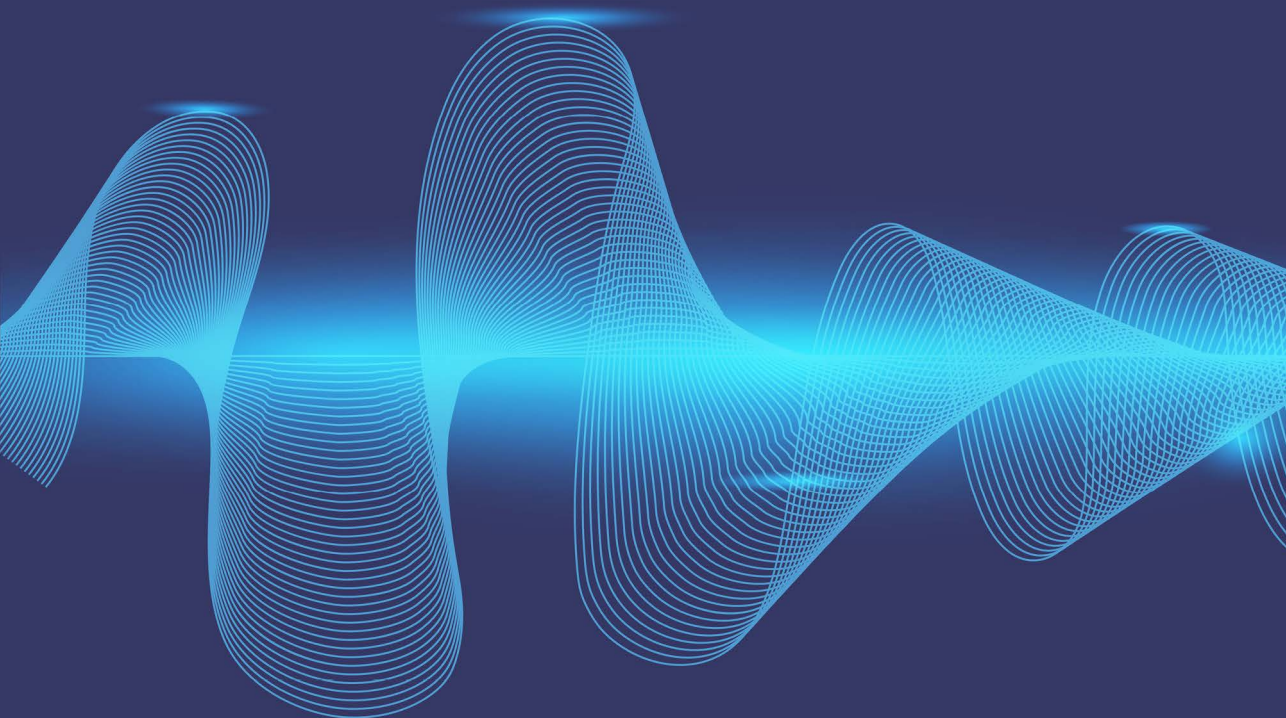


Ola Buan Øien, Solveig Salthammer Kolaas, Michael Francis Duch
and Elin Angelo (Eds.)

Explorative Perspectives in Music and Education



Explorative Perspectives in Music and Education

Ola Buan Øien, Solveig Salthammer Kolaas,
Michael Francis Duch and Elin Angelo (Eds.)

Explorative Perspectives in Music and Education

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

©2023 Elin Angelo, Tore Kristian Aune, Bjørn-Terje Bandlien, Hilde Synnøve Blix, Hanne Bæverfjord, Andreas van Dijk, Michael Francis Duch, Petter Frost Fadnes, B. Solveig Fretheim, Sondre Gran, Laila Grendahl, Luca Nielsen Jenssen, Ørjan B. Kines, Solveig Salthammer Kolaas, Rosmary Kate Martin, Lise Karin Meling, Lilli Mittner, Tone Rove Nilsen, Alexander Nynes, Sveinung Næss, Ninni Rotmo Olsen, Morten Sæther, Roy Waade and Ola Buan Øien.

This work is protected under the provisions of the Norwegian Copyright Act (Act No. 2 of May 12, 1961, relating to Copyright in Literary, Scientific and Artistic Works) and published Open Access under the terms of a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). This license allows third parties to copy and redistribute the material in any medium or format for non-commercial purposes only. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.

Third parties are prohibited from applying legal terms or technological measures that restrict others from doing anything permitted under the terms of the license. Note that the license may not provide all of the permissions necessary for an intended reuse; other rights, for example publicity, privacy, or moral rights, may limit third party use of the material.

ISSN: 2703-7843

ISBN PDF: 978-82-02-82630-7

ISBN EPUB: 978-82-02-82639-0

ISBN HTML: 978-82-02-82640-6

ISBN XML: 978-82-02-82641-3

ISBN Print Edition: 978-82-02-82645-1



DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.200>

This is a peer-reviewed anthology.

Cover Design: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
www.noasp.no
noasp@cappelendam.no

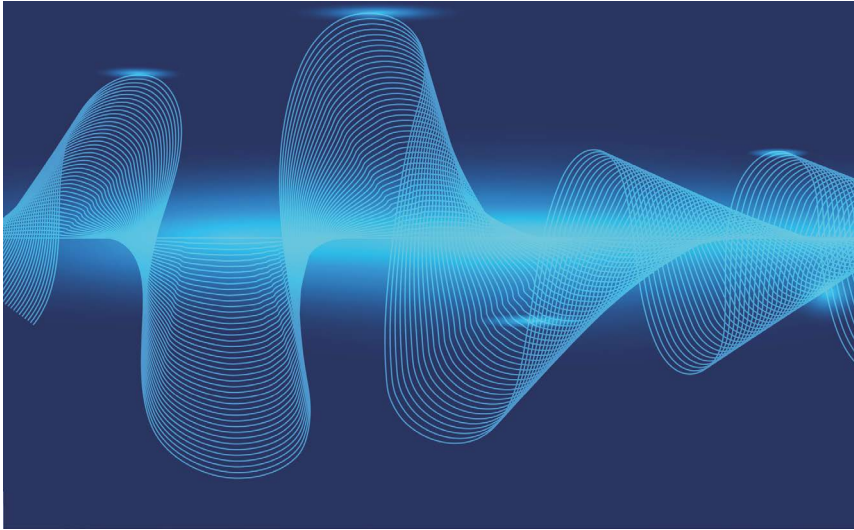
Content

A Musical Preface: Three Minutes of October	7
Introduction: Explorative Perspectives in Music and Education	9
<i>Ola Buan Øien, Solveig Salthammer Kolaas, Michael Francis Duch & Elin Angelo</i>	
Chapter 1 Quality in Norwegian Early Childhood Music Education – An Ecological Perspective on Structural and Processual Aspects of Music Practice	13
<i>Ørjan B. Kines & Tone Rove Nilsen</i>	
Chapter 2 Den pentatone boksen: El-gitaristens beste venn, eller en begrensende faktor ved kreativt arbeid?	41
<i>Roy Waade</i>	
Chapter 3 Can you hear me? Om pianofortellinger som samkunstlig forskningsformidling	71
<i>Solveig Salthammer Kolaas</i>	
Chapter 4 Fill in the Blanks	89
<i>B. Solveig Fretheim</i>	
Chapter 5 Blurring the Lines through Arts-Based Dialogues: A Question of Play?	105
<i>Ola Buan Øien, Andreas van Dijk, Rosemary Kate Martin, Sveinung Næss, Ninni Anita Rotmo Olsen, Laila Grendahl, B. Solveig Fretheim, Sondre Gran, Luca Nielsen Jenssen, Tore Kristian Aune & Alexander Victor Toresen Nynes</i>	
Chapter 6 «No Delay?» – Om å undervise på avstand med minimal digital lydforsinkelse	117
<i>Hilde Synnøve Blix</i>	
Chapter 7 Å synge eller ikke synge. Om hva som skal til for at barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen vil synge	145
<i>Hanne Bæverfjord og Morten Sæther</i>	

CONTENT

Chapter 8 Decolonizing Higher Education: Rationales and Implementations from the Subject of Music History	171
<i>Lise Karin Meling, Petter Frost Fadnes & Lilli Mittner</i>	
Chapter 9 On Dance-Musicking and Collaborative Musicality in Formal and Non-Formal Music and Dance-Music Arts Education	199
<i>Ronald Kibirige</i>	
Chapter 10 Kulturskole-grunnskole-samarbeid som diskursivt felt: En undersøkelse av skoleslagenes plandokumenter med fokus på musikk	225
<i>Bjørn-Terje Bandlien</i>	
Author Biographies	255
Review Panel.....	261

A Musical Preface: Three Minutes of October



Composition by Ola Buan Øien, 2023.



Note: Click here to listen

Introduction

Explorative Perspectives in Music and Education

Ola Buan Øien, Solveig Salthammer Kolaas, Michael Francis Duch & Elin Angelo

Norwegian University of Technology and Science NTNU/ Nord University, Norway

The MiU conference entitled “Explorative Perspectives in Music and Education” took place on 26–27 October at Nord University in Røstad, Levanger (Norway). The conference was organised by the research network MiU: Music Pedagogy in Development, in cooperation with the research group Music-related learning processes at Nord University. The conference’s aim was to create international meeting places for academic, artistic, and pedagogical fields of research and performative work in music and education. The conference welcomed a wide range of submissions, inviting scholars, educators, artists, producers, and technologists from a variety of disciplines to submit abstracts. Approximately 160 researchers, artists, educators and students from 16 music education institutions in Norway, England, and Germany were among the participants. The event had both artistic and scientific keynote presentations. Music teacher students from Nord University made artistic contributions throughout the conference, creating a unique atmosphere. To further explore this topic, the musical preface of this anthology offers an introduction to reflect on the interaction of different paradigms. Here, the music provides an equal contribution to the text, allowing for scientific and performing traditions

Citation: Øien, O. B., Kolaas, S. S., Duch, M. F. & Angelo, E. (2023). Introduction: Explorative Perspectives in Music and Education. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (pp. 9–12). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.cho>
License: CC BY-NC-ND 4.0

to engage in fruitful dialogues intended to enhance our understandings and expand our conceptual framework.

When MiU network was established in 2018, the primary aim was to produce a unified anthology. This anthology led to the creation of the *MusPed:Research* series, published by Cappelen Damm Akademisk on the Nordic Open Access Scholarly Publishing (NOASP) digital platform. From 2020 to 2023, five anthologies have been published in the series, with several upcoming titles. As of October 2022, each anthology has been downloaded approximately 9,000 times on average. The 82 authors and editors featured in the five extant anthologies hail from a sum of 17 research and educational institutions in Norway, Sweden, Denmark, Germany and Portugal. The initial five anthologies consist of 60 peer-reviewed chapters and 5 editorially reviewed chapters. The 60 peer-reviewed chapters were each evaluated by two peers. The peer reviewers are highly respected and prominent researchers in their respective fields, affiliated with research institutions located in various parts of the world.

The ten chapters of this anthology provide insight that collectively offer innovative and original viewpoints on research and education in music. One study is named ‘Blurring the Lines [...]’, and reflects the endeavors of the MiU research network and this anthology. It is about blurring the lines between different research traditions, art forms and the roles we play in our encounters with each other. Why merge the boundaries between different research traditions? Will it not weaken the distinctiveness, autonomy, and understanding of our distinctive disciplines that we have strived to achieve? While people in most professional environments are concerned with what is unique and distinctive about what they represent, this attitude can also consciously or unconsciously create distance from other professional environments. In this anthology, greater emphasis is placed on acknowledging and integrating these diverse nuances into an interdisciplinary framework. The focus is therefore not only on individual perspectives, but also on how our collective experience can contribute to a wider range of knowledge beyond our respective fields of expertise.

In 2023, two decades have turned since the initial enrolment of the first Artistic Research (AR) scholarship individuals in Norway’s previous national program, and today several Norwegian universities offer

various doctoral programs. We see a growing trend within qualitative research towards the use of Arts-Based Research (ABR). The contributions of ABR to education, arts, and science are explored in this anthology. Furthermore, this book aims to challenge and explore boundaries through incorporating a variety of perspectives in dialogues. By doing so, we believe it can complement and enhance our knowledge and skill sets. By exchanging information, exploring diverse viewpoints, and understanding each other's research approaches, we can advance our abilities and knowledge. The recognition of AR and ABR approaches can enhance ongoing research discussions by bridging boundaries across diverse disciplines and research traditions.

This anthology presents a range of relevant and thought-provoking topics. The contributions encompass research related to music and arts, covering educational topics ranging from kindergarten level to higher education and politics. In the opening chapter of the anthology, Ørjan B. Kines and Tone Rove Nilsen explore the topic of quality in kindergarten teacher training, with a particular focus on the structural and procedural aspects of musical practices. Roy Waade provides, in chapter 2, a practical contribution that can be implemented within education with the pentatonic box serving as a pedagogical tool for guitar lessons. Solveig S. Kolaas presents, in chapter 3, her personal experience of presenting research through piano narratives. She shows how disseminating knowledge can take place on artistic principles through the combination of text, piano pieces, and video. In chapter 4, B. Solveig Fretheim explore creative engagement and independent thinking in an autoethnographic exploration of a composer, the composed, and the attempt to compose herself. Ola Buan Øien et al.'s contribution (chapter 5) is a video article that examines and merges the borders of artistic, scientific, and educational practices across diverse forms of art. Additionally, it explores the varied roles of students and teachers. Chapter 6, authored by Hilde S. Blix, discusses online teaching using low latency technology and possibilities low latency and good audio quality might bring to the digital pedagogy in higher music education. Furthermore, in chapter 7, Hanne Bæverfjord and Morten Sæther examines Early Childhood Education and Care (ECEC) teachers' relationship to singing, and discuss how we

can develop music pedagogical practices in ECEC teacher training that contribute to teachers singing more in ECEC institutions. In Chapter 8, Lise Karin Meling, Petter Frost Fadnes and Lilli Mittner provide insight into why and how we can teach differently in higher education, what kind of resistance we meet, and how we can make use of discomfort to decolonize knowledge practices. In Chapter 9, Ronald Kibirige examines the connection between music and dance, as well as the concept of collaborative musicality, and considers how this relates to pedagogy. In the final chapter, Bandlien performs a discursive investigation of the planning papers of school groups, concentrating on music alliance as a developing discursive domain.

We all have agendas. So, what's our agenda? It's certainly not to erase identities, traditions, voices or moves—no, let us be unique. Nevertheless, we have a wish: we wish to blur the lines. Yes, blur the lines between research paradigms, such as music pedagogy, musicology, artistic research, and arts-based research. And, furthermore, blur the lines between the roles we represent, such as student, teacher, researcher, and artist. Because, at the end of the day, there's one keyword that unit us: **MUSIC.**

Quality in Norwegian Early Childhood Music Education – An Ecological Perspective on Structural and Processual Aspects of Music Practice

Ørjan B. Kines

Nord University, Norway

Tone Rove Nilsen

Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education, University of Stavanger and Nord University, Norway

Abstract: This article discusses the quality criteria of musical practice in Norwegian early childhood education and care (ECEC). Much of the current discussion on quality has been shaped by the increased policy demand for evidence-based quality measurements. Demand has led to multiple large-scale quantitative studies on quality that include music as an area of study. Using the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, the research project Better Provision for Norway's Children found that many children have limited access to music materials in ECEC. According to the ECERS-R, this indicates low-quality musical practice. Using an ecological framework, including the theory of affordances and of musical and teacher agency, we analyse findings from ECERS-R and discuss the complex relations between teachers, children, and the environment and the materials they share. Our findings indicate how facilitating high-quality environments for musical practice in Norwegian ECEC are shaped not only by structural aspects, such as access to music materials, but also processual aspects for quality, such as interactions between children and adults and facilitating playful activities that foster musicality. This study has implications for how high-quality musical environments for children can be understood.

Keywords: quality, early childhood education and care, music, music materials, affordances, ECERS-R

Citation: Kines, Ø. B. & Nilsen, T. R. (2023). Quality in Norwegian Early Childhood Music Education – An Ecological Perspective on Structural and Processual Aspects of Music Practice. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 1, pp. 13–39). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch1>
License: CC BY-NC-ND 4.0

'But, Pippi', said Tommy, 'you can't play the piano!' 'How should I know when I've never tried?' said Pippi. 'I've never had a piano to practice on, and I tell you, Tommy, to play the piano without having a piano needs a lot of practice'.

—Lindgren, 2020/1946

Pippi's quote from Swedish children's book author Astrid Lindgren reveals aspects of the practical know-how required to play an instrument. To know, you must try, and this requires access to the instrument. The Framework Plan—the guiding policy document for early childhood education and care (ECEC, or kindergartens) in Norway—makes explicit that music and arts are important, mandating children's access to materials that promote and support musical behaviour (Ministry of Education and Research, 2017). Contrarily, recent studies on the quality of ECEC in Norway reveal that many centres lack accessible music materials for children's play and activities (Bjørnstad, 2019; Vist & Os, 2019). This includes studies on children aged 1–3 and 3–5 in the Norwegian ECEC structure. Commonly, these age groups are combined in the same ECEC centres accounting for 93.4% of Norwegian children of those ages (Statistics Norway, 2022). If the findings from these studies are taken into account, children in ECEC are experiencing Pippi's dilemma in everyday practice. Music materials are an important *structural* condition for both teachers' planned music activities and the facilitation of children's musical exploration and play. Thus, the quality of music practice may arguably rely on these materials. The present article aims to show how music materials and *processual* aspects like activities, interactions and environmental facilitation are intertwined in practice; therefore, the quality of music practice is not reducible to either. Because perspectives on what constitutes practice quality are important on all levels, from policymakers to researchers, teacher-educators, teachers and parents, perceptions of quality may differ. Therefore, the conception of ECEC music practice can vary considerably. We aim to delineate some of these conceptions for anyone with a stake in early childhood music education by asking the following: *How might an ecological perspective on structural and processual aspects*

of music practice influence understandings of quality as measured by ECERS-R?

By investigating this research question, we engage with the larger discussion of general quality in ECEC environments. Much of the current discussion on ECEC quality in Norway has been shaped by increased policy demand for evidence-based quality measurements (Alvestad et al., 2019; Tuastad et al., 2020). This demand has led to multiple large-scale quantitative studies that include music as an area of quality. From 2012–2019, the research project Better Provision for Norway’s Children (BePro) investigated quality in ECEC. Using established methodological tools for quality measurements in ECEC, such as the Infant Toddler Environment Rating Scale-revised (ITERS-R) and the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), the results of the project indicate ‘inadequate’ quality in Norwegian ECEC environments for musical practice. The original results were made public at the project’s end presentation in 2019 (Bjørnstad, 2019), and the present study began after gaining access to the data materials in 2020. Through affiliation with the BePro research project, the current study uses quantitative data materials concerning music practice collected by structured observations and interviews for the mentioned ECERS-R study. Considering that we have specialised backgrounds in a few of the vast numbers of different subject fields implicated in the study, we represent a different perspective when analysing the data. Although the reported lack of materials has quality implications, we question the extent to which they can stand for causal claims about the general quality of music practice in ECEC.

To explore understandings of quality in ECEC music practice and environments, the present article starts by contextualising the *structural and processual aspects of quality* with previous research on both the general quality of ECEC environments and early childhood music education. A section on the theoretical framework for our analysis follows, focusing on an *ecological perspective* for understanding music practice and materials. The *methods* section includes a short description of the larger ECERS-R study but emphasises the music-relevant aspects to be analysed and reported in the *results*. The last section *discusses* different ways of interpreting the results before ending with a conclusion and implications.

Structural and processual aspects of quality

Layzer and Goodson (2006) described the quality of ECEC settings as aspects of the environment and children's experiences that nurture child development. A commonly accepted method for investigating quality is to explore structural and processual aspects of the ECEC environment (Howes et al., 2008; Slot et al., 2015). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (2002), OECD (2006), Norwegian governance documents (Ministry of Children and Families, 2005) and researchers in Norway (Lekhal et al., 2016; Sommersel et al., 2013) use these aspects. Structural quality characteristics are regulable aspects, such as child–staff ratio, group size, teachers' education, room size and the selection and availability of play materials (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Nilsen, 2021; Slot, 2018). In ECEC, process quality concerns children's everyday experiences and their possibilities for interaction with peers and teachers in play, activities and routines (Howes et al., 2008; Slot, 2018; Slot et al., 2015). Structural features are essential preconditions for process quality and are strongly related to child development, well-being and learning (Vandell et al., 2010). According to Slot's (2018) literature review, the research focus has been primarily on improving aspects of structural quality, making it essential to understand structural features as preconditions for process quality. The expectation is that higher structure and process quality contribute to increased competence and development in children (Ishimine et al., 2010).

Previous research on quality and music in ECEC

Searching databases such as ERIC, SCOPUS and the Web of Science, we have found no international publications looking in depth at *music and movement* in the ECERS-R. This is curious because the reported results from other countries using the ECERS-R for quality measurements, such as Germany and Greece, have comparably low results either in music or the overarching activities subscale (Botsoglou et al., 2019; Gregoriadis et al., 2016; Mayer & Beckh, 2016). The only publication found on music in Environment Rating Scales studies is the highly relevant ITERS-R study

by Vist and Os (2019), which also comes from the BePro project. A study called The European Quality Seal investigated teachers' and parents' perspectives on several aspects of quality in the Norwegian context in 2018–2019; the study found that both educators and parents value music and movement in ECEC highly; for instance, educators score music and movement 5.62/7 and parents 5.82/7 when weighing its importance in ECEC (Tietze et al., 2021).

Susan Young's (2016, 2018) overviews suggest that materials and structural aspects are underrepresented in studies on ECEC music practices compared with singing, social and musical development, and general practices. While Nordic studies follow the same pattern, some include perspectives on music materials or their use in practice (Ehrilin & Tivenius, 2018; Hietanen et al., 2020; Holgersen, 2002; Holmberg, 2012; Ruismäki & Tereska, 2006; Ruokonen et al., 2021). *Musical activities* are traditionally defined as singing, playing, dancing and listening (Holmberg, 2012; Nielsen, 1997). These activities produce aspects of sound, music and movement but may be characterised by different forms of engagement with music. Holmberg (2012) discussed the difference between reproduction and improvisation in different activities, finding that in ECEC singing is characterized by reproduction while instruments are used for exploration or improvisation. Outside the Nordic countries, although the research selection is wider, studies explicitly aiming at music materials or their practices in ECEC are few. Examples (Koutsoupidou, 2010; Stramkale, 2018) showed a lack of accessible music materials, which echoes the Norwegian findings in the BePro-project (Bjørnstad, 2019; Vist & Os, 2019). Bergee et al. (2020) showed how instrumental and vocal-based specialist music teachers have differing understandings of what teaching music is about. Stolic (2015) reported how in-service ECEC teachers prioritise singing activities over instruments and musical play.

The ECEC environment is also a space where children should have opportunities for informal and exploratory music activities. The seminal work of ethnomusicologist Bjørkvold (1989) established children's spontaneous musical utterances as deeply affective connections with caregivers. Internationally, Trevarthen and Malloch (2009) emphasised musicality as a source of prelinguistic communication necessary for affective

connection between infants and caregivers. The abovementioned works, along with research from music psychology as described in i.e. McPherson & Hallam (2016) and Hallam (2017), establish that children are universally born musical. To understand the importance of music materials, we look to the terms *protomusicality* and *teleomusicality* (Schiavio et al., 2017; van der Schyff et al., 2022). *Protomusicality* distinguishes sound production as not motivated by the sounds themselves but rather by emotionally relevant interactions; *teleomusicality* is ‘the goal-directed actions infants adopt to interact with the sound properties of their environment’ (Schiavio et al., 2017, p. 2). This presumes differing motivational aspects as triggering children’s musical behaviours when they interact with materials. van der Schyff et al. (2022) reanalysed Delalande’s work on children’s sonic explorations and contributed to the argument that musical development involves a ‘continuous employment and development of exploratory, expressive and organisational dynamics throughout one’s musical life’ (p. 164). Delalande and Cornara (2010) can be seen as a rare example of studies on young children’s explorations and interactions with musical instruments. Together, these perspectives make obvious the importance of children’s sonic explorations of their environments, both solitary and together with peers and caregivers.

Musical agency is a resource for facilitating musical environments; it is a capacity for music-making and sharing musical ideas (Wiggins, 2016), hence enabling educators to facilitate music practice. It is connected to music-as-process in the capacity to *act* musically (Small, 1998), but also musical identity (MacDonald et al., 2002), perceptions of one’s own musical abilities or musical self-efficacy (Burak, 2019), and the linking of musical skills and abilities or musicality (Hallam, 2016; Holgersen, 2002). Musical agency is relevant for discussing children’s agentic music-making and ECEC teachers’ agency as educators/facilitators (Barrett et al., 2019a, 2019b, 2020; Chua & Welch, 2021; Torgersen & Sæther, 2021). Holgersen (2008) pointed to ‘conspicuous differences in music teaching practice’ (p. 51), describing different educational content for generalist and specialist music teachers, presenting a ‘derouting’ of music as a subject in teacher training leading to a deficit in music teaching practice. Sæther (2016) explicitly pointed to policymakers’ and mass media’s focus

on basic skills devaluing informal learning situations. Norwegian teacher educators have reported difficulties maintaining their disciplinary musical identity, pointing to interdisciplinary tensions (Børhaug et al., 2018).

Ecological perspective on music practice

Music is constituted by endless variations of verbal and instrumental traditions throughout historical cultures. Conceptions of music, music psychology and music education have been revised in the past few decades following developments in cognitive science as argued by e.g. Clarke (2005), Elliott & Silverman (2015), Reybrouck (2021), Small (1998) and van der Schyff et al. (2022). These researchers, Elliot in particular, argue for a praxial conception of music as something people *do* in a social praxis, refuting the idea of music as contemplative and passive. Instead, music is never passive; the sense-making (cognition) of music is achieved actively by embodied agents negotiating their social and material environments.

Ecological perspectives on music make interactions and relationships between teachers, children and their material environment understandable; these perspectives are compatible with a praxial conception of music and connect the structural aspects of music materials to their value for musical actions. The ecological theory of affordances has been used within ECEC research internationally (Fathirezaie et al., 2021; Katsiada & Roufidou, 2020; van Liempd, 2020) and in Norway (Sandseter & Storli, 2021; Sando, 2021), as well as in music education (Huovinen & Rautanen, 2020). By affordances we mean understanding the ECEC environment as offering action possibilities (for good or ill) for a capable agent (Gibson, 2015/1979). It is important to note that this means a reciprocal relationship between the agent and their environment and is thus not reducible to either. This worldview implies our 'way of being in the world [...as...] characterized primarily in terms of practical action' (Gallagher & Zahavi, 2021, p. 177) and that such practical action is guided by the pick-up (directly) of environmental information through perception, which an embodied agent can use to identify what action(s) are afforded. While Gibson worked with visual perception in mind, the theory of affordances is useful beyond vision and perception. Several theories have expanded on

affordances to include social and cultural affordances (Heft, 2008; Newen et al., 2018). Other examples include research applicable frameworks, such as the ‘skilled intentionality’ (Rietveld et al., 2018; van Dijk & Rietveld, 2017) and ‘environment child friendly’ frameworks (Horelli, 2007; Kyttä, 2003). Such frameworks might balance anthropocentric perspectives on learning environments, but an adequate ECEC environment-specific framework still appears to be lacking.

For music educators, an important distinction should be made between agency as *innate* or *emergent* (Priestly et al., 2015). Emergent has temporal and ecological dimensions to agency as being *achieved* ‘... by individuals, through the interplay of personal capacities and the resources, affordances and constraints of the environment’ (Priestly et al., 2015, p. 20). So, in order for musical materials to matter when understanding the relationship between agent and instrument, we must consider the agent’s capabilities and intentions and the instrument’s physical and cultural properties. And if an instrument is to have affordances for music-making for an agent, it must fit reciprocal criteria such as physicality—which matches motor skills and size, complexity—which matches musical comprehension, and technique requirements and cultural conventions, both of which align with intentions of use. The list of conditions is endless and limits or allows for music-making. Antithetically, musical agency may allow for making music with any object: for instance, a cardboard box as a drum, a set of plastic tubes as melodic percussion and bottles with liquid all make various types of pitches and timbres. If a physical object can produce sound and be bodily manipulated to do so, it can afford music-making. This adaptive exploration of a) acoustical properties of natural materials, and b) the action potential of human bodies, can be argued as the basis for what created music instruments in the first place (Clarke, 2005); this historical exploration is what separates tools from artefacts, or boxes from drums, giving instruments an increased potential for music making. However, this ambiguity is reciprocal: a cardboard box is usable as a drum, and a drum can be a chair or can be rolled as a wheel; indeed, any number of actions fit its physical properties and the intention and capabilities of an agent. Still, the structural aspects of music practice *are* limited by instruments’ social and cultural conventions in use and physical properties aside; the children

must experience these values for themselves to share in conventions. It is valuable to educate on these conventions, even if it is great fun to ‘drum’ on cardboard boxes. In contrast, a proper drum affords a greater range of musical expressions and cultural belonging than boxes. However, it cannot be taken for granted that conventional use is obvious in the material essence for a child. Instead, children need access and social guidance to make teleomusical explorations of the musical actions that instruments afford (van Der Schyff et al., 2022).

Methods

Several quality assessment tools have been designed to assess global quality in ECEC (Ishimine & Tayler, 2014). In the wake of the increased pressure for quality measurements in Norwegian ECEC, multiple large-scale quantitative studies have been conducted (Tuastad et al., 2020). One of these is the ECERS-R study done by the research project Better Provision for Norway’s Children (BePro). Through our affiliation with this research project, we present materials from the ECERS-R concerning music activities and explore and analyse the results in depth. The data have been accessed with approval from the project owners, and we follow their guidelines concerning the data’s treatment and use. In Norway, 205 child groups with children aged three to five years were assessed using the ECERS-R in 2015–2016 (Bjørnstad et al., 2013). In the ECERS-R study, certified researchers systematically observed each child group for three to four hours, followed by interviews with educators, if necessary, to attain sufficient information. The ECERS-R measures quality divided into 7 subscales consisting of 43 items and containing a total of 397 binary indicators (Harms et al., 2005). To explore music practice, we have focused on item 21, *Music and Movement* from the activities subscale. In the present study, we use a limited number of indicators and results from the ECERS-R study and, thus, present the methods and perspectives we use in our data analysis. We direct anyone with an interest in the broader implications of the study to explore respective reports or other BePro publications (goban.no).

Item 21, *Music and Movement*, contains 10 indicators, as shown in Table 1. We can identify separated structural and processual indicators,

such as materials, variation and activities. Further, the structural indicators may particularly benefit from further definitions. According to the creators of the ECERS-R method instructions, *music materials* ‘are anything that children can use to create or listen to music’ (Harms et al., 2005, p. 213). *Accessible* means the children should be able to reach and use them by themselves, and *some/many* means more than one/enough for at least half of the child group simultaneously and for at least one hour a day.

Table 1. ECERS-R, item 21 Music and Movement (structural aspects highlighted)

Level 1 (inadequate)	Level 3 (minimal)	Level 5 (good)	Level 7 (excellent)
1.1. No music/movement experiences for children	3.1. Some music materials accessible for children's use	5.1. Many music materials accessible for children's use	7.1. Music available as both a free choice and group activity daily
1.2. Loud background music is on much of the day and interferes with ongoing activities	3.2. Staff initiate at least one music activity daily	5.2. Various types of music are used with the children	7.2. Music activities that extend children's understanding of music are offered occasionally
	3.3. Some movement/dance activity done at least weekly		7.3. Creativity is encouraged with music activities

(An adapted version of this Selection is reprinted by permission of the publisher. From Thelma Harms, Richard M. Clifford, and Debby Cryer Early Childhood Environment Rating Scale® (ECERS-R), Revised Edition, New York: Teachers College Press. Copyright © 2005 by Thelma Harms, Richard M. Clifford, and Debby Cryer. All rights reserved. ERS® and Environment Rating Scale® are registered trademarks of Teachers College, Columbia University. Please visit <https://www.tcpres.com/ERS> to purchase ECERS-R from the ERS Family of Products).

Original scoring for items is done in hierarchical levels. The score requires all lower-level indicators to be positive (or negative for level 1), as well as all indicators on any given level. For example, to score 3, you need all indicators on levels 1 and 3 to be positive, and if one indicator on level 3 is negative, the maximum score is 2. Scores are deemed to range from ‘inadequate’ to ‘excellent’ based on their level. Usually, observers end the registration when an indicator has failed; however, for the Norwegian study, the project owners employed an alternative scoring method that scored every indicator regardless of its conclusion. This provides opportunities for an alternative analysis of the collected data.

Analysis

Exploring the results from the ECERS-R study with regard to item 21, *Music and Movement*, we apply a descriptive analysis of the data (Cohen et al., 2018). We do this with an understanding that our own horizons for interpreting the data are different from those who conducted the original studies and that our own presuppositions and experiences are reflected in the results (Kivunja & Kuyini, 2017). We pragmatically consider the data materials to represent aspects of everyday life, or phenomenologically speaking, the lifeworld, even though they are represented through numbers and binaries, which in turn represent fragments of everyday life in ECEC music practice. A qualitative strategy laid out by Brinkmann ‘towards the social and personal worlds in which we live’ (2012, p. 38) lends two approaches that we have employed: first, ‘making the obvious obvious’, in that the observations made by the ECERS-R researchers are representative of *a* truth about the lifeworld that we wish to make obvious and, second, ‘making the obvious dubious’ by questioning the meaning of music materials, here by using ecological perspectives to show how ‘endlessly ambiguous’ they can be (Brinkmann, 2012, p. 24).

Because our interest was explicitly in the music and movement item, we aimed to dig deeper into those specific materials found in the ECERS-R study. First, we looked for other quality indicators in the data materials than the ones given by the original scoring schemes; that is, we looked at supposedly higher tier indicators in the ECERS-R study without following the scoring hierarchy. Second, we looked for discrepancies within the material across indicators that included child groups, observers and child age. The data materials were opened and analysed digitally using statistical software SPSS and the Excel spreadsheet programme. Some comparisons between indicators were possible to make automatically using analytical tools in SPSS, while others needed manual sorting and coding, which were easier to do in Excel.

Results

The results from the ECERS-R study, as originally reported by the BePro Project, are important for our analysis of the quality of early childhood

music education. Because of this, we also implicate the original results in our analysis, briefly presenting the original results of relevance to music before proceeding into our analysis of the data material and discussing some methodological considerations. From the original analysis of the results from the ECERS-R, the scoring scheme puts item 21 *Music and Movement* at a 2.6 average out of 7 (Bjørnstad, 2019). This gives an *inadequate* score on quality and does not reach the minimal level of 3.0.

In the spread shown in Figure 1, we can see that 55.6 % of the participating ECEC departments get a score of 2, and less than 5 % get a score ranging from good (5) to excellent (7). These scores put music/movement at the lowest 3 of all 37 items studied. As can be seen in Figure 1, most of the child groups end up at either 2 (55.6 %) or 4 (20.5 %). Notably, in the Norwegian context, the subscale of activities (items 19–28 where music is number 21) have received the lowest scores for all subscales measured in the ECERS-R study; When comparing item 21 to other items within the activity subscale, we find that music receives one of the lowest scores of all items. With the exception of art (4.2), the mean scores are at the minimum or inadequate level for items such as fine motor materials (3.8), music/movements (2.6), blocks (2.3), dramatic play (3.7), nature/science (3), math/number (2.6) and materials promoting acceptance of diversity (3.6).

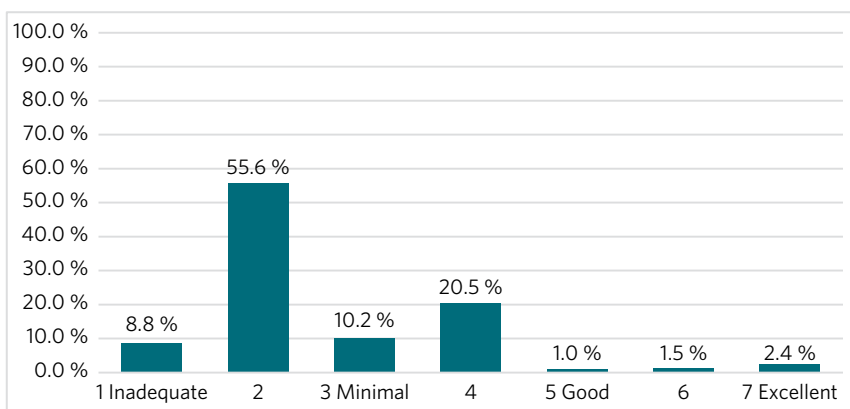


Figure 1. Original scores ECERS-R item 21 Music and Movement

For our analysis, we disregarded the restrictions of the original scoring scheme and looked at what the alternative data could tell us from an open perspective. From the spread on item 21 *Music and Movement* (Figure 2, highlighted), we can see that only 40 % of child groups fulfil the requirements for indicator 3.1. *some materials*, and only 6.3 % for indicator 5.1 *many materials*. Therefore, we can identify the cause of the inadequate scores as directly related to the results on these two indicators. Because 60 % fail on indicator 3.1, this explains why 55.6 % fail to score more than 2. The same goes for most of the remaining child groups, who score 3 and 4 because 93.7 % cannot get past indicator 5.1. The results show that the poor quality of music and movement is because of a lack of accessible materials for the children. This is the same cause for the original results for the ECERS-R study as reported in the project's main findings at the end presentation (Bjørnstad, 2019) and for the infants and toddlers study (Vist & Os, 2019). To put these results in more practical terms, in 60 % of the participating child groups, the ECERS-R researchers could not identify two different materials that were accessible for the children (visually for the 0–3-year-olds), including listening devices like a CD player or a portable speaker. In 93.7 % of child groups, there were not enough materials accessible to engage half of the group to play music together in a group setting. Regardless of the scoring, these results reveal a severe lack of access to music materials in the participating child groups.

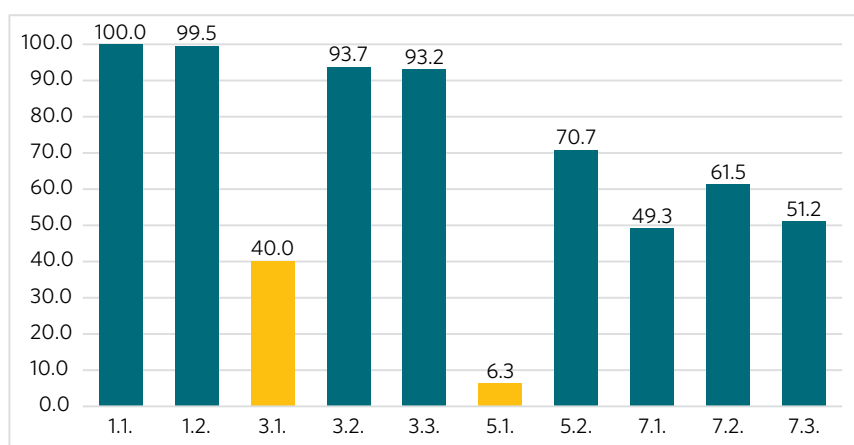


Figure 2. Alternative results spread item 21 Music and Movement, full indicator description in Table 1

Outside the structural indicators, we can, by looking at all indicators in the item, find qualities that the original scoring scheme does not reveal. For example, we find at level 3 that most of the child groups (93 %) offer music activities daily and dance/movement activities weekly. Also, in the higher levels, we find better results in 5.2. musical variation (70.7 %), 7.1. free choice and group activities (49.3 %), 7.2. extended musical experiences (61.5 %) and 7.3. creative music activities (51.2 %). In particular, the indicators at levels 5 and 7 are masked by the scoring scheme. If not for failing on the material indicators, it could have been possible for up to half of the groups to score at the top level. Most of the child groups do have music and movement activities on a daily and weekly basis (93 %). For almost three-quarters of the groups (70.7 %), these activities include a varied musical repertoire, and for around half of the groups, the activities also include free choice group activities where creativity is encouraged. Of course, this paints a different picture than the original scoring scheme's results. These alternative results tell us that there are music activities happening in the child groups, with varying attributable quality indicators, not as numerous or good as might be desired, but they are a lot better than what the original score of 2.6 suggests. Because the materials appear to be missing, we are left to assume that most of these observations are of activities other than playing instruments, such as singing, listening, and dancing.

Because we were looking for discrepancies within the data material, we have made comparisons between different child groups in the same ECEC centres. In fact, 70 of the 93 participating centres have more than one child group included in the data materials. This means that if we disregard for a moment the 23 centres that do not have more than one participating group, we can compare groups within the same centres. In the case of music and with respect to the few centres that originally score high (>5, n=10), nine have large discrepancies in the same centre that put the score difference between child groups at 3–5. Because of this occurrence, we can see that the child groups that have scored high (5–7) on item 21 music and movement have groups in the same centre that have scored low (2–3). This finding is interesting because it suggests that general structural aspects that are most likely similar within the same centre,

such as economy, leadership, child–adult ratio and facilities, are not what cause the quality results in music and movement. From what is shown in our alternative results indicating that poor quality is due to lack of accessible materials, this finding shows that the lack is most likely because of child group specific aspects. In other words, having a child group with a high score where materials are accessible is not a good predictor for that centre or other groups within that centre. We have also checked for discrepancies on item 21 between the different researchers who had made the observations in case some had somehow systematically over- or undervalued some of the indicators. We found no significant patterns of difference in how they had scored the relevant indicators across their observed child groups.

As for the methodological considerations of the ECERS-R method, our biggest concern is with the scoring scheme. Although the ECERS-R has separate indicators for processual and structural aspects, as we have shown, the scoring scheme's hierarchy tends to bottleneck between them. Extensive critique has already been put forth about the scoring scheme's tendency to eschew results by overemphasising material environments and undervaluing interaction (Gordon, 2015). Because of this—and because BePro has used an alternative scoring scheme—there is no need to dedicate much effort to furthering the critique here. The quality implications of the missing materials are contrarily necessary for discussing music practice.

Discussion

What can the ECERS-R tell us about the quality of Norwegian early childhood music education? And how might an ecological perspective on processual and structural aspects influence these understandings of quality? At the surface level, the original results from the ECERS-R contradict those from studies like EQS. Keeping in mind these are not the same participating child groups, EQS has shown that parents and educators highly value music (Tietze et al., 2021), but the ECERS-R does not reflect those values in its results. The results from the study of toddlers and infants by Vist and Os (2019) is similar. This indicates that the

perceived values of music by parents or educators are not what leads to missing materials. Our analysis of the ECERS-R shows large discrepancies between child groups in the same ECEC centres, indicating that the missing materials are not primarily caused by structural aspects of an external origin. External aspects like child–staff ratio, child group size, economy and centre leadership or policy would make for plausible explanations and be relevant for material facilitation. However, if external factors were the main cause for few observable instruments, such a wide variation between child groups in the same centres would be unexpected.

From the perspective of ecological and praxial music education, we find three contesting perspectives between processual and structural aspects in the ECERS-R results. These perspectives look at the missing music materials in light of music activities, music materials, and material facilitation. Neither are reducible to account for the quality of music practice individually, hence reflecting the complexities in an ecological perspective on music education. Although these perspectives can be claimed to represent false dichotomies, questioning assumptions about the music material concept effectively reveals how perspectives shape understandings of quality. Before expanding on these perspectives, we argue that the quality of musical practice cannot be defined on the singular grounds of music instrument presence in the environment; this claim is easily refuted by the existence of high-quality musical performative traditions that rely on no music materials but rather on embodied practices, techniques and/or natural materials. Instead, musical instruments must be understood as artefacts with cultural and social values and meanings that promote elevated or specialised affordances for music-making. This assertion makes instruments valuable, but not imperative, for music-making, pointing to the futility of separating the structural and processual aspects of music practice. Obvious flaws in this kind of separation include the risk of upholding a Eurocentric understanding of music as elitist, where only the initiated in a set of limited technical skills are included (Young, 2018), and running in direct contradiction to universal and praxial views on music and music education (Bjørkvold, 1989; Elliott & Silverman 2015).

Music activities

First, one perspective on understanding the relationship between processual and structural aspects in the present study is ECEC music practice being focused on different activities. The alternative results presented in this article show that most ECEC centres do have observed music activities; yet the reported lack of materials implies that these activities are centred around singing or dancing. Vist and Os discussed music activities in the Infant Toddler Environment Rating Scale, stating this perspective as '[b]luntly put, if music is defined as playing instruments in one culture and singing in another, the validity of the results is affected' (2019, p. 14). Musical cultures vary, and the role of vocal and instrumental music also varies. However, this is not a sound reason to blame a potential lack of validity in ECERS-R on cultural differences; rather, it depends entirely on the perspective on quality music practice that this validity is addressing: if addressing only educators as facilitators of an affordance-rich environment, where children opportunely explore on their own accord and interact with different music materials, then the results' validity is unaffected. In such a case more materials would indeed equal better quality. The main concern should be the connection with previous research showing how singing and playing instruments represent different pedagogical traditions (Holmberg, 2012), along with research showing the prevalence of singing activities over playing instruments (Ehrlin & Tivenius, 2018; Stolic, 2015). Holmberg asserts that singing activities are characterised by reproduction, and are separated from playing music or sound exploration with instruments; at the same time, they should not be seen as opposing, as, according to Nielsen (in Holmberg 2012, p. 3), the reproduction of music is foundational for musicality and musical skills development.

These separated practices would arguably fail to accommodate children's needs and rights for self-expression and participation. Also, it lacks a perspective that includes how children explore their sonic environments in teleomusical acts that foster 'more complex and cooperative musical activities' (van der Schyff et al., 2022, p. 166). There is no either/or: quality music practice must include as many forms of activity as possible, and maintaining aspects of both reproduction and more playful or explorative characteristics is required. Using other activities as an excuse

to not facilitate materials is certainly inadequate when the Norwegian Framework plan is clear: children should have access to these materials to promote and support musical behaviour. Accordingly, there is ample reason for arguing, with support from policymakers, that the poor original results from the ECERS-R caused by missing materials indeed constitutes poor quality.

Music materials

The second perspective is that because playing music can be done by playing on objects not specifically constructed for this purpose and/or with bodily capabilities, it makes for a shaky argument to assert that instruments are imperative for music-making. It could very well be that music materials would be reported as lacking in the ECERS-R results if music practices were based on music-making with materials not identified by researchers as being for this purpose. A hypothetical justification could be that ‘we don’t need instruments because we play music with our bodies and natural materials’. This is an approach to music practice that we applaud and would consider part of a rich and diverse practice; and yet, it is not as an excuse to neglect facilitation with proper instruments. As discussed earlier, instruments have specialised affordances for music-making, and to deny knowledge of this is effectively comparable with asking every child to reinvent the wheel. Also, we would argue that fulfilling a diverse and high-quality music practice based on natural materials is more demanding in terms of what it requires of a teacher’s musical agency and competence. An ecological view on music-making entails that musical agency is an emergent capacity achieved in the environment (Priestley et al., 2015). In this case, it means that if an agent’s intentions are directed at making music, perception is attuned to identify affordances in the environment to achieve this. Someone musically trained, with sufficient musical agency and with an openness to sounds and materials in the environment, would arguably be able to make music on a wide range of objects by manipulating them to produce sounds and further organise them into musical structures. Even though some musicians and music teachers have such skills and open perspectives on music-making

(perhaps drummers more than others), it is not a traditional emphasis in most generalist or specialist music teacher education programmes with which we are familiar. Also, research shows that pre-service and in-service ECEC teachers complain about a lack of music materials, not sticks and boxes (Koutsoupidou, 2010; Stramkale, 2018). If it were the case that the average teacher possessed the musical agency required to fulfil a quality musical practice with random objects, these reports, and the validity of studies measuring music materials like the ECERS-R, would be difficult to find.

Facilitation

Third, because music instruments offer cultural values and knowledge, facilitating them in children's environments can be considered ethical aspects of professional mandates given to ECEC teachers. This follows from the Norwegian FWP and children's opportunities for musical exploration on their own terms. However, following the causal line from the ECERS-R that lacking instruments equals poor quality, ECEC centre or child group leaders may be misled into thinking that acquiring materials instantly increases the quality of music practice. These interpretations are reasonable and acquiring music materials and making them accessible is praiseworthy. Also, a previous study suggests the following: 'Enriching existing activity areas, by adding materials that can trigger children's exploration can positively affect children's social and cognitive behaviour' (Van Liempd, 2020, p. 10). However, these materials by themselves can only doubtfully change practice or increase quality on their own: considering the 'inviting character' of music instruments—whether deterministically inviting behaviour or not—they are also ambiguous as to how they can be used. A child might use a ukulele as a hammer or a drum as a hat, which means to some degree that the formal conventions of use as an instrument for music-making must be learned in practice. This practice requires adults with knowledge of conventions to establish a formal framework within which children can operate freely.

This questioning of musical materials as a stable concept we have discussed might make it seem easy to conclude that the original results

from ECERS-R have no legitimacy because of the scoring mechanism's emphasis on materials. Instead, we should look pragmatically at what the results could represent: a good opportunity for revealing indications of potential troubles in practices. Therefore, our suggestion is to not take the original results at face value as causal relationships between practice and quality, but instead to look at them as an excellent opportunity to uncover where research effort should be put moving forward. If parents or educators highly value music and external aspects do not limit child group possibilities for making music materials accessible, why are they missing? The ECERS-R has not revealed this; it has only indicated that they probably are missing. And following these two indications, we would suggest that any answers would need to be found in individual child groups and their staff. Their mandate as facilitators of a musical environment for children is based on their own musical agency and subsequent conceptions of music and music materials. If there is a 'deficit' in music practice, to use Holgersen's (2008) term, as indicated by the reported lack of accessible music materials, this seems more likely to be caused by a lack of musical teacher agency than the materials themselves. However, if researchers cannot reliably recognise quality music practice or if we naïvely assume that we know what counts as such, our theoretical generalisations are unfounded and will, in turn, lead us astray.

Conclusion

Throughout the present article, we have shown through theory, empirical materials and discussion how the perspective on structural and processual aspects of music practice influence understandings of quality. There may be high quality practices with activities other than playing instruments, just as there may be good quality practices making music with the body or natural materials instead of instruments. However, to ensure children's rights to explore and express their musical worlds, a good quality ECEC environment must include accessible music materials. Considering such facilitation imperative, it is still not adequate to make claims about the general quality of music practice without also

knowing the extent, how and what the materials contribute to children's opportunities for music-making.

Implications

The ecological complexity that makes up quality music practice in ECEC is not easily captured in research. We agree with the sentiment of Vist and Os (2019) that 'there are no good arguments for not providing toddlers with instruments for their musical development, interaction, expression and play' (p. 11), and we make a case for well-founded reasons and methods for any interventions in provision. Because the ECERS-R reveals scant explicit information about why materials are missing in these ECEC centres, further exploration is needed to ensure music materials actually contribute to a higher quality musical practice for children. Further studies addressing the lack of knowledge about material music practices in ECEC and diving deeper into explaining the reasons why materials are missing are necessary; these studies must maintain a perspective that appreciates the complex nature of such practice environments.

Limitations

Although studies like the ECERS-R aim to measure quality globally across many categories, and separating an individual category for study contradicts the intended aims, we feel that the Norwegian study reveals important aspects of musical practice in ECEC that should be discussed when considering both practice development and future research. Studies like the ECERS-R have strengths and weaknesses because all quality measurement tools, and the adequacy of the measures involved, reflect the assessment's context and purpose. Still, we maintain through a pragmatist worldview that this perspective is important for attempting to understand practice and determine a useful direction for further exploration. To ensure scientific reliability, we have striven for transparency in how we have conducted these analyses and explained our reasoning behind them. We have actively chosen the theoretical and methodological tools at our disposal because we feel they address the problem in the most accurate way possible.

References

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tungland, I. B., Lønning Velde, K., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN). Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2019a). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology, 10*, 724–724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019b). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research, 21*(5), 529–548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>
- Barrett, M. S., Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music, 48*(1), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0305735618790355>
- Bergee, M. J., Tast, R. L., & Wheeler, B. (2020). A Q analysis of judgments of centrality in music education courses of study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 225*, 7–21. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.225.0007>
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Freidig forl.
- Bjørnstad, E., Johannessen, C., & Kleppe, R. (2022). Lekens betydning for barns utvikling. I K. Ragnheiður, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (Eds.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Os, E. (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet 'Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC'* Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Bjørnstad, E. (2019). *Presentation of main findings from the BePro study*. Oslo Metropolitan University.
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: Using the ECERS-R and mosaic approach to improve learning environments: A case study. *Early Child Development and Care, 189*(4), 635–649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education, 37*(2), 257–271. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761419833083>

- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life*. Sage.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv-et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329–346. <https://doi.org/10.1177/1321103X19875080>
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Delalande, F., & Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257–268. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504812>
- Ehrlin, A., & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fathirezaie, Z., Abbaspour, K., Badicu, G., Zamani Sani, S. H., & Nobari, H. (2021). The effect of environmental contexts on motor proficiency and social maturity of children: An ecological perspective. *Children*, 8(2), 157. <https://doi.org/10.3390/children8020157>
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2021). *The phenomenological mind* (3rd ed.). Routledge.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception* (Classic ed.). Psychology Press.
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S. (2015). Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086–1110.
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142–1151. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Hallam, S. (2016). Musicality. In G. F. Welch (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 67–80). Oxford University Press.

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* (Revised ed.). Teachers College Press.
- Heft, H. (2008). *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James's radical empiricism*. Psychology Press.
- Hietanen, L., Ruismäki, H., & Sepp, A. (2020). Examining opportunities for children to participate in formal early childhood music education. *Education in the North*, 27(1), 21–38. <https://doi.org/10.26203/az32-pm79>
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse : iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning.
- Holgersen, S.-E. (2008). Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review*, 109(3), 47–54. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.47-54>
- Holmberg, Y. (2012). Musikstunder i förskolepraktik: Samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.477>
- Horelli, L. (2007). Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness. *Children Youth and Environments*, 17(4), 267–292. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.4.0267>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in preKindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>.
- Huovinen, E., & Rautanen, H. (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 94–112. <https://doi.org/10.1177/1321103X18809510>
- Ishimine, K., Tayler, C., & Bennett, J. (2010). Quality and early childhood education and care: A policy initiative for the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4, 67–80. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-67>
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272–290. <https://doi.org/10.1111/ejed.12043>
- Katsiada, E., & Roufidou, I. (2020). Young children's use of their setting's internal floor space affordances: Evidence from an ethnographic case study. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1512–1524. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1539843>
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

- Koutsoupidou, T. (2010). Self-assessment in generalist preservice kindergarten teachers' education: Insights on training, ability, environments, and policies. *Arts Education Policy Review*, 111(3), 105–111. <https://doi.org/10.1080/10632911003626937>
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness* [Doctoral dissertation]. Helsinki University of Technology.
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings: Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556–576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Lindgren, A., Beard, S., & Vang Nyman, I. (2020). *Pippi Goes on Board*. Penguin Young Readers Group.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of child care in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415–426.
- McPherson, G. E., & Hallam, S. (2016). Musical Potential. In S. Hallam, Cross, I., & Thaut, M. H. (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd. ed., pp. 433–448). Oxford University Press.
- Ministry of Children and Families. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen*. Ministry of Children and Families.
- Ministry of Education and Research. (2017). *Framework plan for kindergarten: Regulation on the framework plan for content and tasks in kindergarten*. www.udir.no
- Newen, A., Bruin, L. D., & Gallagher, S. (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00438>.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpedagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. H. Jørgensen, F. V. Nielsen, & B. Olsson (Eds.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 1997* (pp. 155–176). NMH-publikasjoner.
- Nilsen, T. R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1–16.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD.

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Reybrouck, M. (2021). *Musical sense-making: Enactment, experience and computation*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rietveld, E., Denys, D., & van Westen, M. (2018). Ecological-enactive cognition as engaging with a field of relevant affordances: The skilled intentionality framework (SIF). In A. Newen, D. De Bruin, & S. Gallagher (Ed.), *The Oxford handbook of 4E cognition* (pp. 41–70). Oxford University Press.
- Ruismäki, H., & Tereska, T. (2006). Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teachers' self-concept in music and success in music education (during student age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113–130. <https://doi.org/10.1080/13502930685209841>
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634–646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Sando, O. J. (2021). *Places for children: The role of the physical environment in young children's well-being and physical activity*. [Doctoral dissertation]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/2728090>
- Sandseter, E. B. H., & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Kruse-Weber, S., & Timmers, R. (2017). When the sound becomes the goal. 4E cognition and teleomusicality in early infancy. *Frontiers in Psychology*, 8, 1585–1585. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01585>
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, (176), 1–65. doi: <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Statistics Norway. (2022). *Barnehager* [Statistics]. <https://www.ssb.no/barnehager>.
- Stolic, J. (2015). The development of preschool children's musical abilities through specific types of musical activities. *Research in Pedagogy*, 5(2), 31–44.
- Stramkale, L. (2018). Students' perspectives on the implementation of musical activities in preschool education. *Journal of Education, Culture and Society*, 9(2), 109–116. <https://doi.org/10.15503/jecs20182.109.116>

- Sæther, M. (2016). Music in informal and formal learning situations in ECEC. *Nordisk Barnehageforskning*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1656>
- Tietze, W., Schneider, M., Lee, H.-J., & International Validation Study of Early Childhood Education Quality Criteria research team (2021). *Research Report on the International Validation Study "Parents' and educators' ratings of quality criteria for childcare facilities"*. Pädquis, Berlin.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther, & W. Waagen (Eds.), *Higher education as context for music pedagogy research* (pp. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch12>
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Tuastad, S E., Bjørnstad, E., & Alvestad, M. (2020). Contested quality: The struggle over quality, play and pre-schooling in Norwegian kindergartens. In S. Garvis & S. Phillipson (Eds.), *Policification of early childhood: Early childhood education and care in the 21st century* (Vol., III, pp. 154–174). Routledge.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>.
- van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. J. (2022). *Musical bodies, musical minds*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12117.001.0001>
- van Dijk, L., & Rietveld, E. (2017). Foregrounding sociomaterial practice in our understanding of affordances: The skilled intentionality framework. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01969>
- van Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., & Leseman, P. P. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101385>
- Vist, T., & Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/1321103X19828785>
- Wiggins, J. (2016). Musical agency. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 102–121). Oxford University Press.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21.
- Young, S. (2018). *Critical new perspectives in early childhood music: Young children engaging and learning through music*. Routledge.

CHAPTER 2

Den pentatone boksen: El-gitaristens beste venn, eller en begrensende faktor ved kreativt arbeid?

Roy Waade

Nord universitet, Norge

Abstract: In this article I want to present and discuss the pentatonic box, which consists of five main positions on the guitar neck, and look at various possibilities and challenges with the box as a starting point when playing electric guitar. Both as a guitarist and guitar teacher, I have an ambivalent relationship with the pentatonic box: On one hand, it has given me a feeling of fairly quick technical mastery and direct access to much of the well-known electric guitar literature, especially in the tradition of blues, rock and pop in the Western world. But at the same time, box-thinking has sometimes given me a bit of a “straitjacket feeling,” when I have experienced a lack of creative work and have rather stuck to familiar pentatonic scales and licks. Over a number of years, I have had guitar students who have also felt a bit stuck in the use of the pentatonic scale and the box-system on the electric guitar, and I have also had interviews and recorded some of the music from the lessons. So with this text, I want to show some of the steps I have taken to meet some of these challenges. My main research question is: *How to detach oneself from the pentatonic box-system and expand the pentatonic landscape?*

Keywords: electric guitar, pentatonic, the box, chord-scales, students scattling

Sitering: Waade, R. (2023). Den pentatone boksen: El-gitaristens beste venn, eller en begrensende faktor ved kreativt arbeid? I O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 2, s. 41–70). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/1noasp.200.ch2>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Innledende betraktninger

Det er lett å kjenne seg igjen i en uttalelse fra *Pathfinder Guitar*:

The first scale most guitarists learn is the minor pentatonic scale. It's versatile, it's easy and is used in a good 90 % of the memorable guitar solos we know and love. Eventually, you'll probably feel it's a bit limiting in isolation. So where should you go next? (Pathfinder Guitar, 2019)

Denne beskrivelsen nevner flere viktige årsaker til at så mange el-gitarister lærer den pentatone skalaen først: den er lett å lære, veldig anvendelig og representerer store deler av det kjente elgitar-repertoaret innen vestlig populærmusikk. Den pentatone skalaen kan dermed gi en tidlig motivasjons-innsprøytning og en «flying start», hvor man selv på et nybegynnernivå kan gå *rett på musikken* og lære seg «the real thing» ved å spille noen kjente riffs og licks – eller kopiere kjente soloer – på en noenlunde idiomatisk måte. Man kan til og med, ganske kjapt, skape sine egne soloer, basert på pentatonikk og imitasjoner av kjente licks eller strofer. Skal man eksempelvis spille en solo på en tre-greps blues eller en rockelåt med septimakkorder med tonika, subdominant og dominant-akkorder, vil den pentatone mollskalaen passe godt på alle akkordene. Så, forenklet sagt: «Anything goes!» At man kan spille to toner per streng gjør også at skalaen blir både oversiktlig og teknisk overkommelig, også for nybegynnere. Og spiller man *alternate picking*, med annethvert nedslag og oppslag med plekteret (for de som bruker plekter), kan man også fort få inn en ganske systematisk plekterteknikk. Eller enda enklere: Man kan spille legato, med kun ett anslag per streng, og da kan man spille skalaen i ganske høyt tempo på ganske kort tid. En slik tidlig mestringsfølelse kan gi en sterk motivasjon for videre arbeid. Selv fikk jeg i ungdomsårene min første «billig-gitar», og selv om det var vanskelig å holde den stemt, hadde jeg fine opplevelser gjennom gehørbasert «planking» fra kjente pentatonisk-baserte låter som *Voodoo Child* (Jimi Hendrix) *Black Night* (Deep Purple) *Leyla* (E. Clapton / J. Gordon) og etter hvert *Ice Cream Man* (Van Halen), *Enter Sandman* (Metallica), *Run to the Hills* (Iron Maiden) og mange flere.

