



Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Maria Jordet

Tradert visdom og tid som renner ut

En undersøkelse ved sangskoler med barn og folkemusikere nord i Bangladesh

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2023



Maria Jordet

Tradert visdom og tid som renner ut

- En undersøkelse ved sangskoler med barn og folkemusikere nord i Bangladesh

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2023

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Maria Jordet 2023

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 31

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-420-1

ISBN digital utgave: 978-82-8380-421-8

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

«De som lever inne i sangene vil aldri kunne skade noen. De blir mennesker blant mennesker. Det er den øvelsen jeg holder på med. I vedtektene for arbeidet vårt fins det et punkt, at den viktigste hensikten vår er å ta barna og ungdommene med inn på en sann vei, en virkelig vei.» Slik beskriver en av mesterlærerne hva forsøket deres på å bevare folkesangtradisjoner dreier seg om. Omkring 22 folkemusikere underviser ukentlig mer enn 400 landsbybarn på tilsammen ni samlingssteder eller sangskoler i nordlige regioner i Bangladesh. Et konkret formål ved sangskolene er å utdanne en ny generasjon mesterlærere på en systematisk og kollektiv måte. Det nye da disse sangskolene ble startet i 2004 var at jentene ble inkludert sammen med guttene. I tillegg deltar barn og mesterlærere med forskjellig religiøs tilhørighet: hinduer og muslimer synger sammen og de synger hverandres sanger. Studien springer ut av spenningsfeltet der gamle sanger traderes og nye deltakere involveres. Overordnet spør jeg: Hva står på spill for deltakerne ved sangskolene nord i Bangladesh? Metodisk baserer studien seg på feltarbeid med deltakende observasjon, kvalitative intervjuer og innsamling av tekster. Deltakerne er både elever og mesterlærere ved sangskolene. Inngangen til doktoravhandlingen er en undersøkelse av landsbyjentenes erfaringer med å finne sin egen stemme i sang, musikalsk såvel som psykologisk. Funnene viser at det å bli aktivt med i de regelmessige musikkundervisningstimene gir jentene økt kontakt med seg selv og egne følelser. De opplever å få økt autonomi gjennom å lære folkesangene og å synge dem i fellesskap. Det er også inngangsporten til å stille en rekke nye spørsmål som alle kretser om sangens betydning og tid. Først spør jeg om den personlige tiden i den enkeltes livsløp: hvordan det går med jentene og deres nyervervede sangstemmer etter hvert som de blir eldre. Med Margaret Archer sin tilnærming til struktur-aktør-problematikken og begrepet om refleksivitet undersøker jeg hvordan det går med jentene over tid. Hvordan navigerer de mellom eget ønske om å synge og sterke kulturelle og strukturelle føringer på hvordan de bør leve, for eksempel forventninger om tidlig ekteskapsinngåelse. Resultatene er mangfoldige, men peker mot en klar sammenheng mellom muligheten til å synge og fremtidsaspirasjoner («capacity to aspire»). Der nest undersøker jeg selve generasjonsoverføringen: den musikkpedagogiske praksisen ved sangskolene og filosofien i den muntlige tradisjonen. I analysene av overføringspraksisen mellom mester og elev har den eksistensielle tilnærmingen til Roy Bhaskar i dialektisk kritisk realisme hatt forklarende kraft. Jeg presenterer fire pilarer som legger til rette for transformativ praksis gjennom musikken. Tilslutt undersøker jeg sangen og musikkens betydning for barna og mesterlærerne i nedstengte samfunn under Covid-19-pandemien. Perspektivet løftes til tiden vi lever i, som Hartmut Rosa beskriver gjennom sin teori om akselerasjon, fremmedgjøring og resonans. Deltakerne erfarer store tap under pandemien, men den eksistensielle gjenklagen som de gamle sangordene vekker og musikkfellesskapet gjør det mulig å holde ut. «Musicking» blir en mulig kilde til å bearbeide tap og sørge. Sangskolenes arbeid kan dermed forstås som en form for motstandspraksis som skaper rom for resonans. Omdreiningspunktet i avhandlingen er hele tiden spørsmålet om hva som står på spill for deltakerne: det dreier seg om tilgangen til egen stemme, en visdomsoverføring som gir retning inn i framtiden og som skaper forandring her og nå.

Abstract

«Those living inside the songs may never be able to harm anyone. They become people among people. That`s the exercise I`m doing. Within the guidelines of our work, there is a point at which our most important purpose is to take the children and young ones onto a true path, a real path.» This is how one of the master teachers describe what their attempt to revive folk song traditions is all about. Around 22 folk musicians teach weekly more than 400 village children in altogether nine gathering places, that is song schools, in northern regions of Bangladesh. A concrete aim of the teaching is to educate a new generation of master teachers in a systematic and collective way. What was a new move when these song schools were initiated in 2004 was that the girls were included together with the boys. In addition, children and master teachers of different religious affiliations participate: Hindus and Muslims sing together and they sing each other's songs. The study springs from this point of tension where old songs are transmitted and new participants are involved. Overall, I ask: What is at stake for the participants at the song schools in northern Bangladesh? Methodologically, the study is based on extensive fieldwork with participant observation, qualitative interviews and the collection of texts. The participants are both students and master teachers at the song schools. The beginning point of the doctoral thesis is a study of the village girls` experiences of finding their own voice through singing, musically as well as psychologically. The findings show that taking part in the regular music lessons gives the girls increased contact with themselves and their own feelings. They experience increased autonomy through learning the folk songs and singing them in community. This finding becomes the gateway to asking a number of new questions, all of which revolve around the importance of singing as well as on time. Firstly, I ask about the personal time in the individual life course: what happens with the girls and their emerging voices as they go into womanhood? With Margaret Archer`s approach to the structure-agency problem and her concept of reflexivity, I examine the girls` trajectories over time. How do they navigate between their own desire to sing surrounded by strong cultural and structural conditions, for example expectations of early marriage? The results are diverse, but point to a clear connection between the opportunity to sing and future aspirations («capacity to aspire»). Next, I examine the generational transmission itself: the praxis of transmission at the song schools and the philosophy in the oral tradition. Analysing the transmission between master and student, the existential approach of Roy Bhaskar in dialectical critical realism has had explanatory power. I present four pillars that under labours for transformative practice through music. Finally, I examine the importance of singing and music for the children and master teachers while the society was in lock-down during the Covid-19 pandemic. The perspective is elevated to the times we live in, as Hartmut Rosa describes through his theory of acceleration, alienation and resonance. The participants experience great losses during the pandemic, but the existential resonance that the old lyrics evoke and the musical community make it possible to persevere. «Musicking» becomes a possible source for processing loss and for grieving. Hence, the work of the song schools can be understood as a form of resistance practice that creates room for resonance. The central point in the thesis is always the question of what is at stake for the participants: it is about access to one's own voice, the transmission of a musical wisdom that gives direction towards a future and creates change here and now.

Forord

På mange måter har dette doktorgradsprosjektet vært et stort fellesskapsprosjekt som jeg har fått æren av å organisere, sette sammen og skrive fram. Selv om det til tider har vært et ensomt arbeid, har jeg samtidig erfart fellesskap med alle dem som på forskjellig vis har tatt del i arbeidet. Kanskje engasjementet jeg har merket hos andre, også er uttrykk for at sangskolenes arbeid nord i Bangladesh vekker gjenklang med flere enn meg. Jeg har fått en spesiell tilgang til dette sjeldne og kollektive arbeidet av folkemusikere og barn. Det er min oppgave og mitt ansvar å formidle dette på best mulig vis i en vitenskapelig sammenheng.

Generøse og modige deltakere i Bangladesh har gjort det mulig, men også kunnskapsrike mennesker som har fulgt meg i ulike etapper på veien mot innleveringen her i Norge. Jeg har forvaltet det jeg har fått så godt jeg har kunnet – innenfor den tilmålte tiden.

Takk til Wera Sæther som har beredet grunnen for denne forskningen på dobbelt vis. Først ved å arbeide for at sangskolene skal få finnes, og ved å støtte, inspirere og besøke barna, ungdommene og folkemusikerne – som blir husket og kjent ved navn. Dernest ved å åpne døren til sangskolene for meg. Takk for at du trofast har fulgt denne studien, som også har vært et stort arbeid for deg med planlegging og tolking. Takk for stor støtte og for at du har trodd på forskningen min også når jeg selv har tvilt.

Medarbeiderne og deltakerne i Bangladesh skal få en egen feiring etter at avhandlingen er levert inn – men jeg skriver allikevel her et stort takk! For at dere så tillitsfulgt og åpent har blitt med, for livsmotet og sangen dere har gitt meg del i. Takk også for at dere har våget å vise meg sårbarhet og fortelle om nederlag og det smertefulle også. Jeg håper å yte dere rettferdighet i det jeg skriver.

Jeg har gått inn i en frememd kultur. Men flere elementer i den har intuitivt gitt mening for meg. Det ene er lærerens betydning. Jeg har selv fått erfare hva en lærer kan bety. Og jeg har hatt flere viktige lærere på denne forskerveien.

Anna Luise Kirkengen bekreftet ideen om denne studien på et veldig tidlig tidspunkt og har vært trofast mot dette prosjektet siden den gang. Samtalene med deg har vekket dyp gjenklang. Ofte har jeg kunnet komme tilbake til det du har sagt måneder i etterkant og gjenoppdage innsikten i ordene.

Jeg har også hatt gleden og æren av langvarig samarbeid med to veiledere som kjenner dette arbeidet fra jeg skrev hovedoppgaven i psykologi.

Hanne Haavind. Tusen takk for stor generøsitet og pedagogisk veiledning som har hjulpet meg se sammenhenger i det metodiske arbeidet og i min egen tenkning. Takk for evnen din til å leve deg inn i sangskolenes arbeid og betydningen det har for barna der.

Siri Gullestad. Som tok del i dette forskningsarbeidet som en av de første. Tusen takk for at du har fulgt meg i disse årene – også når jeg beveget meg utenfor psykologien. Du har hjulpet meg å bevare kontinuitet, og alltid med bekreftende, skjerpene og hjelpsomme innspill.

Takk til Høgskolen i Innlandet som ga meg anledningen til å gjennomføre dette prosjektet som var helt utenom det vanlige og med en faglig bakgrunn i psykologi. Takk spesielt til Lise Kulbrandstad for klare svar underveis. Takk til bibliotekets ansatte for raske og hjelpsomme svar på e-poster.

Forskergruppen kulturorientert musikkpedagogikk - en stor gruppe med mange navn - som inkluderende har tatt i mot meg, også når jeg har arbeidet med helt andre perspektiver enn dere vanligvis har gjort. Takk til Odd Skårberg for viktig god oppstartsstøtte.

Ingeborg Lunde Vestad. Tusen takk for frihet, skapende idemyldringer, åpenhet for å la meg gå egne veier – men også for at du har vist interesse og forholdt deg til perspektivene jeg har hentet inn. Takk for vennlighet, og for at du var solidarisk med meg i den heftige innspurten med å bli ferdig i tide.

Jon Helge Sætre. Tusen takk for at du hjalp meg å finne en plass til kritisk realisme – bekreftet begeistring min og bidro til å være edruelig og kritisk samtidig. Takk for presise og grundige tilbakemeldinger, takk for stor kunnskap.

Jeg vil også spesielt takke Kari Løvaas som selv har besøkt sangskolene og som med stor filosofisk kunnskap og nærhet har lest tekst og gitt veldig gode tilbakemeldinger.

Takk til deg Beate Leirpoll for så godt arbeidsfellesskap og for gode samtaler som jeg har lært mye av.

Takk til medstipendiater og kollegaer ved Høgskolen i Innlandet;

Takk til Judith Klein som er så generøs og solidarisk mot alle, inkludert meg! Takk til Olena for så gode møtepunkter fra begynnelsen. Takk for ditt store livsmot.

Til Eirik Skjelstad som oppmuntret meg og ga meg innføring i musikkpedagogikk.

Takk til Leigh Price og Trond Gansmo Jakobsen som åpnet døren for kritisk realisme for meg.

Takk til Mrinal Kumar Das som har bistått med oversette og å validere tolkningen som ble gjort i felten.

Takk til familie og gode venner for all støtte!

Bodil, Laila, Susanne: for alle gode møter, og for at dere utvider nået for meg.

Stine Erica: for all støtte og for frokost på døren! Live: for kaffepauser og gode samtaler.

Takk også til Ruth. Mareike. Anders.

Takk til Carlos som har sørget for pauser i arbeidet: takk for omsorgen din, tålmodigheten og for all latteren du har skapt mellom oss.

Takk til deg bestemor som har heiet på meg og stadig minnet meg om at arbeidet må feires når det er fullført.

Takk til mine kjære foreldre, Ragnhild og Arne Jordet, som så uforbeholdent støtter meg, og for at dere ikke slutter å interessere dere i det jeg finner på.

Oslo, 13. desember 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	vii
Avhandlingens artikler	2
Kapittel 1 Når de underordnede synger: Stedet, sammenhengen og studien	4
<i>Innledning</i>	4
De tre hovedartiklene	8
Studiens formål	9
Litteraturgjennomgang og problemstilling	9
<i>Forholdene de synger i</i>	11
Tradisjonen: De fattiges sang	12
Sangpoeten Lalan fakir	15
<i>Sangskolene som musikkpedagogisk praksis: i mesterlærerens hus</i>	17
Formell eller uformell undervisning og læring?	18
Den grasrotorganisatoriske rammen	20
<i>Forske i en fremmed kultur: et postkolonialt perspektiv</i>	22
<i>Kappens oppbygning - i korte trekk</i>	23
Kapittel 2: Studiens metateori og sentrale begreper	26
<i>Innledning</i>	26
<i>Del 1: Et vitenskapsteoretisk bakteppe</i>	27
Ulike vitenskapsteoretiske perspektiver	29
Studiens metateoretiske ramme: kritisk realisme	33
Fase 1: Opprinnelig kritisk realisme	34
Vitenskapsteoretisk begrunnelse for tverrfaglig tilnærming	35
De tre pilarene i kritisk realisme	37
Fase 2: Dialektisk kritisk realisme: Teoretisering av forandring	39
Fase 3 «metaReality»: overskridende erfaringer	41
<i>Del 2: De mer spesifikke teoretiske perspektivene i delstudiene</i>	43
1) Kreativitet og kulturelle erfaringer	43
2) Den morfogenetiske tilnærmingen	45
3) Kapabiliteter, læring og et verdig liv	49
<i>Noen kritiske betraktninger om kritisk realisme</i>	52
<i>Det teoretiske rammeverket: en sammenfatning</i>	53
<i>Studiens spesifiserte forskningsspørsmål</i>	54
Kapittel 3 Metode	56

Innledning	56
Studiens første forutsetning: tilgang til felten	58
Oversikt over studiens ulike faser	59
Tilnærming i felten og studiens design	60
Deltakende observasjon	62
<i>På kafé ved grensen</i>	62
Intervjuet som prosedyre.....	64
På et fremmed språk: muligheter, begrensninger og overveielser.....	66
Deltakere	68
Livsrapporter i Covid-19-pandemien	69
Etiske betraktninger	69
Analyse	72
Metodens vitenskapelighet i lys av kritisk realisme	73
Vitenskapelig slutning.....	75
Retroduksjon	76
Abduksjon	76
<i>Et analytisk verktøy: modellen om «fire nivåer av sosial væren»</i>	77
<i>Relevante variabler i min studie i lys av modellen om fire nivåer av sosial væren</i>	77
<i>Søke sannhet på en refleksiv måte</i>	78
Kapittel 4: Sammendrag av delstudiene	80
Diskusjon	82
<i>Hva står på spill?</i>	82
<i>Utdypende betraktninger: tid og den bengalske musikktradisjonen</i>	85
<i>Fortellingen om sangskolene</i>	91
<i>Sangskolene i Bangladesh og den norske læreplanen</i>	92
<i>Avsluttende betraktninger</i>	94
Referanser	96
Avhandlingens artikler	102
Artikkel 1	
Artikkel 2	
Artikkel 3	
Artikkel 4	
Vedlegg	186
<i>Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)</i>	
<i>Informert samtykke-skjemaer: a) ungdommer; b) mesterlærere; c) foreldre</i>	
<i>Intervjuspørsmål</i>	

Avhandlingens artikler

Artikkel 1:

Jordet, M. & Gullestad, S.E. (2020). Egen stemme – en studie av å synge som individuasjon.

Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 57(9), s.647-656. DOI [10.52734/4UZ6jJw5](https://doi.org/10.52734/4UZ6jJw5)

Artikkel 2:

Jordet, M. Gullestad, S.E. & Haavind, H. (2022). When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh. *Journal of Critical Realism*.

DOI: [10.1080/14767430.2022.2095110](https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2095110)

Artikkel 3:

Jordet, M. (2022). Reclaiming songs of wisdom in rural Bangladesh:

four pillars of a unique music pedagogy. *Nordic Journal of Comparative and*

International Education (NJCIE), 6(2). DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.4943>

Artikkel 4:

Jordet, M.*. Vi er ikke blitt knust fordi vi har fått kraft fra sangen –

en studie om musikk og fellesskap midt i tap. *Forskning & Forandring*.

*Et sammendrag av artikkel 4 er akseptert (september 2022) av tidsskriftet *Forskning & Forandring* for et temanummer om tid. Temanummeret utkommer juni 2023. Artikkelen er i sin vedlagte form klar for innlevering.

Kapittel 1 Når de underordnede synger: Stedet, sammenhengen og studien

Å min sjel, snakk sant, gjør sant.

Begrip hva sannhet er

om du vil se inn i mennesket

(Lalan Fakir)

Innledning

Jeg vil begynne med å ta leseren med til stedet for denne studien, landsbygda nord i Bangladesh. Der finnes noen dedikerte folkemusikere som synger med hele seg og som inviterer barna med i den dype følelsen som de gamle sangene, etter tradisjonen, synges med. For meg, som har fått anledningen til, så vel som gleden og strevet med å studere dette på en vitenskapelig måte, begynte det med et videopptak i en stue i en leilighet på Frogner. Jeg ble straks grepet av den kortklipte, magre jentas ru, nærmest såre stemmeklang og faste blikk. Mottakeligheten min den kvelden hadde også å gjøre med måten forfatter og fotograf Wera Sæther fortalte om forsøket hun sammen med bangladeshiske folkemusikere hadde igangsatt: å etablere sangskoler i de forskjellige landsbygdene for at barn – jenter og gutter – kunne komme til faste tider og steder for å lære å synge. Slik ville de gamle visdomssangene kunne leve videre. Jeg fikk se flere videoer av barn og ungdommer som sang med dyp, egen kraft. De personlige uttrykkene deres var samtidig sårbare. Jeg lærte om kårene de levde i, og skjønnte at de manglet mye. Jeg fortsatte studiene i psykologi, men ansiktene og stemmene fra den kvelden ble værende i meg og kalte sterkere på oppmerksomheten min enn de diagnostiske systemene i psykologifaget gjorde. Jeg ville se og lære om dette underlige bevaringsforsøket av bengalske sanger, selv om jeg ikke hadde vært spesielt opptatt av folkesang tidligere. Nå var det først og fremst *barnas* plass og kapasitet i dette arbeidet som vekket min nysgjerrighet. Dette var ikke et hjelpearbeid med vestlig opprinnelse. Det ante meg at sangskolene gjorde en stor forskjell for barna, og jeg ønsket å lære om hvordan musikerne arbeidet og høre hva barna selv hadde å fortelle. Kanskje om ti år, sa Wera Sæther (heretter WS) da jeg spurte henne om å få reise dit. Nå, i 2022, er det ti år siden den første kvelden. Jeg har allerede vært der på flere lengre besøk.

Med andre ord er det (minst) to begynnelse på denne kunnskapsreisen jeg har fått gjøre: det lokale initiativet, som ble til uavhengig av meg og som begynte i Bangladesh i 2004, og mitt møte med barna, ungdommene og musikerne under et første besøk i 2014. Det har vært disiplinerende å skulle forstå og skrive om dette i en akademisk og musikkpedagogisk kontekst. Jeg var raskt og nærmest intuitivt blitt overbevist om at noe dyrebart stod på spill i dette grasrotorganisatoriske forsøket. Barnas hengivenhet og alvor smittet. Nærværet i stemmene og blikkene beveget meg. Så har det tatt tid, systematikk og støtte fra andre tenkere, i tekst så vel som i muntlige og veiledende samtaler, å komme fram til en slik dypere forståelse av sangskolene i Bangladesh. De fins der som en annen virkelighet enn den jeg lever i her (i Norge) og samtidig har mye av det jeg har erfart der, i en fremmed kultur, kommet meg helt nær. Barna lærer å synge sangpoesi som, i tillegg til å være «voksnes sanger», målbærer noe tidløst eksistensielt, slik denne inngangstrofen til en av Lalan Fakirs sanger illustrerer:

Ennå har ikke hjertet fått adresse.

Her er jeg. Hvor skal jeg, og med hvem....

I løpet av et øyeblikk kan alt gå under,

Hvilken dag som helst.

(gjendiktet av Sæther, 2022, sang 1)

Kunnskapen jeg utvikler er, selvsagt, preget av måten jeg ser på, med min sensibilitet og mine blindsoner, og de tenkerne jeg har tatt til meg og latt meg prege av. Så er den, ikke minst, og i tiltagende grad, vil jeg si, preget av tiden: tiden vi lever i *nå* med kriser som har rystet og stadig ryster, i Europa så vel som i Sør-Asia, og tiden som *grense* – det var en tid for å begynne undersøkelsen og en tid for å avslutte den. Det som har blitt mulig i dette mellomrommet er blitt substansen i denne teksten. Jeg er ikke ferdig med å forstå.

Før jeg inviterer leseren nærmere inn i sammenhengen jeg har studert nord i Bangladesh vil jeg allerede nå nevne noen karaktertrekk ved sangskolene. De representerer nemlig på samme tid noe som allerede var der og en intervensjon. Hva mener jeg med det? Folkemusikerne og mesterlærerne sang før sangskolene ble begynt i 2004; forfedrene (og noen -mødre) har sunget hundrevis av år før dem igjen, og de synger fortsatt i 2022. Selv om sangene hentes inn i nåtiden ved å synges, og fremføres på nye måter, uttrykker sangene innsikter fra en fortid. Det *intervenerende* i og ved sangskolene er systematikken i måten sangene blir gitt videre på, at, i prinsippet, ethvert barn får bli med. Men intervensjonen som ble skapt mellom folkemusikerne og WS var rettet mot at *jentene*

skulle inkluderes, ikke ved å ekskludere guttene, men at de skulle bli med sammen. Tradisjonelt har det vært gutter som har gått i lære hos en sang-mester («songhit guru»). Det har funnes syngende kvinner, men mer som unntak enn regel.¹ I tillegg har sangskolene henvendt seg til barn fra hinduiske familier så vel som til barn fra muslimske familier – barn fra eller utenfor ethvert trossamfunn. Så er sangskolenes beliggenhet altså der fattige folk bor. Noe av det første jeg fikk høre fra ett av barna jeg snakket med, var: «Sangskolen må bli her for alltid. Så alle kan synge! Ikke bare de rike, også landsbybarn».

Studien er intervjubasert med deltakende observasjon i flere feltarbeid blant de syngende barna og folkemusikerne. De kan sies å befinne seg nederst på den sosiokulturelle rangstigen i sitt samfunn i Bangladesh, tilsvarende det Gayatri Spivak betegner som «subaltern»; underordnede (1988). Barna og musikerne lever ekstremt utsatt i nærheten av elven Brahmaputras bredd, noen på sandøyer – land som hvert år spises av vannet. Sandøyene (på bengali «char») er der, og i sykluser legges de under elven før de siden dukker opp igjen lengre nede eller oppe i elven. Noen sover, spiser, lever – og synger – på slik sandgrunn. Det er et tema i seg selv, men utenfor denne avhandlingens hovedfokus. Jeg spør: hvordan redde kultur i en slik utsatthet? Og hva gjør det med barna som er med å få muligheten til å ytre seg høylytt og syngende i et fellesskap?