Noen utfordringer

Den pentatone skalaen har vært noe av selve «grunnfjellet» i vår blues og rocke- tradisjon (jf. nevnte eksempler). Men den pentatone skalaen kan også fort bli *oppskriften* på hvordan man både skal spille elgitar og hvilket toneforråd man har til rådighet, og slik sett kan pentatonikken oppleves som en «musikalsk tvangstrøye».

Ser man musikkhistorisk på dette med å frigjøre seg fra tydelige musikalske rammer, ønsket eksempelvis flere komponister i modernismen (ca. 1890–1960) å gå bort fra tradisjonell tonalitet. Flere ønsket seg også å gå bort fra den vanlige funksjonsharmonikken (Breivik, 2021). Erlend Hovland snakker om «skillet mellom frihet og systembygging» og nevner Debussy (i impresjonismen) som eksempel på et oppgjør mot 1800-tallets kunstparadigme (Hovland, 2012, s. 240–241). I *frijazzen* ønsket man å stå helt fritt og løsrive seg helt fra tidligere gitte rammer (Jost, 1994). I mer moderne tid kan vi også nevne punk, som på 1970-tallet ville bryte ut av de rammene som rocken hadde, både ideologisk og musikalsk (Blokhus & Molde, 2004, s. 345).

Overført til den pentatoniske «tvangstrøya» kan man kanskje si at det også er i skillet mellom frihet og system jeg befinner meg i denne artikkelen, når jeg både snakker om en vital pentaton elgitar-tradisjon innen blues, rock og pop, mens jeg samtidig også forsøker å løsrive meg fra disse rammene. Og det er i dette ambivalente spenningsfeltet jeg har forsøkt å konkretisere ulike tilnærminger til en elgitarverden hvor det ennå er store og uoppdagede felt som ligger og venter på oss.

I mine år som gitarlærer (både privat og i ulike skoleslag) har jeg ofte forsøkt å kombinere pentaton skala-tilnærming, blues-skala og kjente blues- og rocke-riff med både 6-, 7- og 8-toners-skalaer, både med «tre-greps-skjema» og med mer utvidete akkordskjemaer. Dette har skjedd mest gjennom gehørtrading, men også ved hjelp av eksempler på noter og tabulatur. Notebildet blir imidlertid fort komplisert på elgitar, særlig hvis man jobber med pop og rock, fordi det rytmiske blant annet kan være preget av både synkoper og licks i høyt tempo. Kombinert med blant annet *bending*, *pull-offs* og *hammer-ons*, er det gehør-baserte ofte å foretrekke, særlig for nybegynnere (men også for andre gitarister som ikke er så vant

med noter). Elgitaren har jo også sine røtter i en gehørbasert tradisjon, så det virker mest naturlig å ta mye av denne musikken «på øret».

Min erfaring er at mange el-gitarister også liker å jobbe pentatont. Jeg vil derfor drøfte dette litt dobbeltsidige forholdet til pentatonikken og komme med ulike forslag til hvordan vi både kan utnytte den pentatone boksen på ulike måter, men også vise og drøfte mulige veier ut av boksen. For man trenger ikke å tenke *enten-eller*, men heller *både-og*, hvor pentatonikken også kan bli del av et større uttrykksregister.

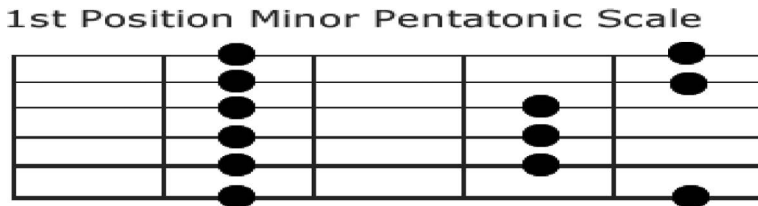
Artikkelen er bygd opp slik at jeg starter med det grunnleggende pentatoniske, og så blir det en progressiv oppbygging mot mer utvidete skalaer og akkordskjemaer og med noen eksempler på rytmisk motiv-arbeid.

Hva er pentatonikk og hva er boksen?

Pentatoniske skalaer finnes over hele verden, både i folkemusikk i ulike deler av verden, i afrikansk-amerikanske spirituals, i jazz, blues og rock, bluegrass, samisk joik og i barnesanger, for å nevne noe. En pentatonisk skala har fem toner per oktav, i motsetning til dur- eller mollskalaene som vi er vant med, som har syv toner (og som også kalles en heptatonisk skala). Spiller vi kun på de svarte tangentene på klaveret, får vi den vanligste pentatone skalaen. Den kalles også *anhemitonisk*, fordi den er uten halvtone-trinn. Men det finnes også *hemitoniske* pentatone skalaer, som inneholder halvtoner, og ett eksempel på det kan være en japansk pentatonisk skala, som for øvrig er bygd på *frygisk tonalitet* med tonetrinnene 1, 2, 3, 5 og 6 (eksempelvis tonene E, F, G, H, C) («Pentatonikk», 2020).

Noen musikkforskere tror diatonikken (f.eks. vår skala på syv toner) har utviklet seg fra pentatonikken. Pentatonikk er også brukt i vesterlandsk kunstmusikk, særlig siden midten av 1800-tallet, enten som et *eksotisk trekk* eller for å frigjøre seg fra den typiske diatoniske tonaliteten (som i dur-/mollskalaer) – og her kan *impresjonismen* nevnes som et eksempel (Michelsen, 1980, s. 332). Pentatonikken er altså svært utbredt i ulike kulturer og gir mange ulike uttryksmuligheter. Når pentatonikk i tillegg er både veldig idiomatisk og uttrykksfull på en elgitar, som for eksempel med bruk av *bending* for å få *blue-notes*, er det kanskje ikke så rart at den dominerer i mye av den vestlige blues-, rock- og pop-tradisjonen på elgitar?

Da jeg slo opp på «pentatonic» som søkeord, fikk jeg hele 4 410 000 treff (21.9.22), og man skal heller ikke langt ned på lista før elgitaren trekkes inn. *Guitar Lesson World* (MacFarlane, u.å.), *Guitar Command* (u.å.) og *Pathfinder Guitar* (2019) kan være noen eksempler som presenterer pentatonikk på elgitaren. Når el gitarister snakker om «the box» er det gjerne knyttet til pentatone skalaer og ulike posisjoner disse kan spilles på, på gitarhalsen. På søkeordene: «guitar the box positions» fikk jeg 1 780 000 treff (22.9.22), med blant annet mange diagrammer med oversikt over de fem posisjonene med pentatone skalaer. Her kan jeg vise et eksempel fra BLGuitar.com, som viser et diagram med den første boksen:



Figur 1. Boks 1. (BLGuitar, u.å.)

Plassert for eksempel i tredje band vil dette gi en g-moll pentaton skala, eller i femte band en a-moll pentaton skala. Her finner vi også flere instruksjonsvideoer (*tutorials*) med innføring i hvordan man kan spille de fem ulike boksene i ulike posisjoner. Eksempelvis vises de fem ulike boks-posisjonene av RockMusicReviews, i en video på drøye to minutter (RockMusicReviews, 2011). Dette viser hvor effektivt man kan presentere «hele halsen» på gitaren på svært kort tid. Og når GuitarJamz tilbyr en «4 minute guide» for å lære seg moll-pentatone «scale tricks» (GuitarJamz, 2017) forstår vi at man kan gå fort fram og man kan fort oppleve resultater på elgitaren, selv om dette nok ikke vil være like lett for mange nybegynnere.

I andre utgave av *Guitar for Dummies* blir «the box» presentert i forbindelse med solo-spilling og bruk av pentatone skalaer: «You can play lead right away by memorizing a few simple patterns on the guitar neck, known as *boxes*, that produce instant results. Basically guitarists memorize pattern that vaguely resembles the shape of a *box*-hence the term *box position*» (Phillips & Chappell, 2006, s. 159).

På elgitar snakker vi om fem hoved-posisjoner for en pentaton dur- eller mollskala. Man kan også bruke CAGED-systemet som referanseramme, hvor man tar utgangspunkt i de fem ulike grepene C, A, G, E og D og de fem ulike skala-posisjonene disse grepene gir. Generelt kan man si at jo flere av de fem posisjonene man lærer seg, jo bedre oversikt får man over gitarhalsen – og jo flere oktaver kan man spille i. Likedan er det hvis man jobber med syv-toners skalaer: Da er det syv ulike posisjoner man kan jobbe ut ifra, som for eksempel de syv modale skalaene man kan få fra en vanlig dur- eller mollskala (og dette har også store likheter med mange andre strengeinstrumenter). Når man jobber med nybegynnere er det ofte nok å jobbe med en grunnposisjon, men man bør ikke vente for lenge med å prøve neste posisjon – og gjerne forbinde disse to posisjonene til hverandre fortest mulig og øve seg på posisjonskifter på de ulike strengene, blant annet gjennom bruk av glissando- og legato-spill.

Det finnes ellers mange instruksjonsvideoer og *playbacks* på nett, hvor man kan få jobbet med de ulike posisjonene eller boksene. Ett eksempel kan være *Super Slow Blues Jam* (i Bb-moll) med playback og boks-oversikt i ulike posisjoner, og hvor man kan arbeide i rolig tempo (Quist, u.å.). Ellers bør nevnes at man ofte kan justere tempoet på musikk som ligger på internett (ved å gå på *innstillinger* og deretter *avspillingshastighet*). Dermed kan man justere innspillingene til et tempo som er tilpasset eget lytte- og utøvernivå.

Noen strategier for å utvide den pentatone horisonten

Her vil jeg presentere ulike fremgangsmåter for å få utvidet den «pentatone horisonten». Det vil særlig dreie seg om et utvidet toneforråd og akkordgrunnlag, men jeg vil også fokusere på hvordan man kan bruke rytmiske motiv knyttet til pentatonikk, arpeggios, kromatik og blant annet bruk av akkordfremmede treklanger. Jeg vil videre trekke inn bruk av stemme og scatting (en perkussiv måte å synge/improvisere på, ofte forbundet med jazz) og knytte dette til metodisk arbeid jeg har hatt med gitarstudenter de seneste årene. Jeg vil også

vise til noen eksempler på egne komposisjoner som har relevans til dette arbeidet. Ved notasjon velger jeg gjerne å benytte både noter og tabulatur i kombinasjon, for å treffe både de som helst leser noter eller de som foretrekker tabulatur (som en del el-gitarister gjør). Jeg vil ellers vise til mange lydeksempler som er tilgjengelige på internett, ettersom det også er viktig å få en auditiv opplevelse av noe av det jeg presenterer.

Men det er også en del viktige områder jeg nødvendigvis må utelate (på grunn av rammene for en artikkel), så dette er ikke ment som en «fullstendig meny» verken over de mange skala-valg som finnes eller de mange akkordmuligheter man kan ha (jeg går lite inn på for eksempel metnings-akkorder og reharmonisering), eller de mange rytmiske tilnærminger man kan jobbe med. Jeg vil heller ikke være særlig spesifikk på hvor grensen går for hva man kan kalle blues, rock og pop, men heller tenke disse som store «sekke-begrep» som ofte kan gå litt over i hverandre. Og jeg mener at prinsippene som presenteres kan ha overføringsverdi til andre sjangre også, for pentatonikk kan brukes på mange måter og på ulike nivå.

Jeg vil heller ikke fokusere særlig på hva det vil si å jobbe *kreativt* og *improvisatorisk* og hvilke muligheter eller utfordringer som kan knyttes til dette store feltet. Årsaken til at jeg likevel velger å inkludere disse begrepene, er at det er sterke tradisjoner på spontant elgitar-spill, særlig i rock og blues, og flere band har jobbet med jam som utgangspunkt både ved fremføringer og for å komponere musikk sammen (Blokhuis & Molde, 2004, s. 192–193). Her kan nevnes «impro-band» som var tydelig gitarbaserte og som kunne ha veldig lange jam-pregede låter, som *Grateful Dead* (Malvinni, 2013), *The Allman Brothers Band* (Bergan, 2020) og *Led Zeppelin* (Bravewords, 2020) med mange flere. Guitar.com (2018) sier om Yngwie Malmsteen: «The guitarist believes that improvisation is the genesis of composition. And in order to arrive at something worthwhile, you have to jam.»

Vi har også musikkstudenter ved vårt universitet som bruker jam som utgangspunkt for både samspill, improvisasjonsarbeid og komponering. Dette kan gi spennende tilnærminger, hvor kollektiv kreativitet kan gi nye uttrykk og erfaringer.

Bruk av skalaer

Ettersom jeg i denne artikkelen vil ha mye fokus på bruk av skalaer og akkordgrunnlag, er det nærliggende å spørre om blant annet *akkord-skala-tenkning* (hvilke skalaer man velger for de ulike akkordene) er den beste inngangen for en gitarist som skal nærme seg den mest kjente elgitar-litteraturen og som i neste omgang skal skape sine egne uttrykk. Et hovedspørsmål her blir hvordan man kan anvende skala-materialet. Også den danske gitaristen og gitar-pedagogen Jens Larsen problematiserer dette skala-fokuset, under overskriften: «The biggest problem with scale-positions and how they can ruin your progress»:

You have probably already realized that it is important to practice the right things so that you don't waste time, and one of the things that most people, including myself, often tell you to work on is learning scales in positions but is that really what you should be working on? (Larsen, u.å.)

Skalaer bør helst øves i relevans til musikken man skal spille. Men Larsen poengterer videre viktigheten av å kunne skalaer, både for å se sammenhenger, finne gode øvelser på gitaren i ulike posisjoner (f.eks. arpeggios) og for å forstå og anvende akkord-skalaer og skaffe seg teoretisk innsikt. Slik tenker også jeg at skalaer kan ha sine styrker. Min erfaring er imidlertid at man som gitarpedagog skal være forsiktig med et sterkt skala-fokus når man jobber med unge eller uerfarne gitarister, for da kan man fort miste både eleven og musikken av syne. Og ved å gi «skala-oppskrifter» kan man altså stå i fare for kun å bli på den *brede hovedveien*, og ikke utforske de mange spennende (men ofte litt mer kronglete) *sidevegene*.

Et annet aspekt i forbindelse med akkord-skala-tenkning, er forholdet mellom *vertikal* eller *horisontal* tilnærming (Berliner, 1994, s. 128–129). Her kan jeg litt generelt si at både vanskelighetsnivået og den vertikale tilnærmingen øker på utover i denne artikkelen, fra en «anything-goes-pentatonikk» med tre grep i starten, til mer avanserte akkordskjemaer og skalaer. Selv om jeg ikke fokuserer særlig på modale akkordgrunnlag i denne artikkelen, er dette også et område man som gitarist absolutt bør jobbe med. En fordel med modale underlag er at de har et horisontalt preg, med få akkordskifter (men ofte med «vitale komp»). Da står man gjerne litt friere enn i akkord-skala-tilnærmingen, med et vertikalt fokus

med mange akkorder. Et eksempel kan være bandet *Tribal Tech* (og Scott Henderson) med komposisjonen *Thick* (Tribal Tech, 2023) eller man kan finne mer moderne tekno-komp innen *drum & bass-retningen*, som for eksempel UKF Drum & Bass (2021).

For øvrig anbefaler jeg å bli kjent med den australske fusion-gitaristen Frank Gambales tilnærming til modale skalaer, hvor han er opptatt av å få frem de ulike modale skalaers egenart (og med «egen fingersetting»), og hvor for eksempel ikke en dorisk skala bør sees som en andretrinnsskala av jonisk (dur). Dette forklares i instruksjonsvideoen «No More Mysteries» (Gambale, 1991), eller i Rick Beatos intervju med ham (Rick Beato 2, 2021).

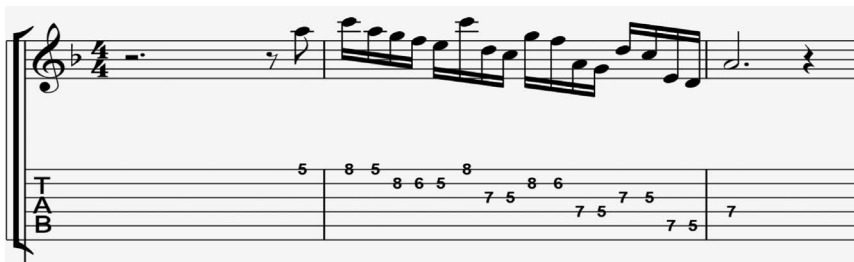
Å utnytte mulighetene med pentatonikk: posisjonsskifte, bending, string-skipping og pentaton akkordikk

I stedet for å fokusere på begrensninger ved pentatonikk, bør man først spørre: *Hvilke muligheter finnes? Hvordan kan man bruke pentatonikk på nye måter?* For det første: Som nevnt tidligere er det viktig å lære seg i spille i ulike posisjoner på gitaren, og helst lære seg alle fem boksene. Ettersom disse har litt ulike fingerstettinger kan det være en fin øvelse å jobbe med overganger mellom posisjonene, både med legato- og glissando-øvelser, gjerne streng for streng. Men det er viktig å presisere at man ikke bør tenke at man skal lære seg alle boksene samtidig, men suksessivt få dem «godt i fingrene». Etter hvert kan man også legge inn ekstra gjennomgangstoner og kromatiske motiv mellom de ulike boksene for å utvide og videreutvikle det tonale forrådet og rytmisk motivarbeid.

En måte å utvide det pentatone toneforrådet på kan være å bruke *bending*, hvor tonene dras opp for eksempel til nærmeste halv- eller heltone. Men man kan også velge mellomposisjoner, slik at vi kan få kvart-tonalitet. Ved å bruke bending får man altså mange flere toner å spille på – og da forstår vi at det er mange muligheter for et utvidet toneforråd her, til og med mot *mikrotonalitet*, hvis man velger mindre intervall enn halvtoner. Ved bending kan man også få et nærmere forhold til det man spiller, ettersom man former tonene selv og gjør uttrykket mer til sitt eget. En fin øvelse kan være å bruke bending bevisst ved bruk av mer krevende

akkordskjemaer. Ikke minst gir bending ulike uttrykk som er typisk for elgitaren og blues og rock, som for eksempel en *klagende* effekt, hvor særlig en del av de gamle bluesgitaristene benyttet bending til å *klage*, enten det var over fattigdom, kona som hadde reist eller det vanskelige livet generelt.

Vi el-gitarister spiller gjerne den pentatone skalaen opp og ned på halsen, tone for tone, og ofte i hurtig tempo. Men i stedet for å spille tone for tone, slik at skalaen oppleves veldig trinnvis, kan man hoppe over en eller flere strenger, såkalt «string skipping». Da vil ikke tonematerialet oppleves så tydelig pentatont, selv om det faktisk er den samme pentatone skalaen som er utgangspunktet. Den første elgitarboka jeg så dette i, var den svenske el-gitaristen K.G. Johanssons bok *Elgitarr – rock & blues 1* (Johansson, 1985). Flere fine skipping-øvelser finner man også i Jostein Gulbrandsens bok *Modern Jazz & Fusion Guitar* (2016). På YouTube viser Josh Middleton også dette i videoen *Ultimate String Skipping Lesson* (Josh Middleton, 2015). Her vil jeg også bruke min egen komposisjon *Back on Track* som eksempel, etter som den ble laget som en etyde for pentatont legatospill og string skipping.



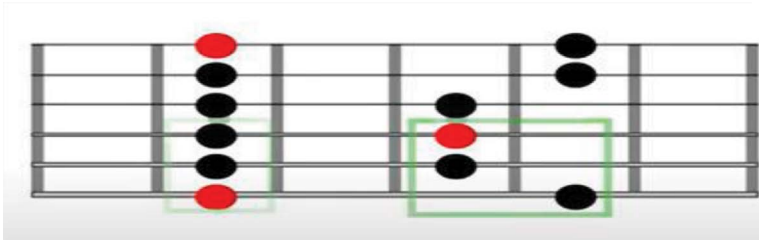
Figur 2. Back on Tracks (Roy Waade, 2021)

Her er det særlig i A-delen det forekommer string skipping og da med skipping (hopp) fra første til tredje streng, fra andre til fjerde streng og fra tredje til femte streng, først på akkorden Dm7 (som eksempelet ovenfor viser) og deretter det samme på Cm7, to band lenger nede på halsen.

At string skipping ikke har vært så vanlig på elgitaren tidligere, tror jeg skyldes flere moment: For det første er det teknisk mer krevende å hoppe over enkelte strenger, og videre kan det også bli mer litt fremmedartet melodikk hvor noe av det typiske pentatone uttrykket kan bli borte.

Et annet interessant poeng er hvis man bruker *akkord-grunnlaget* i pentatonikk, kan dette gi mye kvart-akkordikk og helt nye tonale landskap

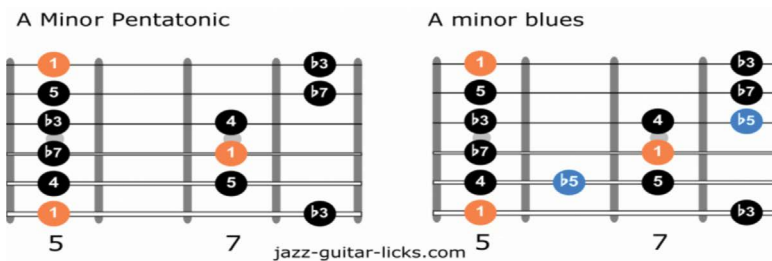
å bevege seg i, hvor mye av det pentatone preget forsvinner. I videoen *10 Levels of the Pentatonic Scale* viser Rotem Sivan hvordan han tenker ulike nivå med pentatonikk. Her jobber han på nivå en med a-moll pentaton skala i boks 1 (femte posisjon) og spiller skalaen mens han synger grunn-tonen og lar den ligge som en bordun-tone, for å få skalaen mer «under huden». På nivå to bruker han to toner samtidig (to-klanger), noe som stort sett gir kvarter. Man kan også bruke tre toner samtidig:



Figur 3. Treklanger med kvart-akkordisk preg (Rotem Sivan, 2022)

Utvide toneforrådet gjennom blues-skala og andre skalaer som forlengelse av den pentatone skalaen

«Escape the tyranny of vanilla blues scales!» skrives det på nett-sidene til Premier Guitar (Clay, 2015). De peker dermed på at også blues-skalaen kan gi noen begrensninger. Det finnes forskjellige varianter av blues-skalaen, både med seks og syv toner. Ikke alle skiller mellom pentaton moll og blues-skalaen, men jeg vil forholde meg til den som er mest vanlig i pop/rock-verden og som har seks toner:



Figur 4. Moll-pentaton skala og blues-skalaen (fra Jazz Guitar Lessons på www.jazz-guitar-licks.com)

At blues-skalaen har lavt femtetrinn, i tillegg til vanlig fjerde- og femtetrinn, gjør at vi får tre kromatiske nabotoner. Det kan igjen gi fine muligheter ut over det pentatone, der intervallene mellom tonene er større, bestående av: liten ters, stor sekund, stor sekund, liten ters og stor sekund. Med blues-skalaen er det fint å teste ut muligheter med både dur- og moll-skjemaer i blues og rock.

Jeg mener at blues-skalaen gir større muligheter enn den pentatone skalaen, særlig gjennom mulige kromatiske passasjer mellom tonene 4, b5 og 5. Dette har jeg blant annet utnyttet i min egen komposisjon «På Glattisen» (Roy Waade, 2020) hvor jeg også spilleteknisk bruker legato-spill mellom de nevnte kromatiske tonene- og dette gir også større muligheter til kjappere passasjer, med mindre plekterbruk. «På Glattisen» var egentlig tenkt som en øvingslåt med legato-spill på blues-skala til noen studenter, men så ble det etter hvert en egen komposisjon. En kort formanalyse av komposisjonen kan være at jeg i A-delen tar utgangspunkt i blues-skalaen og dens kromatiske muligheter, mens jeg i B-delen er mer jazz-orientert både melodisk og akkord-messig, blant annet for å «rømme» litt bort fra det pentatone preget. Her er hovedmotivet på A-delen, med utgangspunkt i D-blues-skalaen (i tiende band):

The image shows a musical score for the piece «På Glattisen» by Roy Waade (2020). It is written in 4/4 time and features a melody in the treble clef and guitar tablature below. The melody consists of eighth notes and quarter notes, with a chromatic passage between the 4th and 5th strings. The guitar tablature shows fingerings for the 10th, 12th, and 13th frets on the 4th and 5th strings.

Figur 5. «På Glattisen» (Roy Waade, 2020)

Man kan ellers finne mange eksempler på en litt utvidet pentatonikk, for eksempel ved å legge til en annen tone, som i låta *Seven Nation Army* (av The White Stripes), hvor tonen F er lagt til i A-moll-pentaton, eller i *Leyla* (Clapton), som har pentaton moll, pluss den andre tonen i mollskalaen. Og med disse to tilleggstonene (andre og sjettede trinn) er man eksempelvis snart på veg til en vanlig mollskala.

Pathfinder Guitar uttaler at de fleste gitarister lærer seg den moll-pentatone skalaen først, men *glemmer* å lære seg den dur-pentatone skalaen: «One often overlooked alternative is the major pentatonic – a scale which is not as different as you might think» (Pathfinder Guitar, 2019). Her blir det viktig å se sammenhengen med parallell-tonearter, slik at man forstår at kan man A-moll pentaton skala, kan man også C-dur pentaton skala. Men min erfaring er at dette ikke er så selvsagt for en del gitarister. Det må forklares, og ikke minst må dette «2-for-1-prinsippet» anvendes i praksis.

Utvide akkordgrunnlaget

Når det gjelder akkordgrunnlaget i mye av den tradisjonelle blues- og rock-musikken i Vesten, har man ofte tatt utgangspunkt i de tre hovedakkordene tonika, subdominant og dominant, enten det har dreid seg om låter i dur eller moll. En tolvtakters blues har som oftest dette skjemaet som utgangspunkt:

Takt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Akkord	T	T	T	T	S	S	T	T	D	S	T	T
Eksempel (Am)	Am	Am	Am	Am	Dm	Dm	Am	Am	E7	Dm	Am	Am

Figur 6. Tolvtakters blues

Ved bruk av *bending* nevnte jeg tidligere at man kan få et nærmere forhold til det man spiller, ettersom man former tonene selv og gjør uttrykket mer til sitt eget. En øvelse kan være å bruke bending bevisst ved bruk av et litt utvidet akkordskjema og hvor ikke en «overall» pentaton felleskala vil treffe alle akkordtonene like godt. Man kan også forsøke å bruke gjentagende motiv, og så tilpasse motivet der det kreves annen tonalitet i forhold til akkordene. Dette gir både en fin trening i å treffe akkordtonene, og ikke minst kan det gi en fin musikalsk «rød tråd» gjennom blues-skjemaet.

Eksempler her kan for eksempel være en *moll-blues* med en ekstra akkord eller med utvidete akkorder, som *The Thrill is Gone* (B.B. King):

A-moll	Am	Am	Am	Am	Dm	Dm	Am	Am	Fmaj7	E7	Am	Am
---------------	----	----	----	----	----	----	----	----	-------	----	----	----

Figur 7. The Thrill is Gone (B.B. King)

Et tilsvarende akkordskjema innen jazz-blues kan være *Equinox* av John Coltrane (Echoes of a Friend, 2014). Denne bruker jeg gjerne som en litt «ufarlig» overgang fra blues/rock til jazz for mine gitarstudenter. Her står den i C-moll (opprinnelig i dess-moll):

C-moll	Cm7	Cm7	Cm7	Cm7	Fm7	Fm7	Cm7	Cm7	Ab7(b5)	G7	Cm7	Cm7
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	---------	----	-----	-----

Figur 8. Equinox (Coltrane)

Begge disse akkordskjemaene har en septimakkord i halvtoneavstand over den egentlige dominant-akkorden, så her får vi en kromatikk som kan gi ekstra spenning. I Coltranes tilfelle vil det i C-moll bli dominantakkordene Ab7 (b5) og G7. Her vil ikke alle akkordtonene i Ab7(b5)-akkorden treffe den pentatone skalaen like godt, siden den pentatone C-mollskalaen «tilbyr» disse tonene: C-Eb-F-G-Bb. Men denne spenningen vil man blant annet kunne imøtekomme med å benytte *bending*. Et annet godt eksempel på et utvidet moll-blues-skjema kan være Robben Fords versjon av B.B. Kings *Help the Poor* (skrevet av Charles Singleton og publisert av B.B. King i 1964, senere blant annet spilt inn av B.B.King og Eric Clapton på albumet *Riding with the King* fra 2000). *Help the Poor* er i utgangspunktet en «straight» moll-blues når den spilles av King (1964) eller King og Clapton (2000). Akkordskjemaet på A-delen er slik:

D-moll	Dm7	Dm7	Dm7	Dm7	Dm7	Dm7	A7	A7	Dm7	Dm7	Gm7	Gm7	Dm7	A7	Dm7	Dm7
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----	-----

Figur 9. Help the Poor (King & Clapton)

Når Ford spiller inn *Help the Poor* på sitt album *Talk to Your Daughter* (1988), har han gjort akkord-skjemaet litt mer sofistikert, med blant annet 13-akkorder og altererte kvinter og noner, i tillegg til at det er lagt inn noen flere akkorder. Hos Ford ser A-delen slik ut (i D-moll):

D-moll	Dm	C/D	Dm7	C/D	Dm7	C/D	A13	A7#5	Dm7	C/D	G13	Bb13	Dm7	A7 (#5 b9)	Dm7	C/D
---------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	------	-----	------------	-----	-----

Figur 10. Help the Poor (R. Ford)

Selv om akkordskjemaet her ikke er veldig ulikt det originale, gir de utvidete akkordene nye tonale landskap, selv når Ford benytter mye pentatonisk tonalitet på sin gitarsolo. Men ikke minst bruker han også tydelige motiver på altererte dominant-akkorder basert på blant annet melodisk moll. Det gjør han på smakfullt vis, med blant annet Bb-melodisk mollskala på dominant-akkorden A7#5b9, og viser her er fin miks av pentatonikk med utvidet tonalitet. Ellers er det verdt å merke seg at dette akkordskjemaet utgjør seksten takter, noe som i seg selv gjør at man kommer litt ut av følelsen av et vanlig tolvtakters blues-skjema.

Og jobber man med en utvidet harmonikk, kan man for eksempel også benytte A-moll penta over et 2-5-1 skjema, slik Jens Larsen her gjør, under overskriften *7 Pentatonic Tricks That Will Make You Play Better Solos*:

Figur 11. «7 pentatonic tricks that will make you play better solos» (Jens Larsen, 2020)

Det som gjør at dette ikke høres særlig pentatont ut, er at han ikke følger hvert trinn i skalaen, men spiller mer arpeggio-preget og hopper dermed over noen skala-toner. I tillegg har han to tilleggstoner (F og F#) på D7(b9)-akkorden, noe som gir kromatiske spenninger og som treffer akkorden bedre, med både tersen og b9-tonen i D7(b9)-akkorden. En annen fremgangsmåte kan være å jobbe med et tolvtakters jazz-blues-skjema, hvor det er mange flere akkorder enn i et standard blues-skjema.

C-dur	C7	F7	C7	Gm7- C7	F7	F#dim	C7	A7	Dm7	G7	Em7-A7	Dm7-G7
--------------	----	----	----	---------	----	-------	----	----	-----	----	--------	--------

Figur 12. Jazz-blues-skjema (Trad.)

Hvis man vil høres enda mer «jazzy» ut, kan man eksempelvis bruke 9- og 13-akkorder på dur-septim-akkordene. For å få den pentatone skalaen til å passe med akkordtonene kan *bending* være en god løsning, også

her. (For mer avanserte akkordanalyser og ulike skala-muligheter, kan jeg eksempelvis vise til Liebmanns *A Chromatic Approach to Jazz Harmony & Melody*, fra 2015).

Jeg vil også anbefale å høre på hvordan Mike Stern klarer å bygge broer mellom typiske blues-pentatoniske uttrykk og bruk av mer utvidet tonalitet (blant annet mixolydiske og hel-/halvtone skalaer) – og ikke minst hvordan han bruker motiver som en rød tråd. Hør for eksempel på *Bb-Blues* (DC Music School, 2019a) og *Mike Stern Playing Out*, hvor han også scatter litt (DC Music School, 2021b).

Ellers kan man også, slik Paul Davids gjør, finne alternative skjemaer på gamle låter, som for eksempel på den gamle «blues-standarden» *Nobody Knows You When You're Down & Out* (Paul Davids 2, 2021) hvor han utvider akkord-skjemaet på denne åttetakters-bluesen fra de tre vanlige grunnakkordene C, F og G (i C-dur) til dette akkordskjemaet:

(C-dur) 4/4:	C	E7	A	Dm7-A7	F7- F#dim	C7-A7	D7	G7
--------------	---	----	---	--------	-----------	-------	----	----

Figur 13. Nobody Knows You When You're Down & Out (Paul Davids 2, 2021)

Som vi kan se, blir det mange dominant-septim-akkorder, såkalte «dominantiseringer». Dette gjør at hvis vi skal spille en solo ved å bruke et pentatontoneforråd (med utgangspunkt i C-dur-pentaton), er det ikke alle skalatonene her som vil passe alle akkordene like godt. Det er en fin utfordring til å utvide også skalaen eller «bende» på visse toner. For eksempel vil tersen i A7 være tonen C#, og her kan det bli dissonantisk hvis man bruker tonen C i skalaen (men for eksempel på #9-akkorder vil det fungere fint).

Også i slike sammenhenger er det en fin øvelse å bruke gjentagende motiv, og så høre om det samme motivet vil passe på alle akkordene. Gjør de ikke det, kan man justere enkelttoner slik at de passer akkorden. Dette er fin gehørtrening og god øvelse i å jobbe spontant med motiv-skaping. I neste runde kan man gjerne se litt mer analytisk på hvilke toner motivet inneholdt, hvorfor det ikke passet like godt til alle akkordene og, ikke minst, gjøre valg for å bruke akkordfremmede toner også, for å få den spenningen man ønsker seg.

Å benytte flere pentatone skalaer

De enkleste eksemplene på bruk av flere pentatone skalaer på et tre-greps blues-skjema, er gjerne bruk av dur-pentaton skala på den første akkorden (tonika), og moll-pentaton skala på den neste akkorden (subdominant). Den første gangen jeg registrerte dette, opplevde jeg at det ble litt mer å spille på – og jeg fikk nok litt av den samme opplevelsen som beskrives her:

My guitar solos were boring until I listened closely to Eric Clapton's solo on Cream's song, «Crossroads,» then I learned how to do this on guitar: switch from major pentatonic to minor pentatonic at a specific harmonic change in the song, or the 12-bar blues form (GuitarLessonsVancouver, 2023).

Et annet kjent «triks» er å bruke moll-pentaton skala på den første akkorden (tonika) og så benytte sekst i stedet for liten septim på den neste akkorden (subdominant) slik at man får akkordens dur-ters representert i skalaen. Dette vil også fungere fint i en 2-5-progresjon, for eksempel med akkordene Am7-D9 i G-dur. Og det interessante her er at da er man veldig nært den doriske skalaen, som er veldig mye brukt i 2-5-progresjoner, både i jazz, jazzrock og fusjon med mer.

Man kan også benytte flere pentatone skalaer diatonisk. Eksempelvis kan man bruke i C-dur eller A-moll både D-moll, E-moll og A- moll pentaton skala. Men i de ulike pentatone mollskalaene vil det være toner som gir ulik spenningsgrad på de ulike akkordene, så man bør «pakke det riktig inn» så det blir passelig med spenninger. En fin måte å gjøre det på, er å bruke korte, tydelige motiv som en *fellesnevner* for de ulike skalaene (som et 4-toners-motiv bestående med 1/8- eller 1/16-noter) som for eksempel Scott Henderson ofte gjør. Som tidligere nevnt sier Levi Clay (2015) det slik: «Escape the tyranny of vanilla blues scales with some tricks from one of jazz-fusion's most influential players» og henviser til hvordan Henderson spiller utenfor den pentatone boksen. Paradoksalt nok tar han altså først utgangspunkt i pentatonikken (Clay, 2015). Henderson bruker pentatonikk, men beveger seg utenfor den tonaliteten akkordgrunnlaget gir. Man kan også se hvordan Henderson bruker melodisk moll: *Outside the Blues* (MyMusicMasterclass, 2015). Da oppnås også en del akkordfremmede toner som kan skape stor spenning, men «trikset» til Henderson er oftest å lage tydelige motiv som flyttes mellom de ulike

pentatone skalaene og som dermed gir en «rød tråd». Likedan bruker han kromatiske naboskalaer pentatonisk, og ofte i kombinasjon med bruk av vib-arm, hvor tonene kan heves/«bendes» og tilpasses akkordgrunnlaget (Connie Han, 2012).

Når det gjelder tonalitet i en tolvtakters C-blues, kan man først forske litt enkelt med å bruke to pentatone skalaer, eksempelvis C-dur pentaton på C7-akkordene og c-moll-pentaton på de andre akkordene. Alternativt kan man også tenke pentatonikk ut ifra kvintene i akkordene, slik at man på en C7-akkord kan spille G-moll pentaton skala og på F7-akkorden kan man spille C-moll pentaton skala – og disse prinsippene kan man følge på alle dur-septim-akkordene. Selv hadde jeg en aha-opplevelse med dette da jeg for noen år siden jobbet med den tidligere nevnte Coltrane-låta *Equinox*, hvor jeg forsøkte å skape litt mer spenning med å bruke G-moll pentaton skala på alle akkordene. Det resulterte i at jeg fikk mer åpenhet i akkordene og resulterte i at C-moll-akkorden fikk b7, 9 og 11, Fm fikk 9, 11 og 13, Ab7(b5) fikk 9 og 13 og G7 fikk b7, #9 og 11. Man får da en del metningstoner og akkordfremmede toner som kan skape mye spenning, så også her kan motivarbeid være fint for å få det til å henge sammen, som for eksempel dette enkle motivet, som man kan forsøke å bruke som en rød tråd (og det kan gjerne spilles med *svingte* åttendedeler):



Figur 14. Motiv-eksempel på *Equinox*: Bruk av g-moll-pentaton (Waade)

I forhold til bruk av ulike pentatone skalaer på en jazz-blues gir Jens Larsen (2018) gode eksempler på ulike muligheter i videoen 9 *Surprising Pentatonic Scale Secrets on a Blues*. Her kan vi blant annet se hvordan vi kan få fine kromatiske linjer gjennom for eksempel å velge moll-pentaton skala fra tonikaens femte trinn, og pentaton mollskala en liten ters opp

på fjerdedrinn-akkorden. Hvis man spiller en blues i C blir det da slik på de to første akkordene:

C7	F7
Pentaton g-moll	Pentaton ass-moll

Figur 15. Kromatisk moll-pentatonikk

I en 2-5-1-progresjon kan man også tenke kromatisk pentatonikk. På akkordskjemaet Dm7-G7-Cmaj7 (trinn 2-5-1 i C-dur) kan man for eksempel bruke gjennomgående motiv fra henholdsvis D-moll-, F-moll- og E-moll-penta skala, eller enda mer kromatisk: A-moll-, Bb-moll og H-moll-pentaton skala Dette vil gi god sammenheng og samtidig skape spenning gjennom akkordprogresjonen.

Ben Eunson (2023) viser også flere muligheter med pentatonikken, både ved bruk av dur og moll-treklanger og dur-septim-akkorder. Han foreslår for eksempel å bruke H-moll-penta og Fiss- moll- penta over en E-moll-akkord (Ben Eunson, 2023). Ellers viser saksofonisten Søren Ballegaard i YouTube-videoen *Play Outside Using This simple Minor Chord Method* (SorenBallegaardMusic, 2022) gode eksempler på hvordan vi kan bruke mollskalaer i ters-avstand til utgangsakkordene, for eksempel i en 2-5-1-progresjon i C-dur kan det bli:

Dm7	G7	Cmaj7
F-moll skala	Bb-moll skala	C jonisk

Figur 16. Play Outside (SorenBallegaardMusic, 2022)

Ballegaard viser også eksempler på hvordan saksofonisten Michael Brecker setter sammen dur- og moll-pentatone skalaer i arpeggiobaserte fraser, hvor han for eksempel kobler D-moll, Bb-moll, H-dur og C#-dur pentatone skalaer sammen (på det nevnte akkord-skjemaet), noe som kan gi masse akkordfremmede muligheter.

Bruk av ulike treklanger

Man kan også bygge ters-oppygde treklanger fra pentatone skalaer, og en A-moll-pentaton skala vil gi disse ters-oppygde akkordene: Am,

C, D7 sus4, Em b6 og G6 sus4 (den siste tilsvarer også en C-dur med kvint (G) i bassen). Dette gir flere åpne forholdnings-akkorder, og som vist tidligere kan man også tenke kvartoppbygde akkorder bygd på den pentatone skalaen, for å skape enda mer åpne akkordlandskap. Men for å skape ekstra spenninger, kan man også supplere med treklanger som er akkordfremmede. Eksempelvis kan man i en tre-greps A-blues supplere den pentatone skalaen med treklanger E-dur og Bb-dur. En E-dur-treklang gir høyt sjuende trinn og none på en A7-akkord og b5, sekst og none på en D7-akkord, mens en Bb-dur-treklang vil gi b9 og 11 på en A7-akkord og #5 og #9 på en D7-akkord. En Bb-dur-treklang vil videre gi b5 og b5 på en E7-akkord:

	E-dur-treklang	Bb-dur-treklang
A7	Maj7, 9	b 9, 11,
D7	b 5, 6, 9	#5 og #9
E7	(1,3 og 5)	b 5, 7 og b 9

Figur 17. Bruk av akkordfremmede treklanger

Disse akkordfremmede treklangerne er lettest å bruke i overganger til ny akkord (akkordskifte), men det avhenger av hvor mye spenning man ønsker å skape i forhold til utgangsakkordene. Ønsker man å skape ekstra spenning, lar man disse treklangerne få større plass, for eksempel på trykksterke slag.

Enda mer spenning kan man få hvis man bruker «Coltranes Cycle» med å bygge det tonale materialet på treklanger med små eller store ters-intervall (Jost, 1994, s. 23–26). Med C-dur som utgangspunkt får man da: C-, Eb-, Gb- og A-dur treklanger (ut ifra små terser) eller C-, E- og G#-dur treklanger (ut ifra store terser). Dette gir mange kromatiske muligheter for tonale «sidesprang» og her kan man også lage ulike motiv, for eksempel med tonetrinnene 1, 2, 3 og 5 i den pentatone dur-skalaen. Her vil jeg anbefale MarbinMusic (2021) sin YouTube-video: How to play «out» like Scofield and Scott Henderson, hvor man viser hvordan man bygger motiv på tonetrinn 1, #2, 3, 5 i små-ters-avstander (på «Coltrane-vis») og hvor det skapes fine spenninger man kan gå «ut og inn av». For de som ønsker å jobbe på et høyere nivå, både akkordmessig, rytmisk og tonalt, kan jeg ellers anbefale videoen *Allan Holdsworth*

talks about scales (nostalgiacreep, 2014). Her viser han sammenhenger mellom hvordan han tenker akkorder og skalaer og presenterer også sine favorittskalaer, blant annet symmetriske skalaer og harmoniske mollskalaer, og hvordan han vil spille disse på gitaren, med blant annet fire toner per streng. Og ellers kan tips til mer komplisert rytmisk arbeid være *UK* (med A. Holdsworth): *In the Dead of Night* (Bill Bruford, 2023) og Guthrie Govans *Fives* (JTC Guitar, 2007). For kombinasjoner av ulike skaler, arpeggios og motivarbeid, vil jeg foreslå Ben Eunsons (2023) *10 Etudes for Modern Guitar Soloing*.

Hvordan få skalaer og harmonikk under huden og skape noe eget?

Jeg har tidligere i artikkelen nevnt viktigheten av å arbeide melodisk og motivisk – og ikke la skalaen «overta» på vegen til å gjøre egne musikalske valg og skape noe *eget*. Jeg bruker også scating for å forsøke å komme meg ut av pentatonikken. I min gitarundervisning de siste årene har jeg forsøkt å få gitarstudentene til også å bruke stemmen på ulike vis, enten det er å synge grunntoner eller arpeggios på akkorder, synge melodier eller, ikke minst, bruke scating for å forsøke å skape en nærmere kobling mellom det vi spiller på instrumentet og det vi kan finne av musikalske ressurser «inni oss». Her er det viktig å få studentene til å oppleve en lav terskel for å synge: Vi synger med den stemmen vi har, og vi trenger ikke være skolerte vokalistere for å synge eller scatte. Men det oppleves gjerne litt fremmed for en del av studentene, særlig i starten. Og man kan også spørre: Er scating en god metode for å komme nærmere sitt *musikalske indre*, eller kan det snarere være en *omveg* i arbeidet med improvisasjon på gitaren, ettersom man både skal spille på instrumentet og scatte samtidig? En måte å imøtekomme denne doble utfordringen kan være å legge bort gitaren en stund, og bare bruke stemmen.

Jeg har altså selv opplevd en annen tilnærming til elgitaren gjennom å synge eller å scatte, og funnet ut at jeg både spiller, improviserer og komponerer litt annerledes når jeg scatter (jeg blir blant annet ofte mer rytmisk og bruker færre toner). Flere av mine komposisjoner og soloer har blitt skapt i «samspillet» mellom instrument og scat-sang. Men først: *Hva*

er *scatting*, og hvilke tradisjoner beveger vi oss innenfor? I *Encyclopedia Britannica* får vi opplyst at

Scat, also called Scat Singing, in music, jazz vocal style using emotive, onomatopoeic, and nonsense syllables instead of words in solo improvisations on a melody. Scat has dim antecedents in the West African practice of assigning fixed syllables to percussion patterns, but the style was made popular by trumpeter and singer Louis Armstrong from 1927 on..... The popular theory that scat singing began when a vocalist forgot the lyrics may be true, but this origin does not explain the persistence of the style. («Scat», 2012)

Scat-synging har størst rytmisk effekt i høyt tempo og knyttes etter hvert til bebop-jazzen, hvor sangeren Ella Fitzgerald kan være et godt eksempel. *The Free Dictionary*s forklaring på *scatting* kan også gi konnotasjoner til improvisasjon i hurtig tempo: «To move or go off hastily» («Scatting», u.å.). Amerikaneren Bob Stoloff mener at stemmen trenger «instru-vocal text, commonly known as ‘scat’ syllables», for å simulere artikulasjon fra instrument, og da særlig blåseinstrument (Stoloff, 2012, s. 50). Stoloff beskriver seg selv som «instru-vocal instructor» og har undervist i improvisasjon knyttet til stemmen i flere tiår (2012, s. 1). Selv har jeg positive erfaringer med å bruk scat-stavelser i kurs og undervisning med improvisasjon, og har sett at særlig hos nybegynnere kan det gi litt trygghet å ha noen «byggeklosser» å forholde seg til. Jeg bruker ofte det jeg kaller et «bi-bæp-språk», hvor vi først prater og lage setninger med kun de to stavelserne *bi* og *bæp*. Etterpå reflekterer vi særlig omkring dette med fraseringer, rytmikk, stavelser og pauser, setningstyper (hvordan hører vi for eksempel forskjell på en spørresetning og en fortellende eller befalende setning?) og annet. Flere blir ofte overrasket over at de så kjapt kan snakke setninger på et «fremmed språk» og med kun de to stavelserne og at de, før de vet ordet av det, er i gang med en type scat-improvisasjon. For de som ikke er sangere, forsøker vi i neste omgang å overføre noe av denne måten å improvisere og frasere på til instrumentene deres.

Sangeren Judy Niemack forteller at hun på et tidlig stadium var veldig inspirert av Ella Fitzgerald og hennes sangstil, men følte også en ganske sterk begrensning: «I was repeating myself» (Niemack, 2004, s. 5).

Hun begynte derfor å ta timer med saksofonisten Warne Marsh, hvor hun også ble introdusert for musikkteori, og det utvidet forståelsen hennes for musikk. Men hun sier videre: «But all the theoretical training in the world was useless if I couldn't *hear* it, and I had to be able to hear it to be able to sing it» (Niemack, 2004, s. 5). Dette er min egen erfaring også: Hvis man ikke klarer å høre musikken *inni seg*, er det vanskelig å få gode musikalske uttrykk også. En svakhet med pentatonikken koblet til elgitaren her, er at man trenger nødvendigvis ikke denne koblingen mellom *det indre og det ytre*, for spiller man en blues eller rockelåt med et standard akkord-skjema, kan fort «anything goes» bli det gjeldende, ettersom alle tonene i den pentatone skalaen stort sett vil passe akkordene.

Niemack viser eksempler på hvordan hun arbeider med å *høre* det hun skal synges og selv om dette heftet dreier seg om modaljazz, er hennes prinsipper overførbare til hvordan jeg arbeider med gitar-studentene våre. I sitt hefte presenterer hun øvelser hvor de ulike modale skalaene skal synges, med spesielle scat-stavelser som hun også forklarer bakgrunn for og hvor hun også viser til en egen vokal-oversikt ved scatting (2012, s. 35–39). Jeg jobber ofte også på samme vis med gitarstudentene, når de for eksempel skal bli kjent med en modal skala eller lære seg en ukjent melodilinje, eller (som nevnt) jobbe med arpeggios utfra et bestemt akkord-skjema: Da synger vi tonene først, med typiske scat-stavelser, for så å fortsette med scat-improvisasjoner.

Nedenfor gjengir jeg en kort del av et intervju jeg hadde med en gitarstudent for en stund siden, i forbindelse med scatting-arbeid og hvordan studenten opplevde dette:

Intervjuer: Først scatta du sammen med gitaren, så sang du/improviserte du uten gitar. Opplevde du noen stor forskjell?

Student: [...] Måtte stole på stemmen min. Ble ikke mindre kreativ, men tøyde ikke grensen på samme måte. «Seifa» litt mer uten gitar.

Intervjuer: Så gitaren blir som et sikkerhetsnett? Du holdt deg mer til melodien når du improviserte med sang uten gitar?

Student: Ja.

Intervjuer: Er det noen fordeler med scatting?

Student: Få samkjørt det, sang-gitar.

Intervjuer: Spiller man det man synger eller synger man det man spiller? Bør det være et mål å scatte alt man spiller, eller er scat-sang en vei til målet om å spille mer fra ditt «indre»?

Student: Vet ikke ... Men scat sang er også et bra «verktøy» i forhold til å lære seg melodi, akkordgrunnlag med mer. Det blir veldig avslørende hva man kan eller ikke kan når man synger.

Intervjuer: Er det noe poeng at det er stemmen som skal styre da?

Student: Ja, da blir det ikke så skala-styrt ... Det blir ikke så maskinelt. Da er det mer intuisjon i stedet for mønster, som styrer det du spiller.

I en annen sammenheng jobbet jeg med to gitarstudenter med en fremgangsmåte som gitaristen Tom Quayle viser i YouTube-videoen *Targeted Practicing* (Pete Thorn, 2017), der han vil løsrive seg fra «bokstentkningen» og heller jobbe med *intervaller* fra den pentatone mollskalaen, ulike steder på halsen, med utgangspunkt i de to akkordene Am7 og F#m7. Han viser eksempelvis hvor man kan spille de to første tonene i A-moll pentaton skala, det vil si tonene A og C, hvilket gir en liten ters, som altså kan spilles mange steder på gitarhalsen. Deretter viser han at man også kan tenke likedan med andre intervaller fra A-moll pentaton skala (og deretter med Fiss-moll pentaton skala), med både sekunder, kvarter, kvinter, septimer og oktaver, og spille de ulike plassene på halsen og visualisere de ulike intervallene eller «byggeklossene» fra den pentatone skalaen. Å dele opp skalaen og tenke mer «interval-lisk» kan gi flere fordeler, noe samtalen med studentene og min analyse etter hvert vil vise. Vi improviserte med stemme (scatting), og jeg vil nå gjengi deler av samtalen vi hadde etter at vi hadde improvisert på Quayles sitt akkordskjema:

Intervjuer: Bra! Da har vi prøvd et ganske nytt akkordskjema, ut ifra en video-snutt med Tom Quayle hvor vi jobber med pentatonikk, på akkordskjemaet Am7 og F#m7 [...] Vi prøvde først å scatte for å bli kjent med overgangene mellom de to akkordene. Hvordan opplevde dere dette med scatting?

Student 1: Uvant.

Student 2: Hvis du ikke har gjort det før, så blir det som et – det begrenser litt... Men jo mer du gjør det, jo friere blir du egentlig.

- Intervjuer:* Hvorfor er det en begrensning, da? Er det det at vi ikke har tonaliteten i kroppen, i stemmen?
- Student 2:* Jeg tror det kan være det. Vi har ikke synkronisert spillinga med stemmen.
- Student 1:* Når du spiller så har du på en måte – du kan se hvilke toner du skal spille.
- Intervjuer:* Så gitaren gir støtte?
- Student 1 og 2:* Ja
- Intervjuer:* Men er det ikke sånn da at vi blir litt for avhengig av gitaren da? Skulle en bare sunget det først? Sunget akkord-brytingene?
- Student 2:* Ja, det tror jeg.
- Student 1:* Ja, jeg tror det hadde vært lettere å ha gjort en del om gangen – og bare sunget en solo.
- Intervjuer:* Hvis vi bryter akkordene her [synger først arpeggios på A-moll-akkordens første, tredje og femte tone, deretter det samme på Fiss-moll-akkorden]
- [Student 1 og Student 2 blir med på arpeggioene. Totalt 4 runder.]
- Intervjuer:* Så det er ... Dere kunne begynt der?
- Student 2:* Ja, altså min filosofi med scating er at du spiller det du synger, ikke motsatt. Det kan være der begrensningene ligger også.
- Intervjuer:* Men da kan vi gjøre det sånn at jeg spiller akkordene – og så improviserer dere bare med stemmen [teller opp til 4, siden det er 4-takt, og spiller så akkordene Am7-Am7-F#m7-F#m7 fire ganger, det vil si 16 takter til sammen]
- [Student 1 og Student 2 improviserer samtidig]
- Intervjuer:* Ja, var det vanskeligere eller lettere da?
- Student 1:* Jeg føler at jeg ikke holder meg innenfor pentaton i alle fall.

Hvis man skal oppsummere disse intervju-utdragene, ser vi at studentene finner både utfordringer og muligheter med scating. De sier blant annet at det er utfordrende å både synges og spille samtidig, og at de opplever å ikke få nok «støtte fra gitaren». Vi diskuterte også om det er lik balanse mellom det som synges og det som spilles, eller om det ene «overstyrer» det andre. Her kommer de med litt ulike vurderinger, men en av studentene er klar på at «du spiller det du synger, ikke motsatt». Ellers nevnes det at scat-sang er et bra verktøy for å lære seg melodi og akkordgrunnlag,

og at det blir veldig avslørende hva man kan eller ikke kan når man synger, samt at med scating er det «mer intuisjon i stedet for mønster».

Avslutning

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan løsrive seg fra den pentatone boksen og utvide det pentatone landskapet?*, vil jeg først gi en oppsummering av mine forslag for å imøtekomme dette, og deretter gjøre noen avsluttende betraktninger omkring fokuset i denne artikkelen. I figur 18 er en skjematisk oppsummering av mine syv hovedtilnæringer i denne artikkelen.

Ulike måter å bruke en pentatonisk skala på	Benytte flere pentatone skalaer i kombinasjon	Utvide pentatonikken til 5, 6- og 7-toners skalaer	Utvide harmonikken	Bruk av akkordfremmede treklanger	Motivarbeid, skalabaser arpeggios og kromatikk	Sang og scating
---	---	--	--------------------	-----------------------------------	--	-----------------

Figur 18. Skjematisk oversikt

Noe av svakheten med et slikt skjema er at flere av disse kolonnene naturligvis kan operere samtidig. Eksempelvis går det fint an å bruke motiv som flyttes kromatisk (kolonne 6) selv om du jobber pentatont med bare fem toner som utgangspunkt (kolonne 1). Så her vil for eksempel et kromatisk motiv kunne fungere som en rød tråd, selv om det er aldri så akkordfremmed, så lenge det er et tydelig motiv, med sterk rytmisk energi og som bindes sammen og fremføres på en «overbevisende» måte.

I denne oppsummeringen vil jeg igjen poengtere at jeg ikke ønsker at pentatonikken skal *byttes ut* med annen tonalitet. Pentatonikk har både musikalske kvaliteter, et særpreg og en vitalitet som ikke kan erstattes. Men hvis målet med denne artikkelen er å få el-gitarister til å jobbe seg litt ut av det pentatone skala-sporet, hjelper det da å «pøse på» med flere skalaer? Her finnes det nok flere svar, særlig knyttet til hvilke metoder man bruker. Men uansett skala-valg eller akkordgrunnlag eller rytmisk-motivarbeid, så handler det om å skape *levende musikk* ut ifra de rammene man jobber innenfor – ikke å lage «fasiter», men heller utfordre sin egen kreativitet (og gjerne i samspill med andre). Og at scat-sang kan

være en god metode å få musikken mer «under huden», i alle fall for noen, viser utsagnet til den ene musikkstudenten: «scat-sang er et bra verktøy i forhold til å lære seg melodi og akkordgrunnlag.»

I arbeidet med denne artikkelen har jeg blitt kjent med flere spennende gitarister og fått både gitaristisk og pedagogisk inspirasjon som jeg vil jobbe videre med. Jeg har også blitt enda mer bevisst på hvordan jeg selv jobber (og har jobbet), og har forsøkt å dele det jeg tror kan være relevant for andre. Jeg håper jeg med denne artikkelen kan gi gitarister og instrumental-pedagoger både en utvidet oversikt og forståelse – og se nye muligheter både innenfor og utenfor den oppgatte pentatone sti.

Artikkelen er ikke ment å gi en fullstendig oversikt over verken de mange skala-valg eller akkordmuligheter som finnes, men jeg velger likevel en ganske «innholdsrik meny», ettersom jeg mener at prinsippene som presenteres henger sammen og kan benyttes på ulike nivå og innen ulike sjangre og tradisjoner. De kan være både en innføring og samtidig noe å strekke seg etter for både pedagoger og utøvere på elgitar som ønsker å gå litt videre.

Jeg har også nevnt at jeg befinner meg i skillet mellom «frihet og system», når jeg både snakker om en vital pentaton elgitar-tradisjon innen blues, rock og pop, mens jeg samtidig også forsøker å løsrive meg fra disse rammene. Og det er i dette ambivalente spenningsfeltet jeg har forsøkt å konkretisere ulike tilnærminger til en elgitarverden hvor det ennå er store og uoppdagede felt som ligger og venter på oss.