Dette er barn som uten unntak er fattige. Ikke noe hus eller bygg er sikkert der de vokser opp. Det som står i dag, kan være borte i morgen. Visjonen for og ved sangskolene var altså at sangene ville leve videre om barna fikk lære dem systematisk og grundig. Jeg kom dit på besøk fra et land langt borte på nær sagt alle måter – klimatisk, kulturelt, religionshistorisk, sosiologisk, materielt – og ble truffet av sangene jeg hørte og ansiktene jeg så. På sted etter sted merket jeg hvordan gløden bygget seg opp rundt de syngende barna. Jeg ble dratt inn med glede og ville ikke slippe det jeg fikk del i. Derfor begynte jeg i stedet å arbeide for å forstå sangenes betydning, barnas hengivenhet, atmosfæren av tillit og respekt. Hvor kommer sangene fra? Hva slags sosial og musikkpedagogisk praksis var det jeg her bevitnet, og hva muliggjorde den? Opplevelsen av nærvær og gjenklang gjorde meg nysgjerrig. Dette var lommer av en måte å være i verden på som ennå ikke hadde blitt sugd inn i akselerasjonens strømvirvler (de sidene av moderniteten som sosiologen Hartmut Rosa (2015; 2021) kritiserer, og som jeg nærmer meg i siste artikkelen).

Denne teksten er produktet av reisen og studien til nå. Så mye mer kunne bli fortalt og forstått om de bengalske folkesangene og folkene som synger dem. Jeg har gjort et utvalg av hendelser, teoretiske begreper og egen tenkning. Før jeg går videre inn mot selve stedet og sangtradisjonene, vil jeg gi et

¹ Det kan ha vært flere kvinner enn det man kjenner til nå. Som Benedicte Maurset har funnet i sine studier av den norske folkemusikkhistorien, var det flere kvinnelige folkemusikere før enn man har vært klar over (2022). Jeg kommer tilbake til dette under «status i forskningsfeltet».

lite innblikk i en av mange små episoder som inspirerte meg til å initiere en systematisk studie.

Episoden er gjengitt fra notater jeg gjorde da jeg besøkte sangskolene i Bangladesh første gang og før jeg hadde tenkt på å lage noen studie²:

Vi satt ute på tunet ved et av sangstedene. En liten jente satt foran og sang med stor kraft, alles blikk var vendt mot henne. Brått ble hun taus. Jeg så meg rundt. De andre så seg rundt. Lyden fra instrumentene dødde ut. Noen summet, og småsnakket i ord på bengali jeg ikke kunne forstå. Hva hendte? Jenta så taust ned. Wera Sæther (WS), som satt ved siden av meg, sa diskre på norsk: Faren hennes kom. En mann vinket fra en benk bakerst. Hadde hun sett ham i sideblikket, eller merket ham i ryggen, tenkte jeg, for ansiktet hennes hadde jo vært vendt framover. Jenta stirret sjenert ned. Men musikerne godtok ikke at jenta ga seg der. Hun måtte begynne på nytt. Så krevende de er, tenkte jeg. Skal hun ikke få slippe? Musikerne begynte å spille på instrumentene, og tunet seg gradvis inn mot hennes stemme. Hun prøvde seg, stanset, og begynte på nytt igjen. Jeg så meg rundt. De andre barna ventet på henne; musikerne og lærerne, vi som var gjester, og bakerst flere av landsbyens folk - alle ventet på at hun skulle fullføre sangen hun hadde begynt på. Så sang hun igjen og denne gangen holdt hun tonen helt ut. Jeg var overrasket over at hun hadde klart å hente seg inn igjen slik. Så gikk det opp for meg hvor viktig det var at de ikke hadde latt henne gi seg uten videre. Hun ble tatt på alvor og behandlet som en som kunne noe. Det kunne bidra til å skape en følelse av verdighet.

Det kan ha vært mange grunner til at farens nærvær slo så sterkt inn i jenta den dagen på tunet. Kanskje to uforenlige sfærer brått kom sammen: sangskolen og hjemmet, som vidt forskjellige erfaringssoner. Faren kom antakelig for å høre henne synge, og var kanskje en far som gledet seg over det han hørte. Min første innskytelse var at hun ble taus som en fryktreaksjon. Var faren en som krevde taus lydighet? Slike innskytelser har jeg lært å stille meg spørrende til. Mine noe forutinntatte holdninger i møte med et samfunn som ifølge statistikker og rapporter preges sterkt av patriarkalske strukturer, har blitt nyansert gjennom møter med en sammensatt og mangfoldig virkelighet. Det som sterkest ble værende igjen i meg fra den nevnte episoden var dette *at hun skulle fullføre*. Musikerne ga henne betydning på en veldig konkret måte ved å prioritere gjennomføringen hennes, de formidlet en tro på at hun var i stand til det.

I etterkant av denne og andre episoder begynte jeg å undre meg over *stemme* som fenomen; hva er det som frigjør den enkeltes stemme og hva blokkerer? Spesielt ble jeg opptatt av spenningsforholdet disse jentene så ut til å befinne seg i: mellom kulturelle normer og praksiser som kunne virke kneblende, som tidlig arrangerte eller til og med tvangsinngåtte ekteskap, og dette at de nå, ved sangskolene, fikk lære å synge sanger som var høyt aktet og stå fram foran de andre med

² Jeg har justert notatene litt, for at det skal være enkelt for leseren å forstå

egne stemmer. Det var noe uangripelig ved det hele: De synger jo bare. Og jeg fornemmet allikevel tidlig sprengkraften i dette grasrotarbeidet: at de der «nede» ble styrket («empowered») på veldig grunnleggende vis. Den første teoretikeren som ga gjenklang til det jeg erfarte som vesentlig ved sangskolene, var frigjøringspedagogen Paulo Freire (2017). Med den gryende erkjennelsen om en sangundervisning og læring som virket frigjørende, begynte jeg å forberede en studie.

Mitt første kunnskapsspørsmål rettet seg mot barnas alvor og engasjement. Jeg spurte åpent: hva betyr det for dem å bli med i dette? Spesielt slo det meg som interessant å spørre jentene, fordi de var nye i denne sammenhengen. Det var en spennende kombinasjon av fortid og nåtid: fortidens sanger som hentes inn og blåses liv i med nye deltakere. Hva betyr det å synge for landsbyjentene og hvilke erfaringer gjør de seg med å finne sin «egen stemme»? Funnene i denne undersøkelsen er avhandlingens inngangsartikkel.³ Det jeg fant reiste en rekke nye spørsmål. Ikke minst ga det meg plattformen til å spørre: hva skjer videre? Svaret kommer i tre artikler.⁴

De tre hovedartiklene

Først spør jeg: Hvordan går det når jentene blir større. Det dreier seg om den personlige tiden knyttet til alder og kulturelle forventninger. I hvilken grad klarer de å opprettholde stemmene sine over tid i viktige valg? Her er det psykologien jeg prøver å forstå. Jeg anvender også et sosiologisk teorigrunnlag som sier at vi som mennesker alltid står i et dialektisk forhold til strukturer og kultur. I artikkel tre undersøker jeg generasjonsoverføringen: hvordan gjøres overføringspraksisen og hvordan fungerer systemet for at sangene skal gå videre i tiden til en ny generasjon av mesterlærere. Ansvar for å videreføre tradisjonen hviler primært på guttene. Det er i denne artikkelen at detaljene i sangskolene som musikkpedagogisk undervisningspraksis er tydeligst til stede, samtidig som jeg også utlegger filosofien i praksisen deres. I den siste artikkelen undersøker jeg «sangerarbeidets tid» i mer kulturell og samfunnsmessig forstand. Hvordan lar de gamle sangene seg bevare i en tid preget av akselerasjon og store kriser, som Covid-19-pandemien og «hundreårsflommen» våren 2022. Det er altså disse tre hovedstegene artiklene tar for seg: den personlige tiden, generasjonstiden og kultur-samfunn-natur-tid. Alle delstudiene er preget av tid som renner ut: jentene kjemper mot tiden før de blir giftet bort; mesterlærerne kan bare undervise så lenge de fortsatt lever og barna vil lære og bli værende; og bevaringsforsøket gjøres i en samfunnsmessig tid preget av store kriser.

³ Som jeg redegjør nærmere for i presentasjonen av artiklene i kapittel 5, så er denne første artikkelen en videreutvikling av hovedoppgaven jeg skrev i psykologi (Jordet, 2018). Artikkelen er videreutviklet så grundig at den kan regnes som et selvstendig arbeid og tematikken er svært viktig for de tre neste artiklene.

⁴ Jeg bruker ordene artikkel og delstudie om hverandre i teksten

Studiens formål

Overordnet ønsker jeg å utvikle kunnskap som sier noe viktig om sangens betydning og tiden vi lever i. Dette vil jeg gjøre ved å løfte frem en fortelling om et vitalt fellesskap av folkemusikere og barn som forsøker å redde sine Bengalske sangtradisjoner på land som kan drukne, og å sette denne fortellingen i en akademisk og musikkpedagogisk kontekst.

Litteraturgjennomgang og problemstilling

Musikk er kunstnerisk praksis. Det fins belegg for at den er viktig. Mennesket er musisk helt fra begynnelsen (Bjørkvold, 2020). Spedbarn oppfatter klang, tone og rytme lenge før det oppfatter semantisk innhold i ord (Tetzchner, 2012). Å høre kjente sanger kan skape klare øyeblikk under en pågående demens og virke mot melankoli og ensomhet (Brean & Skeie, 2019). Sangens betydning gjennom ulike faser av livsløpet og den spesielle mulighet for å skape fellesskap som ligger i samsang har nylig blitt belyst i en antologi (Strøm, Eiksund & Balsnes, 2022). Kan hende fins ikke den kulturen som ikke har musikk (Vestad, 2022). Musikkpedagogikk er en akademisk disiplin (og et praksisfelt) som forsker i feltet musikk/undervisning. Musikkpedagogikkens rolle som forskningsfelt er å bidra opplysende inn til praksisfeltet (Folkestad, 2006). Hvilken musikk er viktig og nødvendig, og for hva, for hvem?

Den muligheten for kommunikasjon som sang og musikk representer, kan anvendes i terapeutisk arbeid. Musikk kan for eksempel brukes til å samle oppmerksomhet og skape nye bevegelsesmuligheter for barn som strever med fastlåste reaksjonsmønstre (Johns, 2017). Urolige barn kan gjennom musikkterapi få anledning til å delta i synkroniserte interaksjoner, som er vist å kunne forbedre skoleferdigheter (Helle-Valle, Binder, Anderssen & Stige, 2017).

Mitt utgangspunkt er å studere musikk på sangskoler en ikke kunne ventet seg, på sandøyer og i perifere landsbyer nord i Bangladesh, som fins i denne tiden og gjennom lang tid. Sangskolene er uttrykk for dedikerte folkemusikeres utholdenhet. At en musikalsk praksis er tradisjonell og lokalt ankret er i seg selv noe som kjennetegner de musikalske praksisene som består (Aubinet & Malay, 2021). I et pionerarbeid innen etnomusikologi, systematiserer og undersøker Schippers og Grant (2016) kunnskap om hva som påvirker musikktradisjoners «robusthet» («sustainability») på tvers av kulturer og med et «ikke-eurosentrisk» perspektiv. Et hovedfunn er at *overføringspraksisen* er avgjørende for å forstå musikktradisjoners robusthet og skjørhet. Men sangtradisjonene i Bangladesh er ikke innlemmet i den studien. Disse sangene har blitt overført muntlig gjennom hundrevis av år og har vist seg å være livskraftige. Allikevel kan de forsvinne. Sangene hentes aktivt inn i nåtiden ved at barna lærer å synge dem. Slik får sangene historisk linje og slik kan de ble sunget også i fremtiden. Men med hvilken pedagogisk oppfinnsomhet formidler mesterlærerne de gamle sangene til nye deltakere? Det vil jeg undersøke. Folkestad (2006) har fremhevet at vestlig musikkutdanning ofte

feilaktig har tatt for gitt et kausalforhold mellom muntlige tradisjoner og uformell undervisning og læring. Da trengs studier som søker kunnskap om musikktradisjoner utenfor vesten og mest mulig på tradisjonens egne premisser. Slik bidrar Sæther (2003) i sin studie av en spesiell musikktradisjon i Gambia med å utvide perspektiver på musikkundervisning og -læring og synliggjør at det ikke er et entydig skille mellom formell og uformell læring.