Referanser

- Ben Eunson. (2023, 1. april). *10 etudes for modern guitar soloing [Dorian, Lydian & Aeolian modes and more]* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/AmSsKd-mkh4>
- Bergan, J. V. (2020, 12. oktober). The Allman Brothers Band. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/The_Allman_Brothers_Band
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz. The infinite art of improvisation*. The University of Chicago Press.
- Bill Bruford (2023, 9. juni) *UK in the dead of night*. https://www.youtube.com/watch?v=czj3_5VI7YE
- BLGuitar. (u.å.). *Minor pentatonic guitar scales. 1st (root) position*. https://www.blguitar.com/lesson/intermediate/pentatonic_scales.html

- Blokhuis, Y. & Molde, A. (2004). *WOW! Populærmusikkens historie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bravewords. (2020, 3. Desember). *Jimmy Page says Led Zeppelin's «Dazed and Confused» was «basically a vehicle for improvisation»*. <https://bravewords.com/news/jimmy-page-says-led-zeppelin-s-dazed-and-confused-was-basically-a-vehicle-for-improvisation>
- Breivik, M. (2021, 7. desember). Modernisme (musikk). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/modernisme_-_musikk
- Clay, L. (2015, 22. august). *Beyond blues: Scott Henderson*. Premier Guitar. <https://www.premierguitar.com/lessons/beyond-blues-scott-henderson>
- Connie Han. (2012, 27. juli). *Scott Henderson shares secrets of the pentatonic scale* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/j211hPwOJmo>
- DC Music School. (2019a, 11. november). *Mike Stern – Bb blues (Lesson excerpt)* [Video]. YouTube.
- DC Music School. (2019, 7. november). *Mike Stern – Playing out (Lesson excerpt)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/pa3PHUqEMbI>
- Echoes of a Friend. (2014, 25. mai). *John Coltrane Quartet – Equinox* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/w5QGBHavFoU>
- Ford, R. (1988). *Talk to your daughter* [Album]. Warner Bros. Records.
- Gambale, F. (1991). *Modes: No more mysteries* [DVD]. Warner Bros Classics.
- Guitar.com. (2018, 13. februar). *Songwriting 101: How the pros compose by improvising*. <https://guitar.com/features/songwriting-101-how-the-pros-compose-by-improvising/>
- Guitarcommand. (u.å.). *Pentatonic scale guitar: The ultimate guide – learn & master minor pentatonic scales on your guitar*. <https://www.guitarcommand.com/pentatonic-scale-guitar/>
- GuitarJamz. (2017, 7. juli). *4 minute guide minor pentatonic scale tricks* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CC2gPQld6Vk>
- GuitarLessonsVancouver. (2023, 7. januar). *My guitar solos were boring until...* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/K9QdVkJxXAo>
- Gulbrandsen, J. (2016). *Modern jazz & fusion guitar. Discover new ideas and develop a better understanding of the concepts common to modern jazz & fusion guitar*. Hal Leonard.
- Hovland, E. (Red.). (2012). *Vestens musikkhistorie – fra 1600 til vår tid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jens Larsen. (2018, 19. mars). *9 surprising pentatonic scale secrets on a blues* [Video]. YouTube. https://youtu.be/ow7l-GcT_QI
- Jens Larsen. (2020, 9. mars). *7 pentatonic tricks that will make you play better jazz solos* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/TMLd2CKsbKo>
- Johansson, K. G. (1985). *Elgitarr – rock & blues 1*. Notfabriken.

- Jost, E. (1994). *Free jazz*. Da Capo Press.
- JTC Guitar. (2007, 17. mai). *Guthrie Govan – Fives from «Erotic Cakes» at JTCGuitar.com* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/-yPEewaalik>
- King, B. B. & Clapton, E. (2000). *Riding with the King* [Album]. Duck Records.
- Larsen, J. (u.å.). The biggest problem with scale positions and how they can ruin your progress. *Jens Larsen Blog*. <https://jenslarsen.nl/the-biggest-problem-with-scale-positions-and-how-they-can-ruin-your-progress/>
- Liebman, D. (2015). *A chromatic approach to jazz harmony & melody*. Alfred Music.
- MacFarlane, P. (u.å.). *Pentatonic scales*. Guitar Lesson World. <https://www.guitarlessonworld.com/lessons/pentatonic-scales/>
- Malvinni, D. (2013). *The Grateful Dead and the art of rock*. Scarecrow Publishers.
- MarbinMusic. (2021, 17. mars). *How to play «out» like Scofield and Scott Henderson* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/z9HG7Twdgs8>
- Michelsen, K. (Red.). (1980). *Cappelen musikkleksikon: Bd. 5. Musikalier–Schwegel*. Cappelen.
- Middleton, J. (2015, 10. mai). *Ultimate string skipping lesson – Josh Middleton* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/nEszkV9gI7E>
- MyMusicMasterclass. (2015, 16. august). *Scott Henderson – Outside the blues masterclass 1* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/nCAK5vQU8NY>
- Niemack, J. (2004). *Hear it and sing it! Exploring modal jazz*. Second Floor Music.
- Nostalgiacreep. (2014, 18. oktober). *Allan Holdsworth talks about scales* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wts2Mw6Nb5s>
- Pathfinder Guitar. (2019, 17. juli). *Major pentatonic vs minor pentatonic – and how to combine them*. <http://pathfinderguitar.com.au/guitar-blog/major-pentatonic-vs-minor-pentatonic-and-how-to-combine-them>
- Paul Davids 2. (2021, 3. august). *Blues standard – When you're down and out* [Video]. YouTube. https://youtu.be/_Ds_Ibgm8lQ
- Pentatonikk. (2020, 2. april). *I Store norske leksikon*. <https://snl.no/pentatonikk>
- Pete Thorn. (2017, 19. oktober). *Targeted practicing guitar lessons with Tom Quayle/ Pete Thorn GuitCon 2017* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/iUJhD-qCWoM>
- Phillips, M. & Chappell, J. (2006). *Guitar for dummies* (2. utg.). Wiley.
- Quist. (2021, 23. oktober). *Super slow blues jam | Sexy guitar backing track – B Minor* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Cz3GmzKK5ww>
- Rick Beato 2. (2021, 12. september). *I ask Frank Gambale about how he teaches modes* [Video]. YouTube. https://youtu.be/jkzJ8F_TlII
- RockMusicReviews. (2011, 1. desember). *E minor pentatonic scale positions all 5 boxes guitar lesson* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wWksHOfdTHg>
- Rotem Sivan. (2022, 3. januar). *10 levels of the pentatonic scale (guitar must have)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/w1atZDeC1M>

- Roy Waade. (2020, 21. mai). *På glattisen* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rDA5ZWCqBSE>
- Roy Waade. (2019, 22. juli). Back on track [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wRysofR7id4>
- Scat. (2012, 6. august). I *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/scat-music>
- Scatting. (u.å.). I *The Free Dictionary*. <https://www.thefreedictionary.com/scatting>
- SorenBallegaardMusic. (2022, 14. januar). *Play outside using this simple minor chord method* [Video]. YouTube. https://youtu.be/DqXv8vXbK_s
- Stoloff, B. (2012). *Vocal improvisation*. Berklee Press Publications.
- Tribal Tech. (2015, 7. november). *Thick* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/ODxNIGJI3Ws>
- UKF Drum & Bass. (2021, 22. desember). *UKF drum & bass: Best of drum & bass 2021 mix* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/m5J1HWZ4csU>

CHAPTER 3

Can you hear me? Om pianofortellinger som samkunstlig forskningsformidling

Solveig Salthammer Kolaas

Nord universitet, Norge

Abstract: This article is about research dissemination – popular science research dissemination – where I offer a self-study of my own experiences of research dissemination in different ways and to different target groups. My reflections on mixed methods and arts-based research form the methodological backdrop for this article, and the theoretical perspective is the concept “co-arts.” With a narrative and explorative approach, in text, sound and video, I reflect on the development of what I refer to as “piano stories,” and further how these can be understood as “co-artistic research dissemination.” Piano stories are research-based narratives performed together with piano. Co-artistic research dissemination is understood as dissemination of research using different kinds of arts in interaction, and in my specific context I use the modalities of text and music. My own experiences with piano stories as a location for political influence are presented through four textual narratives and three piano stories in video format. The article caters to those interested in research dissemination, arts, and education.

Keywords: piano stories, co-arts, research dissemination, popular science, narrative self-study, arts-based research

Anslag

Jeg har alltid elsket å skrive. Skrive historier. Dikt. Eventyr. Sangtekster. Alle slags skjønnlitterære tekster. Jeg har også likt å skrive fagtekster. Men ikke like mye. Jeg syntes aldri jeg fikk det til. Ikke på samme måte. Det ble kaldt. Jeg skapte en distanse. Jeg skapte en distanse så fort skrivinga het

Sitering: Kolaas, S. S. (2023). Can you hear me? Om pianofortellinger som samkunstlig forskningsformidling. I O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 3, s. 71–88). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

akademisk skriving eller vitenskapelig tekst. Nå har jeg det ikke slik lenger. Musikk og teater er min lidenskap. Og jeg brenner sterkt for skole. Og for barn og unge. Jeg har et ønske om å gjøre en forskjell. Bidra. Påvirke. Innvirke. Jeg er opptatt av å delta i samfunnsdebatten. Jeg har skrevet flere kronikker (Kolaas, 2017, 2019, 2022c). Prøvd å nå ut til politikere, skoleledere. *Har* nådd ut til politikere, skoleledere. Jeg liker kronikken som form. Jeg liker å utforske ulike og nye måter å formidle forskning på. Måter og nå ut og fram. Og det er det denne artikkelen handler om. Å finne formidlingsformer som når fram. Og artikkelen handler om hvordan jeg har utviklet en samkunstlig form for forskningsformidling gjennom bruken av pianofortellinger.

Med selvstudier som metode (Smith, 2022) og refleksjoner rundt *mixed methods* (Creswell, 2014; Kara, 2015) og *arts-based research* (Leavy, 2018) som metodologisk bakteppe, vil jeg reflektere rundt egne opplevelser fra forskningsformidling gjennom fire tekstlige narrativ og tre pianofortellinger. Narrativene og pianofortellingene utgjør forskningsmaterialet for artikkelen og former også artikkelens struktur. Artikkelens teoretiske bakteppe er begrepet *samkunst*, som forstås som aktiv samhandling mellom flere likestilte kunstuttrykk «gjennom det aktive, implisitte verbet ‘å skape’ og de eksplisitte begrepene ‘sam’ og ‘kunst’» (Kolaas, 2022b, s. 35). Samkunstbegrepet innehar en samhandlende, skapende og aktiv dimensjon som er relevant i utviklingen av pianofortellinger som formidlingsform. Med en narrativ analytisk tilnærming (Craig, 2007; Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008; Sørly & Blix, 2017) reflekterer jeg rundt bruken av pianofortellinger og utviklingen av begrepet samkunstlig forskningsformidling.

Pianofortelling 1: Før disputas

31. august 2022 disputerte jeg med avhandlingen *Samkunst som menings-skapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene* (Kolaas, 2022b). 14 dager før disputas fikk jeg utdelt tittel for prøveforelesningen. Prøveforelesningen i en doktorgrad skal ha en tittel eller tema som er relatert til avhandlingen, og avholdes samme dag og like i forkant av selve disputasen.



Figur 1. Pianofortelling: Før disputas

Notat: Klikk [her](#) for å se pianofortellingen.

Onsdag 17. august kl 9.00. Det er 14 dager til min disputas og jeg er rimelig stressa. Natta før drømte jeg at bedømmelseskomiteen hadde glemt at det var disputas og at flyet med disputaslederen var kansellert på grunn av SAS-streik. Jeg sitter hjemme i stua slik som dette og spiller piano. Venter på mail. Fra doktorgradsutvalget Og der kommer den: «Bedømmelseskomiteen har bestemt følgende tittel på prøveforelesningen som skal avholdes før disputasen din 31. august: Hvordan kan mixed methods studier bidra i praksisrettet utdanningsforskning? Det er fint om du kan bekrefte at du har mottatt denne e-posten.»

Hvordan kan mixed methods studier bidra i praksisrettet utdanningsforskning? Javel. Ikke et eneste ord om musikk, kunstfag og skole? Jeg går og tar meg en kopp kaffe på kjøkkenet. Frustrert. Setter meg hardt på stolen ved kjøkkenbordet. Dette var ikke akkurat drømmeoppgaven... Jeg setter meg ved pianoet igjen. Det bruker å hjelpe når hjernen arbeider på høygir. Hvordan skal jeg imøtekomme dette? Hva er praksisrettet utdanningsforskning egentlig? Hva er mixed methods egentlig? Og hvordan kan mixed methods studier bidra i praksisrettet utdanningsforskning... egentlig?

Og DER skjønner jeg det! Bidra...! Det er jo DET det handler om! Hvordan skal mixed methods studier bidra? Det er jo derfor jeg driver med dette! Er det ikke nettopp det forskning skal...? Mor ringer og spør hva jeg har fått som tittel på prøveforelesninga mi. «Hvordan kan mixed methods studier bidra i praksisrettet utdanningsforskning?» svarer jeg. «Å ja, det er det du har gjort i din studie, det?» sier mor. Ja. Det er det faktisk. Jeg har

nettopp gjort en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene, og med den ønsker jeg å bidra til å utvikle skole og utdanning i framtida, altså nettopp i praksisrettet utdanningsforskning. JA! Dette kan jeg prate mye om! Og jeg setter meg ved pianoet og spiller videre...

Det jeg ved første øyeblikk trodde skulle bli en litt kjedelig oppgave viste seg å bli en kreativ og givende øvelse. En igangsettende impuls (Øien, 2021, s. 53) som utvidet mine forståelser både med tanke på hva *mixed methods* er, hva forskningsformidling er og hvem jeg som forsker og lærerutdanner er. I arbeidet med prøveforelesningen brukte jeg pianoet mye. For å bearbeide tanker. Som pusterom. For å forsterke refleksjonene. Jeg har bakgrunn fra musikkteater og er vant til å tenke musikk i samspill med det som skjer rundt meg, som et underbyggende og forsterkende element. I doktorgradsavhandlingen min (Kolaas, 2022b) utviklet jeg begrepet samkunst nettopp med bakgrunn i, og for å forstå, samspillet mellom ulike kunstformer i sceneproduksjon i skolen. I arbeidet med prøveforelesningen skrev jeg tekster i narrativ form og leste dem høyt for meg selv mens jeg improviserte på piano. Dette ga mening! Jeg opplevde at musikken ga næring til teksten og at budskapet ble forsterket gjennom bruken av musikk! Denne oppdagelsen resulterte i at jeg i selve prøveforelesningen formidlet deler av forskningen mi gjennom det jeg har valgt å kalle *pianofortellinger*, slik som i «Før disputas». En inspirasjonskilde til denne formidlingsformen er artisten Ingrid Bjørnov (www.ingridb.no), som bruker piano og fortellerteknikk som en egen formidlingsform som artist. I min kontekst forstås pianofortellinger som forskningsbaserte muntlige narrativ med piano som musikalsk følge.

Forskningsformidling

Min oppfatning er at en viktig del av det å være utdanningsforsker og lærerutdanner er å formidle forskningen si til ulike målgrupper slik at den kan komme til nytte, noe også Smith (2010, 2022) hevder. Populærvitenskap handler om å framstille vitenskapelige problemer og resultater på en slik måte at ikke-eksperter skal ha mulighet til å fatte dem (Nordbø, 2020), og denne måten å formidle forskning på er en viktig del av academia (Olsen,

2022; Snipstad et al., 2021). Nettopp derfor har jeg ved flere anledninger bidratt med forskningsformidling i form av kronikker (Kolaas, 2017, 2019, 2022c). Den tildelte prøveforelesningstittelen og arbeidet med å utforske begrepet *mixed methods* knyttet til praksisrettet utdanningsforskning, bidro sterkt til bevissthet omkring ulike måter å formidle forskning på. Fokuset gikk fra det å blande metoder i forskning til å blande metoder i formidling.

Ifølge Smith (2022, s. 288) har lærerutdannere et profesjonelt ansvar for å bruke kunnskapen sin til å endre praksis og utvikle kunnskap som har betydning også utenfor egen kontekst, noe som kan gjøres gjennom selvstudier. Dette er noe av bakgrunnen for problemstillingen som driver artikkelen: *Hvordan kan forskning formidles gjennom bruk av pianofortellinger?*

Narrativ 1: Kurs

Under min forskerutdanning gikk jeg på ph.d.-kurs i Trondheim. Jeg ble mer og mer frustrert over at de ulike forskningstilnærmingene vi lærte om verken syntes å passe til det jeg skulle forske på, eller til meg som forsker. Vi lærte om kvalitativ og kvantitativ forskning. Objektivisme, fenomenologi, diskursanalyse, grounded theory, akademisk skriving, vitenskapelig artikkelskriving og IMRAD-struktur. Ingen ting stemte med meg og mitt. Hvor var jeg oppi alt dette? Skulle jeg stå utenfor og observere fra sidelinja? Skulle jeg plassere meg midt i feltet og se det derifra? Og framfor alt: Hvordan skulle jeg formidle forskningen mi? Hvordan skulle jeg nå ut og fram? Hva var min forskerstemme? Så fordypet jeg meg i litteratur: Five ways of doing qualitative analysis (Wertz et al., 2011), Handbook of Arts-Based Research (Leavy, 2018) og, ikke minst, Creative research methods in social sciences (Kara, 2015). Kara (2015) skrev om kreativitet, og at det i de siste årene har blitt mer og mer vanlig å la seg inspirere av flere metoder i forskningsarbeidet. Hun skrev også at kreativitet måtte gjennomsyre alle faser i forskningen, også formidlingsfasen (!), og at det ikke bare var ønskelig, men også vesentlig, å posisjonere seg som forsker og forme sin egen personlige forskerstemme. Det var mitt eureka! Kara (2015) anbefaler metodologisk pluralisme, ikke bare i generering og analyse av empiri, men også i

framstilling og formidling av forskning! Gjennom en gryende oppdagelse av hvordan egen forskerstemme kan få plass i forskning og formidling startet min doktorgradsstudies reise inn i et pluralistisk metodologisk landskap (Kara, 2015; Wertz et al., 2011).

En mixed methods narrativ tilnærming

Mixed methods beskrives gjerne i forskningslitteraturen som bruk av både kvantitative og kvalitative metoder (Creswell, 2014; Postholm, 2010). I de senere årene, og særlig innen kunstfaglig forskning, er forståelsene av *mixed methods* utvidet til å inkludere også kunstneriske tilnærminger (Kara, 2015; Leavy, 2018). Min ph.d.-studie (Kolaas, 2022b) føyer seg inn i det Kara (2015) beskriver som et pluralistisk metodologisk landskap gjennom at jeg blander flere ulike kvantitative og kvalitative metoder, både i generering og analyse av empiri og i utvikling av funn. I tillegg berører jeg det kunstbaserte gjennom bruken av narrativ, forstått som tekst i fortellende form. I prøveforelesningen utvidet jeg min forståelse av *mixed methods* til også å ta i bruk kunstneriske virkemidler som musikk, bilder og teater i presentasjonen av forskningen mi, noe også Kara (2015, s. 156) skriver om. Dette tok jeg med meg i videre arbeid etter disputasen.

Selv om narrativ tilnærming i dag er en vel anerkjent metode innen kvalitativ forskning (Craig, 2007; Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008), kan narrativer, ifølge Sørly og Blix (2017), navigere i skjæringspunktet mellom akademisk tekst og kunstuttrykk. Narrativ tilnærming, både som analyse og formidlingsform, er gjennomgående i denne artikkelen, og måten jeg skriver ut narrative på har skjønnlitterære impulser i seg. Gjennom en narrativ forskningstilnærming ønsker jeg å utdype forståelser og mening med utgangspunkt i mennesket som et fortellende vesen (Craig, 2007). Jeg tror på historier og et levende språk som en inngang til forståelse. Narrativer kan bevege og invitere til dynamiske prosesser hvor verden kan ses fra nye perspektiv (Sørly & Blix, 2017), og narrativer kan skapes for å konstruere mening (Polkinghorne, 1988). Min narrative tilnærming blander elementer fra ulike retninger, og å invitere musikken inn har utvidet min forståelse av narrativ. Bruken av piano koblet sammen med tekstlige og muntlige narrativ, som i pianofortellingene, åpnet opp

for nye perspektiver (Sørly & Blix, 2017), og konstruerte mening på en ny og annerledes måte enn gjennom ren tekst. Min måte å fortelle på ble forsterket gjennom å inkludere musikken. I denne artikkelen ønsker jeg å løfte fram mulighetene denne forståelsen av narrativ tilnærming kan ha i forskningsformidling.

I artikkelen bruker jeg både tekstlige narrativer og narrativer i lyd og bilde. Musikken og pianoet er en del av min identitet som menneske, og skulle også vise seg å være det i min identitet som forsker. I pianofortellingen trer min egen forskerstemme fram. Nettopp dette er sentralt i utviklingen av begrepet samkunstlig forskningsformidling.

Praksisrettet utdanningsforskning

Mitt kunstfaglige forskningsfelt er knyttet til skole og utdanning. Utdanningsforskning kan i bred forstand sies å være all forskning som er aktuell for ansatte i skole og utdanning. I en NIFU-rapport beskrives utdanningsforskning som et flerfaglig og tverrfaglig forskningsfelt, og defineres som å omfatte forskning om alt fra undervisning og læring, utdanningens innhold, vurderingsformer, styring, ledelse og organisering av utdanningssektoren til utdanningssystemets rolle i samfunns- og arbeidsliv (Gunnes & Rørstad, 2015, s. 11). Utdanningsforskning omfatter forskning både på barnehage- og skolefeltet, fag- og yrkesopplæring, høyere yrkesfaglig utdanning, høyere utdanning og læring i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Praksisrettet utdanningsforskning kan altså betegnes som et komplisert og omfattende felt.

Kunnskapsdepartementet (2021) skriver på sine nettsider at de ønsker å «stimulere til dristighet og fornyelse i utdanningsforskningen og legge til rette for effektiv formidling til ulike brukere, slik at resultatene kan komme til nytte på alle nivåer i utdanningssystemet». Om forskning skal bidra, må den altså bli sett og hørt av sentrale aktører innen feltet forskninga berører. Innenfor praksisrettet utdanningsforskning må det derfor bli lagt vekt på å publisere på ulike måter for å nå ut til forskjellige relevante målgrupper: politikere, lærere, foreldre og andre akademikere, jamfør tidligere nevnt om populærvitenskap. Praksisrettet utdanningsforskning skal bidra til å styrke kvaliteten på utdanning og komme

til nytte på feltet, og en viktig del av det å være utdanningsforsker må nettopp derfor være å formidle forskningen slik at den når ut til alle nivåer i utdanningssystemet. Det å utforske ulike og nye måter å formidle forskning på blir dermed en viktig form for kunnskapsutvikling: Hvordan kan forskningen mi bli hørt?

Kunstbasert forskning og selvstudier – et mulighetsrom

Etter at performative og kunstbaserte forskningsmetoder, som for eksempel *arts-based research* (ABR) (Leavy, 2018), de siste årene har blitt mer og mer anerkjent, har *mixed methods* også blitt forstått som forskning i skjæringspunktet mellom kvantitative, kvalitative og performative metoder (se for eksempel Øien, 2021). ABR åpner opp nye mulighetsrom på tvers av disipliner, og kunstens potensial kan være å skape nye måter å se, tenke og kommunisere på (Leavy, 2018, s. 3). Kunsten vekker affekt fordi den spiller på multimodale strenger og kan bringe fram forståelser som andre tilnæringer ikke klarer (Østern, 2017, s. 12), og ifølge Leavy (2018) kan ABR nå innsikt på nye måter, nå nye grupper og også inkludere motakeren i denne meningsskapingen. ABR løfter også fram betydningen av forskerens stemme innen forskning, og muliggjør dermed nye tilnæringer både i prosess og formidling av resultat. Østern (2017, s. 8) mener at forskning med kunsten kan karakteriseres av at utgangspunktet for forskningen er kunstnerens egen erfaring og praksis, og forstår den som transformativ fordi den forsøker å «skape aktivitet og bidra til endring» (Østern, 2017, s. 11). Kunsten spiller på følelser og åpner opp for andre måter å skape mening på. I pianofortellingene bruker jeg nettopp erfaring fra egen kunstnerisk praksis som utgangspunkt for å utforske nye måter for forskningsformidling. For å nå nye grupper. Og for å skape aktivitet og bidra til endring. Gjennom bruk av kreativitet og egen erfaring fra en kunstart, åpner ABR dermed opp et mulighetsrom for å utvikle min egen forskerstemme. I et slikt mulighetsrom har pianofortellingene vokst fram.

For å utvikle en egen forskerstemme må jeg som forsker være bevisst og reflektere over egen praksis. Derfor har jeg valgt å skrive ut denne

utviklingen med selvstudier som metodisk bakteppe. Selvstudier handler om lærerutdanneres forskning på egen praksis (Smith, 2022). Ifølge Smith (2022) artikulere selvstudier praksisutøveres tause kunnskap, og ved å vitenskapeliggjøre kunnskapen kan den formidles og gjøres tilgjengelig for andre (s. 292–293). Selvstudier har til hensikt å føre til endringer ikke bare i egen praksis, men også ut over egen praksis, på institusjonelt, nasjonalt og internasjonalt nivå (Smith, 2022). Praksisrettet forskning har til hensikt å endre praksis. *Jeg har et ønske om å endre praksis. Dessuten er det, ifølge Smith (2022), lærerutdanneres profesjonsansvar å ha en sterk stemme som deltar aktivt i lærerutdanningsdebatten. Dette engasjerer meg! Dette inspirerer meg til å utvikle en tydelig forskerstemme! Til å reflektere over hva som er min signatur som forsker og formidler! Og til å reflektere over hvordan jeg kan utvikle denne og bruke den aktivt i den offentlige samfunnsdebatten om skole og utdanning.*

Narrativ 2: På kontoret

10. oktober 2022. Jeg sitter ved kontorpulten min på Nord universitet. Surfer på nett og leser om skole. Forbereder meg til en debatt jeg er invitert til å delta på to uker senere. Om kunstfagenes plass i skolen: Blir elevene smartere uten kunst? (Lytring, 2022). Jeg leser om Elise Farstad Djupedal som forsker på timetall i skolen. Djupedal (2022) har funnet at timetallet i skolen har økt med tjue prosent fra 1990 til 2008: At en elev som starter på skolen i dag går til sammen to år lenger på skolen enn en som startet på skolen i 1990. To år mer. Er det bra eller dårlig? Jeg setter meg fram på stolen. Leser videre om hvilke fag som har fått timene. Av 1400 timer har matte og norsk fått 750! Altså over halvparten av timene. Kunst og håndverk har fått 44, mat og helse 37. Musikk har fått fem. Fem timer? Det er så lite at Språkrådet anbefaler å skrive tallet med bokstaver i stedet for tall i flytende tekst. Jeg vet ikke om jeg skal le eller gråte. Og noe av det mest interessante er: Selv om matte og norsk har fått så mange flere timer, har ikke resultatene på PISA-testene blitt noe bedre (Djupedal, 2022). Elevene har altså ikke blitt bedre i matte og norsk selv om de har økt timetallet betraktelig. Jeg kjenner at jeg blir provosert. Videre leser jeg om Per Brodal, barnepsykiater, hjerneforsker og professor emeritus ved OsloMet. Og om Charlotte

Lunde, lege og journalist. De mener at seksårsreformen er en skivebom. At skolen har feilet: Barn har fått et ekstra skoleår, men har mistet et år med lek (Fladberg, 2023). Videre uttaler de at barns læring går gjennom lek, og at de tradisjonelle arbeidsformene skolen tilbyr er feilslått og gjør at elevene sliter med å takle både livet og skolens krav (Fladberg, 2023). Dette går inn på meg. Jeg blir frustrert. Jeg blir sittende og gruble. Kan mer fokus på kunstfag i skolen være et bidrag her? Estetiske fag blir ofte knyttet opp mot lek. Vi må jo gjøre noe? For meg er slike impulser ofte det som setter i gang startskuddet for handling når det gjelder forskningsformidling, og dette er min igangsettende impuls (Øien, 2021) denne gangen. Jeg setter meg ved pianoet og finner fram mobilen. Henter fram et kort innlegg, en pianofortelling jeg deltok med på folkehelsekonferanse et par dager tidligere under fanen «Min hjertesak». Jeg setter på videokameraet og filmer meg selv ved pianoet mens jeg framfører innlegget. Slik jeg gjorde det på konferansen. Før jeg går hjem den dagen, 10. oktober 2022, legger jeg ut videoen på min private Facebook-side, med følgende tekst:

«Dagens 'fra kontoret' 😊»

Var så heldig å få bidra med et lite innlegg på årets folkehelsekonferanse før helga. Her er mitt bidrag! Om skole, utdanning, praktisk-estetiske fag og livsmestring.

Til Ola Borten Moe: Blir du med og snur på flisa?» (Kolaas, 2022a)

Pianofortelling 2: Minister Moe: Can you hear me?



Figur 2. Pianofortelling: Minister Moe: Can you hear me?

Notat: Klikk [her](#) for å se pianofortellingen.

Khrono 23. oktober 2021: Forsknings- og utdanningsminister Ola Borten Moe etterlyser synlige forskere i samfunnsdebatten (Lie, 2021). Kjære Ola. Her er jeg. Jeg er forsker. Jeg er lærer. Jeg er musiker. Jeg er lærer-utdanner. Jeg er nok godt over snittet interessert i skole. Jeg er nok godt over snittet interessert i estetiske fag også. Jeg har akkurat gjort ferdig en doktorgrad. Jeg har funnet ut en hel del som jeg synes du, kunnskapsministeren og andre politikere kan ha bruk for å vite. Nå skal jeg fortelle deg om det.

I doktorgradsprosjektet mitt har jeg blant annet undersøkt hvilke betydninger det å arbeide med et valgfag som produksjon for scene kan ha for elever, lærere, skole og for samfunnet. Hele 395 lærere er informanter i studien min, og det de sier peker mot at det å arbeide tverrfaglig med praktiske og estetiske fag rett og slett kan være en arena for danning og livsmestring. Og det er jo tema som framheves i den nye læreplanen. Men for at det skal kunne skje, er det viktig at lærerne har kompetanse, og halvparten av lærerne som underviser i estetiske fag i skolen i dag har ikke kunstfaglig utdanning. Det er faktisk skoler i Norge som ikke har en eneste lærer med kompetanse i musikk, mens de har mange lærere med utdanning innenfor engelsk, matte og norsk. Hva tenker du om det?

Alle elever som går i skolen i dag er unike. Noen lærer best gjennom å lese, tenke, reflektere. Noen lærer best gjennom praktisk og kroppslig aktivitet. Noen lærer best gjennom opplevelser, og gjennom det å skape. Jeg ønsker meg en skole der det er like bra å være god til å danse som å være god i matematikk. En skole som teller opplevelser og vennlige ord like mye som antall leste ord i minuttet.

Så, minister Ola Borten Moe: Can you hear me? Nå har hvert fall jeg gjort meg litt mer synlig for deg! Håper du også vil gjøre deg synlig for meg! Og for alle oss som er interessert i barn og unge, og skole. Og at du vil bidra til å utvikle skole og utdanning i en ny retning. Blir du med og snur på flisa?

Da jeg logget meg inn på Facebook litt senere på ettermiddagen var videoen delt over hundre ganger. Én kommentar ble jeg ekstra oppmerksom på. Den var fra kunnskapsminister Tonje Brenna: «Det var blant de bedre invitasjonene til møte jeg har hørt. Vil gjerne høre mer om både forskninga og erfaringene du har gjort deg!» (Kolaas, 2022a). Så ringte

telefonen. Det var en statssekretær i Kunnskapsdepartementet som foreslo dato for et møte. Et møte mellom Tonje Brenna og meg. Jeg takket ja.

Narrativ 3: Forberedelser

8. november 2022. Jeg har forberedt meg godt. Jeg skal møte kunnskapsminister Tonje Brenna. Hun skal ha et møte med utdanningspolitikere i region Trøndelag, og jeg skal være med. I tillegg får jeg kjøre med henne fra Værnes til Trondheim, og får mulighet til en prat med henne på tomannshånd. Jeg kommer fysisk alene, men har flere støttespillere med i den tenkte bagasjen. Jeg har nylig deltatt i en paneldebatt for Lytring og NRK P2 om kunstfagenes plass i skolen (Lytring, 2022), og har vært i kontakt med daglig leder i organisasjonen Musikk i Skolen (<https://www.musikkiskolen.no>), Ulrika Bergroth-Plur. Hun og flere fra Musikk i Skolen var i møte med statssekretæren i august, og på høring hos Utdannings- og forskningskomiteen et par uker tidligere i anledning statsbudsjett 2023. Fra Lytringdebatten har jeg med meg meninger fra et panel bestående av seks personer, som samlet står bak et større fokus på praktiske og estetiske fag i skolen. Ungdomsskolelærer og samfunnsdebbattant Sanna Sarromaa mener at norskfaget har blitt alt for stort (Lytring, 2022): Ta timer fra norsk og gi det til de praktiske og estetiske fagene! (Ta fra de rike og gi til de fattige?) Mats Henriksen fra Fremskrittspartiets ungdom, Dina Nesgård Evjen fra Arbeiderpartiets ungdom, Lorentz Edberg – med doktorgrad om skolemusikal i Sverige, Torkjel Strige – avdelingsleder ved Frol barneskole i Levanger – alle sto samlet om budskapet: Vi må ha mer fokus på kunstfagene i skolen (Lytring, 2022). Musikk i Skolen og paraplyorganisasjonen SEF – Samarbeidsforum for estetiske fag (<https://www.sef.no>) har lagt fram tydelige krav til Stortinget om hvordan man skal gå fram for å få til dette: Kompetansekrav for å undervise i kunstfag i grunnskolen på lik linje med andre fag. Sikre at det innføres et minimum antall timer for praktiske og estetiske fag i grunnskolelærerutdanningen på alle lærerutdanningsinstitusjoner. Gi tydelige signaler fra øverste politiske ledelse til skoleeiere om at etterutdanning i disse fagene må prioriteres (Musikk i Skolen, 2023). I en personlig mail 31.10.2022 skriver Ulrika til meg: «Det viktigste er jo at vi er mange som sier det samme, og som kan stå samlet om de viktigste sakene.

Jeg skulle, som jeg skrevet ved flere anledninger nå, ønske at politisk ledelse og denne regjeringen skulle se mulighetsrommet i disse fagene, og konkret og aktivt velge å gjøre disse fagene til et satsingsområde som man (les: politikerne) skulle bli stolte av ...» Ja, nettopp.

På møtet mellom Tonje Brenna og regionale utdanningspolitikere i Trondheim denne dagen, 8. november 2022, ble jeg invitert til å innlede møtet. Jeg valgte å gjøre det som en pianofortelling.

Pianofortelling 3: Møte med kunnskapsminister Tonje Brenna



Figur 3. Pianofortelling: Møte med kunnskapsminister Tonje Brenna

Notat: Klikk [her](#) for å se pianofortellingen.

Hei. Jeg heter Solveig Salthammer Kolaas. Jeg er akkurat ferdig med en doktorgrad om valgfaget produksjon for scene og kunstfagenes plass og betydning i dagens skole. I produksjon for scene arbeider elever og lærere sammen om å lage sceneproduksjoner som skal framføres for et publikum (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det å arbeide sammen og komme i mål med en sceneproduksjon krever utrolig mange forskjellige mennesketyper for å løse mange forskjellige arbeidsoppgaver. Nettopp det gjør at mange elever finner sin plass i et slikt fag.

Bare se på Henrik som sliter tungt med engelskfaget, og som plutselig står på scenen og synger engelsk med den største selvfølge. Og Stine som ikke finner sin plass i klassen, men som troner som en helt bak lysteknikerbordet og gjennom det får endret statusen sin i elevgruppa.

Jeg har en kollega fra New Zealand. Hun er professor i dans. Rose Martin. Situasjonen på New Zealand for 20 år siden kan sammenlignes med der Norge er i dag. I 2000 tok politikerne i New Zealand et valg. De ville satse på kunstfagene, og implementerte kunstfagene i utdanningssystemet (se for eksempel Thwaites, 2018; Buck & Snook, 2016). Musikk, dans, drama og visuell kunst ble innført som egne fag i skolen. Og dermed også i lærerutdanningene. Poenget er at New Zealand tok et aktivt valg med å prioritere kunstfagene i utdanningssystemet. I Norge gir vi flere og flere timer til matematikk og norsk, uten at elevene gjør det bedre på PISA-testene av den grunn... (Djupedal, 2022).

Jeg tenker at det er på tide med en stor endring i norsk skole. Hva med å røske litt opp i den tradisjonelle timeplanstrukturen og jobbe mer tverrfaglig og praktisk over heile linja? Skolen er for teoritung. Fram med tillitsreformen. Stol mer på den enkelte lærer. Ta bort noen læringsmål i de største fagene. Ha mot til å ta timer fra matematikk og norsk og gi dem til kunstfagene og andre praktiske fag. Jeg tenker at det er på tide med en endring som fører til at ulike typer kunnskap får like stor verdi. Et skolefellesskap med et bredt kulturliv der det myldrer av ulike kunnskapsformer og uttrykk er en kraftfull motvekt til mobbing, stress og lav mestringsfølelse.

Hva er viktig for elevene å lære? Som dattera mi på 11 år sa da jeg spurte om hun ville være med på mammas disputas på universitetet: «Nei takk, mamma, vi har heldag med mat og helse da, vi.»

Takk for meg.

Epilog: Samkunstlig forskningsformidling

Hvordan kan forskning formidles ved bruk av pianofortellinger? Hensikten med å blande metoder i forskning må være at sluttproduktet skal bidra med noe mer enn summen av delene hver for seg (Creswell, 2014). I denne artikkelen har jeg vist til egne erfaringer med å blande metoder i *formidling* av forskning. Jeg har reflektert over hvordan jeg har opplevd pianofortellinger som politisk påvirkning. Jeg har erfart at det å bruke pianoet som en aktiv medspiller i formidling av tekst treffer folk på en annen måte enn gjennom ren tekst og ren tale. Jeg har erfart at denne formidlingsformen inkluderer mottakeren i meningsskapingen og har en form folk tilsynelatende forstår.

Og jeg har erfart at den kan bidra til endring (Østern, 2017), nå innsikt på nye måter og nå nye grupper (Leavy, 2018). Hvorfor? Kunsten vekker, ifølge Østern (2017), affekt fordi den spiller på multimodale strenger og kan bringe fram forståelser som andre tilnærminger ikke klarer. Kanskje er det nøkkelen. Måten kunnskapen blir presentert på. At formidlingsform og innhold spiller på lag. At kunnskapsformidling i debatten om kunstfaglige diskurser skjer på kunstfaglige premisser.

Gjennom bruken av pianofortellinger har begrepet samkunstlig forskningsformidling vokst fram. Samkunstlig forskningsformidling forstår jeg som forskning formidlet i samspill med, og gjennom bruk av, ulike kunstformer. For eksempel tekst og musikk, slik jeg har gjort i denne artikkelen. Parallelt med min akademiske stemme har jeg ved å bruke pianofortellinger utviklet en populærvitenskapelig stemme. En samkunstlig forskerstemme. Begrepet samkunstlig forskningsformidling vil forhåpentligvis være et kunnskapsbidrag til det kunstfaglige og kunstpedagogiske forskningsfeltet, som et eksempel på kunstbasert forskningsformidling. Begrepet samkunst ble utviklet som teoretisk begrep i doktorgraden min (Kolaas, 2022b). Nå har samkunst også blitt formidling. Denne formidlingsformen har gitt meg talerett i diskurser jeg tidligere ikke har deltatt i. Nå har min samkunstlige og populærvitenskapelige praksis gitt næring til min vitenskapelige og akademiske praksis. Som i denne artikkelen. En vitenskapelig artikkel utformet i en samkunstlig formidlingsform. Forhåpentligvis kan dette bidra til å utfordre mer tradisjonelle former for forskningsformidling og være en stemme også innenfor academia. Og videre inspirere og gi næring til andre forskeres praksis.

Narrativ 4: Frampek – videre forskning?

Se det for deg. Du er førsteårsstudent ved grunnskolelærerutdanningen, og det er første studiedag. Du har aldri vært student før, og du er ganske spent. Blir du kjent med noen nye i dag? Hvordan er timeplanen? Hvilke fag skal du ha? Hvilke lærere vil du møte? Det første som møter deg når du kommer til universitetet er andreårsstudenter som ønsker deg velkommen og lurer på om du vil følge med dem til morgensamlinga. Så klart vil du det! Trappa opp til rommet er malt som et klaviatur, og det kjennes ut som

du spiller en melodi på tur opp. Det er fargerike malerier på veggene, og fra innerst i gangen hører du musikk og høylytt prat. Musikken blir sterkere og sterkere idet du nærmer deg rommet, og akkurat idet du går gjennom døra stemmes det i med felles sang. «Velkommen til skolen her, velkommen fra fjern og nær. Kom, vi skal synge og spille litt...» I rommet er det musikere med instrumenter. Gitar, bass, trommer, trompet, trekkspill. Kanskje både studenter og lærere. Foran dem står en gjeng studenter og gjør enkle bevegelser til sangen. Oj, tenker du ... Du som syns sånt er litt kleint ... Ja ja, du kan jo stille deg bakerst så lenge? Og bare se på? Det er latter og lek. Sangen blir kraftigere og kraftigere etter hvert som de nye studentene lærer seg teksten og melodien, og plutselig tar du deg selv i å synge med. Beveger sannelig ikke føttene seg litt i takt med musikken også? «Synge sammen, trallala. Spille sammen, trallala. Velkommen!»

En lærer tar ordet: «Velkommen hit som student på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet. Dere er de heldige utvalgte som skal få være med på et spennende forskningsprosjekt. En nasjonal pilot. Et kull som skal prøve ut en annerledes lærerutdanning. En lærerutdanning som tar mangfold, folkehelse og livsmestring på alvor. Som skal ta bort grensene mellom de tradisjonelle fagene. Som skal ta i bruk tverrfaglige arbeidsmetoder. Som har fokus på likeverd mellom fag, kunnskapsformer og mennesketyper. Som tar på alvor at alle lærer og opplever forskjellig. Som sprenger grenser. Som har opplevelse, praktisk arbeid, kunst og kultur i fokus. Og i tillegg til de «vanlige» skolefagene skal alle studentene ha både dans, drama, musikk og visuell kunst på timeplanen. Som for øvrig ikke er en timeplan delt inn i fag. Hver dag starter vi med sang og bevegelses-kvarter i amfiet her. Og så er vi alltid ute i natur og frisk luft i løpet av dagen. Mer info etter kaffe ved bålet ute.»

Ja vel. Tenker du. Dette kan bli interessant ...

Referanser

- Buck, R. & Snook, B. (2016). Teaching the arts across the curriculum: Meanings, policy and practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(29).
- Craig, C. J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg). Sage.
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29–40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Fladberg, K. L. (2023, 4. april). Hjerneforsker og barnepsykiater mener skolen har feilet: – Barna våre har tapt noe helt livsnødvendig. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/10/19/hjerneforsker-og-barnepsykiater-mener-skolen-har-feilet-barna-vare-har-tapt-noe-helt-livsnodvendig>
- Gunnes, H. & Rørstad, K. (2015). *Utdanningsforskning i Norge 2013. Ressurser og resultater* (Nifu-rapport 2015:8). <http://hdl.handle.net/11250/284979>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press.
- Kolaas, S. S. (2017, 4. oktober). Vet kunnskapsministeren hva han gjør med sangen? *Khrono*. <https://www.khrono.no/grunnskole-musikk-i-skolen-sang/vet-kunnskapsministeren-hva-han-gjor-med-sangen/117363>
- Kolaas, S. S. (2019, 4. desember). Det å oppleve at elevenes selvtilitt vokser, er faktisk rørende. *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/eEK2da/det-a-oppleve-at-elevenes-selvtilitt-vokser-er-faktisk-rorende>
- Kolaas, S. S. (2022a, 20.oktober). *Dagens 'fra kontoret':-D. Var så heldig å få bidra med et lite innlegg på årets folkehelsekonferanse*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/1532955495/videos/457604162863185/>
- Kolaas, S. S. (2022b). *Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/3022436>
- Kolaas, S. S. (2022c). Minister Moe, can you hear me? *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/G3R8G4/jeg-skroller-videre-pa-mobilen-hvordum-eller-smart-er-du>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020–2024* [Strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/artikler/utdanningsforskning-og-analyse/id2009266/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan for valgfaget produksjon for scene (SOS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Utdanningsforskning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/tema/forskning/artikler/utdanningsforskning-og-analyse/id2009266/>
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. Guilford Publications.
- Lie, T. (2021, 23. oktober). Forventer at forskere blir mer synlige og at universitetene klatrer på rangeringene. *Khrono*. <https://www.khrono.no/forventer-at-forskere-blir-mer-synlige-og-at-universitetene-klatrer-pa-rangeringene/624271>

- Lytring. (2022). *Debutt i P2. Blir elevene smartere uten kunst?* [Radioprogram]. NRK. <https://radio.nrk.no/serie/debutt/KMTE84009622>
- Musikk i Skolen. (2023). *Politisk arbeid*. Hentet 17. mars 2023 fra <https://www.musikkiskolen.no/politisk-arbeid>
- Nordbø, B. (2020, 22. juni). Populærvitenskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/populærvitenskap>
- Olsen, J. W. (2022, 30. juli). Slik kan forskere nå ut til flere med forskningen sin. *Khrono*. <https://khrono.no/slik-kan-forskere-na-ut-til-flere-med-forskningen-sin/705405>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Smith, K. (2010). Forskningsbasert lærerutdanning – noen utfordringer. *Bedre skole*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskningsbasert-larerutdanning-noen-utfordringer/>
- Smith, K. (2022). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 287–308). Fagbokforlaget.
- Snipstad, S., Blikstad-Balas, M. & Bratland-Sanda, S. (2021, 30. september). Hvordan formidler du forskningsresultater til Ola og Kari i gata? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/forskning/2021/09/30/hvordan-formidler-du-forskningsresultater-til-ola-og-kari-i-gata/>
- Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Thwaites, T. (2018). Curriculum and assessment changes in music education in New Zealand 1987–2016. I G. McPhail, V. Thorpe & S. Wise (Red.), *Educational change and the secondary school music curriculum in Aotearoa New Zealand* (s. 12–26). Routledge.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. & McSpadden, E. (Red.). (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- Øien, O. B. (2021). *Understanding musical leadership in light of performative and pedagogical practices from a hermeneutic practice ecological perspective* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/3008460>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

CHAPTER 4

Fill in the Blanks

B. Solveig Fretheim

Nord University

Abstract: This is a “storied act” of creative thinking. It is an autoethnographic exploration of a composer, the composed, and the attempt to compose myself. How can a(ny) moment or thing trigger my imagination to freely explore, capture, and shape it into something *sharable*? “Fill in the blanks” is an exploration of creative engagement and independent thinking rather than an automatic reply. The composer is B.D. Moe, who is also a musician, a teacher-colleague, and a friend. The composed, this piece, is a story, tracing research pathways with art, through art and conversations on art – and life itself. I started the research process with some notes on my Iphone about things I wanted to remember from our conversations and collaboration, reflecting on the philosophy of arts education and the force of creative thinking, making, and doing. But what moves a thought, and what becomes of it? I would like to stretch and transform the blank space to foster many (unknown) ways of knowing, modes of inquiry – celebrating “artfulness” (Chemi, 2014), curiosity, and creativity in learning and living, as well as in research. I weave fragments of narratives, images, sounds, and music into a *piece* of their own, filling in the blanks as I go along.

Keywords: creativity, composing, autoethnography, music education, artfulness, arts-based inquiry

Setting the scene

I am prepared to take a(ny) moment or thing, fuel my imagination, freely capturing and shaping it into something *sharable*. *Fill in the blanks* is an exploration of creative engagement and storytelling rather than an automatic reply. In the context of higher music education, or even arts education in general, I am concerned about the impact and status of knowledge

Citation: Fretheim, B. S. (2023). Fill in the Blanks. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 4, pp. 89–104). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch4>
License: CC BY-NC-ND 4.0

that fits neatly and repetitiously into the blank space. I would like to stretch and transform this space to foster many (unknown) ways of knowing and modes of inquiry – thereby celebrating *artfulness* (Chemi, 2014), curiosity, and creativity in learning and living, as well as in research. I want to “feel the field” (Martin, 2019) and adopt “methodologies of the heart” (Pelias, 2004). Given the theme of this anthology, it is most likely that the reader is linked to education, artistic practices, arts-based research or creativity studies. I come up with many questions throughout this “piece” (Hickey-Moody, 2019). Indeed, I may gently challenge the idea of what this is, because creativity studies rarely take place on their own; rather, they’re a luscious entanglement, a meshwork of ways of being, belonging, and becoming. I want to show and share my act of research as a small contribution to addressing academic, artistic, and pedagogical freedom, fostering creativity in higher education, finishing with these overarching research questions: How can “filling in the blanks” forward ways of knowing which celebrate inquiry through thinking and making, listening, artfulness, and creativity as central values and qualities in arts education when becoming entangled with everyday life? To help me answer this question, I start out with a poem, *Take a moment*, which is followed by an explanation of how I have used an arts-based, narrative research methodology when working with this piece. I then present three narratives to voice the themes of carriers, craft, and care. I lean on narrative inquiry (Bresler, 2019; Fretheim, 2020; Pelias, 2008;) and sensory ethnographic approaches to research (Ellis, 2004; Martin, 2019; Pink, 2015), positioning myself within a feminist new materialist (Hestad-Jenssen, 2022a) and performative field (Bolt, 2016; Hickey-Moody, 2020). Writing serves as a generative force, perhaps a sort of *aesthetic activism*, and I experience thinking, doing, creating, and researching to be intertwined (Chemi, 2014; Craft, 2015). I wonder and wander freely and fluidly between these. I’m writing this in English because I want to...and besides, the word “artfulness” does not exist in the Norwegian language. Also, I think English is beautiful, my mother is American, and I may even learn some new words and phrases along the way.

This is a “storied act” of creativity (Björk, 2022). It is a performative autoethnographic exploration (see for example Jenssen, 2022a; Jenssen,

2022b; Spry, 2011, 2016) of a composer, the composed, and the attempt to compose myself. This *piece* (Hickey-Moody, 2019) is an entanglement of narratives, music, images, people, and places. I set these in motion by playing with bits and pieces, intertwining thinking, listening, creating, and researching *artfully*. I wonder and wander freely and fluidly among the above, letting my mind, body and heart collide as events unfold (Martin, 2019). I am having a lot of fun while doing it, and this explorative space of creative writing (and being!) allows me to reorganize “emotional investments” (Hickey-Moody, 2019).

Take a moment

I open my Tidal¹ and search for the playlist that holds the album *Take Care*, then press the play button on “The Earth,” which starts playing quietly in the background. Then I take out my Lippy Chic Ultra Crème Rouge lipstick, climb up on a chair and start writing with it on the window’s surface:

*Take a moment. Any moment.
Research it as a creative act,
make up your own arts-based approach.
Write a piece. In parts. In solitude.
How do you start? How does it end?
Please continue where you stopped.
In between modes and moods.
Fill in the blanks.
It’s a pleasure.*

Moe and notes, and notes on my iPhone

Bodvar Drotninghaug Moe is a composer, educator, musician and friend. We have known each other and worked together for a long time (since 1997 as university colleagues). While we share common interests in music, art, and teaching, our conversations mostly dwell on creativity and life’s

¹ Tidal is a music streaming service app.

many curiosities. I call him B.D.Moe throughout the text, both because I like the flow of these letters and perhaps to create my own story. By the way, which stories of music, life, and learning do we tell and repeat as music educators? What becomes our mantras, and are they passed on as we pass by and, eventually, pass away?



Figure 1. Notes on my iPhone

When B.D Moe came close to retiring from his university position (yet a long way from retiring from composing!), I started taking notes on my iPhone, making a list of things to remember from our conversations and meetings (such as teaching or concerts); these were often details. Few composers retire from making music altogether, though they may stop working in fulltime positions and having other responsibilities. In academic settings scholars are sometimes honored through the publication of a *Festschrift*, a volume of writings by different authors and presented to the scholars as a tribute. Fortunately, artists leave us their artistic works, sometimes accompanied by stories of the works' creation and the artist's biography. We may enjoy reading these *back* stories as they potentially expand on or explain what happened before the work was created. Sometimes I think the stories “behind the scenes” are even more

interesting, beautiful or resonant than the work itself. Are they really reflections of something or someone? Can they be reproduced?



Figure 2. Classroom at Nord University, Levanger campus. Teaching composition to graduate students

Note: My fieldnotes from 24.03.21. Photo: B. S. Fretheim // Rene Magritte,² *La Reproduction interdite* [Not to Be Reproduced], Brussels 1937.

Going behind the scenes allows us to engage with a work beyond our senses; to grasp a piece of the mosaic process of creation by trying to get into the feeling and mind-set of another. Perhaps share it and retell it in the future (Pelias, 2008). So, I became more conscious of how knowledge and practices, as well as stories, have *carriers*, as I carried my list on my iPhone. Do you write lists? Are you afraid you will forget something? What do you leave out? Where do you collect your lists, and what do they recollect?

So let's go back to have a closer look at the iPhone list; content and order are random. The things we have either chatted lightly about or discussed deeply – and the ideas evolving out of these – are listed. I find them all to be interesting, important, funny, or moving, which supports Pelias' (2004) idea of the heart being close to what matters. One of the attributes of autoethnography is to document moments and details of lived experiences as “ways of knowing” (Ellis, 2004). Some words carry more weight than others, like “Laurie Anderson” and “Ukraine,” while others I don't

2 I remember this image from when I was little. We had a poster calendar, and this art work was one of them. I remember putting up the poster page in my room. (perhaps next to Limahl!) As far as I can remember, that was probably my first encounter with surrealist art. I still love it.

even remember why I put down. I haven't erased any of them; perhaps I should. I think parts of it have some poetic qualities; I could be brave and playful, mixing a few lines and of course allowing myself enough artistic freedom to add a few words myself:

How do you finish a composition? On the sixth tone?

No.

Take a walk to Valse Triste

Do not look back; that's not where we are going

Pedagogy!

- Pax vobiscum

It has no ending

But composing poetry may be a bit on the side; in his chapter on creative writing lessons, Sawyer (2012) refers to the poet May Sarton, who claimed: "The poem teaches us something while we make it; there is nothing dull about revision." (1980, p. 50–52, in Sawyer, 2012, p. 321). Surely, the same idea applies with regard to music composition and research: What is the tacit knowledge of a teacher who teaches composing?

Composing a dialogue is a way of expressing and explaining creativity (Sawyer, 2012), a constant "dialogue with the page" (Sawyer, 2012, p. 321), allowing an expanded seeing (Bresler, 2018), screening, and scanning a selection of fragments. Barone and Eisner (2012) write about the invented dialogue and "revealed inner dialogue" as creative design elements. Perhaps I am also searching to be *more* creative when shaping an academic text and challenging certain conventions? Craft (2015), Tharp (2006), and Cameron (2020) also offer valuable perspectives on the creative process, all of which resonate with my conversations with B. D Moe. According to Craft (2015), he falls under "big C creativity," whereas the concepts of "little c creativity" and everyday creativity as "life-affirming activity" (Sawyer, 2012, p. 409) might be what I am dealing with here. Perhaps I am even seeking another discourse where "scholarship fosters connections, opens spaces for dialogue, heals." (Pelias, 2004, p. 2) while having some fun at the same time (Stinson, 1997). Will I handle the material with care? What is the speed of my writing, and on which sentences, images, memories, or sounds will I allow myself to engage in and dwell on a little longer? When do I care, or what do I care about? Does it require me to tread carefully? Will I remain composed?

First narrative: Teaching as craft - opening the cage

One of the things on my list to discuss with B.D.Moe is Cage. John Cage. When I was teaching students enrolled in the teacher training program, I suddenly got an idea 20 minutes before class started. My students were going to work on their interdisciplinary performance project called, “Tell your story,” and I had planned for them to listen to some excerpts of music by Laurie Anderson, Meredith Monk, Perotin, and Cage. So I invited B.D. Moe to show up outside of the classroom to meet with my students in the foyer. I wanted them to be face-to-face with a living composer who wore blue Nikes. I knew that B.D. Moe knew a lot about Cage’s life, music, and philosophy. I got so excited when I came up with this idea! I thought it would be enlightening for students to listen to stories told by another person in a different setting/space by surprising them and stepping outside of the ordinary in a spontaneous manner. I liked Peter’s (2018) article on Cage and learning to listen, as a “freshening of education” where artistic thinking is understood to be a form of listening, questioning what remains unsaid in the said.



Figure 3. Meet the composer in the foyer at Nesna College, 2015. Photo: Siri Ingul

We all gathered around the composer. First, he kindly asked them who they were and what they were studying. Then he sat down and chatted about Cage, - for about 4,33 seconds... To my surprise, he had brought his copy of Cage's *Notations* (1969). He then told an amazing story from when B. D Moe himself, who was studying composition at the time, attended a seminar where Cage was giving a talk. Although most of the lecture was completely incomprehensible, it was apparently based on the principle of *chance*, or random words put together, which is a major compositional principle in Cage's music! Brilliant. Stories can connect us to the past as well as music can, and I felt very satisfied with this encounter between the students and the composer.

Second narrative: Handle with care



Figure 4. Rolid, LANDART Gjerdrum 2017, artists Mindaugas Rimkus and Ole Kristian Jødahl.

Last year when doing fieldwork for this research project, I attended Moe's composition class for graduate students. The atmosphere was relaxed, with both laughter and serious discussion taking place. Moe responded to students' works, paying attention to the sound and details in their scores while at the same time opening up the space for everyone to share their

thoughts. – “We are discussing it for the sake of discussing,” he cheerfully stated, before actually praising the very high quality of the work done by one of the students. About another example, he said: “This wasn’t only melancholic and sad. It was uplifting in parts – but it all went to hell at the end. That’s the way it is: Melancholy takes over. It’s supposed to hurt a bit.” Perhaps fittingly, Moe has a music publishing firm called Care Records.

Interestingly, Moe claims that he doesn’t teach his students anything; neither does he know anything himself about pedagogy. I disagree. I think he is a very good teacher, using both “artistry and craftsmanship” (oh – what a standard comment – I may have to delete it!). His philosophy of teaching and composing could be described as follows:

- Be creative and playful
- Anything can be an idea
- Stick to what you are doing
- Just do it!
- Learn to steal; everything is a remix
- Write something – then something else
- Save your darlings
- Work hard

I asked B.D. Moe if he approved of my list, which he did. How long does it take for this kind of list to evolve? It is not a grocery list; rather, it is a longitudinal list. It’s a symphony of sounds, failures, and successes, a collection of experiences, pedagogies, practices, creative habits, courage, and mindsets, knowledge, people and places, conglomerating the wisdom of a teacher-composer. Okay, so I may have interpreted that list a bit freely, adding to it the weight of our dialogues.

We had a conversation [March 2022] at his home in Gjerdrum. I was happy to be able to visit him and his wife, as it is always *quality time* when I’m there. We open a bottle of Prosecco. Before anything is said, he plays the Ukrainian anthem, and we listen respectfully. Afterwards, he says, “I have become Ukrainian! It moves me. These melancholic melodies. That’s just the way it is.” I then press the record button on my iPhone.



Figure 5. B.D. Moe's hood, Napoleon bon Aparte (Street Art, Gjerdrum). Photo: B. S. Fretheim

The next morning we drive to the landslide (also a title on one of B.D.Moe's compositions) in Gjerdrum, passing Napoleon on the way. B.D. Moe ponders: *bon aparte* means good to be apart, alone. He likes his solitude. But he's actually wrong: *bon aparte* means a good match, a good party. We continue to talk about freedom – the feeling of getting into your car, driving to the grocery store yet wanting to just continue driving all the way to Rome. Fra Rema til Roma³. How are ideas of freedom expressed in music? In teaching? In talking with others? How free can you be? What are the sounds and reverberations of a landslide?

Third narrative: Melancholy and solitude

Min vemods fryd – “That’s a title I really like,” B.D. Moe says about this folk tune. [interview, 10.03.22]. I agree: I can feel this title in the

3 The sentence is in Norwegian; when translated to English, it means “From Rema to Rome,” Rema being a large Norwegian grocery store chain.

music. I can relate to it. It doesn't translate well into English...as it implies not only sadness and longing but also positive vibes that are not exactly bittersweet, perhaps more saltysweet. It's the wide space between *vemod _fryd* that is just one touch on the keyboard; and yet, it touches my whole heart. Melancholy and solitude – we share these emotions.

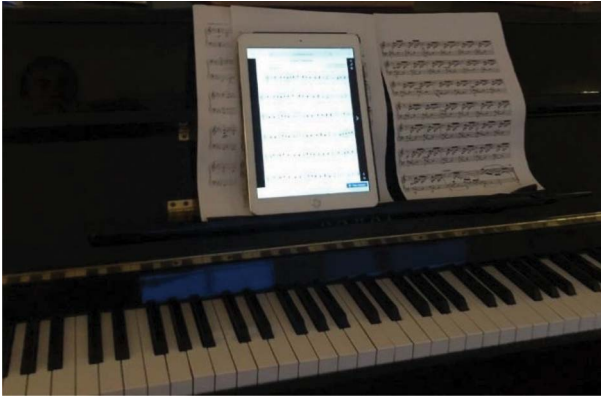


Figure 6. B.D. Moe's piano at his home; iPad and score. Photo: B. S. Fretheim

There were two pieces of music resting on the piano: the Ukrainian national anthem and the aria from *Goldberg Variations*. A few years ago I wrote an article entitled, *Back to Bach* (Fretheim, 2020), where I included a quote by B.D. Moe from our e-mail correspondence in 2017, where he shared his thoughts on the aria:

“The aria is perhaps, and I repeat PERHAPS, the only tune (!) by Bach I immediately experience sensuously. A lot of other music I initially experience only on an intellectual level. Probably just me. I often play this piece of music on the piano, and something happens immediately. A calmness? A need to play it again. A sorrow over its brevity. The aria connects me to something outside. What?” (Fretheim, 2020, p. 242)

Bach and the need for playing this particular piece of music again. And again. How would Bach feel if he knew that one page of music would last a lifetime and become someone's daily favorite? It felt as if I had received

a gift during my research process that connected the past to the present, reminding me of the power of musical appreciation.

Fourth narrative: Snooker and silent skills



Figure 7. Snooker

I am snoozing next to my husband, who is watching snooker on the television. The silent slowness reminds me of a comment B.D. Moe once made on the game of snooker, suggesting that the referee had a dream job! Because all (?) he apparently seems to be doing without any fuss is to meticulously put the ball in its proper place on the table, after which the game may continue. I agree! The idea of knowing what to do and when to do it, then performing a simple and probably rewarding task with such ease and perfection not only depends on creative thinking (or overthinking), but also attention and a certain level of skill. A simple filling in the blank. Somewhat repetitious. Quiet surroundings. Does this slowness, solitude and tranquility come with age? The fall? The migratory birds? Is composing the opposite? When do you know what to do? When do you

press print, send or record? How does development, position or skill level relate to creativity? When is composing silent? Does it involve pain?

Final narrative

In 2022 B.D Moe published a piano work he composed for his mother for her 105th birthday called *Mi lille snille mor*; this song was not a token of love, but rather love *itself*. A year goes by. I step on fallen leaves as I talk to B.D. Moe on the phone while walking my dog; his words reach me through my EarPods. He is at his mother's house, and she is lying on her deathbed (in Nesna, a small town in northern Norway where I used to live. I know where he is walking -- the streets, the fields, the mountains, the sea). His mother is on the threshold of leaving this life at 106 (!) years of age. How strangely present life is when one is facing death, a truly existential moment, swaddled, silent, still, immovable, beautiful, and fragile. The white heart, the white lilies, the white swan. And immensely painful. Transparent as the blood drains from the heart, sheer and silklike.⁴ Pelias (2004) writes so beautifully that, "Without the heart pumping its words, we are nothing but an outdated dictionary, untouched" (Pelias, 2004, p. 7).

I hope my students will have the courage to create their own original stories to tell, showing skills in whatever way they desire, playing with bits and pieces, entering on their iPhones things they want to remember and keep close to their hearts. The next page will be a blank. It's all yours. I just did it: displayed (some of) my creative habits. They are present and valuable qualities in my encounters with artfulness, arts education, as well as in everyday life. I'll let my heartbeat continue, dropping some lines, carefully composed, in between modes and moods. Discovering the pleasures of filling in the blanks – ones that can't be reproduced by anyone else.

4 Re-written from my research notes (27.09.22).

[blank]

References

- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Björk, Eir, O. & Jónsson, Á. (2022). *Björk: Sonic symbolism*. Podcast.
- Bolt, B. (2016). Artistic research: A performative paradigm? *PARSE Journal*, 3, 129–142.
- Bresler, L. (2018). Aesthetic-based research as pedagogy: The interplay of knowing and unknowing towards expanded seeing. In P. Leavy (Red.), *The Handbook of arts-based research* (p. 649–672). Guilford.
- Cameron, J. (2020). *The Artist's Way. A spiritual path to higher creativity*.
- Chemi, T. (2014). *The art og arts integration. Theoretical perspectives and practical guidelines*. Aalborg universitetsforlag.
- Craft, A. (2015). *The writings of Anna Craft. Creativity, education and society*.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography*. AltaMira.
- Fretheim, B. S. (2020). Back to Bach. In T. Smith & K. Hendricks (Eds.), *Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Vol. 28: Narratives and reflections in music education* (s. 237–254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11
- Hickey-Moody, A. C. (2019). Three ways of knowing failure. *MAI: Feminism & Visual Culture*.
- Hickey-Moody, A. C. (2020). New materialism, ethnography, and socially engaged practice: Space-time folds and the agency of matter. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 724–732. <https://doi.org/10.1177/1077800418810728>
- Jenssen, R. H. (2022a). A different high soprano laughter. *Journal of Narrative Politics*, 8(2). <https://jnp.journals.yorku.ca/index.php/default/article/view/163>
- Magritte, R. *Not to be reproduced*. <https://www.moma.org/audio/playlist/180/2381>
- Martin, R. (2019). Feeling the field: Reflections on embodiment within improvised dance ethnography. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 11(2), 197–207. Doi: https://doi.org/10.1386/jdsp_00005_1
- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart. Evoking academic & daily life*. AltaMira.
- Pelias, R. J. (2008). H. L. Goodall's A need to Know and the Stories We Tell Ourselves. *Qualitative Inquiry*, 14(7), 1309–1313.
- Peters, G. (2018). John Cage and the “Freshening” of Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 1–20.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. SAGE.
- Rolid, F. (red.). *Over skigarden. Gjerdrum kommunes informasjonsblad*. November // Nr. 2 // Årgang 26 // 2017. <https://www.digiblad.no/overskigarden/november17/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Spry, T. (2011). *Body, paper, stage: Writing and performing autoethnography*. Routledge.

- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford.
- Spry, T. (2016). *Autoethnography and the other: Unsettling power through utopian performatives*. Taylor and Francis.
- Stinson, S. W. (1997). A Question of fun: Adolescent engagement in dance Education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49–69.
- Tharp, T. (2006). *The creative habit. Learn it and use it for life*. Simon & Shuster.

CHAPTER 5

Blurring the Lines through Arts-Based Dialogues: A Question of Play?

Ola Buan Øien, Andreas van Dijk, Rosemary Kate Martin, Sveinung Næss, Ninni Anita Rotmo Olsen, Laila Grendahl, B. Solveig Fretheim, Sondre Gran, Luca Nielsen Jenssen, Tore Kristian Aune & Alexander Victor Toresen Nynes

Nord University, Norway

Abstract: This study is about blurring lines and boundaries, observing conversations and practices as well as thinking and being in our artistically inspired research, teaching and learning practices. Our agenda is to embrace the uncertain and murky spaces of making art in academic contexts. The study addresses the following research question: How might a collective playful and performative dialogue create a space to blur the boundaries between art, science and pedagogy? This contribution takes an arts-based approach to exploring the research question. The method is operationalised in the form of an arts-based dialogue played out through a live improvised performance at the intersection of the research paradigms, arts and roles within which we are all positioned. The video article is a multi-camera production of an improvised artistic performance led by a voiceover that dramatically ties the study together. The raw material consists of three 20-minute recordings of an improvised performance in which we participate in a multimodal dialogue. In addition, short portrait interviews with each of the participants are presented during the video to further illuminate our different perspectives. The main findings of this study are fruitful insights at the intersection of performative, pedagogical, and research practices. We explore how this approach can contribute to developing new understandings of what arts-based dialogue, playful research, and the blurring of our lives as artists, students, teachers, and researchers can potentially achieve.

Keywords: blurring lines, arts-based dialogue, improvisation, playful research, arts-based research

Video Article



Figure 1. Video article

Note: Click [here](#) to view the video article.

Citation: Øien, O. B., Dijk, A. v., Martin, R. K., Næss, S., Olsen, N. A. R., Grendahl, L., Fretheim, B. S., Gran, S., Jenssen, L. N., Aune, T. K. & Nynes, A. V. T. (2023). Blurring the Lines through Arts-Based Dialogues: A Question of Play? In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 5, pp. 105–116). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch5>

License: CC BY-NC-ND 4.0

Video article transcript

Rose (0:28–0:30):

Could you slow down, just a little bit?

Sveinung (0:31–0:36):

I can't slow down. I don't wanna slow down, Mum.

Ola (0:40–1:32):

Yes, the background to the whole idea was a conference we had in October 2022, called 'MiU22' (Nord, 2022). At the end of that conference, we saw that we had managed to bring together educational, scientific and artistic traditions for research and development work in the same conference. This gave us the idea to go further, to explore how different art forms can dialogue with each other. How dance can initiate a musical interaction [...]

Voice over by Rose (1:33–2:39):

Agendas are political. They are powerful. We probably all have them. Agendas are everywhere. So, we ask the question openly and boldly: What is our agenda? Our agenda is to blur lines and boundaries, conversations and practices, thinking and being in our artistic, research, teaching and learning practices. Our agenda is to embrace a hazy space, a grey zone, an uncertain and murky space of doing and making art in academic contexts. In the process of developing an improvised dialogue, selections were made jointly by the authors, based on egalitarian and democratic principles of representation, creating a dramaturgy and contributing to a process relevant to exploring the research question of this study. The empirical material of the study is cross-cut from all three recorded performances.

Ola (2:41–2:51):

[...] How theatre sport in dialogue with visual art can develop a common expression in interaction [...]

Sveinung (2:53–2:54):

You're a gifted student.

Rose (2:55–2:56):

All in a day's work.

Sveinung (2:57–2:58):

Wow.

Ola (2:58–3:44):

[...] And that was part of the idea that came up, and the participants that have been invited are a strategic selection. There are people representing dance, theatre, music, arts and crafts. There are students [Luca and Sondre], there is an alumnus [Andreas], there are different subject groups, the dean of the faculty [Rose] is there—so there are a lot of people who represent both different roles, different art forms and different research paradigms. And it is interesting to see how the different participants see themselves in the project [...]

Tore Kristian (3:45–4:12):

[...] which in a way creates a bit of chaos and then it's a bit uncertain for a short period of time that you have to deal with it. And then you go back into a new stable phase. Like the scene with the car driving that was in the last shot here. It was a stable phase where there was car driving. And then something happens in that car drive—something happens that creates chaos, and then there is a new stable phase by the canvas (Button et al., 2020; Jirsa et al., 1994; Kelso, 1990).

Alexander (4:16–4:38):

We don't have as much control over what we're looking for. So, after measures 2–3, the role changed to standing up and looking for what it is that makes us get the results that we do. What is changing. What is it that is affecting him [Sondre] or causing the results [on the brain scan graph].

Tore Kristian (5:13–6:21):

And that's also how we think about change in dynamic systems from a natural science perspective (Kelso, 2021). There is order at one level, then something comes in from outside that creates chaos, then there is order again at another level. And then I feel that you can use some of these

natural science theories, to put it like that, to understand and interpret improvisation. What happens in such an improvisation space. So, I feel that you can apply some of these concepts and understandings to it. And for me it is about ‘blurring the lines’ in a way between our worlds, in a scientific way, and how they [the scientists] approach that kind of knowledge. So, for me we have blurred the lines between research traditions and not only, as you probably experience it, between art forms. But I also feel that we have blurred the lines between the theories and the understanding of what is happening in the space.

Sveinung (6:22–6:34):

When I was six years old, I walked into a really huge forest. The trees were about twenty [...]

Solveig (6:34–6:47):

[...] feet high. The forest had really little, little, little, little, little creatures. With big teeth.

Laila (6:50–7:07):

“Bahhh”, said the creatures. Hhhaaahhh, I got terrified. How on earth should I come back home again? Mummy [cries].

Voice over by Rose (7:08–7:49):

In our lives as artists, students, teachers, and researchers, we sometimes see partitions being made, barriers being put up, and a sense of ownership and protectionism being put up within or around the disciplines, methodologies, and pedagogies we engage with. We wish to blur the lines. And, furthermore, blur the lines between the roles we represent, such as student, teacher, researcher and artist.

Solveig (7:50–7:54):

[...] and corn. Soft.

Sveinung (7:57–8:16):

Softness. I looked on the ground and I saw a hole in the ground. I opened it and I started to crawl into it. It was like a tube, under [...]

Laila (8:18–8:24):

[...] the soil. Under the grass. I made a tunnel, under [...]

Rose (8:25–8:38):

[...] and I dug this tunnel, deeper and deeper and deeper into the ground. Meeting worms, and bugs, and [...]

Andreas (8:39–9:18):

You didn't seem to pay much attention to the camera. Because it can happen very quickly: "Oh, I'm on camera" and you really have to pull yourself together and, yes, change your behaviour. But those who have been behind the camera have not felt that way, at least not in the sense that they have become afraid of the camera. Maybe you worked more with it. And seen a... yes, we've had very different sessions [takes] today. One that was perhaps very restrictive and one that was freer, as well as the playful one at the very end. How much different exactly the same people can do [Laila laughs]. It is something special to see.

Luca (9:19–9:39):

I have seen you all step out of your comfort zones. And I am very used to seeing teachers in their comfort zone, or mostly knowing what they are teaching in a teaching role. But here people seem to be a bit outside of what they are used to, and it is very liberating for me to see that as well.

Voice over by Rose (9:41–10:31):

Research question: How might a collective playful and performative dialogue create a space to blur the boundaries between art, science and pedagogy?

Method: This offering takes an arts-based approach to explore the research question. Arts-based research (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2018; Rolling, 2013) can imply research and arts of many forms. In the same way, arts-based dialogue can be played out in different ways and in this study, we are particularly informed by theatre sports practices (Johnstone, 1999). Furthermore, inspired by the title "A question of fun" (Stinson, 1993) from a seminal dance education text, we propose

“A question of play” [as an approach to exploring the research question and the methodology of this work].

Laila (10:32–11:27):

As I told some of you yesterday, when I came here, I lost the square format as a musician that I have. I became all sorts of things in this room in the face of other art forms. So instead of switching between different hats, I had no hats. I just walked in and was a body in a room with sound, visual art, yes – all formats. And I decided to do it. Because I could say: “No, I’m just the conductor, so I’m going to work within this”. But something made me take the chance to just go into it with myself and see what happened. Because the last two days I’ve been doing things that I don’t normally do on campus [laughter]. Or at home.

Voice over by Rose (11:29–11:57):

More broadly, there is the hope that this creative output might contribute to perspectives of *playful research*. Here, the term play is thought of in the sense of putting ourselves in play and at stake, by and with each other. Through playful interactions we explore embodiment with improvisation (cf. Martin, 2019).

Ninni (12:00–13:17):

I know the stunt in myself when I put myself on the line and see it in a relationship. So, I think the sharpening I had to do myself when I started with abstract idioms makes me very insecure and on shaky ground. Does it work or doesn’t it? And then it is required, so to speak, that it should make me tremble. I have to be on a bit of shaky ground if I don’t want to rise above it and put myself in a certain position. But I have really tried to get into playful situations where I can laugh. You have to laugh a little bit and I felt that coming. So, I think it was a wonderful way of working because we don’t know each other from before and it’s this mix with also the quantitative that gives an external pressure, which means you have a movement between the external and the internal perspective, which I think can be good. And that makes you wonder a bit.

Sveinung (13:20–14:26):

Yes, coming from a theatre background, I've done a lot of improvisational work (see Johnstone, 1999). But never with so many and such different art forms and backgrounds. And I discovered that at the beginning I was looking and searching [video showing a situation in which Sveinung gives instructions to a part of the group]. Maybe I became more open. Maybe the hat, the drama hat, became smaller and smaller. So that I was more accessible to what was happening around me. And I also relaxed my shoulders a little bit, I think. So, the concept of time, I think, became an important keyword for me, along with the gang of people.

Voice over by Rose (14:28–15:00):

We meet and explore 'risk', 'vulnerability', being 'at stake' when in dialogue with each other in arts-based encounters—and are conscious that such an approach might challenge norms of research, of teaching and learning, or of the arts (cf. Martin, 2021). We weave into the dialogue visual arts as experiment—the concept of STUNT (Olsen, 2015) is applied to the work as a practice of improvisation within various art forms.

Rose (15:14–17:57):

Yes, so I think it's about, yeah, the meeting points, the meeting... opportunities for meeting. The opportunities for opening up. Because these frames; it's so easy to get into your frame and environments that we work within in academia, or, as you're saying [points to Ninni], you know, it's like encouraging these frames. But, this idea that also, I think, some of that holding on to the frame instead of relaxing a little—which could allow for new possibilities, come often from, I'm gonna say 'fear', I gonna say 'trying to protect', 'look after'. Maybe sometimes with good intentions: 'take care of'. Whether it be disciplinary histories, or whatever it might be, but by kind of letting some of that going, going: "It's cool". Like, you know, we can still have our practices and our disciplines. But it's cool, we can meet, and we can actually, maybe in that meeting, also find opportunities for newness, for innovation, for finding out: "Actually, maybe we have more in common than we have difference." Because it's that, you know, if I'm coming from a deep practice led post qualitative

approach (see Pierre, 2014; Springgay, 2021; Østern et al., 2021), but I dialogue with someone that's working in a scientific quantitative way. Often, we realize we're not so far apart as what we imagined. And often this is so imagined and constructed, and that the rigor of all these methodologies, all the theories that can be applied; we can do that. You know, that's cool, we can do that in so many ways. But it's often the stereotypes, the assumptions, the baggage that we carry into the space, that I think limit us from, type, relaxing a little. Into being: "Okay. Maybe I don't know what's going to happen, but maybe, actually, I'm gonna go further in my research, in my teaching, in my own lived experience than what I even imagined." So, for me it's about how do you create spaces for that? In that, how do you allow people to feel that they can relax those frames. And they're not losing anything, they're only going to gain something. That, to me, is the goal over this type of work, that, it is... be so bold to say this is the future, you know? We can't live in siloes; we can't live in bubbles. So, how do we collectively work together? Yeah.

Voice over by Rose (17:59–19:14):

STUNT (Olsen, 2015), an acronym based in the Norwegian language, is understood as an approach that: (S) spisser (*sharpens*), (T) tirrer og skaper (*shakes and creates*), (U) undring (*wonder*), (N) nærhet (*mutual proximity*), and (T) tillitsforhold (*relationships of trust*).

Thus, the study contributes on a theoretical and methodological level. The method is operationalized in the form of an arts-based dialogue which is played out through a live performative improvisation at the intersection of the research paradigms, arts, and roles we are each positioned within. So, within the methods we explore we are also interrogating the 'big' questions of: What is art? What is dialogue? And what can "play" look, feel, and be seen as in the context of this work?

Solveig (19:16–20:41):

I like the idea of putting people together, not quite random, but just to see what's going on or what's coming out of it or what happened. Like in the Stinson article (see Stinson, 1993), that, what was going on? And to try to reflect on that. And that's, I guess, how I like to work in class. Or when I do more artistic work, I tend to start with that rather than a goal of the

session. So... It's like dwelling in the space is a good thing for me [laughs]. So, and I appreciate the people in the room. Really for each one of you participating, and I think it's a matter of vulnerability. And I also feel responsible, that I have to... I can not stop or I can not go outside. Yeah, I'm stuck here, and I have to offer something in response. So, it's also a... yeah, putting yourself at stake. Yeah, being at stake... and you can have it too, and eat it, yeah [laughter].

Voice over by Rose (20:43–21:35):

Arts-based presentation and dissemination (see Kara, 2020; Leavy 2018; Øien, 2021): We offer an arts-based presentation and dissemination of the research question that we explore. Therefore, the result of our experiment is presented as a peer-reviewed video article in the MiU22 anthology. The video article is a multi camera production of an improvised artistic performance led by a voice over that dramaturgically ties the study together. The raw material consists of three 20-minute recordings of an improvised performance where we participated in a multi-modal dialogue. In addition, short portrait interviews with each individual participant are presented during the video to further illuminate our different perspectives.

Sondre (21:47–23:23):

In this context, I have not experienced a boundary between the roles of teacher and student, nor have I in the past when I have played concerts with teachers. Maybe I'm more used to it now. But as soon as we are in a teaching situation, of course I know that it is a teacher who is going to teach me something. But now we are all on the same level, so there is no one here who is better than anyone else or who knows more about this than anyone else. So, I felt there was an equal hierarchy. The differences that I was more aware of were probably more to do with the art form because it's something I've never done before. I'm more... when I play music, there tend to be fairly fixed roles and frameworks, like this: chorus, verse and so on. Yes, but here I had to put all that aside and just try my hand at it, and that was very unusual for me. Another thing I found unusual was that I'm very comfortable behind the drums, so when Laila suddenly says "Sondre, blah blah blah" and then I have to react... then I suddenly say "Oh!", yeah, and then I react. It was certainly shown

on the screen there [Sondre points to the screen showing his brain activity during the process, laughter].

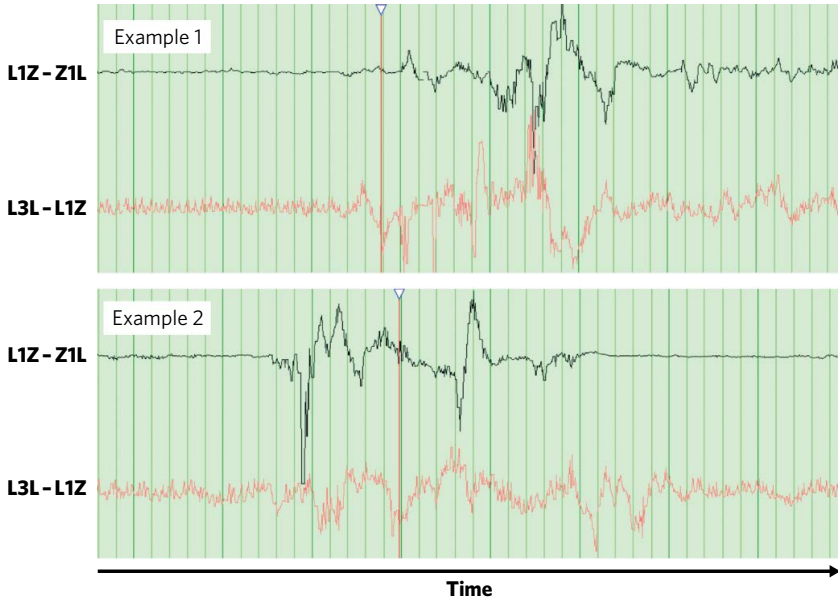


Figure 2 (23:24–25:02). Electroencephalogram (EEG)

Note: The figure illustrates how a person's brain activity reacts and interacts with specific incidents in the surroundings of an environment. How patterns of humans' behavior emerge, persist, adapt and change in situations is a collaboration of multiple characteristics in the context/environment and in relation to other people, and the variability in reactions is a result of the input and the person's affordances. The figure illustrates two examples from the present experiment of how a relatively stable pattern of brain activity in the frontal lobe is spontaneously changed and increased because of a specific input from another person's behavior. This is illustrated and is in coherence with the stable scene of car driving, followed by an abrupt change in environment, and how it creates chaos in behavior, and continues into a new stable phase by the canvas. These observations at the behavioral level of analysis correlates and are in association with the EEG-patterns shown at the neurophysiological level of analysis (Button et al., 2020; Jirsa et al., 1994; Kelso, 1990). This is how change in dynamic systems from a natural science perspective can be thought of and potentially shows how natural science theories could be used to understand and interpret improvisation.

Ola (25:04–25:20):

If you can take your own role, then it's not so important what you do or don't do, as long as this concept [arts-based dialogue] leads to development on both an individual and collective level.

Voice over by Rose (25:27–27:56):

Findings: This study offers fruitful insights at the intersection of performative, pedagogical and research practices. We explore how this approach can contribute to developing new understandings of what arts-based

dialogue, playful research, and blurring of our lives as artists, students, teachers, and researchers may possibly accommodate. *STUNT* (Olsen, 2015) opens for a multimodal dialogue, staged through play, that focuses on higher interests than conflict. Relational aesthetics can in turn manifest temporal moments that tremble with curiosity. In the absence of control, the impulse is given room for stunt-based actions, and in this landscape, difference is recognised and it changes the understanding of oneself and others. Differentiated aspects of actions create new challenges that lead to wonder at form and expression, and in understanding a relationship of trust develops. Implicitly, creative processes open up perceptual expansions; explicitly, they change the view of how art-based methods can lead to new conversations about what art is. In the same way, stunts open relational aesthetics that can lead to new forms of teaching that shake aesthetic perceptions towards new horizons. Art-based teaching processes redefine and refine the view of knowledge and learning. The blurred boundaries will metaphorically give meaning to difference, blurring boundaries that can lead to new horizons. Making oneself available to inequality, being quietly open, wondering and vulnerable in learning processes can function symbolically as an art-didactic framework for *PLAY* (Olsen, 2015). So, we know we might not get answers that are simple or even clear, we know we might only get more questions, but we could argue that it is in these blurry spaces, the boundary pushing spaces that there is the potential for something new to emerge.

Credits (27:57–28:16)

References

- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Button, C., Seifert, L., Chow, J. Y., Davids, K., & Araujo, D. (2020). *Dynamics of skill acquisition: An ecological dynamics approach*. Human Kinetics Publishers.
- Fuchs, A., & Scott Kelso, J. A. (2018). Coordination dynamics and synergetics: from finger movements to brain patterns and ballet dancing. *Complexity and synergetics*, 301–316.
- Jirsa, V. K., Friedrich, R., Haken, H., & Kelso, J. S. (1994). A theoretical model of phase transitions in the human brain. *Biological Cybernetics*, 71, 27–35.

- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315059709>
- Kara, H. (2020). *Creative research methods: A practical guide* (2nd ed.). Policy Press.
- Kelso, J. S. (2021). The Haken–Kelso–Bunz (HKB) model: from matter to movement to mind. *Biological Cybernetics*, 115(4), 305–322.
- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of arts-based research*. Guilford Press.
- Martin, R. (2019). Feeling the field: Reflections on embodiment within improvised dance ethnography. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 11(2), 197–207.
- Martin, R. (2021). Transgressions Towards Difference: A Tertiary Arts Educator’s Reflection on Teaching in Norway. In B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenning* [Arts education: Collaboration, quality and tensions] (pp. 357–376). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch14>
- Nord universitet. (2022). *MiU22: Explorative perspectives in music and education*.
- Olsen, N. A. R. (2015). *En studie av stunted som dramaturgisk grep for å fremme kreativitet i et kunstdidaktisk undervisningsforløp* [Masteroppgave, NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/2434775>
- Pierre, E. S. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward “post inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2).
- Rolling, J. H. Jr. (2013). *Arts-based research*. Peter Lang, Primer.
- Springgay, S. (2021). Feltness: On how to practice intimacy. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 210–214.
- Stinson, S. W. (1993). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2) (Autumn, 1997), pp. 49–69. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

«No Delay?» – Om å undervise på avstand med minimal digital lydforsinkelse

Hilde Synnøve Blix

UiT Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet, Norge

Abstract: “No Delay?” – **Online teaching using low latency technology.** Playing music together using low latency technology has been possible for some years now, provided fast and robust digital networks. The accessibility of low latency networks has been limited, and the available software has been complicated to install and use. At the music conservatory in Tromsø, associate professor Geir Davidsen has developed soft- and hardware that to a large degree solves the problems regarding usability and price for musicians that want to use this kind of technology. In the academic year of 2021–2022 we investigated the didactic potential of the developed technology concept together with brass students at the music conservatory. In this study I examined how the participants experienced presence and engagement in these digital musical settings, and what possibilities low latency and good audio quality might bring to the digital pedagogy in higher music education. Using an action research design based on workshops with four brass students, we gathered qualitative data that show different possibilities and limitations of the low latency instrumental teaching. The findings show different modes of presence in these digital meetings (bodily, technological, musical, didactic, and social), and that user-friendly technology that emphasizes low latency and good audio quality is an important factor in the development of sustainable digital didactics in the performing arts.

Keywords: digital music teaching, low latency, instrumental lessons, presence, student research participation

Innledning

En av de største utfordringene fjernundervisning av musikalsk samspill byr på, er at lydforsinkelser i de fleste tilfeller gjør det meningsløst å forsøke å spille sammen. Samtidighet i lyd, og kvaliteten på lyden, er

Sitering: Blix, H. S. (2023). «No Delay?» – Om å undervise på avstand med minimal digital lydforsinkelse. I O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 6, s. 117–144). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch6>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

hovedelementer i undervisning på et musikkinstrument, og uten disse elementene til stede må det pedagogiske opplegget justeres så mye at selve kjernen i undervisningen i stor grad går tapt. Såkalt low latency-samspill (lav forsinkelse) over digitale nettverk har i en årrekke vært mulig, forutsatt raske og robuste nettverkslinjer. Men tilgang på høyhastighetsnettverk mellom 20 og 30 Mbit/s har vært begrenset, og maskinvaren som har vært tilgjengelig, er dyr og komplisert å installere og bruke. For å kunne oppnå lav nok forsinkelse i lyd behøves maskin- og programvare som fungerer optimalt til formålet, som i dette tilfellet er meningsfullt musikalsk samspill. I tillegg må dette være overkommelige for lærere og studenter å ta i bruk. Ved *Musikkonservatoriet ved UiT Norges arktiske universitet* har førsteamanuensis i eufonium og tuba Geir Davidsen utviklet et konsept bestående av maskin- og programvare som i stor grad løser problemet med brukerterskel for musikere som benytter slik teknologi (Senter for talentutvikling, 2021). Konseptet (som de lokale brukerne har kalt «Teletuba») består av en mini-datamaskin (Raspberry Pi) med et *Ultra low latency* lyd-kort med forsinkelse og minimalt med digital støy koblet rett på hovedkortet, programmene Jack Audio Connection Kit og Jacktrip ferdig installert og en touch-skjerm med egenutviklet programvare som foretar tilkobling og åpner porter. Bruken forutsetter kablet nettverkstilgang. Oppsettet er utprøvd i samspill med studenter og kolleger ved Musikkonservatoriet og i forbindelse med talentprogrammet Unge talenter Nord siden april 2020. Studieåret 2021–2022 gjennomførte vi et forsknings- og utviklingsprosjekt kalt «No Delay?» i samarbeid med tuba- og eufoniumstudenter for å teste ut det *didaktiske* potensialet i bruken av teknologien.

I den foreliggende studien undersøkes opplevelse av *tilstedeværelse* og *engasjement* i digitale musikk møter, og jeg ser i tillegg på hva slags muligheter lav forsinkelse og god lyd kvalitet i digital instrumentalundervisning gir for den pedagogiske tilretteleggingen. Mer konkret spør jeg: *Hvilke muligheter gir lav forsinkelse og god lyd kvalitet i digital instrumentalundervisning for den pedagogiske tilretteleggingen, og hvilke typer tilstedeværelse og engasjement er av betydning for å oppnå god læring i denne konteksten?*

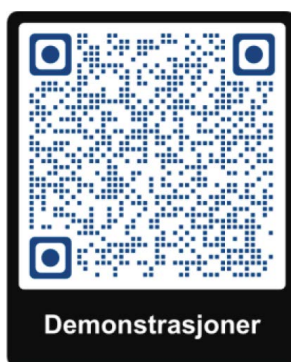
Prosjektet studien er basert på, *No Delay?*, er et aksjonsforskningsprosjekt som dreier seg om digitalt undervisningsopplegg på hovedinstrument og i kammermusikk (messinginstrumenter) ved bruk av Davidsens

egenutviklede teknologiske konsept *Teletuba* som tillater lav forsinkelse og god lyd kvalitet over internett, og lavere brukergrensesnitt. I tillegg har videreutvikling av de tekniske/digitale løsningene vært en del av prosjektet. I denne artikkelen skal jeg i hovedsak beskrive og drøfte den didaktiske delen av prosjektet.

I det følgende bruker jeg begrepet *digital undervisning* om et synkront møte over internett mellom lærer og student(er), i motsetning til en *fysisk undervisning* som er en tradisjonell undervisningstime hvor lærer og student(er) er i samme rom samtidig. Asynkrone digitale spilletimer med ferdig innspilt undervisning er ikke en del av datamaterialet i denne studien.

No Delay?-prosjektet

Prosjektet «No Delay?» som studien springer ut ifra, er støttet av UiTs fyrårsmidler og Senter for framragende utdanning i musikkutøving (CEMPE) ved Norges musikkhøgskole og har hatt som mål å utforske både teknologisk og didaktisk innovasjon. Utgangspunktet for prosjektet var blant annet det faktum at vi i årene 2020–2023 har måttet forholde oss til undervisning på internett i større grad enn før på grunn av COVID-19, noe som selvsagt har vært en ekstra stor utfordring for fag som handler om håndverk og mellommenneskelig samspill på forskjellige måter. I musikalsk samspill er det helt avgjørende å kunne lytte til detaljer i klang, lytte til rytmiske og intonasjonsmessige nyanser, spille sammen for å kjenne på dynamikk og fraserings osv.



Eksempel 1. Her ses og høres hva Zoom-forsinkelsen innebærer for musikere: Zoom-session med studenter i No Delay?-prosjektet med og uten Jacktrip.

«Low latency»-teknologi har som nevnt vært tilgjengelig noen år allerede, men er lite brukt av musikere, trolig av flere grunner. Blant annet er tilgjengelige tekniske løsninger (for eksempel LoLa og Ultragrid) fortsatt dyrt, og det krever teknikere som kan både nettverk og musikkteknologi og er til stede, for å gjennomføre kvalitativt gode musikalske møter. Dermed gjør pris, tilgjengelighet og behovet for teknisk support at digitale spilletimer fortsatt ikke regnes som noen reell erstatning for fysiske spilletimer. For å kunne oppnå minimal forsinkelse, behøver vi oppsett og maskin- og programvare som fungerer optimalt for formålet. Min kollega og medforsker Geir Davidsen utviklet derfor konseptet *Teletuba* som i stor grad imøtekommer problemet med brukerterskel og økonomi for musikkundervisning (for nærmere beskrivelse, se Senter for talentutvikling 2021).¹ Løsningene er baserte på åpen kode og publiserte opplysninger om programvare og det tekniske, noe som gjør at interesserte lærere og elever kan kopiere og ta i bruk konseptet, forutsatt en viss datateknisk kompetanse. Fordi konseptet inneholder rimelig maskinvare og programvare som gjør tilkobling svært enkelt, kan studenter og lærere konsentrere seg om læring, undervisning og samspill. Et annet viktig utgangspunkt forskningsmessig for dette prosjektet er et årelangt samarbeid med internasjonale aktører på «low latency»-samspillsfeltet, blant annet *World Opera Project* som UiT Musikkonservatoriet har deltatt i siden 2006 i samarbeid med universiteter som Stanford, McGill og New York University (Aareskjold et al., 2013).

Prosjektet har bestått av tre workshops med studenter fra Tromsø og Oslo (Norges musikkhøgskole) samt lærer og teknologiutvikler Geir Davidsen og undertegnede som forsker og tilrettelegger. Min rolle i prosjektet har vært tredelt. For det første er jeg pedagog ved musikkonservatoriet og har hatt ansvar for samtalene om utviklingen av digital didaktikk med studentene og læreren. Deretter har jeg sammen med læreren planlagt prosjektets workshops, med vekt på fasene i aksjonsforskningen. Til sist har jeg vært forskeren som har samlet, kodet og analysert datamaterialet, og som er ansvarlig for den empiriske og teoretiske drøftingen av resultatene.

¹ Mer om det tekniske kan du finne her: <https://senterfortalentutvikling.no/tag/geir-davidsen/>

Tidligere forskning

Det finnes i dag en rekke studier som har undersøkt bruk av digital undervisning i musikk (Bauer, 2020; Benedek, 2019; Brändström et al., 2012; Crawford, 2017; Johnson, 2017), og en økende mengde av disse studerer *digital didaktikk* ved bruk av «low latency»-teknologi (Hash, 2020; Redman, 2020). Jeg vil i det følgende gi et kort innblikk i noe av kunnskapen vi har på feltet digital didaktikk i instrumentalundervisning.

I en artikkel fra 2009 forteller Richard Dammers at hans inspirasjon for å undersøke internettbasert instrumentalundervisning, var en uttalelse fra en av hans kolleger som sa: «You can't teach tuba on the Internet» (Dammers, 2009, s. 17). Dette ble utgangspunktet for en studie bestående av observasjoner og intervjuer i tilknytning til trompetundervisning over internett, på Skype. Dette betydde altså nokså store lydlig og visuelle forsinkelser, og de musikalske og kommunikasjonsmessige begrensningene dette ga: «(...) the limitations of video delay and limited visual controls presented sufficient challenges so that this format appears to be only a supplement for face-to-face lessons at the current time» (Dammers, 2009). Han så også på de pedagogiske forskjellene på fysisk og digital undervisning, og fant blant annet at læreren opplevde at han måtte forberede timene nøyere, i mer detalj og med en klarere struktur, når de var digitale. Den sosiale dynamikken endret seg også, ettersom det ble mindre av den uformelle interaksjonen med elev og foreldre enn i en fysisk spilletime. Dammers konklusjon var den gang at musikkutøving i sin natur er synkron, og derfor krever god lyd og lav forsinkelse for å kunne fungere (Dammers, 2009, s. 22).

I nyere tid har Benjamin Redman (2020) undersøkt de pedagogiske sidene ved langdistanseundervisning med musikkutøvere. Han var spesielt interessert i muligheter, fordeler og begrensninger med bruk av «low Latency»-plattformen LoLa i digital instrumentalundervisning. Konklusjonene i hans studie, som var basert på intervjuer med lærere, var at det pedagogiske utbyttet kunne være nokså godt, men at lærerne også var opptatt av de fysiske og visuelle begrensningene teknologien ga. I likhet med Dammers (2009) fant også Redman (2020) at lærerne opplevde den digitale undervisningen som mer krevende:

All the teachers reported that the experience was more intense and more tiring for them, and they had to work harder. Comments include: «I need to think a little more about what I'm doing to maybe bridge a little bit of the technology». (Redman, 2020, s. 4)

I typiske spilletimer er det svært vanlig å spille sammen med eleven, og for Redman er dette et viktig argument for å jobbe mot minimal lyd-forsinkelse og god lyd-kvalitet, spesielt i musikkundervisning: «Of the four events logged over the 25 face-to-face lessons, the most frequently observed event (after that of the pupil playing on their own) was that of the teacher and pupil playing the same part together at the same time» (Redman, 2020, s. 8).

Redman etterlyser også flere studier som går i dybden på det pedagogiske potensialet til denne teknologien (Redman, 2020). Vi var i No Delay?-prosjektet opptatt av å prøve ut forskjellige måter å bruke teknologien på som potensielt kunne gi noe nytt til samspillet og undervisningen på nett. Altså også å endre undervisningen og kommunikasjonen slik at teknologien kunne fungere som noe mer enn bare et supplement.

Ikke noe TikTok, digital didaktikk, takk er en rapport om norske kulturskolers erfaringer med bruk av digitale verktøy under koronapandemien, gjort på bestilling fra Norsk kulturskoleråd (Berge et al., 2021). Den konkluderer blant annet med at selv om kulturskolens lærere og elever foretrekker å møtes, ligger det mulighetsrom i digital undervisning. Eksempelvis er det lettere å opprettholde kontinuitet i situasjoner der fysisk oppmøte ikke lar seg gjøre, det kan gi en bedre forståelse av elevens hjemmesituasjon, og det kan gi en pedagogisk merverdi (øvingsvideoer, digitale samarbeidsprosjekt osv.) (Berge et al., 2021).

I en rekke nyere studier av digital undervisning står begrepet *tilstedeværelse* (presence) sentralt (Johnson, 2017; Nash et al., 2000; Perrin et al., 2016; Støckert et al., 2020; Waterworth & Hoshi, 2016). Diskusjoner om tilstedeværelse i digitale møter mellom mennesker blir aktualisert av behovet for å kompensere for den fysiske avstanden slike møter medfører. I denne studien er det derfor interessant å se nærmere på betydningen av tilstedeværelse og engasjement som grunnlag for gode og meningsfulle digitale møter i musikalsk samspill og undervisning.

Engasjert tilstedeværelse

Læring krever opplevelse av tilhørighet, felles engasjement, lytting, meningsskaping og bygging av sosiale relasjoner (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Når læringen skal foregå i en digital kontekst, uten at aktørene møtes fysisk, gir dette spesielle utfordringer som påvirker læringen, og derved den pedagogiske tilretteleggingen. Opplevelsen av tilstedeværelse og engasjement kan påvirkes negativt av at teknologien har lydlig og billedlige begrensninger/treghet som for mange tar bort følelsen av å være sammen i tid og rom. I musikkutøving er tilstedeværelse knyttet til musikalsk fellesskap, konsentrasjon, lytting og emosjonelt engasjement. I tillegg krever følsomhet for andres musikalske innspill, og villighet til å utsette seg for andres tilbakemeldinger, god og tillitsfull kommunikasjon. I synkron onlineundervisning må det bevissthet og aktivt arbeid til for at aktørene skal engasjere seg på en måte som gjør at alle opplever gjensidig tilstedeværelse. I denne sammenhengen finner jeg Rodgers og Raider-Roths (2006) definisjon av *presence* relevant for analysen av tilstedeværelse i den foreliggende studien:

a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step. (Rodgers & Raider-Roth, 2006, s. 266)

Begrepet *social presence* (sosial tilstedeværelse) blir ofte brukt for å undersøke i hvilken grad aktører opplever deltakelse og sosial integrering i studier av undervisning som involverer digital undervisning og samarbeid (Kreijns et al., 2014; Støckert et al., 2020). *Sosial tilstedeværelse* i denne sammenheng defineres i forskningslitteraturen ofte innenfor rammeverket Community of Inquiry (CoI) som evnen til å vise sin personlige identitet i online-samfunnet på en måte som medfører at du blir oppfattet som en «ekte» person (Akyol & Garrison, 2008; Garrison & Arbaugh, 2007; Gunawardena & Zittle, 1997; Swan et al., 2009). Dette krever at personen tilegner seg en sosial identitet i en digital virkelighet gjennom meningsfull kommunikasjon og evne å knytte sosiale og faglige bånd. CoI-rammeverket tar utgangspunkt i John Deweys tankegods som vektlegger

erfaring gjennom praktisk utforskning som utgangspunkt for læring og kritisk tenkning i høyere utdanning (Swan et al., 2009). Fellesskap og utforskning står sentralt i dette rammeverket, og i studiene av online-undervisning er *sosial* og *kognitiv* tilstedeværelse og *undervisningstilstedeværelse* kjerneelementene (Akyol & Garrison, 2008). Gjennom å designe den foreliggende studien som et aksjonsforskningsprosjekt, hvor studentene har hatt sentrale roller i utforskningen, har studentenes læring gjennom et utforskende fellesskap blitt vektlagt ytterligere.

Av interesse for denne studien er også Biocca og Harms (2002) som opererer med tre nivåer av tilstedeværelse og opplevd engasjement. Det laveste nivået av tilstedeværelse beskriver de som det å være oppmerksom på at det er noen andre til stede (perceptual level). På neste nivå (subjective level) opplever aktørene at de er tilgjengelige for hverandre gjennom intellektuelt og emosjonelt engasjement og gjennom interaksjon. På det høyeste nivået (intersubjective level) beskrives tilstedeværelsen til aktørene som «the degree to which one individual perceives the social presence to be mutual (...), and intersubjectively the degree to which the pair of interactants share this sense of social presence among each other» (s. 13). Støckert et al. (2020) beskriver dette nivået som «one of mutual accessibility, interdependent behavior and shared emotional states» (s. 83). De undersøkte samspilltimene i den foreliggende studien må i lys av dette sies å kreve høy grad av tilstedeværelse fra deltakerne fordi musikalsk samspill innebærer at de må engasjere seg umiddelbart og emosjonelt-kunstnerisk til hverandres utøvelse av musikk.

I pedagogisk forskning har tilstedeværelse og engasjement vært sentrale faktorer i undersøkelser av hva som karakteriserer gode vilkår for læring, eksempelvis sosial deltakelse, motivasjon og en utforskende holdning (Dewey, 1934). I samspill og samtaler med medmennesker er opplevelsen av at den andre er engasjert og våkent til stede i dette samspillet ofte også avgjørende for om du selv engasjerer deg. Det Dewey kaller *aliveness*, refererer Maxine Green (1977) til som *wide-awakeness* en høyere form for kritisk bevissthet og dypt engasjement med verdenen en lever i. Hun er opptatt av at utdanning må «provoke wide-awakeness and an awareness of the quest for meaning, which has so much to do with feeling alive in the world» (s. 123). Jeg betrakter i likhet

med Dewey og Green tilstedeværelse som fundamentalt i mellommenneskelig kommunikasjon.

Vi lever i dag, slik jeg opplever det, i en verden hvor individer og organisasjoner i stadig økende grad er opptatt av å bli hørt, og i stadig mindre grad er opptatt av å *lytte*. En vesentlig del av det å være til stede i samspill med andre mennesker, handler om meningssøkende lytting gjennom å prøve å forstå den andre, og situasjonen, og slik bidra til å skape gode læringssituasjoner for alle. Lytting handler om å engasjere seg for å forstå hva et annet menneske ønsker å formidle, og å være villig til å gå i forhandlinger om mening. Dette krever tillit og oppmerksomhet. Reggio Emilia-pedagogen Carlina Rinaldi (2006) understreker det *relasjonelle* som vitalt for lyttingen, noe som inkluderer en åpenhet og nysgjerrighet overfor verden og «de andre». Engasjert lytting er knyttet til følelser og er en «process generated by curiosity, desire, doubt and uncertainty (...) that does not produce answers but formulates questions» (Rinaldi, 2006, s. 65). Pedagogen Kathrine Schultz (2003) definerer lytting som: «an active, relational, and interpretive process that is focused on making meaning» og «fundamentally about being in relationship to another and through this relationship supporting change or transformation» (s. 8–9).

Kommunikasjon i musikkundervisning kan foregå både gjennom ord, kroppslige gester, handlinger og gjennom musikkutøvelsen. I onlineundervisning i musikk har det kroppslige en annen type spillerom enn når mennesker møtes i samme rom. Opplevelsen av kroppslig tilstedeværelse og fellesskap er beskrevet i forskningslitteratur om musikk som helt essensielt for å kunne spille godt sammen (Chang et al., 2019; Clarke, 1995). Spesielt er øyekontakt, musikalske gester, pust, rytmisk driv og kroppslig uttrykk for musikalsk karakter framhevet som sentralt, med målsetting om å kommunisere: «In addition to the idea of a bodily centre for expression, it has been demonstrated that performers make a series of gestures which serve to clarify and coordinate certain ideas for communication to co-performers and the audience» (Davidson, 2005, s. 233). I en online-sammenheng hvor det visuelle er både forsinket og av lav kvalitet, vil slike aspekter ved musikalsk samspill ha stor betydning for opplevelsen av tilstedeværelse.

Metode

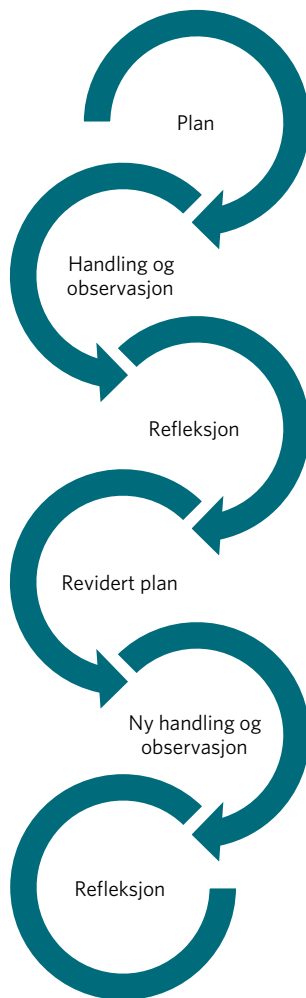
I arbeidet med å designe prosjektet No Delay? ble det tidlig klart at det var ønskelig med en forskningsmetodisk inngang som ga muligheten til utprøving og oppfølging i nært samspill med alle deltakerne. Vi valgte en aksjonsforskningsmodell som bygger på et vitenskapssyn som er grunnleggende demokratisk, og forskningsspørsmål som er rettet mot praksisfelt og endringsprosesser. Vi ønsket å bruke deltakernes samlede kompetanse som musikere, forskere, lærere og studenter i utforskningen av didaktiske innfallsvinkler og praktisk-teknologiske løsninger.

Som metode for arbeidsprosessene ble det derfor benyttet en aksjonsforskningsmodell basert på Carr og Kemmis' (1986) *selvreflekterende spiral*, hvor elementene planlegging, aksjon, observasjon og refleksjon til enhver tid er avhengig av hverandre, og hvor formålet er at disse elementene sammen skal bidra til å endre praksis gjennom sekvenser av planlegging, utøving/gjennomføring, observasjon, refleksjon, ny planlegging osv. (Hiim, 2016). Disse prosessene ble systematisk observert og dokumentert gjennom lyd- og bildeopptak. Prosjektet har således vært grunnfestet i en arbeidsform inspirert av såkalt frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986), hvor lærere og studenter tar ansvar for den faglige utviklingen i fellesskap, og alle aktørene deltar i de kunnskaps-genererende prosessene med mål om forbedring av praksis.

Action research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities. (Reason & Bradbury, 2008, s. 4)

Ved at man tar i bruk aksjonsforskning som forskningsdesign, produseres kunnskap om egen praksis med det mål å forbedre og endre den (Tiller, 1999). Samtidig vil man kunne gi studentene erfaring med aksjonslæring som arbeidsform i eget virke som pedagoger, noe som vil bidra til at de utvikler en reflekterende holdning til egen praksis både som lærere og musikere. Det var vesentlig at studentene engasjerte seg både i egne læringsprosesser og i prosjektet. Gjennom å stille svært åpne

og nysgjerrige spørsmål underveis i workshopene, kunne vi skape reelle menings- og erfaringsutvekslinger hvor også studentenes innspill fikk betydning for prosjektets retning.



Figur 1. Aksjonsforskningsssyklus, inspirert av Kemmis og McTaggart (1998)

I aksjonsforskningsprosjekter er ofte utvalget av deltakere i prosjektet nært knyttet til den praksisen som studeres, og dermed ikke tilfeldig valgt. I vårt tilfelle utgjorde utvalget to tubastudenter ved Musikkonservatoriet i Tromsø og læreren deres, som også har vært ansvarlig for å utvikle de teknologiske løsningene som ble brukt. Dette var i tillegg en praksis som

allerede hadde startet utprøvinger av onlinespilletimer med Teletubaboksene. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i tubaundervisning ved Musikkonservatoriet i prosjektet. Vi holdt deretter muligheten åpen for at det kunne komme fram ideer og ønsker som medførte andre konstellasjoner og deltakere, og allerede under den første workshopen ble det klart at det var et ønske fra deltakerne i Tromsø å teste ut ensemblespill med studenter i Oslo. Den tredje workshopen involverte derfor også to eufoniumstudenter ved Norges musikkhøgskole (NMH) og gjesteforsker Benjamin Redman fra Royal Conservatoire of Scotland.

Alle deltakerne i prosjektet hadde bakgrunn som utøvende musikere, og studentene hadde også erfaring med å undervise i tillegg til et visst innblikk i forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom studiene. Dette bidro til en viss likhet i status mellom messinglæreren/teknologiutvikleren, studentene som deltok, og meg som forsker. Alle deltakerne bidro dermed til utforskningen med sine forskjellige utgangspunkt og interesser, og vi hadde et felles mål om gjensidig læring (Maurer & Githens, 2009).

De tre workshopene foregikk i perioden november 2021 til juni 2022 og fant i hovedsak sted i Tromsø og Oslo. Studiens empiriske datamateriale består av feltnotater, transkripsjoner av onlinespilletimene og etterfølgende gruppesamtaler med alle deltakerne, og i tillegg en kort spørreundersøkelse med åpne spørsmål til de deltakende studentene på siste workshop. Feltnotatene beskriver samspill og undervisning og kommunikasjonen underveis i onlinespilletimene, inkludert rigging av det tekniske med oppkobling til internett og balansering av lyd (og i noen tilfeller det å i det hele tatt å få lyd- og bildekontakt med hverandre).

Den siste workshopen hadde et litt annerledes oppsett enn de foregående, både fordi det var flere deltakere, og fordi opplegget var en blanding av live-samspill og onlineoppkobling. Det var i tillegg en oppkobling til Norges musikkhøgskole nesten 1800 kilometer unna Tromsø, noe som gjorde testingen av forsinkelsen svært realistisk. De to tubastudentene i Tromsø spilte i samme rom på Musikkonservatoriet, hvor også lærer Geir, gjesteforsker Redman og jeg var fysisk til stede. De to eufoniumstudentene spilte sammen i et ensemblerom på NMH i Oslo. Målet med denne workshopen var å bladspille tubakvartetter

sammen og utforske hvor langt man kunne komme med innøving og samspill online. Etter samspilløkten snakket vi sammen om hvordan samspillet fungerte, og hvordan de opplevde forskjellige aspekter ved musikalsk og verbalt nærvær og kommunikasjon. Fordeler, ulemper og muligheter ved bruk av teknologien var også et tema i samtalen. Det ble gjort lyd- og bildeopptak av hele workshopen.

Tabell 1. Oversikt over innholdet i de tre workshopene

	Workshop 1 (Tromsø 22.11.2021)	Workshop 2 (Tromsø 15.03.2022)	Workshop 3 (Tromsø/Oslo 20.06.2022)
Deltakere	To tubastudenter (Musikkonservatoriet, Tromsø) + Hilde og Geir (H&G)	To tubastudenter (Musikkonservatoriet, Tromsø) + H&G	To tubastudenter, to eufoniumstudenter (NMH) H&G + gjesteforsker Benjamin Redman (UK)
Innhold	Samspill med lærer (hver sine rom m/ boksene)	Undervisning med lærer (hver sine rom m/boksene)	Samspill med kvartett, lærer som veileder (to og to i samme rom)
Analyse/ refleksjon planlegging	Samtale	Samtale	Samtale
	Samspill med lærer (hver sine rom m/boksene)	Undervisning med lærer (hver sine rom m/boksene)	
	Samtale	Samtale	
Analyse/ refleksjon planlegging	Månedlige møter H&G	Månedlige møter H&G	Månedlige møter H&G

Ettersom onlineundervisning i pandemiårene 2020–2022 må kunne karakteriseres som «issues of pressing concern» (Reason & Bradbury, 2008, s. 4), har interessen for prosjektet vært stor nasjonalt og til dels internasjonalt. Det førte til at vi ble kontaktet av den britiske forskeren og perkusjonisten Benjamin Redman som også samarbeidet med CEMPE i forbindelse med sin forskning på «low Latency»-teknologi (Redman, 2020). Vi inviterte ham til Tromsø for å overvære den tredje workshopen som gjesteforsker. Han var observatør og en samtalepartner som bidro med sine erfaringer og spørsmål, og disse samtalen (på engelsk) utgjør en del av datamaterialet til den foreliggende studien. I etterkant av den siste workshopen sendte vi ut et spørreskjema til de fire studentene med spørsmål om erfaringene med prosjektet. Studien er meldt til NSD, og

deltakerne har gitt skriftlig, informert samtykke til at innsamlet data kan brukes til forskningsformål.

Materialet har vært gjenstand for en tematisk analyse som innebærer at datamaterialet er analysert på utkikk etter tematikker som går igjen, for så å kode og gruppere disse i relevante temaer. Jeg benyttet en kodingsprosess hvor jeg gjennom gjentatte lesninger så etter mønstre (tema) i datasettene (Braun & Clarke, 2006), en prosess bestående av både deskriptive elementer (det som ble sagt og gjort) og interpretative elementer (mine tolkninger av mindre åpenbare mønstre). Utgangspunktet for arbeidet med å etablere relevante analysekategorier var CoI-rammeverkets kategorier *social, cognitive og teaching presence*, som jeg videreutviklet basert på denne studiens spesifikke forskningsspørsmål og kontekst.

Tidligere studier har sett på *grader* av tilstedeværelse og engasjement i digital undervisning (Biocca & Harms, 2002; Støckert et al., 2020). I denne studien valgte jeg å undersøke hva slags *typer* tilstedeværelse deltakerne beskrev. Temaene som kom fram av datamaterialet, er ikke framstilt som en taksonomi med gjensidig utelukkende *kategorier*, men som mulige måter å belyse forskjellige sider ved tilstedeværelse i digitale spilletimer på. Temaene er dermed kontekstrelaterte, og vil se annerledes ut i et annet prosjekt med andre målsettinger og annen teknologi. Jeg har som nevnt benyttet meg av Community of Inquiry-rammeverkets teoretiske modell for *social, cognitive og teaching presence* i digitale læringsarenaer (Akyol & Garrison, 2008), men ettersom den aktuelle undervisningskonteksten ikke representerer den mest vanlige digitale undervisningssituasjonen, var det viktig å se etter alternative muligheter som lå i tematiseringen av tilstedeværelse som fenomen. Gjennom en rekke gjennomlesinger av datamaterialet i dialog med tidligere studier og teorier, og gjennom inngående vurdering av typer tilstedeværelser observert, ble temaene *kroppslig, teknologisk, musikalsk, didaktisk og sosial* tilstedeværelse generert.

Studiens funn

Opplevelse av kroppslig tilstedeværelse

I likhet med tidligere forskning på digitale møter viser denne studien at *visuelle og kroppslige faktorer* er mye mer vesentlige i samspill og

undervisning enn man kanskje legger merke til i den typisk fysiske undervisningen. Det var også det første de medvirkende studentene snakket om når jeg spurte hva som er forskjellen på fysisk og digital undervisning og samspill:

Stud B: Etter en sånn online-session tenker jeg også på hvor fint jeg synes det er å se noen andre i det fysiske rommet igjen. Det å ha blikkontakt underveis når vi spiller, og hvor mye det faktisk har å si. Fordi ofte i kammermusikksettinger så står notene bare der (peker foran seg), og de ser jeg egentlig ikke på, jeg sitter jo bare og ser på alle andre, og prøver å få respons på...ja... Så når den andre ikke er i rommet, så føler jeg meg litt «lost». (Fra workshop 2)

Studentene satte dermed fingeren på hvor ubevisst og tatt for gitt rommet og bevegelsene til andre musikere kan være, og hvordan kroppslig tilstedeværelse og engasjement er en viktig faktor i det å musisere sammen. Vi legger også merke til at student B betrakter det å bruke blikkontakt og aktiv tilstedeværelse som et ansvar man som musiker har: «prøver å få respons». Dette beskrives mer konkret i den siste workshopen av en av studentene som sitter i Oslo:

Stud C: Sånn samspillteknisk så var det overraskende greit. Det er litt mer sånn: Hvis du ønsker å *endre* noe [musikalsk], så opplevde jeg at det var vanskelig. Altså endre tempo eller endre styrkegrad, for det krever mye mer.

Geir: Ja, vi spiller jo med hele kroppen, og bortfallet av det visuelle er også for meg det betydeligste tapet.
(Fra workshop 3)

På den andre siden kom det også fram at det visuelle/kroppslige ikke alltid oppleves som det viktigste:

Geir: Hadde det noen negativ virkning at dere brukte Zoom på telefonen og ikke på datamaskiner, denne gangen?