Sangskolene som denne studien tar utgangspunkt i hadde pågått i fire år da UNESCO i 2008 anerkjente de bengalske baul-sangene på sin liste over menneskehetens immaterielle kulturarv. Landsbyenes egne barn, jenter og gutter, med ulik religiøs tilhørighet, var invitert inn i forsøket på å redde den immaterielle kulturarven. Hva kan skje når barn som i utgangspunktet er fattige og lever i utkantstrøk inkluderes i en betydningsfull sammenheng som også bidrar til samfunnet de lever i? Tidligere tverrkulturelle studier tyder på at, for eksempel å lære et håndverk hos en mester, kan bidra til å bygge verdighet og bevege barn fra å være utenfor til å bli innenfor et samfunn (Rogoff, 1995; 2003; 2008). Musikk er på en spesiell måte egnet til å muliggjøre overskridelse av barrierer. Det fins flere eksempler på det, som i initiativet til Said og Barenboim i West Eastern Divan Orchestra, der mennesker i Midtøsten skaper musikk og spiller sammen (Riiser, 2009). Tradisjonsmusikk kan skape forbindelser mellom barn med ulik etnisk tilhørighet (Tan, 2008) og gi opplevelse av kontinuitet (Vestad & Dyndahl, 2017). Men på samme tid som musikk kan bestyrke, kan den også ha tvetydige konsekvenser, for eksempel bidra til å reprodusere forestillinger som holder en selv eller andre tilbake (Boeskov, 2019).

Folkesanger kan uttrykke motstand mot kolonimakt, slik baul-sangene i denne studien gjør (Urban, 2001). At Bangladeshere synger på eget morsmål er ingen selvfølge. De har sloss for denne retten. Frigjøringskampen som endte i at Bangladesh ble en selvstendig nasjon, begynte som et studentopprør mot det pakistanske regimet som påla bangladeshere å snakke urdu (Sayeed, 2013). Tap av egenartede språk er sammenvevd med tap av musikalske kulturer (Schippers & Grant, 2016). Musikalske kulturer kan dermed også forstås i en større økologisk kontekst (Titon, 2009), en kan se på forholdet mellom musikalsk lyd og natur (Feld, 2015), eller se på musikk i sammenheng med kriser, slik det framvoksende feltet økomusikologi gjør (Allen & Dawe, 2016; Allen, 2021). Musikk kan brukes aktivistisk til å skape forandring (Hess, 2019) og til å skape kollektive sorgprosesser (Mark, 2016). Musikk er tid og rytme. Hva kan effektiv musikkpedagogikk tenkes å være på dette stedet i denne tiden – effektivt når det gjelder å ta tilbake nesten-tapt musikalsk tradisjon – og hva kan det lære oss her om tid og prioriteringer? Det er mange mulige spørsmål å stille i en studie som denne. Min overordnede problemstilling er:

Hva står på spill for deltakerne ved sangskolene i Bangladesh?

Som bakgrunn for å forstå hva som står på spill for deltakerne vil jeg i de neste avsnittene beskrive forholdene barna og ungdommene synger i, beskrive sangtradisjonen og sangpoeten Lalan Fakir, sette sangskolenes arbeid inn i en musikkpedagogisk kontekst og beskrive den grasrotorganisatoriske rammen for arbeidet med sangskolene.

Forholdene de synger i

«Disse sangene er det bare de fattige som vil bevare», uttalte en av de lokale musikerne som var med på å starte de første sang-og-undervisningsstedene nord i Bangladesh. Hva mente han med dette, har jeg lurt på. Er det noe ved det å leve som fattig som gjør folkesangene spesielt viktige? At sangpoesi er de fattiges mest opplagte kunstform (Sæther, 2017), inngår kan hende i et svar. Annen form for kunst krever utstyr som koster penger. Stemmen er i kroppen og, i prinsippet, tilgjengelig for enhver. Utsagnet kan også ha å gjøre med at disse sangene er direkte forbundet med fattiges livsvilkår. Mye av sangpoesien er skapt av sangere som selv har eid lite, og er preget av en ydmyk og ikke-materialistisk livsholdning. Ordene kan være vanskelige å ta innover seg for mennesker som eier mye, som i denne sangen:

Så dette er lykken som fins her.

Alt jeg fikk tildelt var en lekk pram.

Jeg har brukt hele livet på å øse ut vann.

Hvem tilhører jeg og hva er mitt.

Virkeligheten eies av ingen.

(Lalan Fakir, gjendiktet av Sæther, 2015, sang 2).

Gjennom noen barns og ungdommers håndskrevne «livsrapporter», samlet inn under Covid 19-pandemien, ble livskårene til barna gjort brutalt konkrete. Flere av familiene manglet nok mat. Jeg kan ikke vite hvor inngripende det er, også for selvforståelse og selvfølelse, å vokse opp som en som *ikke har*. Får vi spise ett eller to måltider ris i dag? Noen av barna nevner også *skam* direkte: skammen over å mangle. Etter flere feltarbeid der jeg har fått komme nær deltakerne i samtaler og intervjuer, på sangstedene og på besøk i noens hjem, forstår jeg mer av den desperasjonen som kan følge av å leve med materiell deprivasjon. Barna merker foreldrenes bekymringer: Hvordan skal vi

klare oss; i dag, i morgen, neste måned? Konsekvensene av å leve med redsel, manglende næring og andre store belastninger år etter år er store.

«Poverty is many things, all of them bad», skriver den indisk-amerikanske antropologen Arjun Appadurai (2004, s.7). Kapasiteten til å ytre seg i stemme («capacity for voice») er spesielt viktig for folk som vokser opp i fattigdom, hevder Appadurai (2004), et perspektiv jeg vil utdype. Barna og ungdommene i denne studien forteller om en rekke problemer som vokser fram fra og kommer i tillegg til selve fattigdommen og mangelen, en form for sekundærproblematikk: Rusavhengighet, pengespill med ytterligere økning av gjeld, vold og press på å gifte bort døtre tidlig. Å være fattig innebærer også mangel på trygghet og verdige liv. Jeg har ikke tall på hvor mange brå dødsfall jeg har fått høre om i disse årene jeg har gjort feltarbeid ved sangstedene i Bangladesh. Noen av dem har vært mesterlærere som ikke var spesielt gamle. Dette var en realitet også før Covid-19-pandemien.

Barna, ungdommene og musikerne i denne studien lever dessuten i et samfunn der andre *har* – penger, eiendom, råd til utdanning, til lege-utgifter og til de beste sykehusene (ofte betyr det å reise til India). Forskjellene er store rent materielt sett. De fattige må leve med de rikes forforståelser om dem. Barn merker andres nedlatende blikk. Barn kan ta opp i seg foreldrenes skam. Klasseskiller og forskjeller mellom fattig og rik er på en måte spesielt komplekst i Sør-Asia der kastesystemet tradisjonelt har stått sterkt. I hinduisk religiøs tenkning gjenfødtes en ut fra hvordan en har levd i sitt forrige liv. Dermed har en på et vis ansvar for å ha blitt født inn i de gjeldende forutsetningene og kårene. Disse temaene faller utenfor det som er mitt undersøkelsesområde, men nevnes allikevel som et bakteppe. I studien ser jeg på hva som kan bli mulig på tross av så vel som ut fra beinharde realiteter. Det er kan hende et paradoks: at de beinharde realitetene er en slags mulighetsbetingelse og et hinder på samme tid. Studien tar for seg en musikalsk praksis i landsbyer der barn får lære å synge sanger som også er utdøende musikalske tradisjoner. Slik bindes fortiden sammen med nåtiden og framtiden. Nå er *de* med på noe betydningsfullt. Nå har *de* noe å vise fram. Sangene bidrar med dette til å skape mening i tilværelsen. Sangskolene tilbyr også et fristed.

Tradisjonen: De fattiges sang

Det fins et mylder av ulike sangtradisjoner i Bangladesh. Sangene inngår i en århundrelang muntlig kunnskapsoverføring. I landsbyområder der de fleste har manglet lese- og skriveferdigheter, har sangene hatt en viktig opplysende og undervisende funksjon (Sæther, 2005; Salomon, 2017). De viktigste musikktradisjonene ved sangstedene jeg forsker på er: bhawaiya (landsby-sang), bathiali (båtmenns/elve-sang), bittched (atskillelssesang), marfati (muslimers religiøse sang), morshidi (sang til mesteren) og baulenes (vandreres) sang.

De kanskje mest bemerkelsesverdige sangene kommer fra den sistnevnte, *baul-tradisjonen*. Disse sangene har siden 2008 vært på UNESCO sin liste over menneskehetens immaterielle kulturarv («Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity»). Bauler er syngende vandrere – med vinden og landeveien som hjem (Openshaw, 2002). Opprinnelig har de levd av det de har fått fra å opptre med ektaraen, et strenge-instrument («ek»=én; «tara»=streg). Baulene inngår i en hengivenhets-tradisjon, inspirert fra flere sammenhenger og praksiser, i buddhismen, hinduismen og sufi-islam (Sæther, 2005). Sangdiktene består av enkle setninger, ofte med dypt filosofisk innhold som fremføres med følsomme uttrykk. Ordet baul betyr direkte oversatt «gal» – og refererer til deres ukonvensjonelle livspraksis, «langs veien». Den etymologiske opprinnelsen av ordet er omdiskutert, men kommer sannsynligvis fra: «be» (without) og «hul» (restraints) – altså *uten hindre* (Openshaw, 2017). De få engelsk-språklige forskerne som har studert baulenes historie og praksis, har påpekt divergens i forståelse av hva en baul er. Kategorien er omstridt og kriteriene for hva som gjør noen til en baul er uklare (Openshaw, 2002). Noen kjennetegn er imidlertid konvergerende, som at det er et bengalsk fenomen (som omfatter både Vest-Bengal og Bangladesh), at bauler synger og at de kommer fra de lavere kastene eller kasteløse («dalit») i samfunnet. I teorien kan enhver person, uavhengig av klasse, kaste, kjønn og religion, bli baul, men i praksis kommer nesten alle fra fattige, utkantsområder med hinduisk eller muslimsk bakgrunn (Openshaw, 2017). Sangdikterne i denne tradisjonen har kritisert kaste- og classesystemer sterkt og deres historie strekker seg tilbake til før kolonitiden (Urban, 2001).

Som et historisk bakteppe, hører det med å nevne at Bangladesh har løst seg to ganger, første gang fra Storbritannia i 1949 og andre gang fra Pakistan i 1971. Den siste kampen for selvstendighet begynte som et studentopprør mot det pakistanske regimet som påla bangladeshere å snakke urdu (Sayeed, 2013). Studentene kjempet for retten til å få snakke sitt eget morsmål bengali. FNs internasjonale morsmålsdag, 21.februar, er lagt til en avgjørende dag i dette opprøret, da politiet begynte å skyte mot studentene og flere ble drept. Kaos og fragmentering av språk, historie og kultur er blant skadene som de koloniserte påføres (Smith, 2012). I lys av at folkesangene ble til lenge før kolonitidene i Bangladesh, kan de ha en samlende og reparerende funksjon som sanger på morsmålet bengali. De kan skape følelse av kontinuitet og sammenheng.