Stud A: Nei, det var akkurat det samme. Da har vi ansiktet til den andre rett på notestativet. Du bruker det jo ikke til noe annet enn å se at de andre er der.
(Fra workshop 2)

- Ben: And how did you find the slight delay between the visual on Zoom and the audio sound?
- Geir: I don't use it as visual cues, but I can see if somebody is happy.
- Stud C, Oslo: And also, just knowing that everyone is ready. Stuff like that.
- Stud B: And for the talking afterwards, it is really great to have a face in front of you, so you are talking to *someone*.
- Ben: Yeah, so you know they haven't left the room (ha-ha)
(Fra workshop 3)

Her ser vi et par eksempler på at når premissene for samværet endret seg, tilpasset deltakerne seg de nye betingelsene nokså raskt, og så lenge det visuelle ikke var best mulig, spilte det heller ingen rolle ut over å sjekke at alle «var der». Det er verd å legge merke til at det hadde betydning for deltakerne at de kommuniserte med «noen» som de kunne se ansiktet til, selv om det er tidsmessig forsinkelser.

Opplevelse av teknologisk tilstedeværelse

Det tekniske oppsettet tok ofte tid, også etter at spilletimene hadde startet, med justeringer av lyd og utstyr. Dette var stort sett ikke noe problem når oppsettet stod fast i lokalene som ble brukt. Hvis dette ikke fungerte helt, kunne det oppleves som en «sperre» for noen av studentene, spesielt de som ikke var så opptatt av det bakenforliggende datatekniske. Likevel opplevde deltakerne i prosjektet at gjennom å være til stede og oppmerksomme også i den teknologiske delen av kommunikasjonen som handlet om hvordan det digitale/tekniske virket eller kunne forbedres, ble undervisningssituasjonen i sin helhet bedre, og noe deltakerne opplevde eierskap til sammen. I stedet for å irritere seg, eller føle avstand til teknologien, opplevde deltakerne den som en integrert, bevisstgjort del av læringssituasjonen. De to studentene i Tromsø kom tidlig i prosjektet med forslag til videreutvikling av Teletubaboksene. De skisserte i noenlunde detalj hvordan en boks burde se ut og fungere.

- Stud B: Knappene burde være litt større, så det er lettere å se hvor du skal trykke.
- Geir: Man kan jo lage en front med større knapper.

- Stud A: Eller med bare masse apper, eller...
- Geir: «Start jacktrip», liksom.
(Fra workshop 1)
- Hilde: Kan det å bruke skjermer i en vanlig kulturskoletime være en måte å utvide måter man underviser på?
- Stud A: Ja, det er jo mye muligheter på den, for det er jo en datamaskin. Du kan jo putte mye greier på den.
- Geir: Man kan jo dele mye mer ting i og med at man også bruker Zoom på en computer.
- Stud B: Altså, hvis boksen var på størrelse med et A4-ark, sånn at du kan ha både jacktrip gående samtidig som den viser notene ...
- Stud A: Og facecam oppe i hjørnet og ...
- Stud B: Hvis man sitter på to steder, og så kan man likevel sitte og ringe rundt i notene og samarbeide digitalt.
- Geir: Ja, du kan notere inn i notene under timen, eller ...
- Stud A: Men da begynner det jo å lukte litt dyrt, da.
(Fra workshop 1)

Jeg oppfatter dette engasjementet i selve teknologien som interessant fordi det viser hvordan teknologien blir en del av den helhetlige situasjonen, og det blir vanskelig og uproduktivt å snakke om teknologien som kun verktøy eller rammebetingelse.

Ønsket om å bidra til diskusjonene var stort blant alle deltakerne. I tillegg var alle til stede og oppmerksomme på det teknologiske oppsettet, noe som selvsagt var basert på prosjektets målsetting om å utforske dette. I tillegg var kanskje også alderen på studentene (starten av 20-årene) en faktor som gjorde at de var spesielt interesserte i framtidsutsiktene til denne typen teknologi for egen del. Engasjementet og samspillet med teknologien tolkes her som en type «state of alert awareness, receptivity, and connectedness» knyttet til den digitale delen av de fysiske omgivelsene i samspillskonteksten (Rodgers & Raider-Roth, 2000).

Opplevelse av musikalsk tilstedeværelse

Når student B svarte i spørreskjemaet på hvordan det musikalske samspillet opplevdes, ble det framhevet at «man blir god til å lytte når man

famler i blinde og ikke kan se tydelige cues fra medspillerne sine». I selve samspill-situasjonene testet deltakerne blant annet hvor langt de kunne gå med rubatospill bare ved å lytte, og i hvilken grad aktiv lytting kunne være motor i musikalske initiativer. Her opplevde vi at det er mye å hente, og ved noen anledninger møttes deltakerne fysisk i etterkant for å spille samme musikalske materiale som på nett. De erfarte at måten å lytte på hadde endret seg positivt, noe som gjorde at utøvelsen av stykkene var kommet på et nytt nivå gjennom blandingen av digital og fysisk undervisning.

Det kom likevel helt klart fram av datamaterialet at det var opplevelsen av musikalsk tilstedeværelse som led mest av å bli digitalisert. En av studentene trakk eksempelvis fram savnet av «resonansen fra rommet som fylles av et ensemble, ikke bare meg selv». Studentene sa i tillegg at de følte at de «begrenset seg» dynamisk fordi de ikke måtte spille for sterkt eller for svakt på grunn av at det kunne gå ut over samspill-soundet i hodetelefonene. Dette ble det jobbet en del med rent teknisk, og i løpet av de tre workshopene ble det prøvd ut flere løsninger med hodetelefoner og mikrofoner som gjorde opplevelsen gradvis mer likt en live-situasjon. Likevel rapporterte deltakerne at det var begrensede mulighet til å jobbe med eksempelvis intonasjon og klang på et detaljnivå som normalt kreves i denne undervisningskonteksten.

Deltakerne i prosjektet trakk ved flere anledninger fram at fraværet av hverandres fysiske tilstedeværelse og kroppslige cues, gjorde at lyttesansen måtte være mye mer skjerpet. Studentene gjentok flere ganger at det var en bedre opplevelse enn live at de kunne høre alle stemmene (det den andre spiller) like godt, og at de hørte de andre stemmene bedre i hode-telefonene – «lyden rett i øret»:

- Stud A: Jeg tror at det å ha headset på og få den andre sånn rett inn i øret ... sånn at man kanskje kjenner motparten sin stemme enda litt bedre også ...
- Stud B: Ja, jeg er helt enig. Du blir jo mer bevisst på hva den andre spiller. Din stemme blir på en måte i rommet, mens den andre sin stemme blir direkte i øret.
- Geir: Det er veldig bra, for vi snakker på en måte om en frarøving av de sansene vi normalt bruker.

Stud B: Og så fører det til at man blir veldig skjerpa på lyd, og respons på lyd. Og hvis man da går tilbake å møtes fysisk, da er man jo en mer aktiv lytter.

(Fra workshop 2)

Opplevelse av didaktisk tilstedeværelse

En del av No Delay?-prosjektets målsetting var å undersøke og prøve ut nye didaktiske innfallsvinkler til digital instrumentalundervisning. Det medførte at alle deltakerne var innstilt på at dette var en del av utprøvingen, og dermed hadde vi eksplisitte diskusjoner om måter å tilrettelegge for læring på underveis i samtalene med studentene. Dette har jeg i denne studien valgt å kalle *didaktisk tilstedeværelse*, noe som normalt i hovedsak vil være lærerens anliggende, men som her ble løftet til et objekt for felles utprøving og diskusjon.

I den første workshopen var undervisningen og samspillet relativt lærerstyrt, og både innhold, framdrift og utbytte var ledet av lærer Geir. Dette opplevde ansvaret for planleggingen fra lærerens side er i overensstemmelse med tidligere nevnte forskning på onlineundervisning (Redman, 2020). Senere var vi mer oppmerksomme på dette, og vi diskuterte oss fram til endringer i det didaktiske opplegget som førte til at studentene var mer aktive, i tillegg til at Geir stilte flere spørsmål og overlot mer ansvar til dem. Studentene sa at det var mer studentaktivt på vanlige «analoge» timer, og vi diskuterte hvordan dette kunne vært endret ved at de forberedte onlineøktene med egne «innslag» (eksempelvis øvevideoer, små foredrag og det å lete fram innspillinger av verkene de spiller):

Hilde: Er det forskjell på Geir sin undervisning når den er på boks, enn når den er live i rommet?

Stud. B: Den er litt mer formell når den er i boksen. For han blir filmet, så er det ikke så mye tull, haha. Undervisningen blir jo på samme måte, samme innholdet liksom.

Hilde: Det er kanskje ikke så lett å bruke kroppsspråk (hoppe rundt i rommet).

Geir: Det er jo noe med at musikk ikke er noe språklig, og vi kan spille for hverandre, og vi kan puste og pese og hoppe.

- Hilde: Men merkes det på energien i undervisningen på boks at han ikke hopper rundt?
- Stud. A: Ja, for det er jo noe med at musikk skal få folk til å bli så levende som mulig. Prating er jo egentlig dødt, så man får jo ikke samme mulighetene gjennom språk.
- Hilde (henvendt til Geir): Kan det være at du lar deg begrense av et kamera som ikke er så begrensende som du opplever?
- Geir: Ja, det kan godt hende. Jeg kunne latet som om jeg var i en vanlig situasjon
- Stud. B: Når vi ser i rommet her, er vi jo litt innrammet av situasjonen. Det hadde jo vært kult om du Geir greide å late som om det var en vanlig time, og at du hoppet rundt.
- (Fra workshop 2)

Vi kom inn på at det å sette realistiske og tilpassede mål, var sentralt for hvorvidt samspillet og undervisningen fungerte. I workshop-tilfellet diskuterte vi for eksempel om det var utprøving av teknologi, forberedelse til konsert eller å øve på generelle instrumentalferdigheter som var målet for timen/workshopen. Dette ledet til en mer overordnet involvering av studentene når det gjaldt læringsmål og eget utbytte av undervisningen. I tillegg til at teknologien muliggjør undervisning og samspill med andre enn de som bor i nærheten, viste de til at de vil ha nytte av disse erfaringene i egen framtidige undervisning.

Aktiviteter som fungerte som en vanlig spilletime, var eksempelvis det å dele musikken opp i fragmenter og øve på deler av fraser, det å synge stemmene sammen, å ta i bruk metronom og å jobbe med interpretasjon generelt. Deltakernes eksempler på didaktiske ytterligere muligheter som bruk av teknologien tilbyr i tillegg, inkluderte å teste ut akustikk i forskjellige rom, å bruke boksene og hodetelefonene som hjelpemiddel til å lytte (selv om de sitter i samme rom), bruke fordelen ved at deltakerne sitter på internett til å dele musikk, lytte på versjoner av et musikkstykke sammen, eller å dele på dokumenter/noter på nettet. Studentene nevnte eksempelvis «muligheten [på Zoom] til å kunne dele skjerm og enkelt vise ny musikk eller spesifikke takter eller lignende man nettopp har jobbet med» (student B, spørreundersøkelsen).

Det generelle inntrykket er at det teknologiske var lite «i veien» for læringen når de jobbet med ting som de var vant til, og som ikke hadde konkrete teknologiske hindringer.

Opplevelse av sosial tilstedeværelse

Deltakerne i studien vektla at selve det å prate sammen, var annerledes uten forsinkelse, og at dette var overraskende viktig i undervisningen for at dialogen skulle oppleves som naturlig og likeverdig.

- Stud A: Samtalen flyter *mye* bedre enn på Zoom og Teams og sånn.
 G: Artig plusseffekt... Det blir du så fort vant til det også. Det forsvinner litt for min del.
 (Fra workshop 1)

Opplevelsen av nærhet og tilstedeværelse gjennom at samtalen fløt godt, var tydelig gjennom hele prosjektet. Avbrytelser og bekræftende «mmm» og «ja» fløt som i en vanlig samtale, og dette gjorde situasjonen mindre stiv og unaturlig. Denne plusseffekten sosialt er antakelig et element ved det didaktisk-sosiale samspillet som ikke kan understrekes nok, og blir ekstra viktig i samspill med mennesker du ikke har møtt før.

- Hilde: Did you get to know each other a little bit today?
 Stud A og B: A little bit.
 Stud A: Yes, if we were to meet up [live] now, and play together, it would be a lot better than just meeting for the first time.
 (Fra workshop 3)

På den siste workshopen møttes studenter og lærere som ikke alle kjente hverandre fra før, og vi var spente på nettopp det sosiale samspillet. Her opplevde vi at samspillet og samtalene fløt veldig godt, og det virket som om alle deltakerne var komfortable med å ta ordet og å demonstrere ting musikalsk. Det kan være mange grunner til dette, blant annet at både studenter og lærere etter hvert er trente i å kommunisere digitalt med lyd og bilde. I tillegg var formålet med samspillet nokså konkret, og samtalene veldig fokusert på studentenes meninger og deltakelse i prosjektet. Dette sier oss noe om at gode digitale møter som krever tilstedeværelse av sosial

art, er enklere å få til hvis det ligger noen konkrete mål, oppgaver eller spørsmål i bunnen. Vi så også at den lave forsinkelsen hadde betydning for opplevelsen av sosial tilstedeværelse.

Avsluttende drøfting

Denne studien har gitt noen innblikk i hva som skal til for at digitale spilletimer skal oppleves som meningsfulle, nære og lærerike møter. Spesielt har aksjonsforskningsdesignet og studentenes involvering i hele prosjektet beredt grunnen for et reelt *utforskende miljø*. I det følgende drøftes avslutningsvis et utvalg av de viktigste funnene i studien.

En sentral faktor i dette prosjektet var muligheten til å ta i bruk teknologi som tillot svært minimal lydforsinkelse og god lyd kvalitet. Det førte til digitalt samkvem som vekslet mellom relativt mye oppmerksomhet på teknologien, og at det teknologiske forsvant fullstendig for deltakerne. Ved å også kunne være til stede og engasjerte i bearbeidelsen av teknologien, var studentene oppmerksomme på hva som kunne endres når det behøvdtes, og de var ikke bare passive mottakere av digitale og tekniske utfordringer. Dermed ble innstilling av lydnivå, valg av headset, riktige kabler og valg av digitale plattformer en del av den didaktiske tilretteleggingen som studentene deltok aktivt i. Dette hadde selvsagt både positive og mindre positive sider, hvor tidsbruken var en av de mindre positive.

Det er vanlig å si at teknologi må komme i annen rekke i undervisning, og at innhold og samspill kommer først, men jeg mener at man ikke kan separere teknologien fra individene, innholdet og læringskonteksten. I tillegg ble vi under prosjektets gang særlig oppmerksomme på at dynamikken i digital undervisning lett kan føre til mindre aktive studenter, mindre demokrati og mer «overførings»-preget pedagogikk. I No Delay?-prosjektet har blandingen av fysiske møter og digitalt samspill vært lærerikt for alle deltakerne, spesielt når samtalen/samspillet som har foregått *mellom* live- og online-møter har hatt en tydelig og dynamisk *sammenheng*. Og så har prosjektiliggjøringen i seg selv vært en tilsynelatende god måte å aktivisere studentene i egen læring på i form av en reflekterende praksis som krever tilstedeværelse (Rodgers & Raider-Roth, 2006).

Studentenes medvirkning og engasjement spilte en avgjørende rolle i utforskningen og utviklingen av de digitale spilletimene, teknologien og den didaktiske innretningen. Gjennom aksjonsforskningsdesignet ble alle aktørene oppfordret til å ha en analytisk holdning til de gjennomførte digitale spilletimene og i tillegg bidra med forslag til hvilke endringer som burde gjøres i neste aksjonssyklus. Dette hadde tilleggseffekter som handlet om studentenes engasjement i egne læreprosesser. En sentral forutsetning for en slik effekt var at målsettingen for workshopene var å utforske sammen. Denne typen *kollektiv læring*, hvor alle var åpne for å lære av hverandre, var viktig for at aksjonsdesignet skulle fungere (Tiller, 1999). I arbeidet med det teknologiske i prosjektet var eksempelvis fordelingen av kunnskap mellom deltakerne mindre hierarkisk og forutsigbart enn på andre kunnskapsfelt, og det kom fram gjennom alt fra diskusjoner om videreutvikling av boksene til rent utstyrsmessige problemstillinger som oppstod underveis. Noen av deltakerne hadde egeninteresser som gjorde at de kunne mye om mikrofoner og lydoppsett, mens andre hadde visjoner om brukergrensesnitt og de pedagogiske mulighetene teknologien gir. I arbeidet med workshopene opplevde vi dermed en form for rolleendring hvor Geir som lærer og jeg som forsker ga fra oss mer av kontrollen, og studentene tok gradvis større ansvar i prosjektet, og dermed større ansvar for hva de lærer og sitter igjen med (Aliusta & Özer, 2017). Prosjektdesignet viste seg å være en god modell for studentaktiv læring, og viste samtidig hvor ressurskrevende det kan være for alle deltakerne å være investert i et slikt læringsprosjekt.

Kroppslig tilstedeværelse har vært et gjennomgangstema i prosjektet, og det har blitt understreket en rekke ganger hvor godt det er å møtes fysisk etter å ha vært digitale en stund. I de digitale undervisningstimen har savnet av kropp i rommet vært viktigere enn savnet av det visuelle på skjermene, noe som understreker kroppens betydning for kommunikasjon i musikk, og kanskje også generelt. Altså ville det vært bedre å sitte med øynene lukket i samme rom, enn å se hverandre på skjerm uten å dele et fysisk rom, ifølge deltakerne. Det betyr kanskje at det er viktig å diskutere og definere hva *digital learning spaces* (Støckert et al., 2020) kan være i en musikalsk samspillssammenheng. Deltakerne snakket om å bruke det rommet man selv er i på en annen måte ved å ikke sitte stivt i

kameraet. Vi funderte en del på hva det er som gjør at straks vi er online, må vi stå/sitte i ro og /eller være nær skjermen hele tiden. Her er det rom for mer utforskning av både læreres og studenters kroppslige arbeid i digitale lærings situasjoner. I denne sammenheng er kunstfagene en ypperlig arena for videre studier av meningsfull kroppslig interaksjon i digitale rom.

Underveis ble *fravær* av elementer som kropper og synkrone visuelle bilder diskutert, som noe både positivt og utfordrende. Her ligger det interessante muligheter til å drøfte i hvilken grad fraværet av noe kan føre til igangsettelse av alternative, kreative måter å gjøre noe på (Berge et al. 2021). Hva gjør «fjernværet» (Krumsvik et al., 2021) med oss som lærere, musikere og studenter? Hvis synkrone, digitale møtesteder skal fungere som noe mer enn nødløsninger eller supplement til fysiske møter, mener jeg at det er viktig å drøfte hva slags muligheter som ligger i fraværet av forskjellige faktorer.

En relativt overraskende positiv effekt på det musikalske arbeidet i samspilløktene, var måten studentene rettet mer oppmerksomhet mot det auditive på. Fordi de hadde hverandre «rett i øret» og samtidig hadde få visuelle cues å forholde seg til, ble samspillet mer preget av aktiv lytting enn i ansikt-til-ansikt-situasjoner. Dette var en ressurs som «low latency»-teknologien muliggjorde, og som vi eksperimenterte en del med i workshopene. Jeg anser dette som en god mulighet rent undervisningsmessig til å arbeide musikalsk gjennom lytting, som et tilskudd til andre måter å jobbe med lytting på. Oppsettet «tvinger» musikerne til virkelig å høre de andres spill i samspillsituasjonene. Ved å bruke hodetelefoner fikk studentene en annen opplevelse av å høre hverandres stemmer tydeligere, og det kunne virke som om noen av deltakerne opplevde det lettere å lytte når stemmene ikke blandet seg med andre frekvenser i rommet, noe som ligner på det å jobbe i studio.

De fem kategoriene av tilstedeværelse som framkom i denne studien – *kroppslig, teknologisk, musikalsk, didaktisk* og *sosial* tilstedeværelse – var i den undersøkte undervisningskonteksten tett forbundet med hverandre, og mangel på tilstedeværelse i én eller flere av kategoriene vil kunne påvirke den totale opplevelsen av å være i en god/optimal lærings situasjon. Det felles engasjementet vi opplevde i prosjektet, var sentralt for å

lykkes (Biocca & Harms, 2002; Swan et al., 2009), og nettopp kombinasjonen av de forskjellige typene tilstedeværelse var sentral for deltakernes engasjement gjennom det Greene (1977) beskriver som: «wide-awakeness and awareness of the quest for meaning» (s. 123). Spesielt gjorde tilstedeværelse også i det teknologiske og didaktiske at deltakerne opplevde eierskap og engasjement til læringsprosessene (Schultz, 2003).

Mange har erfart at det kan være vanskeligere å ta ordet på digitale møter når det er vanskelig for deltakerne å uttrykke umiddelbare, kroppslige reaksjoner på det som blir sagt. Det er utfordrende nok for mange studenter å si noe og ha meninger i fysiske møter, og i den digitale virkeligheten er det mange som synes det er vanskelig å «stå for sine meninger» (ikke tilfeldig metafor). I lys av forventningene i høyere utdanning om større studentengasjement og undervisningsformer som ivaretar aktiv læring, er søken etter gode didaktiske innfallsvinkler i digital undervisning og samspill også nødvendig. Tap av engasjement, liten grad av tilstedeværelse og tilbøyeligheten til å trekke seg unna, er problematisk all den tid vi er opptatt av å utdanne kritisk bevisste medborgere. Gjennom å utforske musikalsk samspill i synkron digital undervisning kan vi også få kunnskap om hva som er nødvendig for å skape engasjement og opplevelse av tilstedeværelse i synkron undervisning på internett generelt. Studien viser dermed at det er sentralt for musikkutdanningene å skape en god digital didaktikk som inkluderer bærekraftig teknologi. Dette av økonomiske, pedagogiske og kanskje særlig av demokratiske grunner.

Referanser

- Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3–4), 3–22.
- Aliusta, G. O. & Özer, B. (2017). Student-centred learning (SCL): Roles changed? *Teachers and Teaching*, 23(4), 422–435.
- Bauer, W. (2020). *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Oxford University Press.
- Benedek, M. (2019). Online or Offline? Developing a pilot blended instruction for ear-training at Finnish university. *Finnish Journal of Music Education*, 22(1–2), 90–98. https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol22_nro1_2_netti

- Berge, O. K., Haugsevje, Å. D. & Eiksund, Ø. J. (2021). *Ikke noe TikTok, digital didaktikk, takk: Kulturskolens erfaringer og læringsutbytte ved bruk av digitale medier under koronapandemien* (TF-rapport nr. 618). Norsk kulturskoleråd.
- Biocca, F. & Harms, C. (2002). Defining and measuring social presence: Contribution to the networked minds theory and measure. [Konferansepaper]. *Presence 2002*, Porto, Portugal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brändström, S., Wiklund, C. & Lundström, E. (2012). Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research*, 14(4), 448–456. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.703173>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Chang, A., Kragness, H. E., Livingstone, S. R., Bosnyak, D. J & Trainor, L. J. (2019). Body sway reflects joint emotional expression in music ensemble performance. *Sci Rep*, 9(205). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-36358-4>
- Clarke, E. F. (1995). Expression in performance: generativity, perception and semiosis. I J. Rink (Red.), *The Practice of Performance* (s. 21–54). Cambridge University Press.
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19(2), 195–213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>
- Dammers, R. J. (2009). Utilizing Internet-Based Videoconferencing for Instrumental Music Lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 17–24. <https://doi.org/10.1177/8755123309344159>
- Davidson, J. (2005). Bodily communication in musical performance. I D. Miell, R. McDonald & D. J. Hargraves (Red.), *Musical communication* (s. 215–237). Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Capricorn Books.
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Greene, M. (1977). Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, 79(1), 119–125.
- Gunawardena, C. N. & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment, *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Hash, P. M. (2020). Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 381–397. <https://doi.org/10.1177/0022429420967008>

- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. S. Nielsen (Red.), *Action research for democracy* (s. 147–161). Routledge.
- Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education*, 15(3), 439–456. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.08>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M. & Van Buuren, H. (2014). Community of inquiry: Social presence revisited. *E-learning and Digital Media*, 11(1), 5–18. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11>
- Krumsvik, R. J., Skaar, Ø. O. & Røkenes, F. M. (2021, 15. juli). Når fysisk nærvær blir fjernvær. *Dagens Medisin*. <https://www.dagensmedisin.no/debatt-og-kronikk/nar-fysisk-naervaer-blir-fjernvaer/286084>
- Maurer, M. & Githens, R. P. (2009). Toward a reframing of action research for human resource and organization development. *Action Research*, 8, 267–92. <https://doi.org/10.1177/1476750309351>
- Nash, E. B., Edwards, G. W., Thompson, J. A., & Barfield, W. (2000). A review of presence and performance in virtual environments. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 12(1), 1–41. https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1201_1
- Perrin, A.-F., Rerabek, M. & Ebrahimi, T. (2016). Towards prediction of sense of presence in immersive audiovisual communications. *Electronic Imaging*, 28(16). 10.2352/ISSN.2470-1173.2016.16.HVEI-128
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. SAGE Publications Ltd.
- Redman, B. (2020). The potential of videoconferencing and low-latency (LoLa) technology for instrumental music teaching. *Music & Practice Issue*, 6, 1–15.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching, Learning*. Routledge.
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Schultz, K. (2003). *Listening: a framework for teaching across differences*. Teachers College Press.
- Senter for talentutvikling. (2021, 30. april). Videoserie del 1–3. *Senter for talentutvikling* <https://senterfortalentutvikling.no/videoserie-del-3-hvordan-lykkes-med-nettbasert-samspill/>
- Stöckert, R., Bergsland, A. & Xambó, A. (2020). The Notion of Presence in a Telematic Cross-Disciplinary Program for Music, Communication and

- Technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (s. 77–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch3>
- Swan, K., Garrison, D. R. & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. I C. R. Payne (Red.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (s. 43–57). IGI Global.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Waterworth, J. & Hoshi, K. (2016). *Human-experiential design of presence in everyday blended reality*. Springer international publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30334-5>
- Aareskjold, J. M., Lund, N. W. & Davidsen, G. (2013). Teknologi i støpeskjeen. *Podium 7/2013*, UiT Musikkonservatoriet.

Å synge eller ikke synge. Om hva som skal til for at barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen vil synge

Hanne Bæverfjord

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

Morten Sæther

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

Abstract: Through many years as music teachers at ECEC education we have experienced that students and ECEC institution staff feel uncomfortable singing when fellow students are listening. In this research project we have examined ECEC teachers' relationship to singing, and based on that we discuss how we can develop music pedagogical practices in ECEC teacher training that contribute to ECEC teachers singing more in ECEC institutions. The data for the study are two group interviews and one individual in-depth interview. Through a thematic abductive analysis, we have identified the following themes as central for the ECEC teachers, and thus also for the ECEC teacher training: musical competence; identification; expectations of one's own singing performance; singing in formal and informal situations; humor, nonsense and silly songs. The discussion links empirical and theoretical perspectives, and in conclusion we highlight the implications the study may have for music practices in ECEC teacher education.

Keywords: formal and informal situations, identification, musical competence, singing in ECEC institutions

Introduksjon

I dette kapittelet undersøker vi hvordan barnehagelærere argumenterer for hva som skal til for at personalet i barnehagen vil synge. Videre undersøker vi hvilken betydning det kan ha for innhold i sangundervisning i barnehagelærerutdanningen. Vi opplever at mange barnehagelærerstudenter mangler selvtillit til å synge. Dette samstemmer med tidligere studier som peker mot voksnes negative oppfatning av egen sangstemme, syn på seg selv som lite musikalske, og manglende trygghet og motivasjon til å synge (Ehrlin & Wallerstvedt, 2014; Kulset & Halle, 2020; Torgersen & Sæther, 2021). Timetallet for musikkfaget i barnehagelærerutdanningen i Norge og ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) er kraftig redusert gjennom de siste tjue årene (DMMH, 2003, 2013, 2019; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b) spesifiserer ikke *sang* innenfor fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, men nevner sang som en metodisk aktivitet i fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Reduksjonen av sang i lærerutdanning og lærerpraksis påpekes også i andre skandinaviske land (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Holgersen & Holst, 2020). Til syvende og sist gjør dette at det i stor grad er opp til den enkelte barnehagelærer- og lærerutdanner å definere hvorvidt sang skal være del av musikkarbeidet i barnehage og -lærerutdanning.

Sang er påpekt som vesentlig i og for barns lek og kulturuttrykk (Hagen & Haukenes, 2017; Kulset & Halle, 2020; Sæther, 2019). Sang har en viktig rolle i barns musikalske, fysiske, sosiale og språklige utvikling (Berg, 2018; Bjørkvold, 2005; Holgersen, 2002; Jederlund, 2011), og som bidragsgivende i skapende prosesser og for opplevelse av tilhørighet og fellesskap (Dønnem & Haugseth, 2020; Kulset & Halle, 2020; Malloch & Trevarthen, 2009; Richards, 1999). Vi ønsker å styrke sangen i barnehage og barnehagelærerutdanning, og er nysgjerrige på hva barnehagelærere mener skal til for at både de og andre ansatte vil synge mer i barnehagen. I dette kapittelet undersøker vi hva seks barnehagelærere tenker om dette, gjennom problemstillingen: *Hvordan argumenterer barnehagelærere for at personalet skal synge i barnehagen?*

Kapittelet har fire deler, der vi i første del presenterer tidligere forskning og teoriutvikling omkring sang og musikk i barnehage og barnehagelærerutdanning. I andre del presenteres studiens forskningsdeltakere og forskningsdesign, og vi redegjør her for hvordan datamaterialet er generert og analysert. I tredje del diskuterer vi de fem kategoriene vi har identifisert i lys av tidligere forskning. Kapittelets siste del ser fremover og drøfter mulige nye innganger til å fremme sang i barnehagen, med bakgrunn i denne studien og tidligere forskning.

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I tillegg til at musikkfaget i barnehagelærerutdanningene har blitt kraftig redusert de siste tjue årene (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Hølgersen & Holst, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b) synes også barnehagene selv å nedprioritere kulturaktiviteter fremfor andre satsningsområder som for eksempel språklig og sosial kompetanse (Fagerholt et al., 2019). De strukturelle endringene av musikkfaget i barnehagelærerutdanningen kan ha betydning for prioriteringene i praksisfeltet, men mer sentralt for dette kapittelet er den enkelte barnehagelærers oppfatning. I det videre presenterer vi derfor studier om barnehagelæreres syn på egen sangstemme og egen musikalitet, og forskeres syn på hva som må til for å styrke den enkeltes mot og vilje til å synge i barnehagen.

Barnehagelæreres selvpoppfatning når det gjelder musikalitet og sang har naturlig nok stor betydning for hvorvidt de velger å synge i barnehagen. Tidligere studier peker mot at lav tillit til egen stemme gjør at barnehagelærere gruer seg for, eller lar være å synge i barnehagen (Abril, 2007; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Kulset & Halle, 2020). Mange barnehagelærere uttrykker at de er mest redde for å bli vurdert av andre voksne når de synger. Abril (2007) viser til den samme frykten i sin studie om barnehagelærere og læreres forhold til sang i undervisningen. Begrepet 'stemmeskam' ble opprinnelig utviklet av Schei (2011), knyttet til sangutdanning i høyere musikkutdanning, men er hyppig brukt i blant annet barnehageforskning for å påpeke nettopp den manglende selvtilliten til

egen sangstemme. Stemmen fremheves av Ruud (2013) og Schei (2011) som bærer av noe privat, kroppslig og sårbart, tett knyttet til egen identitet og som formidler av hele personens følelsesregister. Å tørre å synge sammen med andre krever derfor mot til å eksponere seg og til å oppleve egen stemme sammen med andres (Schei, 2011). Barnehagelærere synes å kunne ha «en negativ musikalsk identitet», skriver Kulset og Halle (2020). Ifølge Knigge et al. (2021) har sang en høy status i barnehagen, men det er likevel uklart og varierende hvor mye, ofte og lenge det faktisk synges i norske barnehager. At studenter i barnehagelærerutdanningen synes å anse seg selv som lite musikalske, eller som ikke musikalske (Torgersen & Sæther, 2021), er et problem, siden denne selvoppfatningen ifølge Demorest et al. (2017) er sentral for videre musikkarbeid i barnehagen. Når opplevelsen av egen musikkompetanse videre synes å smuldre opp gjennom de første årene i yrket, er det kanskje forståelig at barnehagelærere uttrykker behov for å få tilført spesialkompetanse for å ivareta musikkarbeidet i barnehagen (Valberg, 2012). Den egne oppfattelsen av å være umusikalsk eller tonedøv kvalifiserer ofte ikke med kriteriene for ha amusia, som er en nevrologisk forstyrrelse som gjør det vanskelig å gjenkjenne og produsere toner og musikk, en diagnose som kun fire prosent av befolkningen lider av (jf. Peretz et al., 2003). Sloboda et al. (2005) benytter begrepet *false amusia* om de mange som mener at de ikke er musikalske, men som ikke oppfyller disse kriteriene. Selv om det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom faktiske sangferdigheter og subjektiv musikalsk selvtilitt synes altså manglende trygghet og liten tro på egen sangstemme og musikalitet som en vesentlig utfordring for sangen i barnehagen. Utover dette fremheves også manglende materielle ressurser (Stramkale, 2018) og et utdatert og begrenset repertoar (Hagen & Haukenes, 2017) som begrensende på personalets motivasjon.

Et godt fellesskap og en *vi-følelse* blant barnehagepersonalet påpekes som sentralt for å for å styrke trygghet og sangglede i barnehagen (Kulset & Halle, 2020). Videre foreslås et tettere samarbeid mellom universitet/høgskoler og barnehager i forbindelse med overgangen fra utdanning til yrke for å bevare og videreutvikle troen på egen musikkfaglig kompetanse (Valberg, 2012, s. 10). Forskning peker også mot at oppfatningen av å «ikke kunne synge» kan reverseres gjennom strukturerte sangaktiviteter

og en god sangleder (Daling & Almvik, 2022; Richards & Durrant, 2003). Trygghet, god atmosfære, selvtillit og god kommunikasjonsevne hevdes her å være avgjørende for å utvikle større selvtillit til seg selv som sanger. Tilrettelegging av kurs og oppfølging kan bidra til større trygghet og selvtillit. De Vries (2015) poengterer at øving og støtte fra ledelsen er avgjørende for utvikling av musikalske ferdigheter.

Tidligere forskning om musikk i barnehagen danner i stor grad bakteppet for vårt abduktive design, og er den litteraturen vi er i dialog med gjennom analyse og diskusjon. I tillegg benytter vi Aristoteles' tenkning om kunnskap, Varkøys (2015) tenkning om legitimering av musikk og Botvar et al.s (2019) teoriutvikling om humor som bakgrunn i diskusjonene om hvordan forskningsdeltakerne argumenterer om voksnes sang i barnehagen. Det følgende avsnittet redegjør for disse tre perspektivene.

Kompetansebegrepet benyttes gjennomgående av våre forskningsdeltakere, og kan nyanseres med støtte i Aristoteles' tredeling av kunnskap som *episteme*, *techne* og *fronesis* (Grimen, 2008, s. 76–78). I musikkfaglig sammenheng kan kunnskap handle om musikalsk utvikling og musikk og samfunn (*episteme*), musikalske praktiske ferdigheter (*techne*) og praktisk utøvelse, praktisk klokskap og bruk av ferdigheter (*fronesis*). Det sentrale i vår empiri er opplevelse av praktiske musikalske ferdigheter (*techne*), som i denne sammenhengen forstås som å synge i barnehagen. Sangkompetanse handler også om trening og at man har opparbeidet seg et visst *muskelminne* som gjør at hjernen husker aktiviteten, og strupehodet gjenkjenner hvilke bevegelser som skal til for å produsere eller gjengi toner (Sadolin, 2021, s. 15). Begrunnelser for musikk kan jamfør Varkøy (2015) kategoriseres som (1) *musikk som erkjennelsesmiddel*, (2) *musikk som dannelsesmiddel*, (3) *musikk som uttrykksmiddel* og (4) *musikkens konkrete nyttefunksjon*. Balsnes et al. (2022) benytter nettopp Varkøys kategorier når de i sin forskningsartikkel diskuterer resultater fra to empiriske studier om hvordan de ansatte i barnehage og skole legitimerer sang. Resultater fra den ene delstudien viser at de ansatte i barnehagen legitimerer ut fra alle Varkøys legitimeringskategorier. Særlig kategorien «musikk som dannelsesmiddel» er fremtredende som legitimering for sang. Men også tydelig i dette materialet er at mange

legitimerer sangen ut fra en nyttefunksjon, og særlig dens betydning for språk og kommunikasjon (Balsnes et al., 2022).

Sang, og særlig spontansang, har betydning for interaksjon og språklig sosialisering (Rickert, 2022; Young, 2003). Også Malloch og Trevarthen (2009) ser musikalitet som et grunnleggende medfødt kommunikativt fenomen. Denne musikalitetsoppfatningen handler ikke om ervervede ferdigheter, men om noe grunnleggende og iboende i alle mennesker. På jazzmusikerutdanningen i Trondheim blir det benyttet en gehørs-metode med utgangspunkt i nettopp en slik musikalitetsoppfatning. Ideen er at musikkstudentenes musikalske ferdigheter utvikles gjennom imitasjon og en mer kroppslig tilnærming. Denne metoden kjennetegnes gjerne som morsmåslæring (Bjørkvold, 2005; Solli et al., 2021).

I barnehagen brukes sangen både i formelle og uformelle lærings-situasjoner (Sæther, 2016). Mak (2007) skiller mellom tre former for læringsprosesser: *formal*, *non-formal* and *informal* (formell, ikke-formell og uformell). Hvilket aspekt som er tydelig kommer an på hvem som styrer læringsprosessen, og i hvilke omgivelser. Mak (2007) beskriver en uformell læringsprosess som aktiv, frivillig, selvoppladende, gledelig og undersøkende. Denne læringsprosessen kan også karakteriseres som selvdrivende og mer flytdrevet, i motsetning til mer strukturerte, planlagte og styrte læringsprosesser. Mak benytter også begrepet *non-formal*, som handler mer om stil, altså en mer uformell væremåte som vi mener er særlig interessant i vår sammenheng.

Sang i barnehagen handler om mer enn å synge sanger fra et sangrepertoar. Barnehagelæreren har også muligheten til å synge i respons på barnas spontane vokale uttrykk, som initiert av barna selv. I uformelle lærings-situasjoner utgjør spontansang ofte en betydelig del av sangaktivitetene. Spontansang representerer en vital form for musikalsk uttrykk, preget av lek og improvisasjon (Bjørkvold, 2005; Knudsen, 2008). Denne formen for sang kan også tjene som et middel for barna til å uttrykke motstand mot voksne, inkludert sanger med vågale, frivole og overskridende uttrykk som *promp*, *tiss* og *bæsj* (Kibsgaard, 2019; Sæther, 2021). Øksnes (2017) hevder også at slike former for lek kan fungere som en måte for barna å utfordre autoritetene og etablerte normer og regler på, og at leken gir barna muligheten til å oppleve frihet. Voksne har ulike måter å

reagere på barns spontansang. De kan ta initiativet til å delta eller respondere på barnas invitasjon, og dette kan ofte være et uttrykk for humor.

Fenomenet humor kan forklares på ulike måter ut fra vitenskapelige disipliner som filosofi, psykologi, antropologi og sosiologi (Linstead, 1985). Humor kan bestå av både verbal og nonverbal kommunikasjon, som mellom interagerende parter oppfattes som humoristisk (Crawford, 1994). De mest kjente og klassiske humorteoriene som har sitt opphav i filosofien, er overlegenhetsteorien, inkongruensteorien og ventilteorien (Kjus & Kaare, 2006, i Botvar et al., 2019). Ventilteorien har særlig relevans i vår sammenheng. Den forklarer humor som lettende og spenningsforløsende rundt tema som kan oppfattes som tabu eller vanskelig (Botvar et al., 2019).

Forskningsdesign

Datamaterialet for denne studien er tre intervjuer på i alt fem timer, senere transkribert til 20 sider, gjennomført på Zoom høsten 2021. I alt seks barnehagelærere deltok i intervjuene, rekruttert gjennom en forespørsel til i alt nitten studenter ved videreutdanningen *Barns språklæring og språkutvikling* ved DMMH året 2021. De seks som svarte ja på forespørselen er ansatt ved seks ulike barnehager på forskjellige steder i landet, og har mellom to og tjue års arbeidserfaring fra barnehagen. Alle tre intervjuer var planlagt som gruppeintervjuer, men på grunn av pågående pandemi og en del sykdomsfrfall ble ett av disse gjennomført som et individuelt dybdeintervju. Forskjellene mellom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer handler blant annet om samtalens dynamikk. I et gruppeintervju kan deltakerne påvirke hverandre både positivt og negativt, ta hverandres perspektiver, bygge på hverandres beskrivelser og gjennom det drive samtalen fremover i fellesskap. I et individuelt intervju vil ikke forskningsdeltakeren påvirkes av andre, noe som kan være en ulempe for bredden av perspektiver og for å hekte på assosiasjoner underveis, men som også kan være en fordel med tanke på konsentrasjon og det å få holde lengre tanker (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Hanne og Morten ledet og deltok sammen på alle intervjuene, noe som gjorde at det uansett var minst tre personer til stede på hvert intervju. En av

oss fungerte som leder (moderator) på hvert intervju, og var ansvarlig for å presentere temaene og styre ordvekslingen. Vi fungerte begge som intervjuere og samtalepartnere og forsøkte å etablere en åpen atmosfære som oppfordret deltakerne til å dele både personlige og eventuelt motstridende synspunkter, og der vi ut fra deltakernes beskrivelser responderte for at forskningsdeltakerne kunne bekrefte eller avkrefte oppfatningen av sine utsagn. I teksten videre benevnes intervjuene som intervju A, B (gruppeintervjuer) og C (individuell). Forskningsdeltakerne foreslo selv følgende fiktive navn: Jakob, Ida og Anja (intervju A), Sara og Sofia (intervju B), og Jørn (intervju C). De seks forskningsdeltakerne har alle barnehagelærerutdanning, mens Jakob, som den eneste av disse, også har musikkfaglig utdanning fra folkehøgskole og annen lærerutdanning.

Analysen av intervjutranskripsjonene er kvalitativ, og gjennomført med en tematisk og abduktiv tilnærming (Eggebo, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Dette betyr at vi i analyseprosessen var opptatt av å identifisere gjennomgående temaer, med utgangspunkt i datamaterialet, men også i dialog med tidligere forskning og teoriutvikling (Tjora, 2012). Fremgangsmåten for analysen er informert av det Eggebo (2020) beskriver som en kollektiv tematisk analyse i fire trinn. Eggebøs trinn baseres på Braun og Clarkes (2006) sekstrinns tematiske analyse. Det kollektive aspektet handler i denne studien om samarbeidet mellom oss som forskere, og om hvordan vi har kombinert individuelle lesninger og analyser med felles kodingsarbeid og kategorisering. Eggebøs (2020) fire trinn har veiledet analyseprosessen, og selv om lesing, skriving og analyse i realiteten også har overlappet hverandre, fungerer de fire trinnene som en måte å redegjøre for analyseprosessen på. I første trinn transkriberte vi intervjuene så nøyaktig som mulig, og anonymiserte datamaterialet ved å ta bort person- og stedsnavn og i stedet sette inn de fiktive navnene vi hadde avtalt med forskningsdeltakerne. Gjennom transkripsjonen så vi hvordan vi allerede i intervjusituasjonen hadde startet analyseprosessen gjennom å respondere på og stille oppfølgings spørsmål til deltakernes refleksjoner, jamfør Kvale og Brinkmann (2009) og Eggebøs (2020) redegjørelser av kvalitativ analyse. Videre noterte vi i margin og streket under det vi oppfattet som tydelige meningsytringer, for å identifisere mønstre eller temaer om forskningsdeltakernes motivasjoner for å synge i barnehagen.

Vi sammenfattet og fortettet så disse utsagnene og meningene til kortere sammendrag, og begynte så med kodingen. Her brukte vi ulike farger for å spore uttrykk som vi opplevde som viktige for forskningsdeltakeren og som var relevante for problemstillingen. Kodingsprosessen tok utgangspunkt i begreper som forskningsdeltakerne selv brukte, jamfør Tjoras redegjørelse om abduktiv tilnærming (Tjora, 2012). Eksempler på koder som ble til i denne fasen var *uformell sang*, «*finsang*», *trygghet*, *utrygghet* og *tullesang*. Å ekstrahere begreper fra empirien på denne måten kan ifølge Tjora (2012) løfte frem «innfødte begreper» og gjøre analysen transparent og tilgjengelig for forskningsdeltakerne. Videre ble kodene kategorisert til dikotomier som for eksempel sang i formelle versus uformelle situasjoner, og «finsang» versus «tullesang». Vi utarbeidet en matrise som inneholdt koder og begreper, basert på gjentakende utsagn og kommentarer fra flere av deltakerne.

De endelige kategoriene utviklet fra transkripsjoner og relevant for studiens forskningsspørsmål ble *musikkompetanse*; *legitimering*; *forventninger til egen sangprestasjon*; *sang i formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen*; *humor*, *tulle- og tøysesang*. Disse handler alle om deltakernes syn på hva som motiverer barnehageansatte til å synge. Teoretiske perspektiver og begreper fra teorikapittelet spilte også en rolle i tolkningen av sentrale temaer. Analyseprosessen har involvert en initial (innfødte) åpen koding (Tjora, 2021, s. 218), altså bruker vi informantenes egne utsagn som overordnede temaer, en kritisk vurdering av disse temaene, og til slutt presentasjonen av våre funn i tekstform.

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt) og alle personvern hensyn er ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Forskningsdeltakerne har signert informert samtykkeskjema og er anonymisert gjennom transkriberingsarbeid og fiktive navn. Alt lydopptak ble slettet etter transkriberingen var gjort. En av forskerne i studien hadde to gjesteforelesninger i det emnet studentene ble rekruttert fra, noe som fungerte som et første møtepunkt for å videre kunne ta kontakt og invitere til deltakelse i studien. Ingen av forskerne har hatt videre oppfølgingsansvar for studentene knyttet til for eksempel veiledning eller vurdering. Vi har vært bevisst på det forskningsetiske dilemmaet som sammenhengen mellom de to gjesteforelesningene og datamateriale kan

være, men ser gjennom analyseprosessen at temaene forskningsdeltakerne bringer frem er fra egen kontekst og noe ganske annet enn hva de to forelesningene handlet om.

Analyse og diskusjon

I denne delen presenterer og diskuterer vi det som forskningsdeltakerne sier om hvordan og hvorfor de synger i barnehagen. Hvordan-begrepet her handler om de kontekstene de synger i, mens hvorfor-begrepet handler om hvordan de begrunner betydningen av sang i barnehagen. Vi har strukturert diskusjonen etter de fem temaene som analysen identifiserte: (i) musikkompetanse, (ii) legitimering, (iii) forventninger til egen sangprestasjon, (iv) sang i formelle og uformelle situasjoner og (v) humor, tulle- og tøysesang. Diskusjonene under disse overskriftene knytter sammen sitater og uttrykkede meninger i datamaterialet med tidligere forskning og litteratur. Avslutningsvis innen hvert tema reflekterer vi så over hvordan barnehagelærerutdanningen kan utvikles for å styrke sangpraksiser i barnehagen, ut fra de følgende diskusjonene.

Musikkompetanse

Våre forskningsdeltakere sier at de selv synger mye i barnehagen, men at dette ikke gjelder alle i deres personale. De sier også, med unntak av Jakob, at de anser seg selv som «ikke spesielt kompetente» i sang og musikk, og forklarer sin kompetanse som «bare barnehagelærerutdanning». Alle fremhever likevel et stort engasjement for sang i barnehagen, og fremhever sin overbevisning om at sang er en viktig del av barnehagehverdagen. Dette er trolig også en årsak til at alle de seks i utgangspunktet valgte å delta i studien. Jakob, som har tilleggsutdanning i musikk, beskriver hvordan dette fremheves av andre kolleger i barnehagen som gjerne vil at han skal ta ansvaret for musikken. Blant annet sier han: «Det jeg har opplevd fra jeg starta her er at ‘å, du kan å spille gitar, du er en sånn musikkfyr, kan ikke du komme på avdelinga og ta en samlingsstund?’» Han utdyper videre at «det er jo en viktig del av min kompetanse, så jeg er glad for tilliten, men det er også viktig at de med den kompetansen

ikke tar *alt* ansvaret». Ut fra dette synes det altså å opereres med et skille mellom de som *har* og de som *ikke har* musikkfaglig kompetanse utover barnehagelærerutdanningen. Det at noen kan mer enn andre påpekes her både som å fremme og hemme at alle deltar og tar ansvar. Anja forteller at hun legger ned mye tid til å øve for å styrke sine ferdigheter, og at dette gir et større engasjement i sangen: «Du må *ville* noe med det, og når du gjør det, og i tillegg ikke tar deg selv så veldig høytidelig, så vil det også bli mer naturlig.» Det å styrke egne ferdigheter og utvikle kompetanse påpeker Anja videre som sentralt for å utvikle eget eierforhold til sangen. Å synge i fullt alvor i påhør av andre voksne i barnehagen virker imidlertid å være noe av det barnehagelærerne gruer seg for. Forskningsdeltakerne sier at de føler seg satt på prøve, som om de må prestere, når de synger i påhør av andre. Sara og Sofia sier at de er opptatt av sangkulturen blant de ansatte i barnehagen, av at det skapes et felles repertoar og av å kunne kjenne på en vi-følelse som gjør at alle tør å synge med. Flere av forskningsdeltakerne peker også på hvordan det å selv ha vokst opp med musikk i familien har gitt dem en musikalsk ballast og selvtillit til å synge i barnehagen. Sofia fremhever blant annet at «jeg vokste opp i et land der musikken er en stor del av hverdagen. Jeg synger hele tida, arbeidsdagen blir bedre med sang og dans».

Sammenfattet synes altså kompetanse og ferdigheter til å synge, og eventuelt også å kunne spille til, å anses som vesentlig. Barnehagelærerutdanningen alene gir ifølge forskningsdeltakerne ikke spesielt god musikkkompetanse. Denne studien sier ingenting om hvilken kvalitet det er på musikkarbeidet i barnehagene til forskningsdeltakerne, eller om deres reelle musikkkompetanse. Vist og Os (2020) peker imidlertid på en generell lav kvalitet på musikkarbeidet i barnehagen som en årsak til at det synges mindre i barnehagene. Som kompensasjon for det å ha «kun barnehagelærerutdanning» peker deltakerne på viktigheten av det å øve, og gjennom det utvikle egne ferdigheter og eget eierforhold til sangen som vesentlig for å styrke sangkulturen. Nok øving er faktisk det som skal til, ifølge De Vries' (2015) forskning. Deltakerne beskriver også hvordan egen oppvekst, og musikkens plass i denne, virker som en vesentlig bakgrunn for å tørre og ville synge, og for det å ha et repertoar. Trygghet til å synge for andre påpekes i flere studier som sentralt (Ehrlin & Wallerstedt, 2021;

Kulset & Halle, 2020). Eksempelvis blir den voksne særlig i samlingsstunden synlig og hørbar (Schei & Duus, 2016), noe som kan gjøre det sårbart å lede sang i denne. Samlingsstunden er imidlertid ifølge Schei og Duus (2016) ikke en forestilling, men en samling der alle i rommet er deltakere. Vi-kulturen som forskningsdeltakerne peker på synes vesentlig å etablere for å gi trygghet, og for å gjøre også denne situasjonen til et felles ansvar. At barnehagelærerstudenter i liten grad oppfatter seg selv som musikalske (Ruismäki & Tereska, 2006; Torgersen & Sæther, 2021) kan være en bakgrunn for å forstå hvorfor de fleste forskningsdeltakerne ikke anser seg selv som spesielt kompetente i musikk, selv om de fremhever sang i barnehagen som viktig. Forskningsdeltakernes utsagn om egen oppvekst, og hvordan musikk i familien har gitt dem musikalsk ballast og selvtillit til å synge, samstemmer med Custodero og Johnson-Greens (2003) studie, som peker på at foreldre som selv har blitt sunget for har et større sangrepertoar og synger mer enn andre for egne barn. Barnehagelærerne i denne studien trekker frem et felles sangrepertoar som sentralt for en vi-kultur, og for å ville og tørre å synge. Sangrepertoaret i norske barnehager synes jamfør Hagen og Haukenes (2017) å være nokså gammelt og begrenset.

Å styrke barnehagelæreres musikkfaglige og sangfaglige kompetanse gjennom ferdighetsutvikling og utvikling av repertoar synes ut fra det over å være vesentlig i barnehagelærerutdanningen. Dette både for å styrke trygghet og selvtillit til å synge, for å utvikle et variert repertoar, og for å utvikle innsikt i hvordan øving kan videreutvikle egen kompetanse, ferdigheter og trygghet. Barnehagelærerutdanningen kvalifiserer studentene gjennom å utvikle kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for det pedagogiske arbeidet i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Datamaterialet i denne studien peker mot at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad har gitt en opplevd kompetanse til musikkarbeid i barnehagen. Jamfør Aristoteles' forklaring av ulike kunnskapsformer som *episteme* (teoretisk og vitenskapelig), *techne* (praktisk og skapende) og *fronesis* (klokskap og dømmekraft) (Grimen, 2008, s. 76–78), synes særlig *techne*-kunnskapen å være vesentlig å videreutvikle i musikkfaglig arbeid i barnehagelærerutdanningen. Ferdigheter og repertoar påpekes av forskningsdeltakerne som en forutsetning for å kunne og ville

igangsette og følge opp sang og andre musikalske aktiviteter i barnehagen. Dette handler om praktisk kunnskap, utviklet gjennom erfaring fra selv å synge, og fra at sang er en naturlig del av hverdagsuttrykket. Å mestre sangaktiviteten dreier seg ut fra Sadolin (2021, s. 15) også om å ha opparbeidet seg et *muskelminne* slik at hjernen husker aktiviteten og kan aktivere nødvendig muskulatur for å kunne produsere eller gjengi «riktige» toner. Praktisk og skapende kunnskap tar tid å utvikle, og den betydelige reduksjonen av musikkfaget i barnehagelærerutdanning er derfor en stor utfordring for å ha tid til å utvikle den kunnskapen forskningsdeltakerne etterspør. Et spørsmål vi stiller oss, i forbindelse med denne studien, er om utdanningen bør prioritere sangaktiviteter fremfor andre musikkaktiviteter. Vi ser også, både i datamaterialet i denne studien og i tidligere studier (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; De Vries, 2015; Stramkale, 2018; Valberg, 2012), at etterutdanning og videreutdanning innen sang og sangkultur kan være vesentlig for å følge opp studentene i overgangen mellom utdanning og praksisfelt. Med et slikt tiltak, i tillegg til nok tid til øving, kan en styrke mindre komfortable barnehagelærere til også å igangsette og delta i sang i barnehagen, gjerne med støtte og hjelp av barnehagelærere som, lignende Jakob, har musikkfaglig trygghet og kompetanse ut over barnehagelærerutdanningen.

Legitimering av sang i barnehagen

Forskningsdeltakerne i denne studien peker på sangens betydning for barns helhetlige utvikling, og på at kunnskap om dette forplikter barnehagelærere til å igangsette og delta i sang i barnehagen. Anja forteller i intervjuet at hun verken har noen spesiell musikalsk kompetanse ut over barnehagelærerstudiet eller egentlig er særlig glad i å synge, men synger likevel fordi hun mener det er viktig: «Vi må hente inn kunnskap om hvorfor vi synger. For engasjementet må skapes en plass, du må jo vite *hvorfor* du gjør det, for hvis ikke så gjør du det heller ikke. Hvis du ikke selv ser gevinstene av det.» Gevinstene, eller nytteverdien Anja trekker frem, handler om sangens betydning for å skape et sosialt fellesskap og bidra til språkutvikling. Anja peker videre på sangen som mulighet for å skape felles motivasjon, for eksempel i rutinesituasjoner som overganger mellom

aktiviteter, påkledning og måltider: «I rutinesituasjoner der barna må gjøre noe de egentlig ikke har lyst til, kan sangen være med og skape et felles fokus.» Hun eksemplifiserer dette med å synge «Hvor er, hvor er, hvor er lua?» Anja strekker altså sin egen trygghet og opplevde kompetanse langt, ut fra overbevisningen om hvorfor sang er viktig. Forskningsdeltakerne peker også på sangens egenverdi, ut over alle nyttefunksjoner. Sofia sier for eksempel at «Jeg synger for å spre glede, faktisk, og tenker sangen også hjelper for relasjoner og samspill. Det er noe som skjer med oss når vi synger». Sara samtykker med Sofie i dette gruppeintervjuet, og utdyper: «Det er en fellesskapsfølelse vi kan skape med, og gi til, alle barna. Ja, det er jo språkstimulerende og alt det der, men det sprer glede, det sprer ... noe i kroppen til alle sammen!» Forskningsdeltakerne peker altså på at det er viktig å vite *hvorfor* de bør synge i barnehagen, og knytter sine begrunnelser både til nytteverdier som sosialt fellesskap og språkutvikling, og til iboende verdier i det å synge som kroppslige opplevelser, glede og kanskje også økt selvtillit i det å synge, både for barna og de voksne.

Tidligere studier peker på hvordan sang og musikk kan ha positive virkninger på andre fag- og utviklingsområder, fremme fellesskapsfølelse, ha en terapeutisk funksjon, bidra til sosial kompetanse, språktilegnelse og utvikling av motoriske ferdigheter. Dette er begrunnelser som, jamfør Varkøy (2015), kan beskrives som *musikkens nyttefunksjon*, og benyttes både av forskningsdeltakere i denne studien og av andre barnehagelærere (Balsnes et al., 2022). Som i Balsnes et al.s studie (2022) påpeker imidlertid også barnehagelærerne i vår studie sangens egenverdi – og hvordan det å synge kan gi glede, kroppslig og estetisk opplevelse. Dette er begrunnelser som ifølge Varkøy (2015) handler om *musikk som dannelsesmiddel*. Gjennom barnehagelærerutdanningen sin har forskningsdeltakerne trolig møtt forståelsen om at barnehagen skal fremme danning (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Et vesentlig poeng i Varkøys (2015) diskusjon om musikkens verdi er imidlertid hvor man starter – med musikken selv og dens egenverdi, eller med hvordan sang og musikk kan løse ulike problemer? Våre forskningsdeltakere peker på behovet for å kunne legitimere og begrunne sang i barnehagen, og hvordan forståelser om «gevinster» skaper en forpliktelse til å synge. Nytteverdier alene kan imidlertid innsnevre og overforenkle forståelsen,

om ikke egenverdi og dannelsesaspekter er utgangspunkt. Sammenfattet ser vi ut fra dette at det er nødvendig med refleksjoner om sangens og musikkens verdi i barnehagelærerutdanningens musikkfag, men at disse refleksjonene også må å være balanserte.

Forventninger til egen sangprestasjon

Sara forteller at i hennes barnehage er det mer «sang og dans og sprell» når det er en organisert aktivitet. De ansatte deltar fordi det er forventet at de er gode rollemodeller. Jørn forteller at i hans barnehage har de jobbet med å utvide personalets erfaringer med musikkinstrumenter, og han mener å se at de har «lagt stemmeskammen bak seg». Han sier: «Etter hvert som jeg har vist at det er ok å synge med den stemmen jeg har, så ser jeg at resten av personalgruppa tør å gjøre det samme.» Personalet har blitt enige om at alle skal bidra i sangen uten å vurdere egen prestasjon, forteller han. Det ser altså ut til at de i Jørns barnehage tar et aktivt grep for å endre identitet fra utrygg til trygg sanger, og Jørn gjør sitt beste for at sangkulturen i barnehagen skal være lett og god å forholde seg til. Dette samsvarer også med Latta og Thompsons (2011) studie fra den australske førskolen; at nettopp slike standpunkt som Jørn forfekter fremmer bruken av sang med barna.

En så «smal» musikalitetsdefinisjon blant barnehagelærere som Torgersen og Sæther (2021) har avdekket i sin studie kan virke hemmende for sangen, og vi ser at Jørn tar et aktivt oppgjør med dette synet på musikalitet eller musikkkompetanse. Demorest et al. (2017) bekrefter i sine studieresultater at musikalsk selvpoppfatning veier tyngre enn de konkrete sangferdighetene når det gjelder motivasjonen for å delta i musikalske aktiviteter. Ved å poengtere viktigheten av å faktisk synge fremfor å vurdere egen prestasjon, skaper Jørn en trygg atmosfære for sine kolleger, og terskelen for å delta eller sette i gang med sangaktiviteter blir lavere.

Sangrepertoaret kan spille en vesentlig rolle for motivasjonen for å synge. At barnehagens ansatte kjenner de samme sangene gir dem en felles kulturell identitet knyttet til sangen. Det kan være en god idé å involvere flest mulig av de ansatte til å foreslå repertoar som de kan føle seg fortrolige med. Det kan også være betydningsfullt å trekke inn kjent musikalsk materiale en kjenner fra egen barndom, slik Ruismäki

og Tereska (2006) også har funnet i sin studie. Repertoaret må da forvaltes og øves på av de ansatte, slik at de kjenner trygghet ved at flere kan de samme sangene. At det forventes deltakelse, slik Sara forteller om sin arbeidsplass, kan bidra til det Kulset og Halle (2020) forklarer som en vi-følelse, noe som kan oppnås gjennom mye samsang og uten store forventninger til den enkeltes sangprestasjon. Ifølge Pascale (2005) er det å synge sammen med andre *non-singers* en god metode for å bygge selvtillit hos sangerne, og vi kan her sammenligne *non-singers* med mennesker som lider av stemmeskam (Schei, 2011). Mengdetrening i fellesskap kan derfor ha betydning for utvikling av en positiv musikalsk selvoppfatning og opplevd kompetanse. I utdanningen bør vi, ut fra resultatene fra både vår studie og tidligere forskning, legge til rette for at studentene får være mer delaktige i repertoarvalg. Sanger fra egen og andres barndom vil da sannsynligvis bidra til høyere motivasjon for å øve på et repertoar, da det er personlig. Mer øving vil igjen føre til mer erfaring med samsang og større trygghet på egen sangprestasjon.

Sang i formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen

Empirien i vår studie viser at flere av forskningsdeltakerne synger spontant, og at de improviserer i hverdags situasjoner som påkledning, måltider, stell og turer. Andre ganger synges det i mer improviserte musikk samlinger, altså samlinger med en mer uformell stil. Slike sang situasjoner er lettere å forvalte, skal vi tolke utsagn i intervjuene. Jørn påpeker mulighetene for sang utenfor strengt organiserte samlinger: «Vi synger ofte uten at det er planlagt. Jeg setter meg bare ned på gulvet og begynner å synge, og da kommer barna gjerne til.» Barnehagelæreren legger opp til en uformell sang situasjon som kan oppleves som en lavterskelinvitasjon til å delta i sangen for både voksne og barn. Jørn, som ikke har noe musikkfaglig utdanning ut over det han har gjennom barnehagelærerutdanningen, beskriver seg selv som ikke særlig musikk kompetent. Han opplever imidlertid at hans kolleger er veldig støttende og rause, og han føler seg komfortabel med å synge for og med barna. Han gjør sangstunden til en uformell situasjon og synger med uformell stil,

og dette ser dermed ut til å bidra til ufarliggjøring, og fungere som en oppmuntring og overbevisning om at det ikke handler om å synge penest og riktigst mulig.

Sara har observert at samlingsstundene kan skape press: «Jeg tror at vi er veldig opptatte av hvordan vi høres og ser ut. Vi er redde for å dumme oss ut, for at det ikke skal bli pent nok, fint nok, morsomt nok.» Sofia forteller om sine kolleger: «De må ha en høyttaler med musikk med seg, så de ikke viser stemmen sin, eller jeg vet ikke – men jeg ser det er mange som trenger litt lydlig støtte når det er samlingsstund.» Her mener Anja at en god og oppmuntrende leder er viktig, slik hun har: «Min leder har veldig mye fokus på den her ‘kulturbarnehagen’ med sang, musikk, formidlingsevne og sånne ting, og jeg tror at det uten tvil er med på å skape et personale som tør å by på seg selv.»

I godt forberedte, formelle situasjoner som samlingsstund, kan oppmerksomheten bli rettet mer mot den voksne, noe som kan føre til stress, vegring eller høye forventninger til egne sangferdigheter (Sæther, 2016), helt i tråd med Sara og Sofias observasjoner. Sangen i samlingsstunden har en samlende funksjon (Dønnem & Haugseth, 2020), men personen som leder samlingen blir veldig synlig og hørbar for alle i rommet. Å synge med en uformell stil kan, som Jørn beskriver, bidra til å ufarliggjøre sangen slik at flere voksne synger, slik også Mak (2007) forklarer sitt begrep «uformell» (*informal*) læringssituasjon. Slik kan samlingen nettopp bli en indre opplevelse med deltakelse fra alle, og ikke en forestilling, slik Schei og Duus (2016, s. 51) påpeker. Dermed er det ikke nødvendigvis stor forskjell mellom formelle og uformelle sangsamlinger hvis de gjennomføres på en mer avslappet måte. Ledelsen i barnehagen kan også ha betydning for hvor frie de ansatte føler seg i eksempelvis samlingsstund. En følelse av kontroll og av å bli iaktatt kan hemme den ansattes utførelse i situasjonen (Kaufmann, 2006), mens en oppmuntrende leder vil kunne fremme den, noe Anja bekrefter i sin kommentar.

Basert på det som fremkommer i intervjuene ser det ut til å være et behov for å utfordre tradisjonene som begrenser visse sang- og musikkaktiviteter til formelle situasjoner som samlingsstunder. I utdanningen kan vi fremme situert læring ved å øve på sangimprovisasjon i ulike kontekster som garderoben, turer og måltider, muligens i samarbeid med

dramafaget, som også er obligatorisk fag i barnehagelærerutdanningen. Et rikt repertoar gir også større muligheter i arbeid med både formelle og uformelle sangsamlinger, fordi en da kan tilpasse sangene til situasjonen og improvisere mer ut fra eventuelle tema og barnas innspill. Å synge med uformell stil er ikke å gjøre sangen mindre viktig, men å lese situasjonen og ha en mer leken og kommuniserende holdning til aktiviteten og deltakerne. Ved å øve på dette vil studentene opparbeide seg et repertoar av musikalske og kanskje tekstlige elementer som kan brukes i improvisert kommunikasjon med både barn og voksne i barnehagen.

Humor, tulle- og tøysesang

Begrepet «tullesang» går igjen hos flere av forskningsdeltakerne. Dette er spontan sang fra den voksnes side, kanskje med forvridd stemme og karikert kroppsspråk, og med innhold som gjenspeiler det som skjer eller skal skje på en morsom måte. Ordet «finsang» ble også brukt, som en kontrast til tullesangen. Jørn mener at tulle- og tøysesanger bidrar til å ufarliggjøre det å synge, og til å flytte fokus vekk fra forventninger til sangprestasjoner og «finsang». I intervju A kommer det frem at forskningsdeltakerne har observert at kolleger synger mer i situasjoner der de tror de ikke kan sees eller høres. Ida forteller at hun tullesynger mye: «Jeg synes det er bedre å synge i hverdagssituasjoner enn i samlingsstunder, for der skal man liksom prestere mer. Jeg har jo vært veldig sånn at jeg tulle med sangen, jeg synger kjempesurt, og det går fint!» Ida sier videre noe om konsekvensene av tullesangen: «Jeg merker at når jeg har holdt på sånn, så har også min kollega blitt mer trygg, og hun bryr seg ikke så mye lenger om at andre voksne hører på.»

Tullesangen brukes, slik vi ser det, som kommunikasjon i flere retninger. Forskningsdeltakerne forteller at ved å tullesynge for barna, signaliserer de at alle kan bidra til at det synges i barnehagen, uansett sangferdigheter. Altså foregår det en metakommunikasjon gjennom tulle- og tøysesangen; den er rettet mot barna, men har også et budskap til de andre voksne som kanskje gruer seg for å synge. Mellom de voksne oppleves tullesangen som en humor som samsvarer med ventilteorien (Botvar et al., 2019), og det handler her om humorens evne til å frigjøre nervøs energi eller spenning gjennom latter.

Tulle- og tøysesang er typisk for uformelle situasjoner, som diskutert av Kibsgaard (2019) og Sæther (2019). Ida og Jørns kommentarer illustrerer det Forbord (2016) beskriver som tilknyttende humor i lederkontekster. Dette innebærer at kolleger eller underordnede blir inkludert i et fellesskap, og forholdet mellom leder og ansatt oppleves som ufarlig (Forbord, 2016). Når det kommer til sang, kan lek og tullesang inspirere både barn og voksne til å delta i morsomme sangsituasjoner, og dermed stimulere til økt sangmotivasjon. Dette harmonerer med Malloch og Trevarthens (2009) konsept «kommunikativ musikalitet», der musikalske elementer naturlig inngår i kommunikasjon og sosiale interaksjoner. Når Ida tullesynger i barnehagen skaper hun en uformell og humoristisk kommunikasjon som inviterer til latter, kanskje også til dialog. Det kommer tydelig frem at hennes lek med sangen har gjort hennes kollega mindre redd for å synge i andres påhør, fordi tullesang ikke er meningen å berøre i kraft av å være vakker, og den medfører mindre prestasjonsangst enn det hun kaller «finsang». I utdanningssammenheng kan temaet *barns spontansang* også omfatte tulle- og tøysesang. Mye av barns spontane sang inneholder humoristiske og vågale tekster som utfordrer voksne, som påpekt av Sæther (2021) og Kibsgaard (2019). Å kunne delta naturlig i denne formen for kommunikasjon kan være av betydelig verdi for både barn og voksne i barnehagen. Dette krever en viss erfaring med improvisasjon, i likhet med det vi beskrev angående uformelle sangsamlinger, og kan også øves i situert læring. Gjennom å øve på gehørbasert og improvisert sang, får studentene «dobbel læring» ved at de kan se sammenhengen med barns gehørbaserte læring og sin egen musikalske utvikling gjennom imiterende sangaktiviteter (Solli et al., 2021). Tullesangen kan ha et tekstlig fokus med humoristisk snert, eller den kan leke med sjangerer, for eksempel ved å tullesynge «opera» i en lite passende setting. Begge deler vil mest sannsynlig fremkalle respons i form av latter og smil.

Avslutning

Vår studie har hatt som mål å utvikle innsikt i hva barnehagelærere mener kan bidra til å fremme sang blant de ansatte i barnehagen. Vi valgte derfor følgende problemstilling: *Hvordan argumenterer barnehagelærere for at personalet skal synge i barnehagen?*

Forskningsdeltakerne har gjennom intervjuene særlig bidratt ved å reflektere over både hvorfor de selv og kollegaer synger, men også over hvordan de som syngende barnehagelærere kan bidra til at andre føler seg trygge nok til å synge i barnehagen. I resultatene ser vi hvordan dette kan ha innvirkning på innhold og metoder i sangundervisningen i utdanningen. Gjennom vår tematiske analyse av intervjuene kom vi frem til fem tema som resultater i studien: *musikkompetanse; legitimering; forventninger til egen sangprestasjon; sang i formelle og uformelle situasjoner i barnehagen; humor, tulle- og tøysesang.*

Etterutdanning og videreutdanning innen sang og musikkaktiviteter kan være av betydning i overgangen mellom utdanning og praksisfelt. Mer øving må til, slik vi ser det, og støtte og hjelp fra barnehagelærere med større musikkfaglig trygghet og kompetanse er en ressurs som kan benyttes. Et annet argument for å fremme mer sang i barnehagen er å kunne legitimere sangens betydning både som opplevelsesfenomen og i det pedagogiske arbeidet. Mestring av musikalske ferdigheter avhenger av mengdetrening i fellesskap, og slik styrkes den musikalske selvoppfatningen. Et annet moment er betydningen av et rikt og kjent sangrepertoar som studentene får være delaktige i å velge ut. Sanger fra egen og andres barndom kan ha betydning for studentenes motivasjon for å øve. Sangrepertoaret gir også muligheter i formelle og uformelle situasjoner. Å synge med uformell stil kan føre til en mer leken og kommuniserende holdning til aktiviteten og deltakerne, og ved å øve i situerte lærings situasjoner, kan studentene få erfaring med relevante kontekster for bruk av sang og improvisasjon i barnehagen. Ut fra denne studien kan kanskje sang med uformell stil også bidra til å gjøre synging til noe mindre alvorlig – og mindre prestasjonspresset, noe som kan imøtegå problemet som forskningsdeltakerne og tidligere forskning påpeker i henhold til stemmeskam og lav selvtillit. Dette er arbeid som synes nødvendig både i den generelle barnehagelærerutdanningen, i etter/videreutdanning og i oppfølging av nye barnehagelærere i jobb.

Tidligere forskning bekreftes i stor grad i vår studie. Vårt særlige bidrag til forskning på sang i barnehagen vil være forskningsdeltakernes vekt på formelle og uformelle situasjoner, samt deres utstrakte bruk av tulle- og tøysesang som et verktøy for avvæpning og motivasjon for sine

kolleger. Kommunikasjonen foregår langt på vei i uformelle situasjoner sammen med barna, men vi ser også at å synge med uformell stil i mer formelle situasjoner som samlingsstund også kan være en metode som har lignende effekt.

I utdanningen kan vi bruke barnehagelærernes argumenter for å legge sangundervisningen til rette med mer konkrete tiltak innenfor den tidsressursen vi har. Situert læring med bruk av repertoar som studentene selv har medvirket til å velge ut, kan være gunstig for en mer målrettet undervisning. Å synge sammen, leke, improvisere og kommunisere med sang kan gjøre studentene tryggere på egne ferdigheter, samt gjøre dem beredt til å bruke sang i uformelle situasjoner. Flere av forskningsdeltakerne sier at de ikke føler seg særlig musikkompetente med «bare barnehagelærerutdanning», og vi bør derfor kanskje legge mer vekt på sang enn på annen musikkundervisning. Ved at studentene føler seg trygge på egen sangstemme og bruk av repertoar, kan vi oppnå at de utvikler en mer positiv musikalsk identitet. Med god selvtilit er det også større sjanse for at de tør å bruke sangen mer og improvisere mer sammen med barna i barnehagen.

Referanser

- Abril, C. R. (2007). I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14613800601127494>
- Balsnes, A. H., Danbolt, I. Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 29–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Berg, A. (2018). *Rytmens pedagogikk i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske* (Utvidet utg.). Freidig forlag.
- Botvar, P. Gresaker, A. K. & Hovdlien, O. (2019). Humor og religion – et umake par. I P. Botvar, A. K. Gresaker & O. Hovdlien (Red.), *Ingen spøk: En studie av religion og humor* (s. 9–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humour by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1(4), 53–68.
- Custodero, L. A. & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2). <https://doi.org/10.2307/3345844>
- Daling, G. & Almvik, A. (2022). Korsang og musikalsk ledelse og mestring og velvære. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 257–277). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch9>
- Demorest, M., Kelly, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177/0022429416680096>
- De Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. <https://doi.org/10.1177/02557614135818>
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2003). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2013). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2019). *Studieplan for barnehagelærerutdanning*. <https://studier.dmmh.no/nb/studieplaner/2018/Barnehagel%C3%A6>
- Dønnem, N. H. & Haugseth, B. A. (2020). Når musikk bringer inn middelalderens karneval inn i barnehagen. I A. Eriksen & B. Isaksen (Red.), *Kunsten å samles* (s. 85–99). Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ehrlin, A. & Wallerstvedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward and two steps back. *Early Childhood Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018* (TFoU-rapport 2019:2). Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Forbord, R. F. (2016). *Humor i ledelse fra lederes perspektiv* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2410342>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Grimen, I. T. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5), 1–16.

- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltakelse. Iakttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikkundervisning* [Doktoravhandling]. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (Red). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Liber.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2022). The status quo of singing in kindergartens and schools in Norway: An explorative study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 74–99. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi»? I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og ledelse* (s. 161–170). NMH-publikasjoner.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304–314. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Latta, M. M. & Thompson, C. N. (2011). «I can't sing!» The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13).
- Linstead, S. (1985). Jokers wild: The importance of humor in the maintenance of organizational culture. *The Sociological Review*, 33(4), 741–767.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative musicality* (s. 1–10). Oxford University Press.
- Mak, P. (2007). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. I P. Mak, N. Kors & P. Renshaw, *Formal, non-formal and informal learning in music*. Lectorate Lifelong Learning in Music.

- Pascale, L. M. (2005). Dispelling the myth of the non-singers: Embracing two aesthetics for singing. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 165–175. <https://muse.jhu/article/190860>
- Peretz, I., Champod A. S. & Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders: The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences Journal*, 999, 1–18. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.006>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education; Reston*, 9(1), 6–17.
- Richards, H. & Durrant, C. (2003). To sing or not to sing: A study on the development of «non-singers» in choral activity. *Research Studies in Music Education*, (20), 78–88.
- Rickert, M. (2022). Singing in semiotic assemblages. Pre-schoolers' use of songs in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100600>
- Ruismäki, H. & Tereska, T. (2006). Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teachers's self-concept in music and success in music education (during student age). *European Early Childhood Educational Research Journal*, 14(1), 113–130. <https://doi.org/10.1080/13502930685209841>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sadolin, C. (2021). *Complete vocal technique*. Complete Vocal Institute.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L.-O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Norges musikkhøgskole.
- Schei, T. B. & Duus, A. L. (2016). *Modig som Mitwa – kunstnerisk utførelse med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Sloboda, J. A., Wise, K. J. & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 255–261. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.018>
- Solli, M., Aksdal, E. & Inderberg, J. P. (2021). Learning jazz language by aural imitation: A usage-based communicative jazz theory (Part 1). *The Journal of Aesthetic Education*, 55, 82–122. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.55.4.0082>
- Stramkale, L. (2018). Students' perspectives on the implementation of musical activities in Preschool education. *Journal of Education Culture and Society*, 2(2), 109–116. <https://doi.org/10.15503/jecs20182.109.116>
- Sæther, M. (2016). Music in informal and formal learning situations in ECEC. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 1–3. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1656/1684>

- Sæther, M. (2019). Det skapende barnet. I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken* (s. 94–116). Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2021). Barns lek med sang. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther, *Den frie lekens vilkår* (s. 137–155). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelæreres oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch14>
- Valberg, T. (2012). *Barnehagelæreres musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet?* Universitetet i Agder.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Vist, T. & Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/1321103X19828785>
- Young, S. (2003). *Music with the under-fours*. Routledge Falmer.
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I M. Øksnes & M. Samuelson (Red.), *Motstand* (s. 141–159). Cappelen Damm Akademisk.

CHAPTER 8

Decolonizing Higher Education: Rationales and Implementations from the Subject of Music History

Lise Karin Meling

University of Stavanger, Norway

Petter Frost Fadnes

University of Stavanger, Norway

Lilli Mittner

UiT The Arctic University of Norway

Abstract: In addition to ongoing territorial and material re-organization of power as a result of 19th-century European colonialism, there has been an increasing focus on decolonializing knowledge practices in higher education. Research communities are discussing what it could mean to decolonize thinking practices, conditions of knowledge creation, and access to higher education. Since the arts are a powerful tool for change, we want to contribute to the ongoing scholarly discussion by introducing examples of decolonial practices used in the Bachelor program in music performance. By presenting three cases from the subject of music history at two Norwegian universities, we provide insight into why and how we can teach differently, what kind of resistance we meet, and how we can make use of discomfort to decolonize knowledge practices. Our empirical material is composed of our own experiences, student course evaluations, conversations with students and teachers, as well as module descriptions. In the basis of our findings, we propose a strategic canonism to mediate in an increasingly polarized field.

Keywords: higher music education, music history, critical pedagogy, canon critique, strategic canonism

Citation: Meling, L. K., Fadnes, P. F. & Mittner, L. (2023). Decolonizing Higher Education: Rationales and Implementations from the Subject of Music History. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 8, pp. 171–198). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch8>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Introduction and methodology

Advanced by post-colonial theory (Hooks, 1994; Spivak, 1988), the project of decolonizing research and teaching practices in higher education has become a major catalyst for curriculum transformation. It has been highlighted by post-colonial theory that the “post” does not mean that colonial practices have diminished. Rather, decolonial practices are needed to re-order the colonial matrix of power, including “the continual reproduction of economy, authority, gender/sexuality, and knowledge constructions” (Canton, 2022, p. 62).

Theory development and structural changes work in tandem. While scholars connect decolonial theories with epistemic injustice (Pitts, 2017), national policies are being developed in higher education to explicitly address colonial legacies in the humanities. Many decolonial efforts have been undertaken in departments of history, political science, and sociology; however, “music departments are slowly, if sometimes reluctantly, seeking to address epistemological shifts in their very structures of existence” (Tan, 2021). At the same time, musical practices can be a tool to think and act differently (Mittner et al., forthcoming).

The subject of music history taught in the Bachelor program in music performance involves sounding and educational practices, aesthetic values, cultural and philosophical concepts, religious practice, economy and onto-epistemological perspectives; these elements all affect how musical practices and tonal systems are imposed on something that is marked by difference. There are also choices, styles, and conventions that suppress others and perpetuate a claim of control over them. Music-related practices thus become an instrument that reflects the colonial matrix of power. Processes and effects of “musical colonization” (Agawu, 2016) have taken different forms, ranging from categorization and taxonomizing to the exclusion of individuals and their artistic practices based on race, class, and gender.

With reference to music history, there has been a long tradition of problematizing the legacy of colonial European musicology, such as carving out the global imposition of Protestant hymns’ diatonic tonality in the 19th century (Agawu, 2016), thematizing exotism in music (Høgåsen-Hallesby, 2011), highlighting indigenous feminism and environmentalism in Sámi popular culture (Hilder, 2016), pointing out the concept of

the white racial frame in music theory (Ewell, 2020), or the valorization of progress in composition (Ahvenniemi, 2021). All these studies contribute to decolonializing the music classroom; in addition, they benefit people, practices, and knowledges that have been colonized and by listen to these subaltern individuals (Spivak, 1988).

Both our own embeddedness in day-to-day practices at our departments and theoretical reflections build our rationale for *why* and *how* we think the subject of music history should be decolonized. It is important for us to add that we do *not* have the definitive answer to how decolonization in our subject should be accomplished: we can only ask questions and offer several possibilities from our own 14 to 25 years of teaching and research experience. In this article we present three case studies (two from Western art music and one from jazz) from music history instruction at the University of Stavanger (UiS) and UiT The Arctic University of Norway (UiT) as examples of decolonizing practices. Our empirical material is composed of our own experiences and insider reflections, observations, student course evaluations, conversations with students and fellow teachers, and module descriptions at our universities. Our research question for this study can be thus articulated: why and how should the subject of music history be decolonized?

This article has been written along the idea of thinking with theory (Jackson & Mazzei, 2012), in which our research process can be described as highly abductive in the sense that we zoom in and out between theory and our empirical material. Our method, which is based on collective writing practices (Crowhurst & Emslie, 2020) and discussions about our empirical cases, will hopefully challenge common assumptions, deepen the understanding of complex issues, and serve as a catalyst for critical thinking. In this way we hope to uncover new perspectives on what it could mean to decolonialize music history, thereby contributing to the broader body of knowledge about decolonialization (Graff & Birkenstein, 2021) that is currently evolving in the international scientific communities of the SHAPE fields.¹

¹ SHAPE is a collective name for the social sciences, humanities and the arts. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/this-is-shape/>

The article is structured as follows: based on recent literature, we elaborate on what we mean by “decolonial knowledge practices.” We then situate the subject of music history before presenting the three case studies from UiS and UiT, followed by a concluding discussion that includes pedagogical reflections. We close with a list of recommendations for anyone who would like to become agents of change by decolonizing their practices.

What do we mean by decolonization?

In the current public and scientific discourses, there are a variety of competing understandings of the term “decolonization”. If we first take a look at the term “colonialism”: this word describes how certain power relations in terms of land, property, language, practices, and knowledge were installed during the so-called “colonial period” that existed from the 15th century to the 20th century, and still shapes today’s society and knowledge production (Mignolo & Walsh, 2018). The opposite term, “decolonization,” involves breaking down structures, rules, and understandings that colonial practices have created and which are still at work (Svendsen & Eriksen, 2020). The effect of this is underlined by Tuck and Yang (2012, p. 3), who remind us that decolonization should not be read merely as a metaphor. However, we agree with Freire (2017), who encourages educators to use colonization as a metaphor for oppression. He emphasizes that higher education can be a tool to create a more just society, where students become active in this process and teachers facilitate students’ critical thinking about established truths to gain new insights. So what we understand as theory must be applied in practice; ideas and thoughts about injustice must be transferred to the curriculum and classroom alike. We have therefore started asking questions about what knowledge is, what the canon in our subject is, and under what circumstances this canon was established. In this sense, we do not understand decolonization as a quick fix, but rather as a set of practices that question power structures and create space for voices that have been colonized in various ways.

Following the understanding of decolonization as outlined by Svendsen & Eriksen (2020), we further define the act of decolonizing our field as

the engagement of students and teachers to fundamentally re-think and re-enact established practices that have been created by colonial practices on epistemological, methodological, and empirical levels. In times of increasing resistance to so-called ‘woke’ teachers—especially if teachers themselves come from a minority background—critical thinking that has been promoted within critical pedagogy (Freire, 2017) needs to be based even more on a historically-based understanding of how current knowledge practices perpetuate and re-install colonial power structures.

Decolonizing the subject of music history may be unsettling for some and therapeutic for others; either way, this decolonization happens in a situation that is embedded in a historical continuum. Thus, all of us who teach the subject need to take a closer look at our own educational backgrounds, including how we have been taught, which music we have performed and enjoyed listening to, how we have learned stories about the past, and what we have learned from them. Decolonizing means challenging practices that are nurtured by the idea of domination and extractivism: discourses and practices of knowledge production manifested in the curricula, repertoires, and reading lists which have established certain power structures and mechanisms that sustain the status quo. In the Norwegian context the strategic unit *Nasjonalt fagorgan for musikk* (UHR) plays a key role in implementing and conducting change in higher music education; on the international level it may be among others the International Musicological Society (IMS).

Decolonizing our field can have different meanings. In a narrow sense it means to open a space for and listen to voices by non-Western protagonists, people of color, people from the LGBTQ+ community, inviting all of these groups into the co-creative redesign of the curriculum. However, as long as traditional analytical categories do not change, it is difficult to bring new/different/unknown/non-Western/non-white/non-dominant repertoires into the music classroom.

As shown in Figure 1, to us, decolonizing music history means taking action, e.g. by including different teaching materials, asking different questions and performing different music, put simply, it means that in everything we do, we must be aware of the fact that we are acting within Western thinking frames that impact not only content, but also

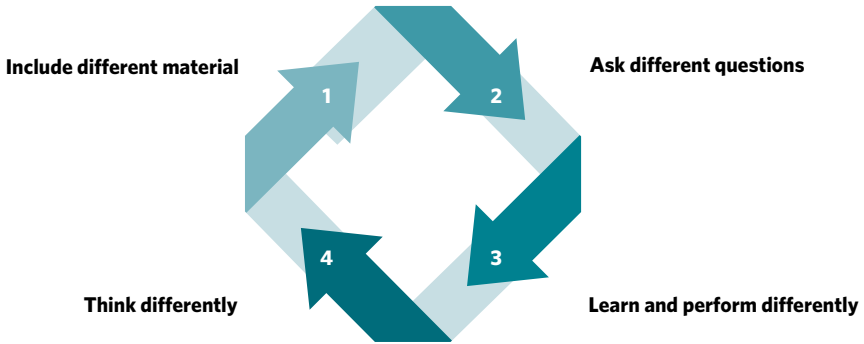


Figure 1. Decolonizing the subject of music history in higher arts education

epistemologies (the way we think and organize our categories) and the university itself. A median way to approach decolonization, which is different from more radical approaches that seem too often to result in polarization and identity politics, is to keep the canon of musical works as a common reference point but put this point in a different perspective (Walker, 2020). Similar to the strategic essentialism of the 1980s (Spivak, 1988), this median pathway to decolonization in the subject of music history is what we call *strategic canonism*. It can be a first step for directing our scholarly attention towards examining how a specific corpus of knowledge has come about in existence. Problematizing what is taught and generating awareness about who has benefited from certain knowledge practices along with who has been stigmatized as “other,” left out, or even oppressed, can be one step towards dismantling the colonial matrix of power.

Music history in the BA programs in music performance

In Norway, music history is a compulsory component of Bachelor programs in music performance. Both UiS and UiT offer a 4-year Bachelor program, and music history takes place in the first and second years of the program. The students are performance majors, either in Western art music (which at UiS and UiT is called classical music) or in jazz (which

at UiT is combined with popular music and called rhythmic music). The students' background in music history mainly derives from their high school experiences, where the subject is taught as a reductionist version of the canon of Western art music, jazz, and pop/rock. Another major source of influence is students' main instrument teachers, who have all been trained in the canon, where the most common teaching method (master-apprentice) transfers the canon to new generations. It is not surprising, then, that students' expectations are shaped by a specific canon, where the canon of Western art music in particular is visualized in many merchandizing products (Fig. 2).



Figure 2. Montage of composers portraying the Western art music canon in Wikipedia/Wikimedia

The Bachelor music programs at UiS and UiT both have a long conservatory tradition (Fadnes, 2022). The music department at UiT even insists on preserving the conservatory label in its Norwegian name, which points at the strong self-conception of “delivering” expert musicians and music teachers to its Arctic region. Similarly, the newly founded Faculty of Performing Arts in Stavanger has kept the old *Rogaland Musikkonservatorium* (Rogaland Music Conservatory) sign above its main entrance as a nostalgic homage to its past. In both cases: the university itself becomes a strong institution that upholds and *conserves* certain cultural practices (Connell, 2019). In these practices we find an emphasis on the traditional repertoire: the music that previous generations have learned and performed, and who expect new generations to assimilate accordingly.

In many aspects, undergraduate music study can be viewed as the most conservative subject found in post-secondary education (Attas & Walker, 2019). Indeed, for classical music students, the regular BA programs in music performance concentrate on the study of a very specific canon created by European elites. In the case of jazz, the elite focus is equally prominent, where the American jazz canon of the 1940s and 1950s becomes the equivalent of classical Eurocentricity. Thus, decolonizing these curricula can be experienced as unsettling for both students and teachers. At the same time, this discomfort can be used as a starting point for our investigation.

Questioning the canon when teaching the history of Western art music

The music history teachers at UiS have introduced several changes to the curriculum related to the history of Western art music that can be understood in the broadest sense of decolonization, namely, to move beyond hegemonic thinking practices along linearity, binarity, and the score/masterpiece. The changes for first-year students (whose module concentrates on a chronological survey of music written before 1800) have mainly been expressed through a focus on *sounding* music and performance practice aspects and creating a better gender-balanced survey of

classical composers. For second-year students (whose module concentrates on music after 1800), the classes are organized according to themes and case studies.

One of the problems we are facing in our teaching is the lack of up-to-date teaching materials and textbooks: there is a need for having a curriculum that focuses on gender issues, race and minorities, and power structures integrated into regular textbooks. Particularly for our first-year students, the textbook is a “sanctified” thick tome: If it is important, it is in the book; consequently, if it is *not* in the book, it is not important (Stone, 2016). However, textbooks often contain an unequal gender representation, where music history is still the doing of long dead male composers (Natvig, 2002); in addition, it displays a lack of diversity and ethnic backgrounds in the choice of composers, where most often e.g. Black composers are connected with rap, hip-hop, pop etc., rather than with classical music. Nonetheless, it is pertinent to ask whether the textbook as such is relevant at all: might not decolonization in fact mean leaving behind the concept of the textbook? The alternative to the textbook is to use article-based reading lists, which works fine with our second-year students, who have become accustomed to academic texts and academic writing. But for our first-year students, it has proven quite difficult to find suitable articles that are on the appropriate level with respect to both content and language.² Student evaluations show that these students prefer using the chronological textbook, which is pedagogically designed and has an inner logic and thought-through progression and structure (Johnsen et al., 1997). It is therefore of vital importance that the material we want our students to learn is included in the regular textbook. We would argue that change can happen through education, where the teacher becomes a facilitator and students’ active participants in the construction of knowledge, and where students and teacher engage in a cooperative process (Freire, 2017). In music, change can happen by including composers who have historically been underrepresented.

2 There are very few examples of Norwegian literature; the whole curriculum for second-year students is in English. For first-year students we use the Norwegian *Vestens musikkhistorie* (Hovland, 2012).

Placing their names in the traditional music history books would be a big step towards making this change happen.³

Another issue in teaching music history is how to connect performance and theory in order to move beyond believing that the score is the defining version of the past. Parakilas (2010) claims that there has been a remarkable dependence, even a *fixation*, on the musical score in this regard. To revert to the *music* in music history, we have therefore introduced several performance assignments to our first-year students, for example where they arrange 16th-century vocal music for their own instrumental combinations, compose variations on a work or simply improvise on their own instruments over a recurring melodic/harmonic pattern (ground bass). By learning to do this, students expand their own performance repertoire, acquiring a useful repertoire for possible future teaching situations as well as learning music history through playing their own instrument. We thus let the students have a subjective experience of what music can be, and we let them bring themselves into the music rather than having to assimilate music that has already been fixed, perfect, and ready (Biesta, 2017). The focus is on the *sounding music* in the history of music, with a shift from the score back to its origins as improvisation and performance, and music history as *experience*, as a part decolonization (Johnson, 2015). (This also refers to the question of whether it is possible at all to talk about “the music itself,” which might actually sidestep post-colonial criticism.) Other topics included in discussions about music written before 1800 is the imposition of religious reforms as well as the establishment of Western musical structures (notation, tuning systems, harmonies).

The second change in the curriculum is to present a more-gender balanced survey of classical composers by shifting the focus from a composer-based music history to allowing the genres to become the decisive factors. For instance, to exemplify the Baroque suite for first-year students, the French performer and composer Élisabeth-Claude Jacquet de

3 Performance practice and women composers are integrated in the chapter about Baroque music in *Vestens musikkhistorie* (Meling, 2012). In most textbooks in music history, however, the issues of women composers, performance practice, and race are separated from traditional music history textbooks, for instance *Race and Gender in the Western Music History Survey* (Maxile & Turner, 2022).

La Guerre (1665–1729) was chosen. She was brought up in the court of Louis XIV, who was known for his extravagant use of music and dance. However, there were also “connections between the trading companies, slavery and commercial exploitation on the one hand and Western art music on the other” (Walker, 2020, p. 9). This is particularly evident in the case of Louis XIV, whose extravagances were funded by wealth from North America and the Caribbean, which refers unequivocally to the term of colonization. Indeed, European colonial power structures are particularly evident in music from the 16th and 17th centuries, which included periods of (re)discoveries of continents, early colonies, and trade. Walker states explicitly that the teaching of Renaissance and Baroque⁴ music history “needs to include the influence of the global exploration, extracted resources, and slavery on music” (Walker, 2020, p. 17). These topics will therefore be an integral part of the classroom discussions about music from this period.

The genre that is not only the most enjoyable to teach, but also causes the most discomfort for listeners, is opera. Taylor (2007) connects opera and notation with travel and the discoveries of other continents and colonialism. He relates opera with the need for “representational systems that allowed [Europeans] to manage a world in which they placed themselves at the center and others at various peripheries” (Taylor, 2007, p. 210). Blackwood (2021) refers to the “opera gaze,” where she mentions the genre’s power and hierarchical structures, where opera is “embedded with long-held racist, sexist and divisive worldviews created through the prism of the white, male and postcolonial gazes” (Blackwood, 2021, p. 11). In class it is therefore vital that students can reflect upon the genre’s representation of race, cultural appropriation, power structures, and exoticism, as well as the bodies representing the genre on stage. It is not difficult to find examples which link the genre with the concept of colonization: two of the more obvious are Puccini’s *Madama Butterfly* from 1904 and Mozart’s *Magic Flute*, which premiered in 1791. *Madama Butterfly* presents the story of the 15-year-old geisha, called “Butterfly,”

4 These very labels can themselves be viewed as colonial, yet they are still in widespread use in music.

who is impregnated and abandoned by American lieutenant Pinkerton, who goes off and marries American (and white) Kate. While this opera is bluntly racist as well as sexist, it is one of the most performed operas in the world, even though it explicitly characterizes Japanese women as intensely feminine and fragile. We as a class discuss this power dynamic among the three main characters: Butterfly (female, Oriental, colonized, objectified), Kate (female, Western, colonizing, imperial), and Pinkerton (male, Western, colonizing, imperial), and how to navigate this troubling situation within the frame of Puccini's beautiful and emotionally powerful music.

The *Magic Flute* is normally presented in music history textbooks as a fairytale where a lady in distress is rescued by a handsome prince. However, while the good-natured characters are either an old white man or the young prince, the evil character is the black Monostatos. The name Monostatos is Greek for *standing alone*, which implies that he is both an outcast and a representative of a racism regarding blackness at that time.

Other blatant examples include the Chinese stereotypes in Puccini's *Turandot*, where three of the main characters are named Ping, Pang and Pong; anti-Semitism in Wagner's *Ring Cycle*; and Muslims that are caricatured in Mozart's *The Abduction from the Seraglio*, to name a few. These operas firmly reaffirm the notion that "traditional opera remains one of the final bastions for large-scale racial and cultural appropriation" (Pham, 2021). The genre's decolonization involves both questioning the canonic repertoire as well as discussing with students how to reframe and retell these stories today. In our opinion, decolonizing our subject does not mean renouncing certain genres (or the tradition as such), but rather understanding it differently by opening ourselves up to different types of voices and perspectives, thereby trying to bridge the gap between a repertoire "frozen in time" and a continuously evolving student body.

Advancing pluriversal concepts when teaching the history of jazz

The first Norwegian degree course in jazz started at the music conservatory in Trondheim in 1979, where a teaching philosophy that included

technical prowess and strong aural skills in combination with individualism and artistic freedom became influential in putting the Norwegian jazz scene on the global map (Nicholson, 2014; Vitali, 2015). Trondheim's approach subsequently influenced courses in Stavanger, Kristiansand, Bergen, Oslo, and Tromsø; and although these degree programs are still based on a conservatory tradition emphasizing technical skill, theoretical knowledge, and a grasp of the canon, they nevertheless seem to emphasize creative individualism and aesthetic freedom as well (Tønberg, 2013). The question is how jazz history can be taught in ways which match this instruction by providing students with a system for critically engaging in the past whilst remaining tied to their individual specialization, instruments, and interests. The module in question is from the second year of the BA in music performance at UiS, jazz specialization, as its content is meant to "sharpen" students' critical awareness of an often essentialized linear and simplistic reductionist view of jazz history. The module presents jazz history as a series of histories/her-stories, and rather than essentialized "truths," providing thematic content in which individual musical practices become mere examples.

When the renowned documentarist Ken Burns (2000) finished off his comprehensive series on jazz history, he chose to end the historic rendition around the deaths of Duke Ellington and Louis Armstrong in the early 1970s. In his opinion, later decades only seemed to refine the classic tradition or, quite simply, deviate too far from jazz as American "quintessentialism" to earn the right to use the jazz label. Both perspectives are evident in the introduction to Burns's series, where jazz is continuously referred to as "the quintessential American art form." This narrative helps cement not just the Americanized origin, but, rather more disconcertingly, it insists that jazz is American colonialism with a positive spin. The New Orleans-based hub of musical creativity Burns refers to was in fact a hybrid mixture of slaves and peoples of African origin (Creoles, French and Spanish) as well as a musical hotchpotch of army bands, blues hollers, chansons, European classical music, and more. Seen in this light, American essentialism is, by default, a decolonized ideology, signifying jazz through the ages as the guardian of free expression, creativity, and individualism by which jazz-Americanism (according to Burns) is less

about stars and stripes and optimism, but rather folk cultures, local identities, struggles, and oppression (Gebhardt, 2001). We may then view jazz from this perspective as a continuous, de-colonialization-based ideology, by looking at its initial development from local folk diasporas to the pride of African-American identity, ultimately becoming a worldwide practice.

Within jazz and improvised music, institutional curricula for music analysis, historical studies, and improvisational practices tend to be less fixed than those of its classical “siblings,” mainly due to there being less well-defined boundaries and fewer canonized/stylistic dogmas. Also, the teaching material itself has varied in content and quality, which is partly due to commercial forces—from PR and mass media to “quick-fix” play-along learning material—eager to reduce jazz to simple right/wrong solutions rather than a sum of complex individual practices. And although access to relevant methods and texts has improved, we still need to adapt the curriculum from year to year to keep it relevant. These annual adaptations are done according to student needs (background, artistic level, and experience), as well as how the jazz field itself has been developing in a contemporary setting. In this sense we see it as teachers’ responsibility to relate the content of the courses to up-to-date artistic practices in order to avoid “museum-style” teaching related to merely canonized/historic practices outside modern developments. The opposite would be to shape them all into the same stylistic/aesthetic mold: “assembly line teaching” (often referred to as the Berklee Model) to which many jazz institutions around the world still adhere. Perhaps a reason for its popularity is the pedagogical simplicity of having an essentialized doctrine (i.e., the “sanctified textbook”); moreover, this type of a doctrine is easier to systematize within a module description: the teacher writes the answers, and the students practice accordingly. The “assembly line production” of artists which this represents, however, is unhelpful to the students’ career development and, as such, both undermines universities’ societal obligations and decreases (sabotages) the aesthetic variety otherwise associated with a healthy, creative music scene.

In his writings on coloniality and decoloniality, semiotician Walter D. Mignolo uses the Peruvian sociologist Anibal Quijano to highlight

the shift from “non-totalitarian concepts of totality” towards a “concept of heterogeneous structural histories” and the idea of pluriversality (Mignolo, 2007, p. 452). Expanding on this idea by connecting pluriversality to critical border thinking, Mignolo envisions the emancipation from a single imperialistic worldview into “different colonial histories entangled with imperial modernity” and the prospect of “other possible worlds” (Mignolo, 2007, p. 498). Translated to a jazz-educational context, this promotes aesthetic and artistic uniqueness from multiple perspectives while recognizing the continuous impact of canonized dogmas. It is about historical and contemporary co-existing, where the tensions such co-existence unavoidably provokes can be seen as an essential component of all jazz-related practices.

With this theory in mind while referring to the earlier concerns regarding tendencies to leave out recent decades’ development in jazz—i.e., from an (imperial) Americanized to a (pluriversal) World-based focus—we are left with the daunting task of constructing “routes” through the development of jazz up to today. Even more difficult, how do we do this within a limited time frame, and how do we choose what to teach and what to leave out? The Stavanger module was inspired by that at Leeds College of Music (LCM) in the late 1990s (due to lecturer Petter Frost Fadnes starting his teaching career there before moving to Stavanger, where he continued the LCM “approach”). In an attempt to avoid the pitfalls of historical essentialism, LCM’s Tony Whyton changed the jazz history curriculum from a record-spinning, name-dropping, and rather essentialized narrative (pioneering genius X singlehandedly invented stylistic direction Z) to an innovative blend of history teaching and critical analysis, thereby contributing to the development of a more critically minded generation of jazz musicians (e.g. questioning the traditional canon and avoiding strictly historic narratives). The course was named HCAS (Historical Critical Analytical Studies), in which its critical perspectives had a major impact on how students developed a sense of informed distance to the jazz canon (Whyton, 2012; Fadnes, 2011). The main ethos had to do with merging the performance practice of the conservatory tradition with up-to-date critical thinking modelled on British Cultural Studies (e.g., popular culture, political economies, collectivism, gender,

race, and national/local identities). This way of thinking and the development of HCAS played a crucial role in the development of so-called “new jazz studies,” which became in turn highly influential on modern-day jazz pedagogy and research. The curriculum itself had to take on a new transdisciplinary approach, keeping student performative practice at its center (Parsonage et al., 2007).

The process of decolonizing jazz history instruction based on critical thinking is not about distancing ourselves from the innovative, pluriversal era of early jazz Americanism (Gebhardt, 2001); rather, it concerns de-essentializing narratives that preserve jazz as an artform which developed over time and focused merely on individual artists connected to a stereotypical image of American nationalism (i.e. democratic values and economic prosperity as opposed to racism, social differences, and poverty). By applying decolonial practices, we realize both the ever-present pluriversality of the early origins of jazz and appreciate it as a way of performing music. Focusing on improvisational practices moves our attention towards the artistic driving forces of individual masters and masterpieces as well as how this knowledge can be utilized by students. Drawing on the HCAS model, the following points form part of the “new jazz studies” that have been integrated in several institutions, including the second-year jazz history module at UiS:

- A view of jazz as a collection of performative practices and a loose framework for improvisation
- The provision of socio-cultural, economic, and technological contexts to all aspects of jazz history integrated in the curriculum
- Encouragement of critical thinking and avoidance of dominant narratives of the lonely genius
- The creation of connections between the interests and needs of students and the styles, people, and contexts integrated in the curriculum from year to year

Based on the above points, the aim of the history curriculum for the 2BA jazz course is to recognize a framework for self-analysis based on pluriversal perspectives of past/present power relations, influences, and innovations.

The historical topics are therefore taught in a non-chronological fashion, emphasizing practice-based, interwoven connections more than constructing a sense of superficial linearity. Understanding hip-hop, for example, provides insights into the development of bebop in the 1940s; indeed, pre-war developments of early jazz say a lot about the placing, emancipation, and development of diasporic jazz identities across Europe. Equally, technological advances may not only define current trends in the cutting-edge/avant-garde, but also help explain important developments spanning the genre's entire timeline; from pioneering recordings, listening trends, distribution, and digitalization, to recording geographies, instruments, and live sound. All this, and more, helps to empower students with the knowledge they need to identify ideological and aesthetic perspectives (tastes, drive, activism), so that, eventually, they can find, develop and justify their own.

Making sense of resistance when teaching music history as history of cultural practices

There has been a variety of changes taking place in higher music education in Northern Norway, whose schools have educated musicians since the regional music conservatory was established in 1971. In 2009 it became part of UiT (The Arctic University of Norway), which resulted in an increased focus on academic praxis with its threefold mission of research, higher education, and outreach, as well as a change of its name in English, as it is now called the Academy of Music. Externally financed projects such as *Gender Balance in Arts Education*⁵ and the ERASMUS+ project *Voices of Women*⁶ have been multipliers for engaging both students and teachers alike in change-making practices. As part of this overall process, in 2022, a new music history module for second-year students called “Historical Perspectives on Musical Practice, Culture, and Society” replaced the former “Music History and Analysis 2.” The main thrust of the course’s learning outcome is that students will acquire an

5 *Gender Balance in Arts Education* was funded by the Research Council of Norway with 3 MNOK, 2015–2018. <https://site.uit.no/balanse-kunstfag/>

6 *Voices of Women* was funded by the European Union with 3.8 MNOK, 2021–2024. (Mittner et al., 2022)

understanding of music's role in society in all of its historical, cultural, and aesthetic contexts. The broad outline of the course description allows the teaching team to focus on music-related topics of relevance in Arctic humanities in general, including sustainability, environmental and societal issues, gender, diversity and inclusion, human-machine interaction, indigenous issues, and more. As such, the possibilities of sounding music become much broader than within the previous module description, which focused on a survey of canonic works from different epochs, genres, and styles of music history (in singular!), all of which could hardly be discussed in relation to contemporary and future societal issues. One effect of this shift in focus was that some of well-known and widely appreciated pieces have had to yield to new and unknown ones. In 2023 the local, semi-professional symphony orchestra, comprised of many students and teachers from the university, put an overture by the German composer Emilie Mayer (1812–1883) on the program instead of choosing a work from the established canon. This was accompanied by widespread discussion about how to choose and perform new repertoires. This is one of many examples showing how what has been discussed in the classroom impacts cultural practices beyond the classroom, for instance on the surrounding rural region (Benneworth et al., 2022).

In addition to changes in content, the new module description allows changes in narratives. Which pieces receive specific attention, which are selected for analysis, and how they are contextualized is no longer primarily driven by the canon of Western art music, but rather by what matters to a given topic, problem, or narrative. This in turn allows for a shift in thought from chronological to thematic when narrating the role of music in society in all of its historical, cultural, and aesthetic contexts. The transfer from a collection of masterpieces and composer biographies to a history of cultural practices brings a variety of music-related practices to our attention, including music patronage, music publishing, the parlor room, and more (Borchard, 2003). At the same time novel artistic expressions that have been framed by a narrow understanding of music as unsophisticated or not worthy of any academic attention become meaningful for analytical work with a purpose beyond compositional techniques and even craftsmanship itself.

In addition to changes in module content and narratives, there have been changes in teaching methods driven by the research group *InOvation*. A prominent novelty here is to supplement teaching facts with teaching tools to be better able to navigate the mass of information available via media- and communication practices and justify one's own choices in a pluriversal world. Another shift is from top-down lecturing towards student involvement, dialogue, critical pedagogies (Blix et al., 2018), and transformative learning (Branlat et al., 2022). One example of teaching differently and “making our hands dirty” (Lamb, 2014) is for example when teachers and students collectively choose repertoires, reading lists, and other traditional material, or the student-driven jukebox in which students present any piece of interest and situate it within the module content. Another example of choosing differently and allowing new and unknown repertoires is to invite faculty members to recommend pieces from ongoing projects that can be related to the module's content.

Inviting teachers and students to design and impact the module content and playlist is a method of situating knowledge. Another form is the inclusion of the Sámi music tradition. Located in Sápmi, the music department is obliged to follow the official strategy of the university that underlines UiT's responsibility to “strengthen competence about and for Sami and Kven conditions [...] and knowledge about and dissemination of Sami and Kven language, culture, art and society, and about encounters between majority and minority communities” (UiT, 2022). Since Norway has a colonial history in Sápmi, the history of scientifically legitimized state racism is made invisible in a number of university subjects as well as in schools and public debate (Svendsen & Eriksen, 2020). This invisibility contributes to a lack of knowledge about colonization and racism in Norwegian society, making it possible to pretend that these problems belong only to other countries and cultures. Here the field of higher music education can be a powerful tool for making knowledge about colonization and racism in Norway visible and audible by inviting indigenous artistic expressions into the curriculum.

These widespread changes in content, narratives, teaching practices, and situating knowledge have triggered feelings of discomfort among both students and teachers alike. While resistance articulated by individuals who

have established their repertoires and teaching methods seems to be less astonishing, it appears more disturbing when the younger generation of students shows discomfort, and even opposition to, what seems to be a core value of the 21st century. More specifically, the initiative for starting the process of redesigning the music history module came from student complaints, as they asked for the more traditional teaching scheme with which they were familiar from high school: a chronology of the Western art music canon with its reductionist view on history, heroes, epochs, genres, and styles. During several formal and informal conversations with students, teachers, and local musicians during fall 2022 and spring 2023 for the purpose of discussing teaching content, various forms of resistance were expressed both implicitly and explicitly; in addition, certain individuals' discomfort has been expressed in the following ways:

- Repeating a never-ending mantra that the choice of repertoires should not be anchored in gender, diversity, or inclusion policies but rather in what counts as “good music”
- Upholding the discourse of the masterpiece, e.g. by repeating that the symphonies composed by Ludwig van Beethoven outperform those composed by Emilie Meyer
- Keeping the *status quo* by arguing with a market-oriented logic to reject change, e.g. by pointing out the fact that audience numbers would sink if there were too many unknown names on a concert program
- Promoting individual preferences by using taste as a major factor in the decision-making processes on content
- The fear of loss when allowing new artistic expressions, including unknown repertoires, and restructuring educational practices

In this matrix of resistance, engaged students, demanding teachers, experimental research groups, ground-breaking research projects, open-minded department heads, administrative and library staff as well as acts of critical pedagogy all become major catalysts for change. Inviting any voices who are resistant to change to take part in a conversation about why and how to decolonize higher music education repertoires, the

curriculum, and cultural practices in general, can be the next step in the framework of what we call *strategic canonism*. In this context, the term means referring explicitly and consciously to the canon while simultaneously pronouncing its critique of what might be called ‘second layer’ of thought. For instance, at UiT, a middle way has been chosen: first-year students now learn about so-called ‘canonic works’ chronologically, while second-year students are invited to reflect on the limitation of prevailing narratives and deal with thematic topics that they bring into the classroom and which are based on their everyday life experiences.

Concluding discussion

We asked initially why and how to decolonize the subject of music history. We can conclude that we need to look at not only what we select but also what arguments we use to account for choices of material. These mechanisms are similar in classical music, jazz, or other genres. However, we agree with Walker, who does not believe that “grappling with the colonial origins of the canon and the narrative should lead to a rejection of Western art music,” other genres, “or its performers and audiences” (Walker, 2020, p. 14). It is important to note that the problem is “the narrative of evolution and consequent privileging of Western composers, works, and analytical tools that delivers this message of superiority” (Walker, 2020, p. 14). We might add the adjectives “white” and “male” before the word “composers,” thereby acknowledging the fact that music is written within a narrative, context, and timeframe, replacing the earlier ideology that cherished the idea of music “transcending the time and place in which a work was written” (Taylor, 2007, p. 4), recorded or performed. We would like to embrace the idea that it must be possible to keep both the music and parts of the canon, yet still include what Walker embraces: “critical theory and current social themes such as race, gender, and power structures” (Walker, 2020, p. 16). Seen in this light, decolonization is not about getting rid of the entire Western tradition but rather opening up and expanding it to include knowledge, voices, perspectives, and questions that are different from what is perceived broadly as being merely conventional. In our field it

means providing alternatives: new repertoires (scores, recordings, textbooks etc.) that can create new canons, provide new narratives of why a certain piece/composer/musician is “worth” studying, and teach new language and concepts so students will begin to think differently about colonialism. Students therefore need to become aware of how history has been shaped and written down (Stradling, 2003). This thinking requires, for example, an expansion of the concept of music history to include women’s roles, non-Western cultures, the issues of race and representation of minorities, patronage, amateur music, and so on.

In the classroom, an important keyword is *critical pedagogy*, which is “employed through teacher self-reflection and empowering students to question power structures and develop critical thinking skills to help subvert the status quo” (Adams, 2022, p. 10). Critical thinking is not something that only takes place in students’ heads or within the classroom; it also helps change society (Freire, 2017). Critical pedagogy and thinking also confront students and teachers with their *own* position in power structures and how they are reproducing these structures (Orelus, 2011).

In order for critical thinking to happen, the importance of a positive learning environment cannot be overlooked. The classroom must be a safe space where all forms of discrimination are opposed in order to have positive group dynamics and constructive discussions. To achieve this, we want to emphasize the importance of using open questions that have no “right” answers (Nystrand et al., 1997), as well as aiming for a learning environment where one dares to try and fail without its having consequences for good learning (Biggs & Tang, 2011). It is also vital that we include students’ perspectives, and not take for granted that everyone in the classroom has the same background, experiences, and opinions. And while we have to meet students where they are and accept that they might have opinions we disagree with, certain rules of classroom conduct do have to be in place (Kim, 2017).

Contributing to critical thinking and decolonization requires that we view all members of society as potential agents of change. The systems and traditions we work in both at the university and in our field are being constantly shaped by the people who are part of them. “Decolonization,” as Mignolo & Walsh (2018) put it, “is an option, not a mission,” which

offers no “recipe” or singular goal; it means that we as participants in society must be willing to think new thoughts and experiment with new methods in our teaching; we must also be willing to risk failure along the way. For bringing decolonized teaching into the field, Attas and Walker (2019) introduce three broad recommendations:

- Connect with the local: Look at historical and contemporary music scenes of all genres
- Investigate what messages of culture and values are imbedded in your teaching materials. Be open to self-criticism and awareness of your own background
- Listen both closely and broadly: listen to alternate voices that have been overlooked in the past

In our opinion, we need to work with these issues intersectionally, where the different categories (race, class, skin color, age, ability etc.) have an impact on how we perceive society (Crenshaw, 1991). To put it in a nutshell: based on a specific application of decolonization as thinking, teaching, learning, and performing differently, we propose that music history can be decolonized by focusing on performance in addition to scores, by teaching about cultural practices in addition to works, by learning collectively and by challenging the established canon. Many of these practices are increasingly becoming established at UiT and UiS but there is still a long way to go, a way that needs to be walked interdisciplinarily, interculturally, and intergenerationally.

Coda

There are now signs of several changes taking place; the new music-specialization curriculum in high school (MDD) emphasizes Norwegian folk music, Sámi music culture and other minorities’ musical expressions (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 2). Further important work has been done by SAIH,⁷ which has developed a “decolonizing toolkit”: a tool for

⁷ The students’ and academics’ international aid fund.

reflection, and a place to ask questions, discuss and reflect upon what decolonization can mean in academia (Svendsen & Eriksen, 2020). And in 2022, NSO (Norwegian Student Organization) proposed in their new program to even out differences and power structures in academia (NSO, 2022).

We further encourage similar work with structures and educational frameworks to change people's attitudes about the new, the unknown, the non-Western, and the marginalized. As universities are seen as key cultural institutions that impact cultural and artistic practices, including trends within media, popular culture, as well as having links to policy-makers and cultural bureaucracies, it should be possible to provide knowledge that agents of change in all parts of society can apply and rely on. In this sense we close with a list of recommendations inspired by a manifesto created by Maxwell and students at UiT (Maxwell, 2023):

- Recognize the need to go beyond my comfort zone
- Focus on inclusion and equality
- Speak up and support others who speak up
- Seek out and perform a broad repertoire with awareness
- Challenge each other to rethink what quality means
- Listen to, respect, and care for minorities
- Reflect on how I can become an agent of change myself and create my own principles

With this in mind, we hope to encourage music students, teachers, and other practitioners in the field to start reflecting and contemplating on how materials, historical facts and examples are selected and by whom, how they are presented, and what this might mean in a larger sense.

Acknowledgements

We would like to express our sincere gratitude to all who have contributed to the publication of our collective efforts. First and foremost, we would like to thank Professor Kate Maxwell for her invaluable guidance and support. We are also grateful to the Faculty of Performing

Arts, University of Stavanger, the Academy of Music and the Centre for Women's and Gender Research at UiT: The Arctic University of Norway, for providing us with the resources and support we have needed to complete this project. Not least, we would like to thank all of our students, who have been eager to help us reshape music history into a sharper tool to use in the music classroom of the future.

References

- Adams, A. (2022). *Empowering Silenced voices: Implementing critical pedagogy to move toward decolonizing music education*. [MA Thesis, West Chester University]. https://digitalcommons.wcupa.edu/all_theses/254
- Agawu, V. K. (2016). *The African imagination in music*. Oxford University Press.
- Ahvenniemi, R. S. (2021). Musical composition as lingering reflection: Exploring the critical potential of music. [Doctoral Thesis, University of Helsinki]. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/335583>
- Attas, R. and Walker, M. E. (2019). Exploring decolonization, music, and pedagogy. Editorial. *Decolonizing music pedagogies*. *Canadian Journal of Music*, 39, 1. <https://doi.org/10.7202/1075339ar>
- Benneworth, P., Maxwell, K., & Charles, D. (2022). Measuring the effects of the social rural university campus. *Research Evaluation*, rvaco27. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvaco27>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Society for Research into Higher Education & Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Blackwood, S. (2021). (Re)Claim the frame: a rethinking of opera and operatic practice in Australia. [PhD Thesis, The University of Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/27876>
- Blix, H. S., Strobelt, M., & Eriksen, A. (2018). Skapende og tenkende—Kritisk kunstpedagogikk i Freires fotspor. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.929>
- Borchard, B. (Ed.). (2003ff.). *Musik und Gender im Internet. Musikerinnen-Lexikon und multimediale Präsentationsformen*. <https://mugi.hfmt-hamburg.de/content/index.xml>
- Branlat, J., Velasquez, J., & Hellstrand, I. (2022). Tentacular classrooms: Feminist transformative learning for thinking and sensing. *Journal of Transformative Education*, 15413446211068556. <https://doi.org/10.1177/15413446211068556>

- Burns, K., & Ward, G. C. (2000). *Ken Burns' jazz: the story of America's music*. Sony Music Entertainment.
- Canton, W. (2022). I spit therefore I am: Rap and knowledge. *Interfere: Journal for Critical Thought and Radical Politics*, 3, 58–81. <https://interferejournal.org/disrupting-coloniality-recovering-decoloniality/>
- Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Monash University Publishing.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crowhurst, M. & Emslie, M. (2020). Arts-based pathways into thinking. Troubling standardization/s, enticing multiplicities, inhabiting creative imaginings. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37507-2>
- Ewell, P. (2020). Music theory and the white racial frame. *Music Theory Online* 26(2). <http://doi.org/10.30535/mto.26.2.4>
- Fadnes, P. F. (2022). Wordplay: Negotiating the conservatory 'culture clash'. In M. Kahr (Ed.), *Artistic research in jazz: Positions, theories, methods*. Routledge.
- Fadnes, P. F. (2011). Making ourselves heard: From a "Field of Dreams" to building a collective voice. *Jazz Research Journal* 5(1–2), 187–199. <https://doi.org/10.1558/jazz.v5i1-2.187>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Ramos, M. B. trans. Penguin Books.
- Gebhardt, N. (2001). *Going for Jazz*. The University of Chicago Press.
- Graff, G., & Birkenstein, C. (2021). *"They say/I say": The moves that matter in academic writing*. W. W. Norton & Company.
- Hilder, T. R. (2016). Sámi popular music, indigenous feminism, environment: Mari Boine as Grenzgängerin. *Jahrbuch Musik Und Gender* (8), 57–73.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hovland, E. (Ed.). (2012). *Vestens musikkhistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høgåsen-Hallesby, H. (2011). Who are you, Peer?: An anniversary postlude on music, text and identity constructions. In T. Solomon (Ed.), *Music and identity in Norway and beyond, essays commemorating Edvard Grieg the humanist*, 105–130. Fagbokforlaget.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Johnsen E. B., Lorentzen, S., Selander S. & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Universitetsforlaget.
- Johnson, J. (2015). *Out of time: Music and the making of modernity*. Oxford University Press.