Markedsplassen («bazaar») er én sentral metafor. Den kan henspille på makt – politisk, økonomisk og religiøs. For de nedre klassene hadde markedsplassen blitt noe korrump, nærmere bestemt et senter for den herskende kolonimakten som kontrollerte prisene på salt, ris og fisk. Baulene representerte motstemmer til dette, og erklærte behovet for noe helt annet, det de kalte «en markedsplass for kjærlighet» (Urban, 2001, s.1086). De syngende vandrerne har noe opprørsk ved seg. De stiller spørsmål ved religiøse institusjoner og andre slags seremonier, og synger om å gå inn i

seg selv og erkjenne der. Mesteren (guruen) er nødvendig på en slik erkjennelsesvei. Baulene synger, ofte på et gåtefullt språk, om å lete etter sitt «hjertes menneske» («moner manush»; Sæther, 2017). Et grunntema for sangeren er altså at han/hun ikke er nok i seg selv, men trenger en annen: en venn, en mester, et speil, gud.

Baul-sangerne er også kjent for å akte kvinner høyt: kvinnekraften løftes fram. Det kan være en oppfatning i Vesten at ideer som jevnbyrdighet mellom kjønn er tilført Østen fra Vesten. Men baulenes sanger – som oftest er laget av menn – viser at likeverd og respekt for det motsatte kjønn har urfolks-røtter (Openshaw, 2002). Lalan Fakir etterspør kvinnen, som i denne strofen:

En mann som omskjæres blir muslim,
men hva er forskriften for en kvinne.
Den hellige tråden viser at en mann er braman,
men hvordan skal vi gjenkjenne kvinnen.

(gjendiktet av Sæther, 2022, sang 6).

Selv om de fleste bauler er menn er det altså et helt eget kvinnesyn i tradisjonen. For en av deltakerne mine, Arif, fra en muslimsk bakgrunn på en sandøy i Brahmaputra, var det for eksempel bestemoren som var den avgjørende for at han kom til sangen: Hun bar ham med til nattlige sangsamlinger («boitok»).

Fra andre halvdel av det nittende århundre ble baulenes sanger stadig viktigere for den koloniserte eliten som søkte etter røttene sine (Openshaw, 2017). Opprinnelig var dette altså «de fattiges sanger», men baulene fikk så en slags ikonisk status som bærere av urfolks-arv og sangene fikk høyere status blant eliten. Det fant med andre ord sted en prosess som likner «musikalsk gentrifisering» (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014), et begrep som er overført fra urbane studier: Begrepet gentrifisering ble først anvendt⁵ for å beskrive det at middelklassens folk begynte å bosette seg i områder av London som tradisjonelt var bebodd av folk fra lavere inntektsklasser. Dette medførte en statusøkning, samtidig som det også fikk ekskluderende følger. Noen av dem som bodde der ble presset ut. Når metaforen anvendes i kulturelle og sosiologiske studier av musikk, er det ment på tilsvarende vis: at musikk som tidligere har hatt lav status gjenkjennes av folk i høyere klasse (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014, s.52–53). Nå er sangskolene uttrykk for fattige folkemusikere som kjemper for å ha denne tradisjonen hos seg ved å «ta sangene tilbake»⁶ dit de opprinnelig ble til, i landsbyene. Samtidig er de med på å utdanne unge musikalske talenter som i noen tilfeller blir fanget opp av kommersielle aktører i hovedstaden Dhaka. Den spesifikke

⁵ Gladd (1963)

⁶ jfr. tittelen i artikkel 3: Reclaiming songs of wisdom in rural Bangladesh

tematikken om hvilke inkluderende og ekskluderende som da skapes er en egen studie verdt og utenfor avhandlingens hovedtematikk. Men jeg vil plukke opp igjen tråden i diskusjonen og komme med noen antydninger.

Sangpoeten Lalan fakir

Den sangdikteren ungdommene og de voksne oftest forteller om er Lalan Fakir⁷. Han levde på 1800-tallet og har i perioder vært den eneste folkepoeten som det undervises i ved Silpa Kala Academy (Academy of Fine Arts), i hovedstaden Dhaka (Salomon, 1993). Lalan er også anerkjent utenfor Bangladesh og har blitt beskrevet som et poetisk geni (Salomon, 2017). Rabindranath Tagore, nobelprisvinner i litteratur, bidro i sin tid til å gjøre Lalan Fakirs sanger kjent internasjonalt. Det sies at Lalan selv var analfabet og at det er hans disipler/elever som har skrevet ned sangtekstene (Salomon, 2017; Sæther, 2005). Et hovedanliggende i Lalans sanger var didaktisk, men undervisningen gis i spørsmålenes form mer enn svarenes; den som hører må selv tenke for å forstå gåtefulle setninger og ord med doble eller motstridende betydninger (Appadurai, Korum & Mills, 1995). Noen av sangene har også et opprørsk innhold. Lalan står opp imot kategoriseringstendenser og maktundertrykkende mekanismer. Fordi det også foreligger falske tekster som Lalan selv ikke hadde diktet, kreves det et møysommelig arbeid å finne de autoritative tekstene.

Carol Salomon regnes som den mest anerkjente engelskspråklige forskeren på og oversetteren av Lalan-sanger, og har kombinert muntlige og skriftlige manuskriptkilder (Openshaw, 2017). Salomon framhever at sangene er spesielt krevende å oversette. På bengali er det for eksempel et pronomen som referer til både hun og han, og som ikke fins på engelsk. Inkonsistens er mer regel enn unntak, skriver hun, og meningen bak sangene er ofte krypterte (Salomon, 2017). Det er forfatter og oversetter Wera Sæther som har gjendiktet Lalans sangpoesi til norsk. Som jeg beskriver i artikkel 3 bruker mesterlærerne mye tid med de viderekomne elevene på å utlegge tekstene og fordype seg i betydningen bakenfor ordene i sangene. Nedenfor er et utdrag fra en sang av Lalan Fakir, som et eksempel på hvordan bilder og metaforer brukes:

Når får jeg bli ett
med mitt hjertes menneske.
Natt og dag, som en svale,
ser jeg etter den svarte månen

⁷ Mer enn 50 Lalan-sanger er oversatt til norsk ved Wera Sæther (2005; 2017; 2022), og mer enn 150 sanger til engelsk ved den canadiske forskeren Carol Salomon (2017).

for å bli dens tjenerinne.

Men det er ikke i min lodd.

Som et lyn har han gjemt seg
inne i skyen og lar seg ikke finne

Min elskede ble borte.

Jeg mistet med ett
den jeg hadde sett i et syn.

Når jeg minnes dette synet

faller frykten bort.

Usle Lalan gjentar: den som elsker
er den som vet

(Gjendiktet av Sæther, 2015, sang 8)

Hos hvem Lalan hadde lært og blitt inspirert, vites ikke sikkert. Buddhistiske læresanger «Caryapad», fremført av omvandrende munkar på 1000-tallet, var sannsynligvis en viktig inspirasjon for Lalan (Sæther, 2017). På sangstedene undervises det også, som nevnt, i andre folkesangtradisjoner. *Bhawaiya* (landsbysang) og *bathiali* (båtmannssang) har blitt diktet og fremført i de to regionene der sangstedene befinner seg. *Bhawaiya* er kjerretrekkeres sanger, som tradisjonelt ble diktet om ferden med den nygifte bruden bort fra farshuset til svigerfamilien. *Bathiali* (bhata: lavvann) er båtfolks sang, som ble diktet og sunget i båten, især når de rodde nedstrøms. Ord for plante, fugl, elv og båt gjentas ofte i landsbysangene, ord som brukes både konkret og metaforisk (Sæther, 2005; 2017). Landsbyfolks nærhet til sangene skyldes antakelig også at de handler om deres måte å leve på. Flere landsbysanger og båtmannssanger handler om det som er i ferd med å forsvinne eller har forsvunnet, og, som kunstuttrykk som oppstod før og under kolonitiden fungerer de også som «beholdere» for kollektiv erindring⁸.

⁸DeNora (2000) har et eget begrep om musikk som «container». Jeg bruker ordet her som en alminnelig metafor.

Sangskolene som musikkpedagogisk praksis: i mesterlærerens hus

Hvordan kan undervisningen og læringen som finner sted ved sangskolene best kontekstualiseres?

Det bengalske ordet «gurugriho» betyr direkte oversatt «lærerens hus». Det er verdt å drøfte dette i lys av musikkpedagogisk litteratur.

I bangladeshisk sammenheng er sangskolene små: med omkring 22 mesterlærere og i overkant av 400 barn som er med – i et land med over 165 millioner innbyggere. Sangskolene er noe helt annet enn offentlige skoler i Bangladesh.⁹ Vesensforskjellen mellom de to – sangskolene og den offentlige skolen – har ofte dukket opp spontant i deltakernes fortellinger, fra de første intervjuene jeg gjorde. En av guttene sa det for eksempel slik:

Lærerne på skolen lærer oss bare det som står i bøkene. De helt vanlige tingene. Men sanglærerne lærer oss om de dype tingene. Av lærerne på skolen lærer vi at 'kola' betyr 'banana' og 'banana' betyr 'kola'. Men på skolen lærer vi ikke å snakke sant og å leve rett. Derfor sier jeg at læringen på skolen og undervisningen fra mesterlæreren er helt forskjellig (Jordet, 2018, s.27).

I delstudie 3 undersøker jeg mer grundig hva disse «dype tingene» består i og hvordan undervisningen og læringen finner sted. Folkesangene har ikke ligget ferdig arkivert noe sted. Mesterlærerne har reist rundt og samlet dem inn. Barna skriver ned sangene og lærer dem utenat. Etter hvert foreligger også noen sanger på internett, men der fins også mange utvannede versjoner av folkesangene. Ungdommene bruker internett aktivt. Dette innebærer at mesterlærerens rolle forandrer seg, og har forandret seg i den perioden studien min har pågått. Mens mesterlæreren før var hovedkilden til kunnskap, er mesterlæreren nå en ungdommene oppsøker for å få hjelp til å skjelne mellom de ulike tilgjengelige versjonene. Gjennom den teknologiske utviklingen, virker det globale i stadig større grad inn på det lokale og det lokale blir mer tilgjengelig i global sammenheng. Dette dialektiske forholdet mellom det lokale og globale, som sosiologen Giddens har betegnet som global («glocal»), er et kjennetegn ved tiden vi lever i (Folkestad, 2006, s.136). Dette berører også den teknologiske akselerasjonen som Rosa (2015; 2021) har beskrevet, der kommunikasjons- og reisemulighetene gjør at også rommet blir mer abstrakt og mindre stedsbetinget: rommet så vel som tiden krymper.¹⁰ Dette er et tema i den siste delstudien.

⁹ Deltakerne beskriver også at den offentlige skolen har store klasser, iblant hundre elever i hver klasse, strenge krav til å pugge og gjengi korrekte svar, hyppige eksamener som i liten grad inspirerer til å tenke selv og tenke kreativt.

¹⁰ Noe David Harvey (1980) har betegnet som «time-space-compression».

Barna møter til et fast sted til faste tider, minst to ganger i uken, på ettermiddagstid og på lørdager, men ofte flere dager for å øve på instrumenter (som de færreste barna eier eller har tilgang til hjemme). Mange instrumenter er laget lokalt, av kokosnøtter og andre frukter. Det nevnte instrumentet «ektara» lages for eksempel fra frukttreet «bael».

Noe av det første barna lærer, i tillegg til skalaene, er å vise ærbødighet, for mesteren, instrumentene og for dem som er mindre dem selv. At de bevarer tradisjoner, er ikke noe stort tema i musikkundervisningen av barna. Men ungdommene som blir værende over tid virker bevisste på at de er med på å redde noe og uttrykker at de kjenner seg forpliktet av sammenhengen. En egen «båtklasse» ble i 2017 startet for de mest dedikerte ungdommene. Klassen ledes av tre mesterlærere. De samles en lørdag i måneden for fordypende samtaler og musikkundervisning. Mange av ungdommene og unge voksne faller fra sangundervisningen i ungdomsårene og det er i denne klassen det utkrystalliseres hvem som går videre på en vei mot selv å bli mesterlærer. Jentene står i et sterkt press om å gifte seg, spesielt fra pubertetsalder. Guttene er ofte utsatt for familiepress om å tjene penger og om ikke å «kaste bort» tid på å synge; andre forsøker å slå gjennom som musikere ved å opptre i større byer.

Formell eller uformell undervisning og læring?

Jeg vender nå tilbake til tematikken om formell eller uformell læring. Det er i denne sammenhengen noe viktig å lære av den musikkpedagogiske praksisen ved sangskolene i Bangladesh som, i sin formidling av de muntlige tradisjonene, går dypt og grundig til verks. Tilsynelatende er sangskolene i Bangladesh en uformell sammenheng. Det fantes ingen modell for sangskolene da folkemusikerne begynte, og de er autonome i forhold til myndigheter.¹¹ Eierskap er en av fire hovedkriterier Göran Folkestad (2006) presenterer i sin artikkel om formelle og uformelle læringssituasjoner, der han også fremhever at en ikke skal sette likhetstegn mellom muntlige tradisjoner og uformell læring. Når det gjelder sangskolene i Bangladesh er det andre elementer som peker i mer formell retning. Barna og ungdommene velger for eksempel ikke sangene sine selv, noe som ifølge Lucy Green (2008) er et første kjennetegn på uformell læring. De driver heller ikke læringen selv (inntil de eventuelt trer inn som assistent eller mesterlærer), som også har blitt løftet frem som kjennetegn på uformell læring (Green, 2008). Nå kan det stilles spørsmål ved hvor dypt Greens tilnærming til uformell og formell læring går. Petter Dyndahl (2019) kritiserer også Greens «bevegelse» for å overse at nye hierarkier lett kan etablere seg også innen forsøk på å dekolonisere utdanning.

¹¹ Som jeg vil komme tilbake til i neste del, arbeider musikerne for å få organisasjonen registrert som en NGO (Non Governmental Organization) på landsbasis og må dermed oppfylle en del formelle krav.

Ved sangskolene har mesteren en tydelig posisjon som en som vet mer og som elevene skal lære av. Mesterlærerne¹² på sin side formidler i intervjuene at de lærer mye av barna, og at undervisningen og læringen er preget av lek og improvisasjon («For å undervise må jeg huske at også jeg er et barn. Vi sitter der og leker sammen og slik må det være»). At musikk læreren forholder seg til læringsstilen til den enkelte elev, og skaper et læringsmiljø som svarer på et mangfold av måter å lære på, har også blitt fremhevet som viktig av tidligere forskning i musikkpedagogikk (Mars, Sæther & Folkestad, 2015). En praksis som innehar lek innebærer at læreren tar innover seg elevens ståsted og responderer på denne. Jeg vil komme tilbake til tematikken om lek i teorikapittelet.

Samtidig har altså mesterlærerne en gjennomtenkt og systematisk tilnærming når nye elever tas inn i klassen; altså tilsvarende en sekvensiell fremgangsmåte som kjennetegner formell undervisning (Folkestad, 2006). Jeg vil løfte frem noen hovedtrekk ved sangskolene i lys av de fire måtene å definere formell og uformell læring på som Folkestad (2006) legger til grunn: Situasjonen, læringsstilen, eierskap og intensjonalitet.

Situasjonen: Det er et spørsmål hvordan det som på bengali er «gurugriho» best kan oversettes til norsk. Det foregår undervisning og læring der, og det er en intensjon om kunnskapsoverføring. Jeg har vekslet mellom å bruke ordet *sangskole*, for å formidle alvor og grundigheten i tilnærmingen og *sangsteder*, for å fremheve det ikke-institusjonelle og autonome preget. De har utviklet sin egen tilnærming i hvordan arbeide med grupper av barn da sangskolene er et nytt grep i tradisjonssammenheng. De arbeider systematisk og grundig. Undervisningen har elementer av å være forhåndsplanlagt og sekvensiell: Først skalaene, så rytme, fellessang, øve utenat, veksling mellom større grupper og mindre grupper osv. Men innenfor de tydelige reglene er det stort rom for improvisasjon.

Læringsstilen: Dette er musikktradisjoner som har blitt overført muntlig. Mye av læringen finner sted ved å *høre og se*, og å *gjøre*. De lærer å synge ved å bli med på å synge. Barna imiterer ofte mesterlæreren eller mer erfarne elever. Undervisningen preges av en oppmerksomhetspraksis som *gjør* mer enn å fortelle og forklare: for eksempel ved at en mesterlærer kommer inn med stemmen sin idet et barn er i ferd med å miste tonen, som en buffer, og synger sammen med barnet. De har ikke noteark. Men de skriver altså sangene ned og bidrar i en arkiveringsprosess. Det gjør de også for at de skal kunne øve på dem hjemme og lære sangene utenat. Selv om de primært lærer tradisjonssang, inspireres ungene også til å skrive egne sanger, flere forteller at de gjør dette.

¹² Jeg bruker betegnelsene mesterlærer og folkemusiker om hverandre i denne studien.

Eierskap: Sangskolene drives lokalt og er ikke styrt verken av myndigheter eller andre enn musikerne selv. Det er også i sangens natur at den er fri og ikke kan eies. Flere av sangdikterne har som nevnt vært maktkritiske og opprørske. Mesterlærerne har autonomi i det de gjør, det forelå ingen retningslinjer for denne måten (å samle grupper av barn, omkring 20-40 barn i hver skole). Men de har selv gått i mesterlære. Sangene har som oftest blitt gitt videre fra mester til en eller noen få elever eller «disipler».

Intensjonalitet: Ut fra min forståelse har selve musikken forrang ved sangskolene. De synger for å synge – og for at sangene skal leve videre. Selv om de jobber grundig med de mer tekniske aspektene, har det å oppdage sangens dype følelse forrang over det meste.

Den grasrotorganisatoriske rammen

Grasrotarbeidet begynte som nevnt i 2004 i et samarbeid mellom forfatter Wera Sæther fra Norge og lokale folkemusikere nord i Bangladesh. Med *grasrotarbeid* (/organisasjon) mener jeg å illustrere den kollektive dimensjonen i arbeidet. For selv om sangen oppleves dypt personlig for den enkelte som er med, slik jentene har formidlet å finne sin «egen stemme» gjennom sangskolene, som jeg skriver om i artikkel 1, er dette først og fremst et kollektivt arbeid. En sangskole er et landsby-prosjekt. En forutsetning for å starte en ny sangskole er støtte fra lokalsamfunnet, og i mange grender er det en stolthet knyttet til å ha en sangskole «hos seg». Musikken har nettopp dette i seg å både kunne skape følelse av hvem «jeg» er og hvem «vi» er, altså en personlig identitet og en kollektiv identitet, noe også Hesmondhalgh (2013) har beskrevet og som jeg vil komme tilbake til i diskusjonen.

Grasrotorganisering konnoterer også til en politisk dimensjon. Selv om dette ikke er et politisk arbeid i direkte forstand, kan det sies å ha en politisk side ved at det skapes fellesskap blant folk som er fattige og på mange måter lever i utkanten av samfunnet, og ved at de styrker egen musikktradisjon; dessuten ved at barn fra familier med forskjellig religiøs tilhørighet er med, og ved at jenter inkluderes. Dette vil jeg komme tilbake til nedenfor.

Om den organisatoriske driften av sangskolene er det mye som kunne ha vært skrevet. Selv om en undersøkelse av organisatoriske rammevilkår ikke er det primære anliggendet for denne avhandlingen, bør noen elementer likevel nevnes her. Rent økonomisk mottar sangskolene midler fra en norsk venneforening. Det var også via denne foreningen at jeg selv ble oppmerksom på sangskolene. I forkant av og under mitt aller første feltarbeid (i 2016) inntraff flere avsløringer av en betrodd medarbeider og koordinator som, viste det seg, hadde beriket seg privat på felles midler og

misbrukt maktposisjonen sin overfor andre mesterlærere og ungdommer.¹³ Fordi hans posisjon var så sentral førte avsløringene til interne splittelser og etter hvert til at både den norske og bangladeshiske foreningen ble oppløst i 2016. De aller fleste mesterlærerne ønsket imidlertid å fortsette å undervise barna, og på tross av splittelsene som var blitt skapt, der flere mesterlærere og elever falt ut, ble det forsøkt på nytt, fra tidlig 2017, å fortsette arbeidet med å undervise barna – i lys av erfaringene om hva som kan gå galt i det som også er et hardt og kronglete samfunn.

Et nytt organisatorisk grep som ble innført var at flere mesterlærere nå delte koordinator-rollen mellom seg, framfor å ha én «på topp». Organisasjonen er lokalt registrert og arbeider for å bli anerkjent på nasjonalt nivå som en Non Governmental Organization (NGO). Politiske forhold medfører at det er vanskelig å slippe gjennom NGO-nåløyet. Myndighetene forsøker å få bukt med hvitvasking av penger, smugling og terrorvirksomhet. Men det har også blitt meg fortalt at det kan ha å gjøre med at mesterlærerne som koordinerer sangarbeidet er hinduer. Selv om flere muslimer også er med, er dette et betent tema i et land der majoriteten er muslimer og flere betegner sang som forbudt («haram»).

Som Sæther (2005, s. xvi) fremhever, har ikke ordene om muslim og hindu alltid hatt samme «splittelsesenergi» som de nå har på mange steder i India og Bangladesh. De siste årene har mer fundamentalistiske og ekstreme former for islam fått økt innflytelse i Bangladesh.¹⁴ Dette kan delvis forklares ved en målrettet pengestrøm fra Saudi-Arabia mot utbygging av koranskoler («madrassa»-er) og moskeer som sprer «wahabisme» i Bangladesh (og nabolandene) (Corraya, 2017) og øker islamistisk vold (Pillalmari, 2014). Saudi-Arabias interesser i Bangladesh er sterke: økonomiske investeringer og politisk samarbeid tiltar (Prothom Alo, 2022). Dette gjør sangskolenes arbeid mer utsatt, især fordi de fleste av deltakerne er hinduer. En relativt ny dokumentar viser hvordan en kvinnelig folkesanger fra landsby-Bangladesh må leve i skjul etter å ha spilt en rolle i en musikal som stilte spørsmål ved Guds eksistens, noe som resulterte i dødsdom fra en Mullah (ARTE, 2021). Inkluderingen av syngende jenter kan virke provoserende for dem som ikke ønsker at jenter synger og deltar aktivt i å «gi navn til verden» (jfr. Freire, 2017). Den potensielle sprengkraften som ligger i at jenter får delta i sang- og musikkundervisning, kommer også til uttrykk i andre kulturer, ved f.eks. at det gjøres forbudt, slik myndighetene i Afghanistan har gjort (Riisnæs, 2021).

¹³ For eksempel ved raseriutbrudd

¹⁴ Mens det i India er en framvekst av hindunasjonalisme og der er muslimene minoritet, men dette ligger utenfor avhandlingens tematikk.

Jeg nevner disse realitetene fordi slike forhold iblant har preget feltarbeidene, og det er en viktig del av mesterlærernes hverdag. Jeg har også forholdt meg direkte til sangarbeidet som en liten organisasjon som kjemper for å overleve, blant annet ved å arbeide med den norske venneforeningen i å skaffe midler til at sangskolene kunne fortsette. Dette har vokst fram som et naturlig engasjement med den økte kjennskapen forskningen har gitt meg om sangskolenes betydning for dem som er med. Dette har hele tiden vært transparent fra min side overfor Høgskolen i Innlandet så vel som overfor Norsk senter for forskningsdata (NSD), og er blitt drøftet med veiledere underveis. Før jeg begynte å skrive doktoravhandlingen drøftet jeg også min forskerrolle med en rådgiver i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Forske i en fremmed kultur: et postkolonialt perspektiv

Fordi jeg kommer som (vestlig) forsker til en (østlig) fremmed kultur har jeg vært opptatt av å lære av kritikken som postkoloniale studier anfører. Som avslutning på inngangskapittelet, vil jeg nevne et av flere postkoloniale perspektiv som har preget tilnærmingen min i denne studien. Med dette løfter jeg altså opp min egen forskerposisjon.