- Kim, D. (2017). Teaching medieval studies in a time of white supremacy. <https://www.inthemedievalmiddle.com/2017/08/teaching-medieval-studies-in-time-of.html>
- Lamb, M. (2014). "I was literally sticking my hands into materials." In S. Witzgall & K. Stakemeier (Eds.), *Power of material/politics of materiality*, (pp. 66–74).
- Maxile, H. J. Jr & Turner, K. M. (2022). *Race and gender in the Western music history survey*. Taylor Francis Ltd.
- Maxwell, K. (2023). Studentar som endringsagentar. *Podium* (15), 28–31. https://uit.no/Content/810010/cache=1681904539000/Podium%20%2315%20web_april%2023.pdf
- Meling, L. K. (2012). Instrumentalmusikk 1600–1800. In Hovland, E. (Ed.), *Vestens musikkhistorie*, 84–114. Cappelen Damm Akademisk.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2), 449–514. <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality*. Duke University Press.
- Mittner, L., Meling, L. K. and Maxwell, K. (forthcoming). Arts-based pathways to a more gender equal world. *Nordic Journal of Art & Research*, Special issue: Ethics & Aesthetics: Art education as a sustainable developmental catalyzer.
- Mittner, L., Meling, L. K., Klok, J., & Smith, B. (2022). Knowledge base for the ERASMUS+ project Voices of Women (VOW). *Septentrio Reports*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.7557/7.6569>
- Nasjonalt fagorgan for Musikk. Universitets- og høyskolerådet (UHR).
- Natvig, M. (Ed). (2002). *Teaching music history*. Ashgate Publishing.
- Nicholson, S. (2014). *Is jazz dead?: or has it moved to a new address*. Routledge.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- NSO (2022). *Prinsippprogram for Norsk studentorganisasjon 2022–2025*. <https://student.no/om-nso/dokumenter/prinsippprogram-for-norsk-studentorganisasjon-2022-2025>.
- Orelus, P. (2011). When theory walks with praxis: Critical pedagogy and the life of transnational and postcolonial subjects of color. In C. S Malott & B. J. Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars*. Information Age Publishing.
- Parakilas, J. (2010). Texts, contexts, and non-texts in music history pedagogy. In J. R. Briscoe (Ed.), *Vitalizing music history teaching*. Pendragon Press.
- Parsonage, C., Fadnes, P. F. & Taylor, J. (2007). Integrating theory and practice in conservatoires: formulating holistic models for teaching and learning improvisation. *British Journal of Music Education* 24(3), 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0265051707007590>

- Pham, V. (2021, August 23). *Opera Australia and the expense of Orientalist spectacle*. <https://www.decolonialhacker.org/article/opera-australia-and-the-expense-of-or-orientalist-spectacle>
- Pitts, A. J. (2017). Decolonial praxis and epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* Macmillan.
- Stone, A. (2016). Teaching music history with your mouth shut. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VI, 129–135. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/6579>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Svendsen, S. H. B. & Eriksen, K. G. (2020). *En introduksjon til avkolonisering av akademia*. SAIH. <https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering-klar-for-web.pdf>
- Tan, S. E. (2021). Special issue: Decolonizing music and music studies. *Ethnomusicology Forum*, 30(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/17411912.2021.1938445>
- Taylor, T. (2007). *Beyond exoticism. Western music and the world*. Duke University Press.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1 (1), 1–40.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock: en dannelsesreise*. Akademika.
- UiT (2022). Eallju – Developing the high north: UiT’s strategy towards 2030. <https://en.uit.no/om/strategi2030>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MDD05-02)*. <https://www.udir.no/lk20/MDD05-02>
- Vitali, L. (2015). *The sound of the north: Norway and the European jazz scene*. Auditorium.
- Walker, M. (2020). Towards a decolonized music history curriculum. *Journal of Music History Pedagogy*, 10(1), 1–19.
- Whyton, T. (2012). Europe and the new jazz studies. In L. Cerchiari, L. Cugny, & F. Kerschbaumer (Eds.), *Eurojazzland: jazz and European sources, dynamics, and contexts*. Northeastern University Press.

On Dance-Musicking and Collaborative Musicality in Formal and Non-Formal Music and Dance-Music Arts Education

Ronald Kibirige

NTNU Norwegian University of Science and Technology

Abstract: The processes of creating and practicing music and dance-music in many communities are as important as their results. When we draw on out-of-class experiences to aid in-class teaching sessions, we highlight core aspects of non-formal knowledge such as co-existence, collaborative musicality, as well as the communal spirit of Ubuntu (Kibirige, 2020; Mabingo, 2020a; Østern, 2017) embedded in such interactive artistic processes. The processes of musicking and dance-musicking engage the practitioner’s sensibilities in that artistic moment of “doing” (Berkowitz, 2010; Sloboda, 1988). Such moments never exist in isolation, but rather in a convergence of sonic and bodily artistic interactions. This collaborative (micro) intersection has received meagre attention in the academic field of arts education. In this article, I present dance-musicking and collaborative musicality as skill development pedagogical and interactive artistic mechanisms of engagement that allow for holistic arts teaching and learning. I draw on John Baily’s (2001) understanding of “learning through doing,” Christopher Small’s (1998) conceptualisation of “musicking” and triangulate these with Mantle Hood’s (1960) engagement with the notion of *musicality*. The article asks how the dance-musicking process and notion of collaborative musicality, both as pedagogical mechanisms, enhance holistic music and dance-music arts teaching and learning in both formal and non-formal contexts. In so doing, the article discusses how, by way of dance-musicking and collaborative musicality, the formal and non-formal knowledge bases complement each other, although rarely presented as such in arts education.

Keywords: musicking, dance-musicking, collaborative musicality, formal and non-formal teaching and learning, arts education

Citation: Kibirige, R. (2023). On Dance-Musicking and Collaborative Musicality in Formal and Non-Formal Music and Dance-Music Arts Education. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Chap. 9, pp. 199–224). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch9>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Introduction and article premise

A music or dance-music practitioner's ability to artistically interact and adapt to playing among other able musicians in a given context or environment can be said to relate to the concept of musicianship (Azzara & Grunow, 2010). Indeed, musicianship can be achieved through training, interaction, or even artistic association with a community of able music or dance-music practitioners, instructors, in both formal and non-formal confines. What is striking is that we often do not think about how individuals in a musicking and dance-musicking process, whether teachers, students, or community practitioners, collaboratively contribute to the development of each other's state of being musical (musicality) (Hallam, 2006; Hood, 1960). This article discusses dance-musicking and collaborative musicality as practically experienced in formal and non-formal music and dance-music teaching and learning.

The formal and non-formal teaching and learning contexts referred to here are a vast premise. I delimit this discussion to a classroom setting as a formal setting, and any other musical or dance-music event or interaction within a community outside a formal classroom as a non-formal setting. More specifically, I relate the formal setting to institutionalised teaching and learning of music and dance-music, where the process of knowledge acquisition and dissemination is strictly structured, prescribed as well as nationalised through curriculum development and implementation efforts. On this front, I draw on my engagements and experiences as both a former secondary school music and dance teacher, and a lecturer in the same at higher education institutional level.

I relate the non-formal setting to the non-formally institutionalised community, or communal processes of teaching and learning music and dance-music (Folkestad, 2006; Wallerstedt & Lindgren, 2016). These processes also follow a structure, even though they are most frequently achieved unconsciously. The training here is through interactive communal music and dance-music social events and engagements. Here, music and dance-music knowledge and musical craftsmanship are acquired through continuous interactions as well as artistic and social-cultural association with a community of able music and dance-music practitioners, instructors, and community specialists. Lifelong learning undergirds

this process. As a community music and dance-music practitioner, musician, and music craftsman, I am a beneficiary of this system and knowledge acquisition process. While the discussion oscillates between the above-mentioned formal and non-formal knowledge bases, and that there are tensions between them, the tensions are not the main focus of this article. Rather, the focus is on their collaborative, interdependent, and coexistential nature, and how these benefit the teaching and learning processes in both knowledge systems.

The term *dance-musicking* borrows some aspects from music educator David Elliot's (1995) term *musicing*. According to Elliot, *musicing* connotes music-making, which, according to him, includes performing, composing, listening, and improvising. These connotations are also present in Christopher Small's (1998) conceptualisation of the term *musicking*. However, Small's conceptualisation deliberately combines music or sound with social relations. This opens the concept to a wide range of application and usage, as he asserts that "to music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing" (Small, 1998, p. 9).

It is, however, important to note that there are inherent dynamics in the conceptualisation and usage of these terms depending on the context and environment of music engagement (formal or non-formal), as well as on the scholar's cultural and artistic background and orientation. In non-formal contexts, for example, music enactment is not only for performative purposes where the *performer-audience* orientation is a given. There is a different perception in some local communities where the music-making processes invoke free and non-prescriptive (not necessarily performative) social-artistic interaction. Dance-musicking partly invokes such interaction. Further, other than presenting musicking as a dominant activity over dancing, it presents both as practically inseparable, collaborative, and equally important if one is to talk of a holistic representation of a social-artistic phenomenon. Nannyonga-Tamusuza (2015) writes about this interrelationship in her article, "*Music as dance and dance as music: Interdependence and dialogue in Baganda Baakisimba performance,*" in which she highlights this

equitable back-and-forth artistic interrelational interaction between the drummers and dancers.

Dance-musicking goes beyond performative contexts, and “taking part in any capacity,” which capacity seems to point at some form of artistic or performative separation of roles in the music-making process. It encompasses the understanding that in certain communities of musicians and dance-musicians, for example in Eastern Africa, the process of musicking is one of dancing and that of dancing is one of musicking. In many instances, this process is non-prescriptive. Dance-musicking therefore connotes non-prescriptive and equitably coexistential engagement with music (with and) for dancing, before and during dancing. It is grounded in both artistic and non-artistic/non-performative processes of making music with or through the enaction of dance movements inherent in many dance and music traditions and genres in many communities around the world such as those in sub-Saharan Africa. For example, the word *Ngoma* used in several Kenyan communities, combines both dancing and musicking activities, but it is a name of a dance tradition. Among the Baganda of south-central Uganda, the same word literary means *drum* (Nannyonga-Tamusuza, 2005). Similarly, among the Acholi communities of northern Uganda, and in the *Lamokowang* music, dance, and dance-music tradition in particular, the process of musicking is the process of dancing; the opposite is also true (Kibirige, 2020a).

By nature, musicking and dance-musicking, or dance-musical experience and interaction, are collaborative at all levels of engagement (Blacking & Nettl, 1995; Nettl, 1974). I use the term collaboration to refer to being in alliance with another to produce a result. On an artistic and performative level, it closely relates to Christopher Small’s (1998) understanding and conceptualisation of performing “relationships” (1998, p. 13) in the musicking process. As discussed in this article, the alliance may be found in both material and non-material aspects of the musicking and dance-musicking processes. Collaboration in the context of social-artistic interaction takes on different forms and exists at different levels of musical engagement (Nannyonga-Tamusuza, 2015; Nketia, 1954, 1974). Although collaborative musicality, as conceptualised and applied here, relates to the *act* of musicking in artistic contexts, it goes beyond *acting*

in these relationships to living in them as musical moments of interaction. For practitioners, especially teachers and students, it is on the combination of these forms of collaboration that we most strongly depend in our teaching and learning processes, respectively. In this discussion, I will not only refer to rhythmic, motivic, and melodic forms of collaboration on a micro level of musicking and dance-musicking, but I will also refer to collaboration on a macro level in what I have called the *teacher-student-community triangulation* of collaborative musicality, drawing on both material and non-material aspects of the musicking and dance-musicking processes.

I take into consideration the complexities of musicality as a term, or even of defining music itself (Honing, 2018; Honing, et al., 2015; Honing & Ploeger, 2012). In rather simple terms, Mantle Hood (1960) considers musicality to be one's "natural aptitude for music" (p. 55). His discussion of the term comes in the context of a double orientation, where a student learns another music culture, after which situation the student faces an artistic challenge of bi-musicality. Drawing on Mantle Hood's considerations, I use the term musicality to refer to either one's sensibility to music or one's state of being musical. This can be in the way they perceive music or musical activity, or their ability to adapt, play, reproduce, or interact with a music phenomenon in any circumstance or environment in which they find themselves (Blacking, 1973).

A practitioner's musicality, as well as their ability to belong, artistically interact, and adapt to playing among other musicians in a given context and environment (musicianship) can, among other things, be influenced by and depend on their explicit and implicit understanding and awareness of the collaborative nature of music and dance. One's musicality can be observed, heard, or felt (for practitioners) through one's artistic action, reaction, interaction, or expression of such interaction, which could be rhythmic, melodic, bodily, or harmonic (Howes & Classen, 2013). Aspects such as a practitioner's phrasal or vocal embellishment, rhythmic punctuation, tonal quality may play a part in expressing their musicality (and overall musicianship, for that matter). These artistic actions, reactions, and interactions are always collaborative. This collaboration can be practitioner-to-practitioner; practitioner-to-own instrument; one musical note

to another (harmonic or otherwise); one musical phrase to another; or bodily movement expressive phrase-to-musical phrase. As such, a practitioner's musicality and musicianship are grounded in their practical and conceptually artistic collaboration in addition to their ability to collaborate implicitly or explicitly at any level of artistic interaction in a given cultural context.

The concepts of dance-musicking and collaborative musicality presented in this article cut across the wide field of arts education. The underlying goal of this discussion is to bring to the fore an understanding that the practical social-artistic activation of these concepts, as understood in the contexts they are presented, contribute to holistic teaching and learning in both formal and non-formal contexts. Situating their complementary nature in arts education and practice strengthens both contexts and allows for self-regeneration of knowledge in these contexts (Kibirige, 2020a, 2023).

Theoretical and methodological framework

The conceptual framework of this article engages broad interactions among teacher, student, and community, in which contextualised bodily actions and their pedagogical functions propel collaboratively interactive reactions. The core conceptualisation of dance-musicking is based on an equitable collaborative interplay between music and dance. Collaborative musicality in practical arts education can be achieved through creative artistic engagement, in which a teacher and student have a common ground of interaction—for instance, musicking and dancing where teacher and student can participate freely without any form of oppression, and with the common goal of learning. Paulo Freire's theory of critical pedagogy and dialogue education informs this idea (Freire, 1970, 2020). Freire argues that learners have the potential to critically think about and interact with their educational situation and should therefore be empowered to actively participate in ongoing dialogue rather than being empty buckets waiting to be filled by their teachers. In our case, the dialogue is the processes of musicking and dance-musicking (Benson, 2003; Berliner, 1994; Pike, 1974).

To expand this Freirean school of thought, it is important to understand, and not underestimate the notion of community. Considering the classroom of students as a community, it is apparent that learners are not only interacting with their teacher but also with their own fellow learners in the process of musicking and dance-musicking, both consciously and unconsciously. Therefore, the artistic action, reaction, and interaction process is developed through an interactive triangulation of the teacher, individual learner, and community in which this interaction is happening in space and time. This triangulation directly relates to the larger community where both parties come from. Therefore, the result, which is the teaching and learning, are achieved collaboratively and “co-existentially.”

While expounding on Paulo Freire’s notion of a common ground, and by extension, the idea of community, a micro and macro engagement with the theory of *Ubuntu* concretely cements the core understanding of dance-musicking and collaborative musicality in teaching and learning contexts. The *Ubuntu* philosophy connotes co-existence, which has long been perceived mainly on macro human (or community) interaction rather than on a micro level of artistic interaction. *Ubuntu* activates harmonious co-existence through human agency and interaction—interaction that is, for the purpose of this discussion, undertaken through rhythmic bodily, sonic, and body-sonic action and reaction on a micro level. Dance-musicking is a clear and succinct process of activating *Ubuntu* as its conception is at the core of human micro-rhythmic interactions, onto which the manifestation of rhythmic co-existence, for example, unfolds in both formal and non-formal contexts.

Ubuntu is based on the idea that we can only understand an individual musician through, with, or in relation to other musicians. It supports the notion that no human comes into the world fully formed, for we would already know how to think, walk, speak, or behave as human beings without learning how to do these things from others. It therefore promotes the belief that we need other human beings in order to be human (Hailey, 2008; Renaud et al., 2015). The discussion in this article is therefore anchored in the core understanding, and practical actualisation, of the theory of *Ubuntu*, in which the ideas of community, co-existence (artistic and otherwise), and operating within

a common ground of musicking and dance-musicking are key. This conceptualisation articulates *Ubuntu's* practical linkage to and extension of Freire's theory of critical pedagogy, all of which underpin the notions of dance-musicking and collaborative musicality. It is in this theoretical constellation that the teacher-student-community triangulation for holistic teaching and learning of music and dance-music is conceptualised.

This discussion draws on ethnographic research among culturally diverse Ugandan communities. In particular, it draws on fieldwork and continuous practical community music and dance-music engagements among the Acholi communities in Kitgum district of northern Uganda (2017–2023). Drawing on this continuous research engagement, series of formal music, dance, and dance-music teaching at the Department of Performing Arts and Film at Makerere University (2020–2023), and the Institute of Music at the Norwegian University of Science and Technology (2016–2023). This body of material and formal/non-formal educational interaction include community musicking and dance-musicking sessions, lecture- demonstration workshops, as well as community practitioners' musical/dance-music engagement with music and dance students. It also draws on a number of practical participant observations and open-ended interview interactions with practitioners and students, focussing on their reflections on musicking and dance-musicking as pedagogical processes. The discussion taps into an underlying personal autoethnographic agency permeating from the author's musical interactions and experiences, oscillating between formal and non-formal musical and dance-music knowledge systems.

Dance-musicking and collaborative musicality can be argued to be skill developing and pedagogical processes through which community members and practitioners, teachers, and students engage in learning through *doing* as a methodological approach. John Baily's (2001) musical learning experiences with the Afghan *Dutar* and *Rubab* between 1973 and 1977 upholds this conceptualisation—learning through/by *doing*. Although Bailey's learning was focussed on the idea of performance, it embeds notion of artistically interactive collaboration pointing to the process of *doing*. Within this approach, and through the different lecture

demonstrations and workshops, the instructor artistically engages their students through active embodiment of music and dance-music where learning is achieved through mirroring and repetitive music and dance-music engagements.

While Freire's theory of critical pedagogy and dialogue education brings us to an understanding of the collaboration that unfolds between student and teacher, the *Ubuntu* philosophy extends this to an understanding of the collaborative and co-existential complexity and interplay between an individual practitioner and the communality practitioners among which the music and dance-music interaction is experienced. This co-existence and collaboration directly feed into the core understanding and conceptualisation of the ideas of dance-musicking and collaborative musicality—concepts and awareness which, as this article asserts, contribute to achieving a more holistic music and dance-music arts teaching and learning process in both formal and non-formal contexts.

Dance-musicking and collaborative musicality in the formal and non-formal contexts

Dance-musicking and collaborative musicality vibrantly exist in both formal and non-formal teaching contexts or settings. However, they have not been given particular and concise scholarly attention. and articulation. This state of affairs is partly attributed to the structural, cultural, and institutional settings of the current education systems as well as the various ways of understanding what music and dance are (Wilf, 2014).

Community music and dance-music interactions

Community musical and dance-musical interactions find particular relevance and reverence among the indigenous communities of Africa where, for instance, the processes of dancing and musicking more often taken to be one and the same. A practitioner's ability to collaboratively merge the musical and bodily aspects of an enactment depends on their social-artistic, cultural, or educational orientation with in such a tradition. A foot stamp during a dance engagement, for example, is not just a dance

movement, but also a sonic action, reaction, or interaction that enhances the function of that music, dance, and dance-music enactment of that tradition on the event at which it is enacted. That same foot stamp, given the environment and context of the event, may raise dust as a reaction, which also becomes part of the formulation of the communal vibe that effects the general essence of the dancing and dance-musicking (Reybrouck, 2015). During my childhood, I used to participate in communal functions such as traditional wedding and twin ritual ceremonies, at which musicking, dancing, and dance-musicking played a communally important role. On such events, we laid semi-dry grass (*essubi*) on the ground where the ceremony was to take place. The primary purpose was to control the dust that could raise when the dancing broke out. It was also for people to sit on before they broke loose into communal musicking and dancing. However, when dancers and musicians danced and played, the non-prescriptive sound of this grass played a particularly collaborative role of enhancing the musical vibe of the musicians and dancers, as we played and danced. This in turn built and maintained the general vibe of the whole event. The audible sound from the musicking, and the visible bodily action of dancing did not exist in isolation from the sound of the grass on the ground as we pounded and glided on it. The communal vibe of the event was and always is a collaborative combination of all elements that are part of this holistic interaction.

On a performative level, and as a music and dance performer, I regularly perform as an instrumentalist, playing traditional percussive and melodic instruments such as the *Embuutu* (main drum) and the *Engalabi* (a long cylindrical syncopative drum) as part of the *Baakisimba* dance and music tradition. What is striking is that for an *Engalabi* player in this tradition, all the designated musical phrases, and those that come as intuitive syncopation, come easily when the player is able to embody or dance the movement patterns they are playing/sounding. When one is playing this instrument, they are dancing inside and collaborating with all the musical instruments being played around them. This may include the sound that all the surrounding dancing bodies produce, some of which are usually amplified by ankle bells. In this rather complex constellation, an *engalabi* player is whole only in the existence of other musicians and

dancers, with collaboration at all levels of musical and dance interaction (rhythmic, melodic, inter-practitioner). One practitioner's musicality is therefore not only developed, effected by, or dependent on their individual existence in that space and time, but in collaboration with his/her fellow musicians' and dancers' music and dance engagements and in action, reaction to or interaction with all that surrounds them (material or non-material).

Within a community setting, collaborative musicality, and the concept of dance-musicking take precedence in mass dancing and musicking, when the boundaries of performer and audience are broken—a phenomenon common in local communities all over the world. In this setting, we play, sing, and dance at a level at which everybody participating is immersed into a communal vibe in which an individual practitioner's contribution is less recognised artistically but becomes a part of the collaborative mass.

Classroom musical and dance-musical interaction

Similarly, in the formal settings, collaboration comes even at the very micro levels of teaching engagements; yet such micro engagements are rarely paid attention to. For example, musical rhythm is often developed and maintained through bodily collaborative gesticulation. More so, the action of playing a melody itself on a given instrument, whether for demonstration or articulation, is always a bodily action to which students usually react through methods such as leading and following. In my formal dance instruction sessions, for example, I almost always use live musical “accompaniment,” not only to “accompany” the dancing, but also to achieve a precise and collaborative articulation of the dance phenomenon. In such settings and artistic constellations, the musicking becomes a co-teacher as well as a tool for effective instruction (also see Mabingo, 2020b). The collaboration here is not only at the level of sound and movement, or musician and dancer: It goes further to the detail of what exactly I am playing as part of dance instruction. The sounded musical and rhythmic patterns and phrases articulate or point to what I could not say in words at that particular moment of dancing. The students then explicitly or implicitly react to or counteract the music.

Collaborative musicality – the teacher-student-community triangulation

Processes of musicking and dance-musicking, whether in formal or non-formal contexts, unfold in relation to three general collaborative ends in which perception, interpretation, artistic manipulation, and many other connotations to the music and dance-music learning situation are apparent. These include a) the teacher/instructor/elder practitioner; b) the student/learner/young practitioner; and c) the prevailing community. Each of the three collaborative ends feed into and out of each other. What we are able to hear and see in a music and dance-music teaching situation is the result of a collaboratively complex action, reaction, and interaction.

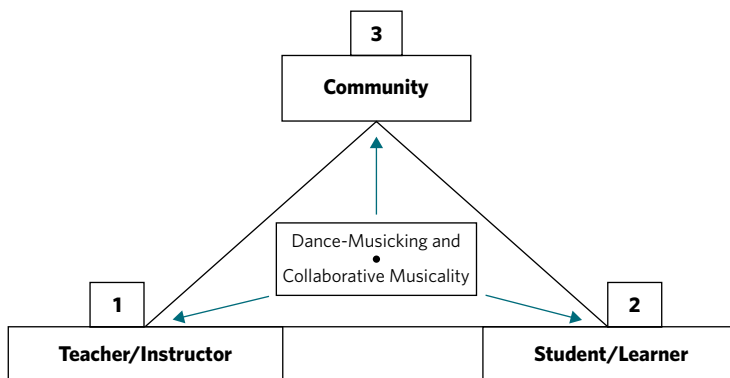


Figure 1. A Teacher-Student-Community Triangulation

Figure 1 is a scheme illustrating the three collaborative angles in a music and dance-music teaching/learning context. The collaboration can be looked at from a micro perspective, where one can observe the building blocks of the processes, including the micro elements of rhythm, rhyme, and time with all connections to them, as well as the micro sonic, rhythmic, and motivic behaviours, actions, and gesticulations which pertain to individual practitioners (Agawu, 1995; James, 1999; Jones, 1954). It can also be looked at from a macro perspective, where one can consider the actions, reactions, and interactions that result from the micro artistic actions.

Considering the first angle of the triangulation, and in a practical music and (or) dance class session, the teacher's verbal or corporeal instructive

actions will be collaboratively influenced by their training, their surrounding environment and community, their cultural or social-cultural orientation, as well as their intentionality (Schiavio et al., 2017; Schroeder, 2018). Simply put, the collaborative nature of practitioners'/teachers' instructions is evidenced by the fact that they will most certainly involve both sound and bodily gesticulation (Anttila, 2013; Østern, 2013).

The second angle of the triangulation is the student or learner who responds/reacts either implicitly or explicitly to these instructions. The response or reactions of the student/learner, whether artistic or non-artistic, will most certainly be collaboratively influenced in the same ways those of the instructor/teacher are influenced.

The third angle, the community, which, as previously explained, influences both student/learner and teacher/instructor can be observed on two levels. One level is that of the immediate community—the reachable and influential surroundings that the student, teacher, or practitioner is in at that pedagogical moment. This can be the student's class or classroom environment, or a music, dance, or dance-music event in a given non-formal setting. The second level is that of the wider community where the instructor/teacher, and student/learner comes from. This will most certainly come with particular cultural or social-cultural traits that will influence their way of reacting to a given musical phenomenon, thereby influencing their sensibility to music, dance movement, and their state of being musical. This triangulation, with all its connections, including those very personal and individual traits in a given environment, creates a complex web of collaborative interplay that shapes, directs, and invokes particular artistic sensibilities in the musicking and dance-musicking moment/process.

This triangulation points to any practical and collaborative music and dance-music learning correlation that develops or enhances one's musicality in any given moment of music and dance-music interaction. However, while illustrating this triangulation, and given the confines and limitations of this article, I will focus on a) the interpersonal and community collaborative relations; b) the collaborative material elements; and c) the collaborative non-material compositional elements in a musicking or dance-musicking moment.

Collaborative musicality - the interpersonal and community relations

Our immediate environments as well as our upbringing within the wider community always have something to do with how we approach life and how we react to situations. Artistic action and interaction most definitely depend on our social and cultural backgrounds. Music and dance do not only relate to skill but also to an inherent impulse that relates to sound and bodily movement; and it is present in every human being. Our interpersonal interactions and community relations sometimes activate or suppress this inherent impulse. Activated or suppressed, we have in one way or another encountered musical phenomena in the course of our lives, although at different levels of engagement. It may be singing in the kitchen while cooking, it may be singing in the bathroom, in a street jam or festival, or as part of our education. In a teaching-learning situation, our learning is a back-and-forth interaction between current and previous related knowledge and interpersonal experiences as well as a continuous collaborative interaction with and between our auditory and visual senses—a process that helps us make sense of and learn (from) what is put in front of us.

Awareness as well as reference to interpersonal and community relations and interactions in the case of East Africa, and Africa in general, has existed for many centuries. Community musicking, dancing, and dance-musicking processes especially in more rural communities, for example, have existed more in equal balance and integrated with people's way of life, where their functions are more often achieved through "living" in such moments rather than only "performing" in them. Open academic discourse, research, and practice are key to interrelated and combined knowledge transfer systems. This approach can be effective if/when we pay particular attention to the simple and daily human actions that involve sound and movement, for instance, those actions that we become very used to and barely give a thought, such as breathing, blinking, walking, and talking, among others. There is immense bodily collaboration in such simple and (taken-to-be) natural sonic and motivic phenomena. Artistically put, human actions use the aspects of rhythm, rhyme, and time not only as structuring mechanism, but also as relational

(co)existences. From a communitarian viewpoint, being together in space and time is not only about bodily presence. It is also about the very subtle and sometimes salient, and silent aspects of life that we share, such as the air we breathe and the light we see. These unite us and influence our interpersonal actions, reactions, interactions, as well as interrelations. At a community music or dance event, for example, the sonic vibration created is a summation of both the visible and the invisible. For instance, an elder, who may not have the physical ability to stand up to dance like a youth, does his/her dancing and dance-musicking internally. In a situation where such a person stands up to music or dance, even if it is through making one small motivic pattern or sound, embeds a genuine sonic or motivic sensibility from a deep place connected to their inherent musicality. But how does this sensibility come to be? It is through interpersonal artistic relations that are activated through musicking and dance-musicking processes in that space and at that time or moment of artistic interaction. This activation directly draws on their larger communal knowledge and experiences – cumulative knowledge from their life encounters (also see Angelo, 2015). At a community music and dance event, there exists an open perception that breaks the barrier between our life experiences connected to our ability to react to and interact either sonically or motivically with the present environment and artistic actions. We merge these to create a *cumulative now* in the processes of interactive knowledge dissemination.

This situation holds true in an interactive music and dance-music learning situation, for example in a classroom, as it contributes to what music educationist Angelo (2016) referred to as “the music educator’s expertise and mandate.” We depend on this complex teacher-student-community triangulation to engage our state of being musical. This is what one could call “engaging each other to complement each other’s learning” (also see Mabingo et al., 2020). This is the argument indigenous scholar Njoki Wane (2005) articulates when she refers to the African systems of thought, in which she explains their ontological position when stating the following:

To understand reality is to weave a holistic view of society, that is to accept the need for harmonious co-existence between nature, culture, and society [...] the epistemological position asserts that there are differing

ways of viewing reality. In the African context, knowledge is seen as cumulative and (is formed) from our everyday experiences (pp. 27–28).

Wane’s argument here puts emphasis on the students’ and teachers’ accumulated knowledge through their actions and life interactions over time. The relevant themes such as co-existence that are either explicit or implicit in the teacher-student-community triangulation call for coherence and equity between the formal and non-formal forms of musical and dance-music engagement rather than presenting one as superior to the other. As such, scholars should aim at achieving a middle ground, which not only strengthens both systems but also brings formalised academia close to the same communities it is supposed to serve.

Collaborative musicality - the material elements

Material and objects related to dancing and dance-musicking have received comparatively little attention in music and dance research. There is a need to dwell more on the metaphors that exist in material “things” related to the processes of musicking and dancing and therefore related to the people involved in these processes. There has been a considerable effort to understand material culture in relation to its bearers (Kuchler & Forty, 2001; Tillet, 1999); but even so, less attention has been paid to how practitioners relate to and collaborate with such material elements, especially in relation to music and dance. For instance, archeological theorist Tilley has stated that “things create people as much as people create them” (1999, p. 17). Tilley contends that material things are metaphorical as carriers of meaning and as tools of non-verbal interaction and communication.

In many instances when academic discussions on music and dance are developed, we tend to mainly turn our thoughts to dancing and musicking. It is also common that dance scholars usually turn their thoughts to body movements (dance), while musicians turn to sound (music). In the more contemporary situations where dancers use recorded music, it is even more common that although they are aware that music is playing and they do consider it, the usual center of concentration is their body. Teachers ought to be aware of the co-existence of both (music and dance) when thinking of ideas in preparation for a teaching session.

Music and dance cultures involve so much more than only visible dance movement patterns and audible music and dance-music. For example, in the *Lamokowang* tradition, the practitioner's dancing and dance-musicking present complex webs of relations, interrelations, and co-existences of visible and invisible material elements. Co-existences and correlations in this tradition do not stop at the movement and sonic level; neither do they stop at the bonds that practitioners create with each other by sharing a sound, movement, and space in their artistic interaction process. They do not stop at the relations that the practitioner/teacher initiates and maintains with all other living bodies in the place where the enactment takes place. Further, they exhibit strong collaborative bonds of coexistences with the material elements they do use. In *Lamokowang* musicking and dance-musicking, it is understood and visually clear that the practitioners have a strong bond between themselves and their musical and dance-musical calabashes (*Awal*) as instruments.

As is with the *Awal* as an instrument, so it is with many other material elements in the *Lamokowang* tradition. Understanding this collaborative bond is to understand that there is a web of complex coexisting relations that go even beyond the dancing and dance-musicking; in other word, this interplay formulates a deep-seated relevance to and within the community. Therefore, when a practitioner or teacher talks of an artistic moment in which their students/learners get to play or dance to their satisfaction, this practitioner or teacher is also referring to the students' ability to artistically harness a number of collaborative elements and their web of relations to that artistic phenomenon being interacted with.

Simply put, practical understanding of a music phenomenon, or just a moment of it, entails a form of artistic absorption into the flow of its collaborative existence along with the energy and vibration in the process of *doing*. This may go beyond the mundane and cross a threshold to traverse a realm where the practitioner/teacher/student becomes one with the flow or becomes the flow itself in relation to the surrounding environment. They are then not only able to understand the relations and alliances that exist in totality but are also able to disassemble and explicate them. Through understanding the co-existences and deep interrelations, one is able to draw on and use the metaphorical symbolisms that are in

such musical and movement patterns that may relate to the material elements of that musical and (or) dance-music phenomenon. Awareness and understanding of the material alliances in the moment of musical and dance-musical action elevates one's sensibilities to the prevailing artistic phenomenon, as well as one's state of being musical, which enhances the musical and dance-musical teaching and learning process.

Collaborative musicality - the non-material compositional elements

The realm of the non-material is another collaborative aspect that not only invokes collaborative musicality but also enhances a holistic music and dance-music teaching and learning experience; that is, if it is understood.

In the discussion of the collaborativeness of the non-material elements in a given musicking and dance-musicking situation, I use a short extract of a repetitive millet harvest song of the Acholi people of northern Uganda entitled *Bel Akuri Wa (The Millet of our Akuri)*. The analysis and continuous interaction with this music and dance-music phenomenon form part of my continuous research engagement with my doctoral research material, informants, and the numerous dancing communities and groups located in the northern region of Uganda.

In this song, community members sonically and motivically interact with two local birds known as *Akuri* and *Lamele*. The birds enjoy eating the farmer's millet. However only one of the birds, the *Akuri*, can be eaten by the farmer. The melody highlights the farmer's dislike of the other bird, the *Lamele*, to eat the farmer's millet, because the *Lamele* itself cannot be eaten by the farmer. They sing that *Akuri* "as their bird." In the musical interaction, the practitioners sound the voice of the *Akuri* bird (*Dduu dduu*), the bird that they prefer to eat their millet. The dance movements for this song imitate the walking styles of both birds.

Bel Akuri Wa – The Millet of Our Bird Akuri

Lamele Camo Bel Akuri Wa – Lamele has eaten the millet of our Akuri.

I am aware of the complexities of using a Western music notation system to represent an African community musicking process, for there are

a number of aspects that it does not explicitly capture (Kibirige, 2020b; Shanangurai and Maguraushe, 2019; Shelemay, 2010; Stone, 2008). This excerpt mainly represents the aspects discussed in this article. The cultural-specific sound bending executed by the *lado wer* (soloist), *lugam wer* (choristers), and the *rigirigi* has been represented by the following symbol: √

J = 120

The vocal and instrumental sound bends are effected by gliding from the previous to the next pitch between or towards which the sign is placed. The bend is enacted with a deep empathic sense of humour

The *Mimbul* does not necessarily have follow any rhythmic or time regulation or convention, but played with a deep sense of anticipation and unregulated rhythmic humour

Figure 2. Bel Akuri Wa Musicking and Dance-Musicking

Notation by the Author

In this excerpt, the *Lado wer* makes his statement in anticipation that another practitioner will support it or form a counter sonic argument to it. Such an argument can be a subtle movement, sound, or counteracting melody. One can observe that the *Lado wer* formulates the call in the first and second counts, and in response, the *Lugam wer* ((may be referred to as chorister(s) in Western compositional and performance contexts) support the call collaboratively picking their response from the last half-beat of measure two. He not only affirmatively responds but also emphatically reiterates the main subject *Lamele Camo Bel Akuri Wa* in measures three

and four. With this support and formation of collaborative alliance, the *Lado wer*, restates/repeats the statement with even further confidence. However, this time there is an overlap starting from the second half of the second beat in the second measure. As may be observed, at the end of the *Lado wer's* phrase in the second measure, they execute a voice/tonal bend which denotes strong emotional connotations. The melodic overlap here does not only accentuate the cordiality of the alliance exercised here but also intones an understanding of the *Lado wer's* situation in that moment. It is indeed this understanding that is indicated in the respondent (*Lugam wer*) section between the first and second beats of measure three.

The sound and rhythms of the *Firimbi* (whistle) as well as the *Rigirigi* (tube fiddle), although different, keep on momentarily converging in affirmation of the statements and dialogue between ends. They play constantly and contrastingly throughout, while the *Rigirigi* and the *Lutinobul* provide a baseline, or drone, onto which other dance/music collaborative dialogues continuously lie. However, even by doing so, they both keep on contributing to the dialogue independently. The *Lutinobul* provides rhythmically intriguing patterns that do not only draw on what other practitioners contribute in the dialogue but also build on them to develop its own contribution to this collaborative artistic discourse. While the *Lado wer* make that long call at the very beginning of the first measure, the *Lutinobul* maintains the momentum in support of the statement (the call), an action that variates the material in measures one and two. The *Lutinobul* player keeps developing this material in measures three and four, but still keeps a portion of it to identify himself even when the rest make entrance into the initial statement in measure three.

The *Lutinobul* maintains its identity with a three eighth note beat pattern in every last beat of the measure; but sometimes, as may be observed in measure five, new rhythmic material is formulated which further collaboratively complements the rest of the sonic engagement (especially the *Lado wer* and the *Rigirigi* in the same measure).



Figure 3. A Three Eighth Note Beat Pattern

The *Lutinobul* continues to add to the ongoing dialogue that foments the vibe and directs the sound energy to its functional end (s). This *Lutinobul* pattern complements the female dancers' movements in the very moment when they absorb their last beat of each measure, as may be observed in Figure 43 below.

The figure shows a musical score for two parts: 'Lutinobul' and 'Labala Females' Foot steps'. Both are in 3/4 time. The 'Lutinobul' part is written in treble clef and consists of a melodic line with eighth notes and rests. The 'Labala Females' Foot steps' part is written in bass clef and consists of a rhythmic line with eighth notes and rests. Below the 'Labala Females' Foot steps' staff, the letters 'R' and 'L' are placed under the notes, and the word 'absorbed' is placed under the rests. The first measure has 'R' under the first note, 'L' under the second, and 'absorbed' under the rest. The second measure has 'R' under the first note, 'L' under the second, and 'absorbed' under the rest. The third measure has 'R' under the first note, 'L' under the second, and 'absorbed' under the rest.

Figure 4. Labala-Lutinobul Collaborative Dialogue

Notation by Author

In Figure 4, one can observe two “melo-rhythmic” lines running parallel to each other, one pitched, the other not. In the performative or teaching-learning context, and in the repetition of the three eighth note beat pattern, the *Lutinobul* audibly completes the females’ silenced and absorbed sections. While the females’ feet are silent at this particular point in time, their upper body continues to execute a silent but visible pulsation. So, even if their feet do not move at this moment, their other body parts perform the “visible silence.” At this moment, although varied, the female practitioners develop their feeling not only from the *Lutinobul*’s sounding of their feet silence but also in collaboration with this silence in the continuation of their pulsation amidst other bodily and sonic collaborations.

The musicking and dancing do not only co-exist and collaborate in this context but are also part and parcel of the process of making meaning. Musicking is because dancing is, and the opposite is also true. Indeed, the internal co-existences, relations and interrelations in the dancing structure, positions, movement flow, sonic and bodily rhythmic enhance the practitioner’s musicality in both formal and non-formal teaching and learning of this type of song.

Pedagogical reflections and conclusion

Existence, in as far as music and dance-music enactment is concerned, is in the co-existence of phenomena, for there is no physical sound that can be produced without bodily, physical, or material (matter) movement. Sound (music) and bodily action/movement (dance) exist in collaboration with other realities (material and non-material). The concept of dance-musicking and its ontological domains have this collaborative existence at their core. This understanding is at the center of what forms sound and bodily action as we know, see, and feel them.

For instance, when a drum is hit on its membrane, the combination of the force exerted on that type of membrane and the material used to hit the membrane form the nature and form of the vibration that we hear as sound. However, on the way through the distance between the source of this sound, or in other words the point of the action (of hitting the drum membrane) and our ears, this sound encounters hits/reflects/or even penetrates matter or material existences that shape it, absorb part of it, or even give it direction, and tonality (Gaver, 1993; Brooks et al., 2014). By the time we are able to hear this sound, and before we even generate an interpretation, perception, let alone engage with it artistically, it has gone through different forms of encounters and transformations with other existences. What we interpret and engage with as sound is already a combination of many other forms of matter right from its source (Gershon, 2013, 2018). This is the same process that happens with phenomena that we come to see as bodily movement (dance). By the time it comes into our sight, and before we get to perceive and interpret what we see and how we see it, it has gone through different forms of encounters with other existences that form, shape, and direct it.

On the level of an individual practitioner's inherent engagement with sound (music) and movement (dance) and taking into consideration when and how they manifest within us through our sensorial abilities, the manifestation is collaborative. This is how we instantly determine our artistic actions, reactions to, and interactions with such music (sound) and bodily movement (dance). These action-based engagements are then shaped and determined by or within the contexts and environments we ourselves are in as practitioners. Therefore, in this sense, our musical or

dance-music actions, reactions, and interactions are collaborative right from the micro process of sound creation, formation, and manifestation.

The conceptualisation and usage of the terms dance-musicking and collaborative musicality underscore the need for practitioners, teachers, and students not to practically conceptualise music and dance phenomena in isolation from one another. On the contrary, awareness of this practical collaborative merger enhances one's collaborative musicality through informed practical engagement with the micro processes through which music and dance-music phenomena are incubated, formed, and perceived by a practitioner, learner, teacher, or audience member in a performative context.

I have argued for the awareness and understanding of the teacher-student-community triangulation to activate practitioners', teachers', and students' sensibilities in the artistic moments of *doing*. I have expounded on the analogy that this *doing* never exists in isolation, but rather in a convergence of sonic and bodily artistic interactions. It is within this conceptualisation that dance-musicking and collaborative musicality are situated. The discussion has presented these concepts not only as skill developing pedagogical processes but also as interactive artistic engagement processes that allow for holistic arts teaching as well as music and dance-music knowledge self-regeneration in arts (music, dance, and dance-music) education contexts.

References

- Agawu, K. (1995). The invention of African rhythm. *Journal of the American Musicological Society*, 48(3), 380–395.
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community, and education—An instrumental teacher's professional understanding. *International Journal of Community Music*, 8(3), 279–296.
- Angelo, E. (2016). Music educators' expertise and mandate: Who decides, based on what? *Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)*, 15 (2), 178–203.
- Anttila, E. (2013/2019). Kroppslig læring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. [Bodily learning and dance: A theoretical-philosophical background]. (Translated by Tone Pernille Østern). *På Spissen Forskning/Dance Articulated* 5(3), 45–72.
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2010). *Developing musicianship through improvisation*. GIA Publications.

- Baily, J. (2001). Learning to perform as a research technique in ethnomusicology. *British Journal of Ethnomusicology*, 10(2), 85–98.
- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue: A phenomenology of music*. Cambridge University Press.
- Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Blacking, J., & Nettl, B. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz*. University of Chicago Press.
- Brooks, B. M., Schulte-Fortkamp, B., Voigt, K. S., & Case, A. U. (2014). Exploring our sonic environment through soundscape research & theory. *Acoust. Today*, 10(1), 30–40.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). Continuum.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In J. Beck, C. Jenks, N. Keddie & M. F. D. Young (Eds.), *Toward a sociology of education* (pp. 374–386). Routledge.
- Gaver, W. W. (1993). How do we hear in the world? Explorations in ecological acoustics. *Ecological Psychology*, 5(4), 285–313.
- Gershon, W. S. (2018). Reverberations and reverb: Sound possibilities for narrative, creativity, and critique. *Qualitative Inquiry* 26(10), 1163–1173.
- Gershon, W. S. (2013). Resonance, affect, and ways of being: Implications of sensual curriculum for educational theory and urban first graders' literacy practices. *The Journal of School & Society*, 1(1). Retrieved from http://www.johndeweysoci-ety.org/the-journal-of-school-and-society/wp-content/blogs.dir/2/files/2016/03/vol1_2014_schoolsociety_2.pdf
- Hailey, J. (2008). Ubuntu: A literature review. *London: Tutu Foundation*.
- Hallam, S. (2006). *Musicality*. Oxford University Press
- Honing, H. (Ed.). (2018). *The origins of musicality*. MIT Press.
- Honing, H., Cate, C. ten, Peretz, I., & Trehub, S. E. (2015). Introduction: Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 370(1664), 1–8.
- Honing, H., & Ploeger, A. (2012). Cognition and the evolution of music: Pitfalls and prospects. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 513–524. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01210.x>
- Hood, M. (1960). The challenge of “bi-musicality”. *Ethnomusicology*, 4(2), 55–59.

- Howes, D., & Classen, C. (2013). *Ways of sensing: Understanding the senses in society*. Routledge.
- James, C. (1999). Melodic and rhythmic aspects of African music. *Composing the Music of Africa—Composition, Interpretation and Realisation*, 7–18.
- Jones, A. M. (1954). African rhythm. *Africa*, 24(1), 26–47.
- Kibirige, R. (2020a). *Dancing reconciliation and re/integration: Lamokowang and dance-musicking in the Oguda-Alel post-war communities of Northern Uganda* [Doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology]. <https://hdl.handle.net/11250/2730545>
- Kibirige, R. (2020b). To notate, or not to notate: Another safeguarding and formal transmission tool for East African dance traditions? In D. Pál-Kovács & V. Szőnyi (Eds.), *The mystery of movement: Studies in honor of János Fügedi* (pp. 309–322). L'Harmattan Kiadó.
- Kibirige, R. (2023). Community dancing, and dance-musicking: A communitarian cultural regenerative system of knowing and knowledge activation. *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education* 1(1), 34–38.
- Kuchler, S., & Forty, A. (2001). *The Art of Forgetting*. Berg Publishers.
- Mabingo, A. (2020a). *Ubuntu as dance pedagogy in Uganda: Individuality, community, and inclusion in teaching and learning of indigenous dances*. Springer.
- Mabingo, A. (2020b). Music as a pedagogic tool and co-teacher in African dances: Dissecting the reflections and practices of teachers of cultural heritage dances in Uganda. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 231–247.
- Mabingo, A., Ssemaganda, G., Ssembatya, E., & Kibirige, R. (2020). Decolonizing dance teacher education: Reflections of four teachers of indigenous dances in African postcolonial environments. *Journal of Dance Education*, 20(3), 148–156.
- Nannyonga-Tamusuza, S. (2015). Music as dance and dance as music: Interdependence and dialogue in Baganda Baakisimba performance. *Yearbook for Traditional Music*, 47, 82–96.
- Nannyonga-Tamusuza, S. A. (2005). *Baakisimba: Gender in the music and dance of the Baganda people of Uganda*. Routledge.
- Nettl, B. (1974). “Thoughts on improvisation: A comparative approach,” *The Musical Quarterly*, 60(1), 19–13.
- Njoki, N. W. (2005). African indigenous knowledge: Claiming, writing, storing, and sharing the discourse. *Journal of Thought*, 40(2), 27–46.
- Nketia, J. H. (1954). The role of the drummer in Akan society. *African Music: Journal of the International Library of African Music*, 1(1), 34–43.
- Nketia, J. H. (1974). *The Music of Africa*. W.W. Norton.
- Pike, A. (1974). “A phenomenology of jazz,” *Journal of Jazz Studies*, 50 (1974): 88–94.

- Østern, T. P. (2017). Developing inclusive dance pedagogy: Dialogue, activism and aesthetic transformative learning. In *Dance, Access and Inclusion* (pp. 12–19). Routledge.
- Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment. The embodied character of the dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance–practice, Education, and Research* 4(1), 29–46.
- Renaud, K. Flowerday, S. Othmane, L. B. & Volkamer, M. (2015). I am because we are: developing and nurturing an African digital security culture. Proceedings of the African cyber citizenship conference. Port Elizabeth, South Africa. Nelson Mandela Metropolitan University.
- Reybrouck, M. (2015). Music as environment: An ecological and biosemiotics approach. *Behavioral Sciences*, 5(1)1–26.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Kruse-Weber, S., & Timmers, R. (2017). When the sound becomes the goal. 4E cognition and teleomusicality in early infancy. *Frontiers in Psychology*, 8, 1585. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01585>
- Schroeder, D. (2018). *From the Minds of Jazz Musicians: Conversations with the Creative and Inspired*. Routledge.
- Shanangurai, R. & Maguraushe, W. (2019). Vitiating oral African musical traditions by (mis)representing them through Western notational systems. *The Dyke* 13(1) 74–95.
- Shelemay, K. K. (2010). Notation and oral tradition. In R. M. Stone (Eds.), *The Garland handbook of African music* (pp. 24–43). Routledge.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Sloboda, J. A. (1988). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Clarendon Press/Oxford University Press.
- Stone, R. M. (Ed.). (2008). *The Garland handbook of African music*. Routledge.
- Tilley, C. (1999). *Thinking Things over Metaphor and Material Culture*. Blackwell.
- Wallerstedt, C., & Lindgren, M. (2016). Crossing the boundary from music outside to inside of school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education*, 33(2), 191–203.
- Wilf, E. Y. (2014). *School for Cool: The Academic Jazz Program and the Paradox of Institutionalized C.*

Kulturskole–grunnskole-samarbeid som diskursivt felt: En undersøkelse av skoleslagenes plandokumenter med fokus på musikk

Bjørn-Terje Bandlien

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, NTNU, Norge

Abstract: This article examines how the curriculums of the compulsory school and the *kulturskole* can be understood as expressions of different positions in a common discursive field that revolves around collaboration on music education. The two school types' governing documents are examined with regard to how the two plans refer to the opposite party, how the textual structure of each plan can be understood as discursive expression, what the nodal points in each of the discourses are, and what constitutes dislocations in the discursive field. Some important results show that the curriculum of the compulsory school ignores the *kulturskole*, while the framework of the *kulturskole* assigns the *kulturskole*¹ higher academic and pedagogical quality than the primary school. The analysis sees “education” (*Bildung*) as a nodal point in the discourse of the compulsory school, and “high quality and competence” as a nodal point in the discourse of the *kulturskole*. Furthermore, the difference between a *kulturskole* organized as a differentiated step-by-step progression and a compulsory school where the inclusion of everyone is a leading principle appears as a dislocation in the discursive field.

Keywords: kulturskole, compulsory school, collaboration, music, curriculum, discourse

1 *Kulturskole* is the name of the Scandinavian community music and art schools. Translations have proved difficult, because this specific school type does not exist anywhere else in the world.

Denne artikkelen dreier seg om diskurser i samarbeidsfeltet kulturskole–grunnskole. Dette er et tverrfaglig felt med plass for alle kunstfag, men i denne artikkelen avgrensner jeg til det som dreier seg om musikkfag. Avgrensningen begrunnes både i plasshensyn og i at musikkfag skiller seg ut som det største fagfeltet i kulturskolen, det med lengst historikk i kulturskolen og som et fag med egne sterke tradisjoner i høyere utdanning. Samtidig er det et eget fag i grunnskolen og et vanlig fagfelt for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er ikke et nytt felt i det norske utdanningslandskapet. Siden 1998 har alle kommuner vært pålagt å ha et «kulturskoletilbud som skal utformes i tilknytning til skoleverket» (Opplæringslova, 1998, § 13–6). Det har eksistert ulike former for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole rundt om i landet gjennom lang tid, også før lovteksten fra 1998 (Dalin et al., 1981; Trondheim kommune, 2022). Likevel er dette et praksisfelt som er aktualisert, vitalisert og til dels formalisert de siste årene, blant annet gjennom forskning (Aglen, 2022; Angelo & Emstad, 2017; Balsnes & Christensen, 2021; Bandlien, 2021; Brøske, 2017; Glasare, 2016; Hauge, 2021; Jordhus-Lier, 2018; Kalsnes, 2012a, 2012b; Westby, 2017), gjennom Kunnskapsdepartementets (2019) strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* og gjennom lokale satsinger i praksisfeltet (Tolga kommune, 2020; Trondheim kommune, 2022).

Forskningslitteratur om forholdet mellom kulturskole og grunnskole har påpekt hvordan skoleslagene er ulike og medfører utfordringer og spenninger for lærere som beveger seg mellom skoleslagene eller samarbeider på tvers av skoleslagene (Brøske, 2017; Hauge, 2021; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017). Forskningen har også vist eksempler på at samarbeidene kan medføre utvikling av ulike skolekonsepter (Angelo & Emstad, 2017; Bandlien, 2021). Også i en videre nordisk kontekst finnes forskning som foreslår at lignende samarbeidskonstellasjoner kan medføre musikkpedagogisk utvikling. Holst (2016, 2017, 2018) foreslår å betrakte samarbeidsfeltet som et «tredje felt», som åpner for nytenkning hvor både grunnskolens og musikkskolens tradisjonelle undervisningspraksiser kan overskrides, og samtidig åpne for nye undervisningsformer. En beslektet idé ble skrevet fram av Stålhammar (1995), som fant at samarbeidet ledet

til endring av pedagogisk praksis. Den nevnte forskningslitteraturen viser stor enighet om at kulturskole–grunnskole-samarbeid bærer i seg potensial for utvikling av musikkpedagogisk praksis, men at potensialet er relativt lite realisert, og at dette kan ha med å gjøre at det finnes kulturelle ulikheter som medfører spenninger mellom de to skoleslagene (Balsnes & Christensen, 2021; Brøske, 2017; Hauge, 2021; Holst, 2016, 2017, 2018; Westby, 2017).

I tråd med den nevnte forskningens idé om at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole innebærer potensial for utvikling, foreslår jeg å betrakte dette samarbeidsfeltet som et diskursivt felt – et felt hvor sosial virkelighet kan forhandles og utvikles diskursivt (Foucault, 2005, 2018; Laclau, 1990; Laclau & Mouffe, 2002, 2014). Eksisterende forskning som fokuserer direkte på dette aktuelle samarbeidsfeltet er imidlertid i stor grad preget av praksisstudier og intervjustudier, og det er behov for mer forskning som betrakter samarbeidsfeltet helhetlig som diskursivt og undersøker aktive styringsdokumenter i feltet. Det finnes flere relevante diskursstudier som kan knyttes til ulike deler av dette feltet (Bartnæs, 2022; Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Karlsen & Nielsen, 2021; Østern, 2017). Det er imidlertid lite forskning som undersøker styringsdokumentene fra begge skoleslag i sammenheng (Westby, 2017), og meg bekjent ingen slike studier i norsk kontekst etter overgangen til nytt læreplanverk for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Slik jeg ser det, baseres både praksisfeltets streben etter samarbeid og den nevnte forskningslitteraturen som fokuserer på dette samarbeidsfeltet på underforståtte forventninger om at eksisterende sosiale strukturer, forståelser og verdier kan utvikles og implementeres gjennom at skoleslagene møtes til konkret praksissamarbeid. I dette forskningsprosjektet stiller jeg kritisk spørsmål ved slike forventninger gjennom å undersøke hva slags forståelser, verdier og maktposisjoner som er diskursivt nedfelt i styringsdokumentene som i praksis settes i berøring med hverandre ved samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Hansen (2016) skriver: «Laclau & Mouffes diskursteori [tar] som regel utgangspunkt i samtidige kampe mellem forskellige diskurser, der kæmper om at opnå hegemoni på et felt» (s. 345), og synes dermed som et relevant metodisk valg for

denne studien. Jeg undersøker kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) og grunnskolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) i sammenheng. Dette innebærer å undersøke hvordan planene synliggjør ulike forståelser, praksiser, verdier og maktposisjoner, hvordan begge skoleslagene omtales i den andre partens planer, samt hva som skiller eller samler mellom planene. Prosjektets overordnede problemstilling er: Hvordan kan grunnskolens læreplan og kulturskolens rammeplan forstås som uttrykk for ulike posisjoner i det diskursive feltet «kulturskole–grunnskole-samarbeid»?

Metodologi

Denne studien bygger på poststrukturalistisk forståelse av sosial virkelighet, og mer spesifikt at sosial virkelighet forstås som frambrakt gjennom diskurser i diskursive felt (Laclau & Mouffe, 2002, 2014). Dette innebærer å analysere virkeligheten i form av tegn og språk, der språkets oppbygning og uttrykk er helt integrert med språkets meningsinnhold, og der språk og virkelighet er i konstant utvikling. Laclau og Mouffe (2014) skriver: «all discourse is subverted by a field of discursivity which overflows it, the transition from ‘elements’ to ‘moments’ can never be complete» (s. 99). Ord og begreper modifiseres konstant. De er både resultat av, og premisser i, diskursive prosesser. Betegneres form og mening er i prosess – flytende, og kan være mer eller mindre fikserte, men aldri helt fikserte. Et diskursivt felt er det feltet hvor diskursive artikuleringer finner sted, og er et felt som er gjennomsyret av flytende betegner – *elementer* – samtidig som noen av disse er mer fikserte – *momenter* – hvilket konstituerer diskursiv artikulering. I dette ligger det at selv om artikuleringer formes, er det diskursive feltet flytende, slik at artikuleringer aldri blir helt faste og alltid kan modifiseres.

I tråd med Laclau og Mouffes (2002, 2014) diskursteori undersøker jeg hvordan ulike diskurser artikuleres gjennom å identifisere knutepunkter² i diskursene og undersøke hvordan disse leder til dislokasjoner i det diskursive feltet. Laclau og Mouffe (2014) skriver: «The practice of

2 Et annet ord for *knutepunkt* som brukes i teori om diskurser er *nodalpunkt*, ev. *nodal point*.

articulation ... consists in the construction of nodal points [knotepunkter] which partially fix meaning» (s. 100). Hansen (2016) sier det slik: «Et knutepunkt er det moment i diskursen, der representerer hele diskursen, og som giver de andre momenter mening. Et knudepunkt er det moment, der giver diskursen dens spesifikke logik, dens spesifikke form» (s. 356). Dette betyr at knutepunktet er en betegner som innenfor en diskurs har fått et ganske fiksert innhold, og som samtidig er så framtrædende at den dominerer hvordan andre betegnere får mening. Dermed er det en analytisk oppgave for forskeren å finne ut hva det er som på denne måten er styrende innenfor diskursen. Da retter ikke studien seg mot diskursenes opphav (Foucault, 2005, 2018), men heller mot hvordan posisjoner i pågående diskursiv forhandling artikuleres.