Gayatri Chakravorty Spivak ble født i Kolkata i 1942 under «the great Bengal famine» og mens India var underlagt Storbritannia. Hun skriver at blant hennes første minner er synet av sult og blod i gatene (Spivak, 2015). Spivak (1988) setter et forstyrrende og viktig spørsmål på dagsorden i sitt essay: «Can the Subaltern speak?». I underteksten av Spivaks retoriske spørsmål, melder også et annet spørsmål seg: Vil de med innflytelse og makt lytte? Begrepet «subaltern» har både politiske og intellektuelle konnotasjoner og viser til det motsatte av eliten og dominante grupper. Det inngår i marxistisk teori og Antonio F. Gramscis opprinnelige tenkning om hegemoniske prosesser der den herskende klassens interesser tilslører arbeiderklassen (eller proletariatet) sine virkelige interesser (Said, 1988). Begrepet inngår også i en forskningssammenheng («The Subaltern Studies Group») som spesifikt forholder seg til en sørasiatisk kontekst og som ville skrive ny historie, ut fra perspektivene til folk flest. Den indiske historikeren Ranajit Guha definerer «subaltern» slik: «a name for the general attribute of subordination in South Asian society whether this is expressed in terms of class, caste, age, gender and office or in any other way» (1988, s.35).

Når Spivak utdyper sin forståelse av hva det innebærer å være underordnet, sier hun:

«I see subalternity as a position without identity [...] no one can say 'I am a subaltern'» (University of California Television, 2008, 9:40). Et betimelig spørsmål som melder seg i forlengelse av denne uttalelsen, og i mitt eget arbeid med å avkolonisere meg selv som forsker, er: Kan jeg si: «They are

subaltern»? Risikerer jeg ikke da å utøve nettopp den volden Spivak så krast kritiserer, nemlig å plassere den eller de andre i en konstruert homogen gruppe og omtale dem som undertrykte eller marginaliserte? Jeg kommer ikke utenom språket, men jeg vil synliggjøre i valg av metodisk tilnærming at det er langt fra noen homogen gruppe jeg forsker blant. En annen tenkbar fallgrube kunne jo være å unngå begreper som kan kritiseres, eller undergrave viktige sider av materialet, for å sikre meg mot feilene som postkolonial kritikk identifiserer. Selv om Spivak peker på fallgruver når «første verdens forskere studerer tredje verdens subjekter», er hun tydelig på at løsningen ikke er å avstå fra å representere. Å ignorere underordnedes liv ville være en annen form for vold, påpeker hun, og spørsmålet er derfor snarere: «How can we touch the consciousness of the people, even as we investigate their politics? With what voice-consciousness can the subaltern speak?» (Spivak, 1988, s. 80).

«Subaltern studies» har blitt kritisert for å overse hverdagslige og ikke-voldelige former for motstand blant underordnede folk, og i stedet satt søkelys på mer ekstreme motstandsbevegelser, som de store bondeopprørene (Urban, 2001). De bengalske folkesangene kan sies å være eksempler på slike ikke-voldelige former for motstand blant folk før, under og etter kolonitiden. Området som i dag er Bangladesh, har spesielt rike folkesangtradisjoner som også ble til i motstand mot kolonimakten (Banik, 2016; Urban, 2001). Ved sitt tydelige marxistiske ståsted har «subaltern studies» heller ikke formidlet den åndelige og troende dimensjonen som gjelder for mange (Urban, 2001) og som er sterkt til stede blant mine deltakere. Som jeg vil utdype i neste kapittel, kan kritisk realisme sies å videreføre det maktkritiske perspektivet i postkoloniale studier og samtidig svare på den ovenfornevnte kritikken, blant annet ved å berede grunnen for at overskridende hverdagserfaringer kunne innlemmes i en vitenskapelig sammenheng (Bhaskar, 2016; 2002).

Kappens oppbygning - i korte trekk

Doktorgradsarbeidet er altså en studie av sangskolene i Bangladesh. Gjennom til sammen fire artikler skapes en fortelling om en muntlig tradisjon og sangens betydning i en bestemt kulturell kontekst i vår tid som jeg har valgt å sette i en tverrfaglig teoretisk sammenheng. Gjennom dette bidrar studien til det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningene og musikk- og tverrfaglig undervisning grunnskolen. I kapittel 1 har jeg beskrevet jeg feltkonteksten: Hva er dette for et slags sted, hva menes med «sangskoler» og hvilken sammenheng befinner de seg i, nord i Bangladesh? Jeg har knyttet an til noen aktuelle musikkpedagogiske perspektiver og presentert studiens formål og overordnede problemstilling. Så, i kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske konteksten med viktige begreper i delstudiene. Med kritisk realisme som en samlende metateori vil jeg tydeliggjøre sammenhengen mellom de tverrfaglige perspektivene. I kapittel 3 beskriver jeg den metodiske konteksten: Hvordan har jeg gjennomført studien i dens ulike faser, før og under Covid-19-

pandemien, og hva er det som gjør metoden min vitenskapelig? Jeg utformet en metode for å fange det særegne og mangfoldige ved akkurat denne musikkpedagogiske praksisen – sangskolene i nord-Bangladesh som ingen hadde forsket på før – og visste ikke på forhånd hva jeg ville finne. I kapittel 4 oppsummerer jeg delstudiene for leseren. Tre av artiklene er publisert og et sammendrag av den fjerde artikkelen er akseptert. I kappens siste kapittel utdyper jeg funnene og den overordnede fortellingen som trer fram fra delstudiene. Jeg vil diskutere hvordan delstudiene utfyller hverandre når det gjelder å besvare avhandlingens overordnede problemstilling om hva som står på spill. I diskusjonen belyser jeg også noen motsetninger i det empiriske materialet, før jeg antyder studiens relevans for den norske læreplanen (LK20). Til slutt avrunder jeg studien med noen personlige betraktninger.

Kapittel 2: Studiens metateori og sentrale begreper

*Den usynlige mesteren
har samme form som deg selv.*

*Samme lek
utfolder seg i universet
som i denne krukken,
slik månens form
gjemmer seg bak skyer.*

Lalan Fakir

Innledning

Underveis, på veien mot å besvare spørsmålet om hva som står på spill for deltakerne ved sangskolene, har jeg trukket inn og støttet meg på ulike teorier fra psykologi, sosiologi, pedagogisk filosofi og musikkpedagogikk. Jeg har navigert med empirien som lampe.

Deltakernes egne ord i intervjuer og samtaler har vært viktige for meg og jeg begynte med fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger til kunnskapsproduksjon. Samtidig har jeg også søkt etter perspektiver som ivaretar et syn på virkelighet som kompleks og som noe mer enn det vi kan få tilgang til i verbalspråk. Det longitudinelle designet i denne studien muliggjorde at jeg kunne følge jentene gjennom overgangsfasen i puberteten. Over tid utkrystalliserte en tydelig tendens seg i det empiriske materialet: nemlig at mange deltakere ikke gjorde, eller ikke kunne gjøre, det de hadde sagt at de ville gjøre. Jeg ble opptatt av å forstå denne diskrepansen i empirien som i seg selv ble en viktig veiviser for å skille ut relevante teoretiske og metateoretiske perspektiver.

I takt med at det empiriske materialet ble mer komplekst og motsetningsfullt, opplevde jeg at mine fortolkninger av jentenes fortellinger om erfaringene sine, i den «doble hermeneutiske sirkelen» (Smith, Flowers & Larkin, 2009), manglet en vesentlig dimensjon. Etter hvert som tiden gikk ble det klart at kulturelle normer og strukturer virket stadig sterkere inn i livsveien deres. Gjennom det empiriske materialet ble jeg skolert om det som innen *kritisk realisme* anskueliggjøres som en «trippelhermeneutikk» (Jakobsen, 2021). Roy Bhaskar (2016) fremhever at samfunnsvitenskapelig forskning må ta høyde for at (sosiale) strukturer virker og utøver makt på individer utover den enkeltes bevissthet. Jeg ble derfor spesielt opptatt av å undersøke samspillet mellom jentene som aktører med en gryende sang- og «egen» stemme og den kulturen og det samfunnet de levde i. En

nøkkel for å innlemme større sosiologiske sammenhenger i analysene fant jeg i Margaret Archer (2000; 2003; 2007; 2017) sin morfogenetiske tilnærming til «struktur-aktør-problemet». Dette vil jeg komme tilbake til. Den morfogenetiske tilnærmingen ble også innfallsporten til kritisk realisme som både er en generell teori om vitenskap (den transcendentale realismen) og en spesiell teori for samfunnsvitenskap (den kritiske naturalismen) (Bhaskar, 2016; Jakobsen, 2021).

Del 1: Et vitenskapsteoretisk bakteppe

Det er kritisk realisme jeg står nærmest som filosofisk posisjon i denne studien og som utgjør studiens metateori. I doktorgradsarbeidet har kritisk realisme bidratt med idé- og tankemessige redskaper til å gjennomføre en empiri-nær tilnærming i praksis. Ikke minst har den veiledet det analytiske arbeidet og gjort det mulig å innlemme motsetningsfulle perspektiver. Fordi ingen forsker kan gå ut i felten som en «tabula rasa» og finne en ren empiri, kan eventuelle forsøk på å unngå teori, i praksis virke maskerende og medføre en implisitt og skjult teori. Bhaskar og Danermark (2006) kaller det en illusjon å tro at en skal kunne unngå et metateoretisk perspektiv.

Når jeg nå vil syntetisere noen hovedmomenter i hva kritisk realisme bidrar med i min studie, gjør jeg det tentativt. Med det mener jeg at en mer overordnet vitenskapsteoretisk presentasjon av kritisk realisme vil falle utenfor rammene for dette kapitlet som også skal romme de spesifikke teoretiske og analytiske perspektivene mine. Dette er ikke primært en avhandling om vitenskapsteori og -filosofi. Men det hører med som et bakteppe og for at leseren skal kunne vite noe om hvilke tenkere jeg har forholdt meg mest til.

Kritisk realisme har også blitt beskrevet som en form for mellomposisjon mellom positivisme og sosialkonstruktivisme (Vetlesen, Stänicke & Zachrisson, 2020). Som metateori innlemmer og syntetiserer kritisk realisme ulike og iblant motsetningsfulle perspektiver. Med metateori mener jeg et overordnet perspektiv som gjør eksplisitt noen grunnleggende antakelser om virkeligheten (Bhaskar & Danermark, 2006). Kritisk realisme gir verktøy for å innreflektere slike antakelser på en konsistent måte, med dets tre hovedfaser:

1. Opprinnelig kritisk realisme
2. Dialektisk kritisk realisme og
3. «MetaReality».

Dette betyr selvsagt ikke at kritisk realisme er fullstendig eller ufeilbarlig, noe jeg vil komme tilbake til. Men det er den mest nyttige og relevante metateorien jeg har funnet for min studie. I det følgende vil jeg omtale de tre fasene nærmere. I presentasjonen prøver jeg samtidig løpende å

relatere dette vitenskapsteoretiske rammeverket til det empiriske arbeidet jeg presenterer i de fire artiklene.

Jeg har også latt meg inspirere av den forklarende kritikken («explanatory critique») som kritisk realisme tilbyr, nemlig at samfunnsvitenskapelig forskning er moralsk forpliktet til å bidra til å avdekke sosiale strukturer som er ideologisk motivert (Bentont & Craib, 2011; Bhaskar, 2016). Roy Bhaskar (2016) opphevet en dikotomisk tenkning om fakta og verdier. Hva en velger å forske på, med hvilken metode og hva en gjør med sine funn har verdiimplikasjoner enten forskeren innestår for dem eller ikke. Samfunnsvitenskapen har et frigjørende potensiale ved å motvirke til undertrykking gjennom økt bevissthet, f.eks. om mekanismer som opprettholder undertrykkende strukturer (Jakobsen, 2021).