Denne studiens materiale avgrenses til de to sentrale planverkene *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016) og grunnskolens læreplan, *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). En videre avgrensning er at analysene vektlegger de delene av kulturskolens rammeplan og grunnskolens læreplanverk som gjelder overordnede forhold eller som er klart dedikert til musikk. Imidlertid er også helheten i planene informative for studien, slik at en knivskarp avgrensning mot andre fagområder synes vanskelig å gjøre. Når analysene gjengir ordtelling, gjelder dette hele planverket der annet ikke er oppgitt. Ved å synliggjøre en vektning av musikk framfor andre fag ønsker jeg å unngå å tillegge de andre kunstfagene i kulturskole og grunnskole påstander og resonnementer som ikke passer for disse, men uten å måtte bruke plass på å gå inn i parallelle analyser og diskusjoner for å nyansere mellom fag.

Analysen av materialet ble til å begynne med angrepet gjennom helhetlig, åpen og nysgjerrig lesning av planene, som kan minne om etnografens åpne møte med et nytt felt (Fetterman, 2010, s. 33–37). Gjennom denne lesningen møtte jeg en mengde ulike ord og utsagn, mens jeg lette etter samlende forståelser og verdier innenfor de to planene. Jeg lette etter hva som virket å være grunnleggende viktig å formidle i hver av planene, samtidig som jeg forsøkte å se hvorfor jeg oppfattet noe som grunnleggende. Med Laclau og Mouffe (2014, s. 99–100) kan en si at jeg møtte diskursens overflommende diskursivitet mens jeg så etter potensielle knutepunkter i

hver av de to planverkene. Både planenes semantiske innhold på mikro-nivå og planenes strukturer på makronivå hadde betydning for hva slags diskurser jeg oppfattet at ble artikulert. At de to planverkene ble betraktet i sammenheng som deler av samme diskursive felt, medførte sammenligning som bidro til å klargjøre hver av planenes fundamentale indre logikk, og dermed hva slags diskursive artikuleringer hver av planene inneholder. Gjennom analysen ble det klart at planene reflekterer et innbyrdes forhold som potensielt kan være konfliktfylt, og dermed kan representere *dislokasjoner* (Hansen, 2016; Laclau, 1990; Laclau & Mouffe, 2002, 2014).

Begrepet dislokasjon dreier seg om en krise som åpner for forandring (Hansen, 2016, s. 352). Laclau (1990) skriver: «The generalization of dislocatory relations has a triple effect, giving rise not only to negative consequences but also to new possibilities of historical action» (s. 39). Videre redegjør Laclau for disse effektene, som samlet kan beskrives som økt mulighet for sosial endring og reartikulering, samt desentrering av strukturer, ved at flere maktsentre formes i feltet (s. 39–40). Laclau (1990) skriver: «The response to a dislocation of a structure will be its recomposition around particular nodal points of articulation by the various antagonistic forces» (s. 40).

Hansen (2016) skriver:

Ofte vil det være sådan ... at dislokationerne faktisk adresseres meget eksplicit i materialet ... men det er ikke altid tilfældet. Nogle gange vil man være nødt til at præstere en mere aktiv analytisk indsats og fx stille spørgsmålet: «Hvis dette er løsningen, hvad er så problemet/dislokationen?» (s. 352–353)

Som nevnt har forskning funnet spenninger i samarbeidsfeltet kulturskole–grunnskole (Bröske, 2017; Hauge, 2021; Westby, 2017), mens både andre forskere og Kunnskapsdepartementet samtidig argumenterer for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan bidra til ønsket utvikling og verdiskaping (Angelo & Emstad, 2017; Balsnes & Christensen, 2021; Bandlien, 2021; Emstad & Angelo, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Strand, 2021). I tråd med Hansens (2016) utsagn, kan spørsmålet om dislokasjon i dette spesifikke diskursive feltet formuleres slik: Dersom kulturskole–grunnskole-samarbeid er løsningen, hva er så problemet? Eller: Hva kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet?

Problemstillingen «Hvordan kan grunnskolens læreplan og kulturskolens rammeplan forstås som uttrykk for ulike posisjoner i et diskursivt felt som dreier seg om samarbeid om musikkutdanning?» operasjonaliseres gjennom de fire følgende forskningsspørsmålene: (a) Hva kan betegnes som knutepunkter i hver av de to diskursene som sammenstilles? (b) Hvordan kan planenes strukturelle oppbygning forstås som diskursive uttrykk? (c) Hvordan omtaler skoleslagene hverandre gjennom sine planer? (d) Hva kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet?

Vanligvis, men ikke alltid, tar diskursanalyse inspirert av Laclau og Mouffe utgangspunkt i en svakere parts kamp (Hansen, 2016, s. 351). I denne studien gjør jeg ikke det. Her framstår begge parter – grunnskolen og kulturskolen – som både svake og sterke, men på ulike måter, og hvordan disse forholdene arter seg er noe av hva jeg vil undersøke. Med tanke på transparens og pålitelighet er det relevant å nevne at diskursstudien selv også er virkelighetskonstituerende. Gjennom mine analyser gjør jeg valg og bortvalg som medfører at visse forståelser og diskursive forhold skrives fram og at visse elementer får mer eller mindre vekt. Dette er en del av den kvalitative analysens vesen, hvor forskerens subjektive evne til å se mønstre, sammenhenger og brudd vil påvirke analysen. Studiens transparens og troverdighet søkes styrket gjennom bevissthet og åpenhet omkring dette, samt gjennom speiling mot annen relevant forskning. Ifølge Neumann (2021, s. 47) bør den som skal gjennomføre en diskursanalyse ha kulturell kompetanse på feltet som skal undersøkes. Forskeren i denne studien kjenner både grunnskolefeltet og kulturskolefeltet godt fra tidligere praksis og forskning, samt også fra annet og samtidig pågående forsknings- og utviklingsarbeid i dette samarbeidsfeltet.

Dokumentenes tilblivelse

Grunnskolens læreplan ble innført gradvis etter å ha blitt til gjennom demokratiske prosesser. Den nye overordnede planen kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), mens fagplanene ble innført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til sammen utgjør den overordnede delen og fagplanene grunnskolens gjeldende læreplanverk. Dette læreplanverket er en revisjon av Kunnskapsløftet fra 2006 (Saabye, 2008). Videre bygger

den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) på Ludvigsen-utvalgets to rapporter (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), og ble utformet gjennom omfattende nasjonale prosesser med komitéarbeid og høringer.

Kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) er også utarbeidet gjennom en demokratisk prosess. En komité med åtte medlemmer ble satt ned av styret i Norsk kulturskoleråd for å utvikle rammeplanens generelle del – kapittel 1 og 2. Denne gruppens utkast ble sendt ut på høring som resulterte i til sammen 124 høringssvar fra blant annet kommuner, fylkeskommuner, organisasjoner, UH-sektor og politiske partier, og deretter revisjoner og vedtak (Hofsli, 2014). Kapittel 3 inneholder fagplaner for dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Fagplanene ble utarbeidet i fagspesifikke grupper bestående av fem utvalgte fagpersoner i hver gruppe, og deretter redaksjonelt sammenstilt. Videre ble det gjennomført utprøving og høring (Hofsli, 2015). Kapittel 4 er et spesielt kortfattet kapittel om kvalitetssikring som ble skrevet av direktøren i Norsk kulturskoleråd, Morten Christiansen (Norsk kulturskoleråd, 2016).

I motsetning til grunnskolens læreplan er ikke kulturskolens rammeplan en lovpålagt føring, men det er likevel en plan som er vedtatt av Norsk kulturskoleråds medlemskommuner, og som dermed kan sees som et ideal med bred oppslutning i kulturskolen.

I fortsettelsen følger analysen som er strukturert ut fra de fire forskningsspørsmålene.

Knutepunkter i kulturskolens rammeplan

Jeg har identifisert to adskilte diskurser ut fra lesning av de to separate planverkene for hvert av skoleslagene. Dette innebærer separate knutepunkter for hver av diskursene. Jeg tar først for meg kulturskolens rammeplan, og under neste overskrift grunnskolens læreplanverk.

Gjennom helhetlig lesning av kulturskolens rammeplan ble jeg særlig oppmerksom på hvordan ordet *kvalitet* opptrer i alle deler av rammeplanen, og gir et sterkt inntrykk av at rammeplanen fundamentalt dreier seg om å skrive fram kulturskolens kvalitet. Ordet kvalitet nevnes 93 ganger i rammeplanen. I etterordet sies det sågar at «planen skal etablere

en nasjonal fellestenkning som vil bidra til et ytterligere kvalitetsløft for kulturskolen» (s. 116). Rammeplanen bruker ordsammenstillingen «høy kvalitet» til sammen sju ganger, ordet kvalitetssikring ti ganger og ordet kvalitet ytterligere rundt femti ganger i en verdiladet positiv forstand om fag og/eller aktivitet i kulturskolen; eksempelvis «sikre kvalitet» (s. 9), «styrke kvalitet» (s. 12), «god kvalitet» (s. 27), «forventning om kvalitet» (s. 22), «innhold som har ... kvalitet» (s. 24), «økt utdanningskvalitet» (s. 24), «opprettholde ... kvalitet» (s. 25), «solid ... kvalitet», «normer for kvalitet» (s. 27), «utvikle ... kvalitet» (s. 50), «kvalitetsheving» (s. 63), «kvalitet krever» (s. 92) og «kvalitetsløft» (s. 116). Rammeplanen har også et eget avsnitt med overskriften «Kvalitet i kulturskolen» (s. 17), og en egen mal for kvalitetssikringssystem (s. 115). Rammeplanen framstår på denne måten nesten manisk opptatt av å skrive fram kulturskolens fokus på kvalitet. Den helhetlige artikuleringen i planen sentrerer på denne måten rundt et normativt, positivt ladet kvalitetsbegrep som skal beskrive kulturskolen. I de nevnte ordsammenstillingene virker *det andre ordet* – sikre, styrke, god, økt, solid, heving og så videre – som betegnere som bygger opp om kvalitetsbegrepets positive ladning, og peker ut *kvalitet* som en norm for etterstrebelser i kulturskolen.

Når kvaliteten i kulturskolen beskrives eksplisitt under egen overskrift anvendes et *tilsynelatende* mer deskriptivt kvalitetsbegrep, hvor ulike elementer i kulturskolens virksomhet påstås å ha betydning i kulturskolens kvalitetsarbeid. Eksempelvis oppgis det at viktige elementer i kvalitetsarbeidet kan være egeninnsats, undervisning, utstyr og lokaler, samarbeid eller ledelse, men uten at det sies noe om hvordan kvalitet oppnås innenfor disse områdene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 17). Her styrkes ytterligere inntrykket av at kvalitet er noe positivt ladet – noe verdifullt, men fremdeles uten at det er helt klart uttalt hva dette innebærer. Forskerens inntrykk er at planens forfattere, og kulturskolen med dem, tar sin begreplige kvalitetsforståelse for gitt – at den er så selv-sagt at den ikke trenger å beskrives. Imidlertid gir det følgende utsagnet indikasjon om hva kulturskolens rammeplan legger i sin normative bruk av ordet kvalitet: «Kulturskolens kvalitet vil avhenge av at lærerne har en arbeidssituasjon hvor de kan utvikle seg som utøvere av sitt fag. Lærernes rolle som aktive utøvere skaper gode forbilder for elevene»

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Her knyttes rammeplanens kvalitetsbegrep klart til kunstnerisk utøving og til lærernes mulighet til å utvikle seg som kunstnere, og at dette er forbilledlig aktivitet. Alt i alt begynner en positivt ladet og normativ forståelse av *kvalitet* knyttet opp mot kunstnerisk utøvende virksomhet å peke seg ut som et mulig knutepunkt for diskursen som artikuleres om kulturskolen i rammeplanen.

Et annet meget framtrødende ord i rammeplanen som kan belyse rammeplanens kvalitetsbegrep, er *kompetanse*. Det nevnes hele 79 ganger i kulturskolens rammeplan og knyttes, i likhet med ordet kvalitet, til alle deler av rammeplanen. Ordet finnes i en rekke ordsammenstillinger, for eksempel «kunstfaglig kompetanse» (s. 5), «sosial kompetanse» (s. 5), «kulturell kompetanse», s. 5), «livskompetanse» (s. 7), «styrke kompetanse» (s. 8), «faglig kompetanse» (s. 11), «håndverksmessig ... kompetanse» (s. 11), «kunstnerisk kompetanse» (s. 11), «kompetanseheving» (s. 14), «refleksjonskompetanse» (s. 14), «kompetansekrav» (s. 16), «didaktisk kompetanse» (s. 16), «realkompetanse» (s. 17), «lærerkompetanse» (s. 17), «kompetanseutvikling» (s. 17), «kompetansemiljø» (s. 17) og «kompetanseleverandør» (s. 21). Underforstått er det først og fremst kulturskolens lærere som er bærere av kulturskolens kompetanse. Planen utdyper:

Arbeidet som kulturskolelærer krever høy kompetanse og profesjonalitet og er sammensatt av både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner ... Yrket forutsetter at læreren kan ivareta sine roller som utøvende og skapende kunstner, pedagogisk veileder, kunnskapsformidler, omsorgsperson, kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på én og samme tid. Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. (Kulturskolerådet, 2016, s. 24)

Rammeplanen vektlegger også at det normalt skal kreves minimum tre års høyere kunstfaglig utdanning i utøvende eller skapende kunstfag for tilsetting som lærer (s. 16).

Videre knyttes kompetansebegrepet også til elevenes læring: «Kulturskolens musikkopplæring må bidra til å utvikle en kompetanse som gjør det mulig for ... [de unge] å ... bli verdibeviste, ansvarsbeviste, utvikle personlige uttrykk og innlevelsesevne» (s. 46). Ordet kompetanse benyttes også for å betegne såkalte *nøkkelkompetanser*: «øve, framføre, høre,

lese, lage» (s. 51) som elevene skal utvikle, samt en lang rekke tilhørende *læringsmål* som konkretiserer nøkkelkompetansene (s. 52–55). Dessuten går det fram at alle kulturskoleelevene befinner seg på en kategorisert progresjonstrapp, jf. rammeplanens tre programmer (s. 10), hvor det høyeste nivået – fordypningsprogrammet – innebærer nettopp fagspesifikk, spesialisert, utøvende ferdighet (s. 54–55). På denne måten blir det tydelig at rammeplanen ser forvaltning av (høy) kompetanse som særdeles sentralt i kulturskolen.

Som jeg har vist, følges begge de to ordene kvalitet og kompetanse gjerne av forstavelen *høy* eller av andre betegnere som leder i tilsvarende retning. Når høy lærerkompetanse og elevers kompetanseutvikling settes i sentrum av kulturskolens virksomhet, kan dette virke som en operasjonalisering av rammeplanens vektlegging av høy kvalitet. Når diskursens sentrale knutepunkt skal analyseres fram, virker det logisk for forskeren å se planens framskrivning av høy kompetanse og høy kvalitet i sammenheng. Kanskje gir forstavelen *høy* også en retning i betydningen *høykultur*, som rommer både høy kompetanse og høy kvalitet, og som samtidig signaliserer kulturell tilhørighet til en vestlig kunst- og musikktradisjon som rommer vel innarbeidede og underforståtte kvalitetsnormer.

Analysen fører til at jeg peker på ordsammenstillingene *høy kvalitet* gjennom *høy kompetanse* som knutepunkter som er konstruert og ganske fikserte i forhold til bestemte forståelser som gir kulturskolen innhold og mening, både på faglige og pedagogiske områder. For å få fram dette som knutepunkt i kulturskolens diskurs trengs begge ordsammenstillinger fordi de refererer til hverandre. Med begrepene *høy kvalitet* og *høy kompetanse* som nokså fikserte og dominerende knutepunkter i den diskursen som kommer fram i kulturskolens rammeplan, blir en rekke andre ord – det vil si flytende betegnere – fylt med diskursiv mening ut fra disse knutepunktene. Eksempelvis kan en si at hos kulturskolen blir den flytende betegneren *tilpasset opplæring* forstått som differensiering – oftest individualisert, mens betegneren *undervisning* blir forstått som musikkfaglig instruksjon og trening, og betegneren *musikk* blir forstått som ulike spesifiserte sjangre og tradisjoner med tilhørende spesialisert utøverferdighet.

Knutepunkter i grunnskolens læreplanverk

Letingen etter knutepunkter for diskursen som artikuleres i grunnskolens læreplan kan ansees som utfordrende, fordi planen peker i så mange ulike retninger, med en rekke ulike tematikker. Imidlertid ble nettopp dette en nøkkel i analysen. Selve *det fagovergripende* framstår som dominerende i denne planen. Flere fagovergripende tematikker er nøye beskrevet i læreplanens overordnede del. I den overordnede delens redegjørelse for skolens verdigrunnlag nevnes: menneskeverd, identitet, mangfold, kritisk tenkning, etisk bevissthet, skaperglede, engasjement, utforskertrang, respekt for naturen og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Videre benevnes blant annet begreper som sosial læring, grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer og inkludering og tilpasning i overskriftene som dreier seg om prinsipper for læring og skole (s. 1).

I grunnskolens fagplan for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020) skrives det om «fagets relevans og sentrale verdier»:

Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling.

Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk. Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet. Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling. (s. 2)

Gjennom dette sitatet bekreftes det at grunnskolens musikkundervisning vektlegger bred kulturell og sosial deltakelse i samfunnet. Det er lite her som indikerer at faget skal føre til spesialisert eller individualisert musikkfaglig, utøvende kompetanse. Det som aksentueres dreier seg om å bidra til elevenes livskvalitet og forståelse for, og deltakelse i, kulturelle prosesser i samfunnet. Videre står det:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg. Faget skal legge til rette for musikkglede og mestingsfølelse, og elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet.

I musikk skal elevene møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap. Møter med levende musikk er en naturlig del av dette, og elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv. (s. 2)

Også her kommer det fram at grunnskolens musikkfag vektlegger verdi-grunnlaget som beskrives i den overordnede delen, mens faginnholdet skal være en aktiv operasjonalisering og realisering av dette, og ikke bare noe som foregår innenfor rammene av fagovergripende verdier. Formuleringene «estetiske, kreative og skapende evner», «musikkglede», «mestringsfølelse», «at egen stemme betyr noe i fellesskapet», «mangfold av uttrykk» og «møter med levende musikk» indikerer høy vekt på fagovergripende, allmenndannende forhold og svært lite vekt på den akademiserte fagtradisjonens musikkfaglige kunnskapsinnhold, slik som eksempelvis instrumentrelaterte ferdigheter, musikkteoretiske forståelser, musikkfaglige teknikker og teknologier.

Alt det fagovergripende virker å være framtrødende i grunnskolens læreplan, og alle de ulike sidene av dette fagovergripende ser ut til å ha noenlunde samme status. Dette fagovergripende har en tydelig dominerende posisjon i forhold til fagplanene, og jeg ser dette som et knutepunkt for denne diskursen. *Det fagovergripende* kjennes imidlertid stort, fragmentert og uhåndterlig. Det er krevende å ekstrahere et ord eller begrep som kan forstås som *ett* samlende knutepunkt som styrer den diskursen som kommer fram i grunnskolens læreplan. Muligens kan ordet *danning* likevel fylle dette rommet. Ordet *danning* nevnes 18 ganger i den overordnede delen. Videre finnes ordet *utdanning* som i en del tilfeller signaliserer omtrent det samme, sju ganger. Den overordnede planen sier:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

På denne måten tilbyr læreplanen et begrep som favner det meste av de fagovergripende verdiene og prinsippene som finnes i den overordnede

delen. Et ankepunkt kan være at danning ikke nevnes i fagplanen for musikk. Imidlertid peker musikk-fagplanen tydelig mot den overordnede delens fagovergripende verdier og prinsipper. Derfor velger jeg å utpeke *danning*, forstått som et fellesbegrep for den overordnede planens fagovergripende verdier og prinsipper, som sentralt, retningsgivende knutepunkt for den diskursen som grunnskolens læreplan representerer.

Med begrepet *danning* som fiksert og dominerende knutepunkt, blir en rekke andre ord – det vil si flytende betegnerne – fylt med diskursiv mening. For eksempel kan en si at i grunnskolen blir den flytende betegneren *tilpasset opplæring* forstått som inkludering, mens den flytende betegneren *undervisning* blir forstått som utforskende og skapende musikalsk aktivitet; den flytende betegneren *musikk* blir forstått som sosial og kulturell uttrykks- og inntrykksform, og ordet *kompetanse* – kulturskolediskursens knutepunkt, men her en flytende betegner – knyttes til frihet, selvstendighet, lek, utforskning, skaping, ansvarlighet og medmenneskelighet.

Oppbygningen av grunnskolens læreplan

Forskningsspørsmål 2 tar opp hvordan hver av de to planenes oppbygning kan forstås som diskursive uttrykk, og representerer en annen analytisk inngang enn forskningsspørsmål 1 til å forstå hva slags posisjoner som artikuleres i læreplanverket. Grunnskolens læreplanverk kan sies å ha en slags paraplyform, hvor den «overordnede delen» (Kunnskapsdepartementet, 2017) er dominerende. Sett i forhold til hver enkelt fagplan er den overordnede delen også mye mer omfattende – nær tre ganger så lang som musikkplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den overordnede delen dominerer også gjennom verdisystemet den bygger, med sterk artikulering av grunnskolen som humanistisk, inkluderende og fagovergripende, hvilket innebærer føringer for hvordan de spesifikke fagplanene kan bidra til å operasjonalisere skolens helhetlige hensikt og praksis: «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017) nevnes fagkompetanse kun med én av seksten underoverskrifter: «Kompetanse i

fagene» (s. 11), til tross for at skolens undervisning er utelukkende organisert gjennom oppdeling i fag. Nettopp under akkurat denne overskriften poengteres det ytterligere, og med uthevet skrift, at «skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Videre defineres kompetansebegrepet slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (s. 11). Dette er en definisjon av kompetanse som ytterligere forsterker den overordnede delens vektlegging av utdanning til ansvarlig, bred deltakelse i sosiale og kulturelle sammenhenger. Videre knyttes grunnskolens faglige opplæring til begrepet *grunnleggende ferdigheter* som vies plass både i den overordnede delen og i alle grunnskolens fagplaner:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. ... Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

De grunnleggende ferdighetene som kom inn i grunnskolens læreplan med Kunnskapsløftet i 2006, er knyttet til *literacy* (NOU 2015: 8, s. 34), hvilket innebærer økt vekt på utdanning til kulturell deltakelse i bred forstand. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver: «*Literacy* er i denne definisjonen eit vidt omgrep som handlar om mykje meir enn det å kunne lese og skrive. Det må sjåast i samheng med eit vidt tekstomgrep». Literacyforsker Atle Skaftun uttaler:

Literacy uoversatt til norsk ... representerer en form for underliggjøring av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. ... Kunnskapsløftet som en literacy-reform innebærer en vending mot fagenes praksis, det man gjør i fagene, og dermed også om tilgang til slike praksisfellesskap. (Referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 14)

På denne måten er også *de grunnleggende ferdighetene*, som er så sentrale for grunnskolens fagforståelse, med på å bygge opp under den overordnede delens verdisystem, ved å gjøre fagkompetanser til brikker i det

store puslespillet som handler om å utdanne elevene bredt til ansvarlig deltakelse i egne liv, samfunn og kultur.

Videre inneholder grunnskolens læreplan fagplaner for de ulike skolefagene. Musikkfagets plan (Utdanningsdirektoratet, 2020) har de fire kjerneelementene *utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse*. Fagplanen inneholder beskrivelser av hvordan den overordnede delens tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter kan operasjonaliseres i musikkfaget gjennom aktivitet innenfor kjerneelementenes domener. Videre inneholder fagplanen et sett av kompetansemålformuleringer etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn knyttet til dette. Verbene i disse kompetansemålene er for 2. trinn: *utøve, utforske, leke, lage, formidle*; for 4. trinn: *utøve, utforske, synge, spille, eksperimentere, sette sammen, beskrive, formidle, samtale om, reflektere over*; for 7. trinn: *utøve, utforske, drøfte, øve, framføre, lytte, eksperimentere, skape, bruke, bearbeide, formidle, undersøke, reflektere over*; for 10. trinn: *utøve, reflektere, samarbeide, gjennomføre, formidle, skape, programmere, utforske, lytte, prøve ut, bruke, drøfte*. Verbene indikerer en ganske bred musikkfaglig aktivitet, og synes samlet sett å vektlegge induktiv, utforskende aktivitet framfor deduktiv, normativ, reproduserende aktivitet.

Hovedpoenget jeg vil vektlegge her er at læreplanens strukturelle oppbygning synliggjør hvordan læreplanen i overveiende grad er fagovergripende, slik at de overordnede verdiene og prinsippene fra den overordnede planen sildrer ned i fagplanen, og formodentlig videre ned i en didaktisk praksis hvor disse verdiene har forrang foran mer spesifikke fagtradisjoner.

Oppbygningen av kulturskolens rammeplan

De to innledningskapitlene i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) redegjør for kulturskolens forpliktelser, verdigrunnlag, mål, rolle, fag og organisering, samt kommunens og skoleleders ansvar, lærerrolle og lærerkompetanse samt interesse for kvalitet. Her presenteres også kulturskolens tre differensierende programmer: breddeprogrammet, kjerneprogrammet og dybdeprogrammet (s. 10) som utgangspunkt for organisering av kulturskolens aktivitet. Gjennom de tre programmene

presenteres en substansiell struktur med artikulerende virkning i kapittel 1, som deretter anvendes gjennom kapittel 3 og bidrar sterkt til rammeplanens spesielle indre logikk. Ut fra denne strukturen beskriver jeg rammeplanen som en slags pyramideform, i kraft av planens store fokus på progresjon fra breddetilbud som er for flest mulig, til dybdetilbud som kun er for de største talentene. Denne strukturen omtales ofte som at kulturskolen er både bred og spiss (Berge et al., 2019, s. 11; Jeppsson, 2021). Berge et al. (2019) mener dette medfører at kulturskolen står i spagat mellom ulike faglige og didaktiske intensjoner. Planens resterende hundre sider handler om hvordan undervisningen i de fem fagområdene dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst skal utformes og organiseres. Her er de tre konstruksjonene breddeprogram, kjerneprogram og dybdeprogram styrende for faglig innhold og ambisjoner.

De tre programmene er gjennomgående for alle kulturskolens fagområder og inneholder detaljerte planer for hvert av fagene dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Oppdelingen i breddeprogram, kjerneprogram og dybdeprogram representerer en kategorisert differensiering av progresjon, relatert til faglig spesialisering. Denne progresjonsløypa inneholder samtidig en bevegelse fra gruppebasert til individualisert undervisningspraksis. For musikkfaget sies det at gruppeundervisning er særlig egnet i tidlige faser, mens individualisert undervisning skal få «større plass jo lenger eleven kommer i utvikling. I fase 4 og på Fordypningsprogrammet vil individuell organisering være hovedmodellen» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59). Denne strukturen forteller om en fagforståelse som verdsetter individualisert spesialisering innenfor nisjer, og som ser faglig utvikling som en *forutsigbar* trapp – underforstått at faginnholdet kan forstås som ganske statisk, ferdig konstruert og kategorisert. Kulturskolens oppgave blir da å hjelpe eleven til å reproducere dette faginnholdet.

Breddeprogrammet beskrives som en utadrettet virksomhet basert på samarbeid, som vokser ut av møtet mellom kulturskolens kompetanse, potensial og behov i den enkelte kommune (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). At det kalles en *utadrettet* virksomhet innebærer konstruksjon av breddeprogrammet som noe annet enn kulturskolens hovedvirksomhet – noe mer perifert. Ganske treffende sies det videre at «kjerneprogrammet

er kulturskolens hovedvirksomhet» (s. 22). Mens breddeprogrammet skal gjennomføres eksternt og i samarbeid med eksterne partnere, som for eksempel grunnskolen, konstrueres kjerneprogrammet som kulturskolens sentrale interesseområde. Kjerneprogrammet er dermed en nøkkel til å forstå kulturskolens verdimesseige posisjon. Arbeidet som foregår i dette sentrale interesseområdet, skal «være rekrutterende og forberedende for elever som ønsker å gå videre til Fordypningsprogrammet. Det skal også kunne forberede for videre utdanning» (s. 22) gjennom målrettet progresjon. På denne måten vises et konkret og målbart formål som kulturskolen hovedsakelig retter sin innsats mot. Til sammenligning kan breddeprogrammet forbindes med et slags bistandstilbud (Brøske, 2017) for andre deler av lokalsamfunnet hvor breddeprogrammets faglige innhold dermed blir til i møtet med samarbeidspartnerne.

I lys av dette kan en stille spørsmål om hva som fra kulturskolens side er hensikten bak breddeprogrammet. Idet planen vektlegger synliggjøring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21–22) og utadrettet virksomhet (s. 21) kan det fortone seg primært som PR-virksomhet, der kulturskolen ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet og rekruttere potensielle elever til sin «hovedvirksomhet». I det diskursive feltet kulturskole–grunnskole-samarbeid gir dette mulighet for at kulturskolen underkaster seg og tilpasser seg lokalsamfunnets – herunder grunnskolens – behov (Emstad & Angelo, 2021; Hauen & Emstad, 2021). Samtidig ser det ut til at kulturskolen, gjennom sitt kvalitetsbegrep, skriver seg selv fram som en normativt overlegen samarbeidspartner, og på den måten ønsker adgang til å påvirke faglig og pedagogisk innhold i grunnskolen for å underbygge kulturskolens rekruttering til kjerneprogrammet. I dette spennet mellom PR-kåt underkastelse og faglig maktfullhet konstruerer rammeplanen kulturskolen som samarbeidspart i det diskursive feltet *kulturskole–grunnskole-samarbeid*.

For å belyse hvordan de tre programmene sett i sammenheng bidrar til å artikulere verdier og hensikter i kulturskolen, er også fordypningsprogrammet interessant å studere. Fordypningsprogrammet «er for elever med særskilte forutsetninger og interesser, ... bygger på Kjerneprogrammet, men er vesentlig forsterket med hensyn til undervisningstimetall og innhold», og elevene tas inn etter søknad og opptaksprøver (Norsk

kulturskoleråd, 2016, s. 23). Dette innebærer at kulturskolen finner det både forsvarlig, ønskelig og i tråd med sitt verdisyn å bruke mer ressurser på noen få utvalgte «talenter» enn på det store flertallet av (potensielle) elever. Talentene som mottar disse privilegiene er de som når høyt opp på kulturskolens progresjonstrapp og slik svarer til normen om høy, spesialisert kunnskap innenfor en kulturskolefaglig nisje. I rammeplanens forord finnes ordsammenstillingen «både bredde og talent», noe som indikerer at bredden kan inneholde noe som ikke er talent.

I lys av det ovennevnte framstår breddeprogrammets gruppebaserte, eksterne virksomhet først og fremst som innstegstrinnet hvor *potensielle talenter* kan stifte bekjentskap med kulturskolen. Dette er også direkte artikulert i rammeplanens omtale av breddeprogrammet: «Tilbudene vil fungere som ‘døråpnere’; de gjenspeiler den lokale kulturskolens helhetlige kompetanse og vil kunne bidra til økt rekruttering» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 22). En slik forståelse av breddeprogrammets kulturskole–grunnskole–samarbeid kommer også til syne i praksisfeltet, der prosjekter som *Døråpner* (Waagen, 2015) eller *Kulturdag* (Trondheim kommune, 2022) har hatt uttalte mål om blant annet å øke rekrutteringen til kulturskolens kjerneprogram. Denne motivasjonen bak breddeprogramtiltak er også framtrædende i forskning om kulturskole–grunnskole–samarbeid (Balsnes & Christensen, 2021; Emstad & Angelo, 2019). Spørsmålet som kan reises er imidlertid hvordan en slik intensjon innvirker på flertallet av breddeprogramelevne – de som ikke skal videre i kulturskolens progresjonstrapp.

Planenes gjensidige omtale av hverandres skoleslag

Forskningsspørsmål 3 dreier seg om hvordan de to skoleslagene omtaler hverandre gjennom sine planer. Grunnskolens læreplanverk nevner overhodet ikke kulturskolen, til tross for at opplæringsloven (1998, § 13–6) slår fast at kulturskolen er en forpliktelse for alle kommuner, og at denne forpliktelsen skal gjennomføres «i tilknytning til skoleverket». Dette innebærer at kulturskolen ignoreres. Det kan argumenteres for at grunnskolens læreplan ikke har plass til å nevne samarbeidsparter eller andre

momenter som faller utenfor grunnskolens indre anliggender, og at det derfor er søkt å påstå at utelatelse av kulturskolen signaliserer en politisk hensikt. Imidlertid, sett i lys av at kulturskolens virksomhet ifølge loven skal gjennomføres i tilknytning til skoleverket, får utelatelsen fra grunnskolens læreplan en aktiv konstituerende og opprettholdende virkning som holder kulturskolens bidrag på avstand. Om dette forstås som en slags forglemmelse, er det i diskursiv forstand likevel en utelatelses-handling som stadfester en virkelighet og et verdimønster hvor grunnskolens hegemoni som den overordnede og dominerende utdanningsinstitusjonen for barn og unge, framfor andre læringsarenaer som samfunnet byr på, opprettholdes – særlig i lys av at grunnskolen er obligatorisk for alle barn. På samme vis bidrar det til å holde kulturskolen unna muligheten til å påvirke grunnskolen. Dessuten indikerer det at grunnskolen har nok med seg selv, og ikke opplever å behøve andre og heller ikke ønsker innblanding eller påvirkning fra samfunnet utenfor skolen. Dette poenget styrkes gjennom det faktum at grunnskolens læreplan heller ikke nevner ordet *fritid*, at ordet *lokal* nevnes kun fire ganger som del av svært generelle formuleringer, og ved at *samarbeid* nesten utelukkende dreier seg om forhold internt på skolen, i lærebedriften eller i form av skolehjem-samarbeid. *Samarbeid* nevnes én gang i forbindelse med lokalmiljø, og er dermed ikke utelatt, men framstår som perifert og uviktig for grunnskolen. Endelig innebærer utelatelsen av kulturskolen fra grunnskolens læreplan at ansvaret for å skape «tilknytning til skoleverket» (jf. Opplæringslova, 1998, § 13–6) helt og holdent skyves over på kulturskolen, som dermed blir nødt til å forhandle og ensidig tilpasse seg grunnskolen for å kunne utvikle egen drift i tråd med lovens krav.

I kulturskolens rammeplan, derimot, knyttes kulturskolens breddeprogram opp mot blant annet grunnskolen: «Breddeprogrammet er en utadrettet virksomhet basert på samarbeid som favner bredt. Det bør primært gjennomføres i samarbeid med grunnskole, videregående skole, SFO, barnehage og andre instanser som har barn og unge som målgruppe» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). Anknnytning til disse andre virksomhetene beskrives gjennom ordene *samarbeid* og *utadrettet*. Dermed tar kulturskolen implisitt avstand til grunnskolen og de andre virksomhetene, hvilket muliggjør videre konstruksjon av grunnskolen

som noe annet og mindre fordypet enn kulturskolen. Rammeplanens innledning hevder at kulturskolen «representerer en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket», «har en bredere kunstfaglig portefølje enn grunnopplæringa» (s. 5), «skal være et lokalt ressurscenter» (s. 8) og «er en naturlig kompetanseleverandør» (s. 21). Ved samtidig å knytte slike posisjonerende utsagn til rammeplandiskursens knutepunkt «høy kvalitet» (s. 5), indikerer rammeplanen at kulturskolen holder en høyere kvalitet enn grunnskolen, hvilket bygger kulturskolens diskursive makt i møte med grunnskolen i det diskursive feltet som denne artikkelen undersøker.

Sammenfattet kan det sies at grunnskolens læreplan ignorerer kulturskolen, mens kulturskolens rammeplan tillegger kulturskolen høyere kvalitet enn grunnskolen. Hva denne høyere kvaliteten går ut på er langt på vei tatt som en selvfølge, og innebærer vektlegging av at kulturskolen er gjennomsyret av høy, profesjonalisert utøvende kompetanse. Til sammen bidrar dette til et bilde hvor grunnskolen uten særlig anstrengelse dominerer diskursen om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, samtidig som kulturskolen inntar en aktiv rolle i diskursen og artikulerer seg selv som den normativt overlegne partneren, ut fra et tatt for gitt kvalitetsbegrep basert på høy, profesjonalisert kunstutøvende kompetanse.

Dislokasjon

Studiens fjerde forskningsspørsmål undersøker hva som kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet. Dette dreier seg om hvordan det diskursive feltet er desentrert med flere ulike sentre for artikulering og makt (Laclau, 1990, s. 40). Forskningsspørsmålet besvares gjennom å se resultatene av analysene som er gjort ut fra de tre første forskningsspørsmålene i sammenheng. Undersøkelsen av spørsmålet om dislokasjon blir dermed en metaundersøkelse ut fra de tre første forskningsspørsmålene, og gir således svar på den sentrale problemstillingen om hvordan de to planene kan forstås som ulike posisjoner i et diskursivt felt. Gjennom analysene av de tre første forskningsspørsmålene blir visse potensielle konflikter synlige i det diskursive feltet.

Grunnskolen framstår som maktfull ut fra sin samfunnsmessige posisjon som obligatorisk for alle barn, og kan tillate seg å ignorere kulturskolen, mens kulturskolen framstår som mer aktiv i det diskursive feltet, og påstår seg normativt overlegen grunnskolen med hensyn til faglig og pedagogisk kvalitet og kompetanse. Videre framstår grunnskolen som sterkt opptatt av allmenndanning til fagovergripende verdier som inkludering, demokrati, fellesskap, menneskeverd med mer; mens kulturskolen framstår som sterkt opptatt av spissing av høy kvalitet gjennom høy kompetanse, hvilket gir seg utslag i vekt på faglig spesialisering, individualisert undervisning og faglig progresjon.

Gjennom analysene synes to klart avvikende diskurser å artikuleres – to ulike politiske prosjekter som konstituerer ulike former for musikkdidaktikk. På denne måten representerer de to planene ulike posisjoner i et diskursivt felt. Forskjellene mellom posisjonene medfører dislokasjon ved at de representerer oppbygningen av ulike sentre for artikulering og makt rundt ulike knutepunkter på flere ulike steder i det diskursive feltet (Laclau, 1990, s. 40). Laclau (1990) skriver: «We thus have a set of new possibilities for historical action which are the direct result of structural dislocation» (s. 40). Dislokasjonen i det diskursive feltet medfører mulighet for modifisering og reartikulering av betegneres mening, samt endring av maktstrukturer.

Diskusjon

Tidligere diskursstudier rettet mot henholdsvis kulturskolefeltet (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Karlsen & Nielsen, 2021; Østern, 2017) og grunnskolefeltet (Bartnæs, 2022) har gitt relevante innsikter om diskursive forhold i disse feltene som jeg ikke opponerer mot ut fra analysene i denne studien, men heller i noen grad kan bidra til å bekrefte. Ved å se de to skoleslagene i sammenheng som et samlet diskursivt felt blir det imidlertid tydelig at to ulike politiske prosjekter er representert i de to ulike planverkene.

Kulturskolens kvalitetsbegrep har stått i fokus også i tidligere forskning. Både Østern (2017) og Jordhus-Lier (2018) anser kulturskolens kvalitetsbegrep som uklart. Hos Jordhus-Lier (2018) betraktes *kvalitetssikring* som

knutepunkt og flytende betegner (s. 97), idet hun analyserer at diskursen omkring lokal autonomi og sentralisert styring dreier seg om kampen for å sikre kvalitet i kulturskolen. Østern (2017) skriver at *kunstnerisk kvalitet* er «vanskelig å definere eksakt, fordi det er knyttet til tolkningsfellesskap og styrt av verdivurderinger som kan føres tilbake til politiske, sosiale og økonomiske vurderinger» (s. 51). Begge disse forskerne er opptatt av hvordan kvalitetsbegrepets innhold er gjenstand for forhandling i en kulturskolekontekst. Dette har de utvilsomt rett i at foregår. Samtidig vil jeg poengtere at kulturskolen gjennom stort fokus på kvalitet og gjennom å hevde at den forvalter *høy* kvalitet, mer enn å diskutere hva dette innebærer, bygger makt i et bredere diskursivt felt. Også Østern (2017) finner at «rammeplanens retorikk viser et tydelig ønske om å heve statusen for kulturskolen» (s. 52), hvilket handler om kulturskolens posisjon sett i forhold til andre aktører i et bredere felt.

Både Ellefsen og Karlsen (2020, s. 278, 282) og Karlsen og Nielsen (2021, s. 34) vektlegger hvordan rammeplanens logikk bygger på den vestlige, klassiske musikktradisjonens forståelser og verdier. Slik jeg ser det, tas verdier, metoder og normer som er forankret i denne tradisjonen for gitt som selvsagte holdepunkter for sikring av kvalitet ut fra det kvalitetssynet rammeplanen forfekter. Dette medfører at kvalitetsbegrepet framstår som ullent selv om det helt tydelig er normativt.

Som denne studien har vist gir dette kvalitetsbegrepet seg utslag i et spesifikt politisk-didaktisk prosjekt som har ekskluderende virkninger på ulike måter, blant annet i rammeplanens trinnvise progresjonstrapp. På lignende vis uttrykker Ellefsen og Karlsen (2020), som primært undersøker rammeplanens tilnærming til diversitet, bekymring for en dikotomisk forståelse av forholdet mellom mangfold og dype forståelser i rammeplanen. De beskriver dette som

a situation where, for example, the breadth programme comes to represent a diluted, low-status version of the core programme, and where user groups that are included through this initiative would be effectively excluded since their learning outcome is seen as possessing lower cultural value. (s. 280)

Ellefsen (2017) skriver at breddeprogrammet «med sine dannelsesmål og underutviklede musikalske ferdighetsmål kan komme til å fremstå som

et sideprosjekt til kjerneprogrammet» (s. 9), og at «man kan risikere at deltakelse og inkludering av 'ikke-tradisjonelle' elever i kulturskolesammenheng kommer til å handle mer om å forbedre medlemsstatistikken enn å gjøre elevene i stand til musikalsk og sosial deltakelse ut over det de allerede har tilgang på» (s. 10).

Sett i konteksten av kulturskole–grunnskole-samarbeid som diskursivt felt, vil Ellefsen og Karlsens (2020) formulering om at breddeprogrammet ansees å holde *lavere kulturell verdi* enn kjerneprogrammet, i realiteten bety at grunnskolen ansees å holde lavere kulturell verdi enn kulturskolen. Dette kunne vært brukt i argumentasjon for at kulturskolen burde yte bistand overfor grunnskolen (Balsnes & Christensen, 2021; Brøske, 2017), men representerer samtidig en dislokert, antagonistisk tilnærming til den potensielle samarbeidspartneren, grunnskolen. Gjennom rammeplanen kommer kulturskolens vilje til ekskluderende strukturer og praksiser til syne. Slike strukturer og praksiser kan være hindre i møte med grunnskolen som samarbeidspartner, særlig fordi grunnskolen i kraft av sitt læreplanverk, hevder danning til blant annet likeverd, inkludering og mangfold som kjerneverdi. Riktignok har også kulturskolens rammeplan en innledning som løfter fram dannelsaspespekter, men som Ellefsen (2017) skriver:

Rammeplanens generelle ideer om danning, respekt for kulturell tilhørighet, identitetsutvikling, kritisk refleksjon og livskompetanse [kan] oppleves som et sidespor og/eller en kontradiskurs til de fagorienterte ferdighetsmålene musikkplanen tilbyr som styringsverktøy. Ikke minst kommer dette dilemmaet til syne når man sammenligner læringsmålene på bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet i musikk. (s. 9)

Når det gjelder diskursen rundt grunnskolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020), trekker Bartnæs (2022) fram *sammenheng* som et knutepunkt. Han analyserer at læreplandiskursen er grunnleggende opptatt av å skrive fram ulike former for sammenhenger innad i læreplanverket, at lærere som bruker læreplanverket skal trekke vekslers på de ulike sammenhengene og at elever skal utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjenspeiler forskjellige sammenhenger. Denne lesningen av læreplandiskursen har likhetstrekk med

min lesning av læreplanverket, der jeg blant annet finner at fagplanen for musikk skal forstås *på bakgrunn av* den overordnede delen, og samtidig skal *operasjonalisere* den overordnede delen gjennom arbeid i faget. Dette innebærer en gjensidig sammenheng mellom den overordnede delen og fagplanen for musikk. Imidlertid er min analyse at den overordnede delen er dominerende overfor fagplanene. Videre fører dette til at fagovergripende verdier har forrang framfor fagdisiplinære tradisjoner. Musikk, som er et svært lite fag i skolen, kan dermed stå i fare for å bli marginalisert med lite aktivitet, tynt faglig innhold og lavt utdannede lærere eller deltidslærere som ikke kjenner elevene. At grunnskolen heller ikke pålegges tett samarbeid med kulturskolen gjennom læreplanen, innebærer at grunnskolen kan dominere samarbeidsfeltet kulturskole-grunnskole, og overlate fullt og helt til kulturskolen å tilpasse seg. Slik etterlates lite rom for at kulturskolen kan bidra med sine spesifikke kompetanser og interesser, og praktisk talt intet rom der det ikke kan settes i *sammenheng* med læreplanverkets overordnede del. Til overmål er det merkelig at læreplanverkets nærmest grenseløse interesse for sammenhenger (Bartnæs, 2022) ikke er bred nok til å omfatte sammenheng med det opplæringsloven (1998, § 13–6) angir som en lovpålagt tilknytning; nemlig kulturskolen.

Denne studiens analyser hviler på at kulturskole-grunnskole-samarbeid kan forstås som et samlet diskursivt felt som rommer ulike artikulasjoner og maktsentre. Den samarbeidsrelaterte kontakten mellom kulturskole og grunnskole er på denne måten fundamental for at diskursiv reartikulasjon skal finne sted i feltet, hvilket ut fra Laclaus (1990) demokratiske ståsted kan ansees som vesentlig:

The more dislocated a structure is, the more field of decisions not determined by it will expand. The recompositions and rearticulations will thus operate at increasingly deeper structural levels, thereby leading to an increase in the role of the 'subject' and to history becoming less repetitive. (Laclau, 1990, s. 39–40)

Gjennom å påvise dislokasjoner i det diskursive feltet viser studien at makt og hegemonier destabiliseres når de to skoleslagene bringes i møte med hverandre. Dette gir muligheter for demokratisk utvikling, da dislokasjon medfører at makt, verdier og forståelser blir mer flytende og

kan beveges i feltet (Laclau, 1990). Dermed finnes en åpning for at nye knutepunkter formes og styrer diskursen i andre retninger enn før. Et ledd i slik destabilisering er at de nåværende knutepunktene og maktstrukturene utfordres og modifiseres. Eksempelvis kan dette konkret bety at kulturskolen i større grad tar fagovergripende danning på alvor i sin musikkpedagogiske virksomhet, mens grunnskolen i større grad tar verdien av kunstfaglig kvalitet og kompetanse innover seg – kanskje også som ledd i fagovergripende danning. Videre kan dette innebære at hegemoniske posisjoner slippes, slik at kulturskolen kan bli mer ydmyk overfor hvordan musikkpedagogikk forvaltes, mens grunnskolen kan bli mer ydmyk overfor hva fagovergripende danning kan innebære – blant annet med hensyn til musikk og andre kunstfag. På denne måten kan kulturskole–grunnskole-samarbeid vise seg å være et viktig demokratisk prosjekt i kontekst av musikkpedagogikk i kulturskole og grunnskole. Dette fordrer imidlertid at diskursive posisjoner og forskjeller ikke feies under teppet, men gjøres til gjenstand for åpen diskusjon.

Referanser

- Aglen, G. S. (2022). *Kulturskolelæreryrket i bevegelse: En framvekst av nye profesjoner* [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2981069>
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 11). Cappelen Damm Akademisk.
- Balsnes, A. H. & Christensen, J. (2021). Vinn-vinn? En studie av «Sentrum-prosjektet»: Et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 6). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 5). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Bartnæs, M. (2022). Sammenheng: Om et diskursivt knutepunkt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 375–388. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3371>

- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Broske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 12). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalin, P., Ekeland, J., Skard, O. & Vinje, I. (1981). *Musikk for alle. Evaluering av samordnet musikkforsøk*. Forsøksrådet for skoleverket.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypping»: Kunnskapsdiskurser i Rammepplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian schools of music and performing arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843>
- Emstad, A.-B. & Angelo, E. (2019). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Emstad, A.-B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 1). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien* (M. C. Jacobsen, Overs.). Forlaget Philosophia.
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. Desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Scandinavian Academic Press.
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola. Resultat från enkätundersökning hos landets kulturskolor*. Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad. <https://skl.se/skolakulturfridid/kulturfridid/kulturochmusikskolor/samverkanmellanskolaochkulturskola.9352.html>
- Hansen, A. D. (2016). Laclau og Mouffes diskursteori. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 343–365). Hans Reitzel Forlag.
- Hauen, M. & Emstad, A.-B. (2021). Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 2). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>

- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer – utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 7). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Hofslı, E. (2014, 8. oktober). *Rammeplanutkast klart for landsmotebehandling*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2014/oktober/rammeplanutkast-klart-for-landsmotebehandling>
- Hofslı, E. (2015, 16. desember). *Fagplanene høringsklare medio januar*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2015/desember/fagplanene-horingsklare-medio-januar>
- Holst, F. (2016). Samarbejde i åben skole: Musikalske fællesskaber i det tredje rum. *Unge Pædagoger*, 3, 68–75.
- Holst, F. (2017). Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. *Unge Pædagoger*, 4, 57–65.
- Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer. I S. Adrian, M. Bichel & S. E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport*. Københavns Professionshøjskole. https://www.resonare.dk/resources/Konferencerapport-Metropol_Finn-Holst.pdf
- Jepsson, C. (2020). «Rörlig och stabil, bred och spetsig» *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63291/3/gupea_2077_63291_3.pdf
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility accomodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Kalsnes, S. (2012a). Musikklærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokalforankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium* (s. 109–140). Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2012b). *OASE: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av den kulturelle skolesekken. Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikklererutdanning* (NMH-publikasjoner 2012:6). Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (A. D. Hansen & C. Jensen, Red.). Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt*. Fagbokforlaget.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 3, s. 77–102). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch3>
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* [Doktorgradsavhandling]. Musikhögskolan i Göteborg.
- Saabye, M. (Red.). (2008). *Kunnskapsløftet: Fag og læreplaner i grunnskolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Tolga kommune. (2020). *Robust og bærekraftig for fremtiden* [Styringsplattform]. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3523/orig/2015%20Tolga%20styringsplattform.pdf
- Trondheim kommune. (2022, 29. november). *Kulturskole for alle*. Kulturskolen. <https://www.trondheimkulturskole.no/no/kulturskole+for+alle>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag i engelsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/>

kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-engelsk/generelt-om-laremiddel/
foeringar-lk20/#a163401

- Waagen, W. (2015). *På innsiden av Grunnprogram, Kjerneprogram, Fordypningsprogram*. Kulturskoledagene 2015/2016. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/2379/orig/2015_Molde_Waagen.pdf
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 8). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 40–54. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.647>

Author Biographies

Elin Angelo (PhD) is a professor in music education at NTNU (Department of Teacher Education / Department of Music), and professor II at the Faculty of Education and Arts at Nord University. Her research focuses music education on different levels, and collaboration in music/teacher educations. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/elin.angelo>

Tore Kristian Aune (PhD) is an associate professor in sport and human movement science at the Faculty of Education and Arts at Nord University. His main research focus is performance and skill development from an interdisciplinary approach (motor control and learning, physiology, psychology). Further information: <https://www.nord.no/om/ansatte/tore-kristian-aune>

Bjørn-Terje Bandlien (PhD) is associate professor of music at NTNU, Department of Teacher Education. His research concerns music-related learning and teaching and kulturskole-related research with the main focus on collaboration between kulturskole and compulsory schools. For more information: <https://www.ntnu.edu/employees/bjorn.t.bandlien>

Hilde Synnøve Blix (PhD) is a professor in aural skills and music education at UiT, The Arctic University of Norway, Music Conservatory. Her research interests include aural skills didactics, music literacy, music education, music and gender, and artistic research. Further information: <https://uit.no/ansatte/hilde.blix>

Hanne Bæverfjord is an assistant professor in music at Queen Maud's University College for Early Childhood Education. She is a choral conductor. She has composed and arranged choral music commissioned and performed both nationally and internationally. Hanne's research focus is

on how to facilitate more singing in both early childhood education and kindergarten. <https://dmmh.no/om-dmmh/ansatte/hanne-baverfjord-2>

Andreas van Dijk is a freelance sound engineer, video editor/creator and musician. He has completed a bachelor's degree in music education at Nord University and is currently working as a technician and teacher at the Faculty of Education and Arts at Nord University.

Michael Francis Duch (PhD) is a professor of double bass, jazz and experimental music at NTNU Department of Music, where he currently holds the position as Deputy Head of Research. Duch is a member of the steering committee of VIS - Nordic Journal for Artistic Research, and alumni member of the The Young Academy of Norway. He has been involved in around 80 recordings released in various formats. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/michael.duch>

Petter Frost Fadnes (PhD) is Professor of improvised music at the Faculty of Performing Arts, University of Stavanger. He has published on a wide range of performance related topics, such as jazz collectives, jazz places, film scoring, jazz for young people, and improvisational practices. His book, *Jazz on the Line – Improvisation in Practice*, was published at Routledge in 2020. <https://www.uis.no/nb/profile/petter-frost-fadnes>

B. Solveig Fretheim is an Associate professor in music at Nord University, Faculty of Education and Arts. Her fields of teaching and research interests involve philosophy of music and arts education, the complexities of creativity, arts-based research methods, autoethnography, voice and gender. Further information: <https://www.nord.no/om/ansatte/bjorg-solveig-fretheim>

Sondre Gran is a master's student. Sondre has a bachelor's degree in music, and is now in the final year of the master's program "Master in music with ensemble conducting" at Nord University. The research Sondre uses in his master's project is artistic research.

Laila Grendahl is a university lecturer and PhD fellow researcher at the Faculty of Education and Arts at Nord University with leadership in ensemble and music pedagogics as main topics. She is a conductor, and her research focuses on ensemble leadership, diversity in music education and community music, queer theories, and feminist post-human philosophy. <https://www.nord.no/om/ansatte/laila-grendahl>

Luca Nielsen Jenssen is a musician and a bachelor's student in music pedagogy at Nord University. His research focuses on stretching the rules in music genres, as well as push the limits of gender norms in today's music education.

Ronald Kibirige (PhD) is a music and dance educator, researcher, and practitioner. He is Associate Professor of Arts Education at the Department of Teacher Education of the Norwegian University of Science and Technology (NTNU). His research interests are in exploring interdisciplinary formal and non-formal pedagogical approaches for music, dance, and dance-music arts education; dance and music as interactive knowledge-bodies; and dancing, musicking, and dance-musicking as situated, and cultural-specific processes of knowing. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/ronald.kibirige>

Ørjan Breivik Kines is a music teacher and PhD researcher in music education at the Faculty of Education and Arts at Nord University. The research for his PhD focuses on music practices in early childhood education and investigates music materials and environments. Further information: <https://www.nord.no/en/about/employees/orjan-breivik-kines>

Solveig Salthammer Kolaas (PhD) is a musician and associate professor at the Faculty of Education and Arts at Nord University. Her research focuses on arts education, co-arts, musical theatre and arts-based research. Further information: <https://www.nord.no/om/ansatte/solveig-salthammer-kolaas>

Rose Martin (PhD) is professor and the Dean of the Faculty of Education and Arts at Nord University. Rose's research and teaching focuses on community arts and dance, inclusion, diversity and multiculturalism, and issues of politics and policy in arts education. Further information: <https://www.nord.no/en/about/employees/rosemary-kate-martin>

Lise Karin Meling (PhD) is associate professor of music at the Faculty of Performing Arts at the University of Stavanger. Her research focuses on music history, performance practice, music and gender and music education. Further information: <https://www.uis.no/nb/profile/lise-karin-meling>

Lilli Mittner (PhD) is associate professor at the Centre for Women's and Gender Research at UiT, The Arctic University of Norway. She is specifically interested in feminist theories and how they connect to sound and music, cultural transfer, education, gender equality, sustainability, connectivity, co-creativity, dementia, environmental issues, and other planetary concerns. Further information: <https://uit.no/ansatte/lilli.mittner>

Tone Rove Nilsen is a PhD student in Science of Professions at Nord University. Currently she is working at the Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education at University of Stavanger. Her research focuses on quality in ECEC, children's play, physical environments and play materials. Further information: <https://www.uis.no/nb/profile/tone-rove-nilsen>

Alexander Nynes, PhD Student at the Faculty of Education and Arts at Nord University. His research focuses on motor behavior and neurophysiological constraints for human movements. Further information: Alexander Victor Toresen Nynes (nord.no)

Sveinung Næss is an associate professor of drama in the Faculty of Education and Arts at Nord University. His research primarily focuses on the use of improvisational theatre in communication.

Ninni Rotmo Olsen is a visual artist and researcher in Arts and Crafts education at the Faculty of Education and Arts at Nord University. Her research is centered around the intersections between art-based research, art education and the integration between art and technology. Further information: <https://app.cristin.no/persons/show.jsf?id=514906>

Morten Sæther is professor (docent) of music education at Queen Mauds University College of Early Childhood Education (DMMH). His research interests include music in early childhood education, children's musical development and preschool teacher professionalism. Further information: <https://dmmh.no/om-dmmh/ansatte/morten-sather>

Roy Waade (PhD) is professor of music education at Nord University. He is also a musician, bandleader and composer. Waade has released records in different music-styles as jazz, pop, funk, rock and free impro. He established *Midtnorsk Soundpaintings Ensemble* in 2012 and he has also published articles about Soundpainting and improvisation. He regards himself as an A/r/tographer, since he often operates in the «in between-area» of being an Artist, Researcher and Teacher. <https://www.nord.no/om/ansatte/roy-aksel-waade>

Ola Buan Øien (PhD) is a musician and postdoctoral researcher in music education at the Faculty of Education and Arts at Nord University. His research focuses on arts-based research, music education, and music technology. Further information: <https://www.nord.no/en/about/employees/ola-buan-oien>

Review Panel

Cecilia Ferm Almqvist (PhD), professor in education and music education at the School of Teacher education, Södertörn University, Sweden.

Kim Boeskov (PhD), Assistant Professor in Music Education at the Rhythmic Music Conservatory, Copenhagen.

Ingrid Bjørkøy, Associate Professor in Pedagogy at Institute of Pedagogy, Queen Maud University of Early Childhood Education.

Øyvind Johan Eiksund (PhD), Associate Professor of Music at the Department of Teacher Education, Faculty of Social and Educational Sciences, Norwegian University of Science and Technology.

Mari Ystanes Fjeldstad (PhD), violin teacher at Oslo kulturskole and music teacher at Trosterud skole.

Henrik Frisk (PhD, Docent), professor i musik med inriktning på digital ljudkonst vid inst. för komposition, dirigering och musikteori, Kungliga musikhögskolan i Stockholm.

Polina Golovátina-Mora (PhD), Associate Professor in Film and Media in Education, Department of Teacher Education, NTNU.

Thomas R. Hilder (PhD), associate professor in ethnomusicology, the Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Sunniva Hovde (PhD in ethnomusicology) is a musician and associate professor at Department of Teacher Education, NTNU, Norway.

Sofia Jusslin (Ed.D.), Postdoctoral Researcher and University Lecturer in Swedish and Literature Education, Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi University.

Jens Knigge (Dr. phil.), professor of music education at the Faculty of Education and Arts, Nord University.

Rolf Kristensen, Associate professor in guitar, popular music Faculty of Fine Arts, University of Agder.

Nora Bilalovic Kulset (PhD), Associate Professor in musicology at Department of Music, Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Anne Jordhus-Lier (PhD), Associate Professor of Music, Department of Arts and Cultural Studies, Inland Norway University of Applied Sciences.

Siw Graabræk Nielsen (Professor, Dr.), Professor in music education, Norwegian Academy of Music.

Tiri Bergesen Schei, professor (Dr. Art.), Head of the research program “Arts, Creativity and Cultural Practices”, Western Norway University of Applied Sciences (HVL).

Øystein Warem, Assistant professor in music education at the Faculty of Teacher Education and Language. HIØ.

Njål Ølnes (PhD), Professor at Faculty of education, Department of Arts and Cultural Studies, Inland Norway University of Applied Science (INN University).

Daniel Henry Øvrebø (PhD), musician, and senior academic librarian in music at the Library for Social Sciences, Music, and Psychology, University of Bergen.