Da må forskningen nødvendigvis gå utover fortolkninger av hvordan virkeligheten trer fram for subjekter (jfr. hermeneutikken og fenomenologien) all den tid strukturer utøver makt på den enkelte utover det som lar seg erfare direkte. At jentene ikke fikk lov til å synge kunne de selvsagt som oftest fortelle selv, de som fikk lov til å delta i intervju av den nye svigerfamilien. Men for å forstå hvordan strukturer som hindrer frihet reproduseres eller for å kunne bidra til forandring, vil forskningen i et felt med konkurrerende fortellinger om et fenomen måtte vurdere noen versjoner som mer presise enn andre (Fletcher, 2017) - forutsatt at hensikten går utover å kartlegge og beskrive et fenomen.

Forklarende kritikk har blitt omtalt som et spesielt viktig begrep i kritisk realisme (Benton & Craib, 2011). Det er en videreutvikling av Marxistisk teori om at sosiale strukturer som opprettholder kapitalismen bygger på *falsk bevissthet* (et begrep som opprinnelig ble brukt av Engels). Arbeiderne godtar å bli utnyttet av arbeidsgiverne fordi de har internalisert en ideologi eller forestilling om frihet som i virkeligheten er usann (fordi den ene parten drar fordel på den andres bekostning) men dette holdes skjult (Jakobsen, 2021).

Det er også tilsvarende mekanismer Freire (2017) beskriver i sin pedagogikk for de undertrykte: Veien til frigjøring går da gjennom å bli klar over et slikt misforhold, og erkjenne sin posisjon som undertrykket, og at denne kan forandres ved å kjempe seg ut. Samfunnsvitenskapens frigjørende potensiale ligger i å motvirke undertrykkelse ved å avsløre slike misforhold og bidra til økt bevissthet (Bhaskar, 2016). Selv om jeg er inspirert av visjonene i kritisk realisme, og jeg knytter an til disse, er min visjon mer beskjeden.

Studien min vil kunne bidra til å opplyse hvordan en frigjørende kunnskapsform og praksis kan se ut. Det går kanskje an å tenke seg en omvendt «forklarende kritikk»: altså forskning som avdekker sosiale strukturer og praksiser som virker frigjørende og/eller myndiggjørende. Slik kan forskning bidra til å synliggjøre praksiser og strukturer som det kan være viktig å bevare eller styrke.

Det er altså primært dette siste jeg forsøker på: skape fortellingen om en vital og viktig musikkpedagogisk praksis som ser ut til å virke frigjørende, slik jeg viser i artikkel 1 og deretter undersøke hvordan dette går over tid, slik jeg gjør i de neste tre artiklene. Det innebærer både å identifisere mekanismer som muliggjør og som hindrer dette grasrotarbeidet som drives fram av folkemusikere, og etter hvert dedikerte elever.

Kanskje kan studien skape en bevissthet om noe som er dyrebart og gjøre deltakernes liv «sørgbare» (jfr. Butler, 2004; 2016)¹⁵ ved å vie oppmerksomheten mot sangskolene; eller «sangbåten» som de selv ofte omtaler arbeidet som. Det er altså ikke å fremheve en «konkurrerende fortelling» jeg etterstreber, men å komme med en fortelling der det ikke fantes noen, slik jeg også har formulert det i studiens formål. Jeg vil «oversette» en muntlig, musikalsk visdomstradisjon til en vitenskapelig sammenheng med de verktøyene som foreligger. Det dreier seg om en lokal kunnskapsform, som den aristoteliske fronesis (eller praktisk klokskap), og som kan være ved å forsvinne. Fortellingens hovedmotiv er et arbeid som tar tilbake gamle sanger og henter fram barns stemmer¹⁶ ved å bringe barna i kontakt med egen kulturarv. Det er et grasrotarbeid som kan ha relevans utover seg selv, spesielt i tiden vi lever i nå, som Rosa (2021) påpeker er preget av akselerasjon og samfunn i oppløsning, et perspektiv jeg anvender i artikkel 4 og utdypet i kappens avsluttende diskusjon.

Ulike vitenskapsteoretiske perspektiver

Før jeg går nærmere inn på kritisk realisme som metateori, vil jeg sammenfatte kort momenter som har vært viktige i min «erkjennelsesteoretiske reise». Som norsk forsker blant bengalske deltakere om deres musikktradisjoner, var det naturlig og nødvendig for meg å forholde meg grundig til postkoloniale og maktkritiske tenkere som Said, Spivak og Butler. Noe av dette tankegodset er nevnt allerede. Deres synliggjøring av og motstand mot at europeiske og vestlige fordommer har fått dominere på ulike måter, ofte subtilt – også i akademia – skjerpet arbeidet med avhandlingen. Det er mange mulige fallgruver å gå i som forsker i en fremmed kultur.

Postmoderne tenkere har også virkelig bidratt bevisstgjørende om implisitte maktstrukturer som gir noen diskurser forrang (Archer, Collier & Porpora, 2004). Dette er viktig. Men det relativiserende synet på *sannhet* i sterkt sosialkonstruktivistisk så vel som i postmoderne teori lot seg ikke forene med min egen virkelighetsanskuelse. Det lot seg heller ikke, vil jeg hevde, forene med virkelighetsanskuelsen i den bengalske muntlige tradisjonen jeg har studert. Selverkjennelse og søken etter sannhet inngår som en slags etisk puls i tradisjonen. Sannhet er noe som fins iboende i og

¹⁵ Nå er deltakerne i denne studien selvsagt sørgbare liv, rent ontologisk, helt uavhengige av min studie. Jeg refererer her til Butlers (2004; 2016) spesifikke begrep om sørgbarhet: hun skriver om «ungrievable lives» som mennesker som på gruppenivå og i praksis behandles som om de var usørgbare ved å ignoreres eller ikke gis betydning i offentligheten.

¹⁶ Dilthey (2014, s.215-223) sin term om «livsuttrykk» er også relevant

samtidig uavhengig av mennesket, og sangene maner til en våken oppmerksomhetspraksis, som eksempelvis disse strofene fra to sanger av Lalan Fakir belyser:

Å min sjel, snakk sant, gjør sant.

Begrip hva sannhet er

om du vil se inn i mennesket.

(Gjendiktet av Sæther, 2015, sang 9)

/

Som asken faller over ilden

slik er rent blandet med urent.

Skill fra hverandre det som er sammenfiltret.

Gift er blandet med nektar,

sett deg inn i tingenes sannhet.

Vær våken så du ikke forgiftes.

Hvor mange ganger er du født, spør Lalan.

Gjenkjenner du båten

som er gitt deg for å krysse elven.

(Gjendiktet av Sæther, 2015, sang 22).

En metode som poststrukturalismen har avfødt, diskursanalyse, er begrensende i min sammenheng, fordi den er så innstilt på maktkritikk og språk. Det er, etter mitt skjønn, noe med fokuset i den epistemologien som er så ensidig rettet mot å dekonstruere maktdiskurser, at jeg ikke har funnet en metode for å undersøke det levende, kreative og musikalske som åpner seg i de mulighetsrommene (jfr. Winnicott, 2005/1972) sangskolene skaper.¹⁷ I feltet fins musikktradisjoner som muliggjør myndiggjøring, samtidig som andre ordninger i den samme kulturen knebler. Disse motsetningene vil jeg skape rom for med en tilnærming som går utover det deltakerne sa eller *kunne* si. Med andre ord trengte jeg noe annet enn en mistankens hermeneutikk.¹⁸ Samtidig peker jeg på at noe av det barna

¹⁷ Det betyr ikke at jeg utelukker muligheten for å undersøke sangskolene som diskursive størrelser, men det er noe annet jeg har forsøkt på.

¹⁸ jfr. Ricoeur & Thompson (1981)

lærer er selv å utøve en slags mistankens hermeneutikk, altså å være på vakt mot bedrag og selvbedrag.

Mitt formål er altså ikke å dekonstruere diskurser som påtvinger dem jeg intervjuer en underordnet rolle, eller som «gjør dem tause». Jeg har ønsket å lære om en muntlig tradisjon og praksis som gjør det mulig for barn å erfare fellesskap og kjenne seg virkelige og levende og medskapende. Jeg synliggjør samtidig også komplekse patriarkalske strukturer i det samfunnet de lever i som også kvinner i studien blir bærere av.

Filosofen Hannah Arendt og frigjøringspedagogen Paulo Freire har, på ulikt vis, nettopp vært opptatt av pedagogiske praksiser og offentlighetsformer der individer frigjøres til deltakelse og fellesskap, altså frigjøring gjennom praksis. I denne studien dreier det seg om sangen som en frigjørende kunnskapsform. Det å kunne ytre seg utgjør en vital del av det å tilhøre et samfunn. Ifølge Arendt er det først idet noe kan artikuleres og gis stemme, i selve meddelelsen, at det får betydning – politisk sett (2012). Meddelelse er en viktig del av det å skape mening: «all politisk handling, såfremt den ikke er voldelig, [skjer] åpenbart gjennom tale, men også av en enda mer elementær grunn; fordi det å finne det rette ordet i det rette øyeblikket er å handle» (Arendt, 2012, s. 43). En slik forståelse av ytringsfrihet og handling som to sider av samme sak, er også sentral hos Freire som skrev i sin pedagogikk for de undertrykte at: «to speak a true word is to transform the world» (1970, s.69). Den mulige sprengkraften som ligger i det å ytre seg eller i en handling – om det så gjøres aldeles fredfullt og ikke-voldelig, uten makt og midler – viser seg i at noe av det første totalitære regimer ødelegger er rom som muliggjør tale (lexis) og handling (praxis) (Arendt, 2012).

I et samfunn behøves det med andre ord rom som verken er private eller statlige, men som deles mellom to eller flere og der det er mulig å være spontan og uttrykke individualitet (Arendt, 2012). Sangstedene i denne studien kan spille en nøkkelrolle for landsbybarna og ungdommene i å tilby nettopp et slikt rom. Da er det selvsagt også et spørsmål om delta på hvilke premisser i hvilket «samfunn». Selv om sangskolenes «samfunn» er en slags offentlighet, er det ikke her beslutninger tas om utdannings- og fordelings- og helsepolitikk. Det kan altså være nyttig å skille mellom samfunn på ulike nivåer. Sangstedene er en form for deloffentligheter som tilbyr jenter å bli til, bli hørt, innenfor rammene av en musikalsk praksis. Stemme kan altså forstås langs flere nivåer. Det er ikke her jentene utøver innflytelse over slikt som mat- og klimapolitikk, men det gir dem en plattform til å ytre seg i det lokale og hverdagslige som også kan bli et springbrett for framtidspirasjoner, slik artikkel 2 viser.

Nå er det også verdt å nevne at Arendts begrep om politikk («polis») samtidig utgjorde en kritikk av modernitetens idé om politikk – som ikke lenger var arena for frihet, skapende virksomhet og tale –

men for organisering av arbeid, det som i antikken hadde tilhørt det private (oikos) (2018; 2012). Landsbygda i Bangladesh kan minne litt om forholdene Arendt tar utgangspunkt i: veldig mye av «arbeidet», som handler om «ikke-produktivt» vedlikeholds- og reproduksjonsarbeid, om overlevelse, foregår i det private og gjennomføres av ikke-frie. I antikken var det husets herre, som fikk alt det nødvendige utført for seg av slaver og kvinner, som kunne delta i polis og holde på med det Arendt kaller praxis og lexis (2018; 2012). Sangskolene er slik sett en slags polis-steder, der samværet ikke er politisk i moderne forstand: det handler ikke om økonomisk organisering av arbeid, det er ikke et sted for kamp om goder og fremming av produktivitet og allmenn-«nytte». Men det handler om å få være et individ i et samfunn som ikke er samlet for instrumentell produktivitet eller overlevelse, men for noe som har verdi i seg selv, egenverdien i sangen. Det å synge er på mange måter helt formålsløst.

Når jeg innledningsvis nevnte Aristoteles begrep om fronesis, eller praktisk klokskap, er det fordi begrepet omhandler den kunnskap som er erfaringsbasert og derfor spesielt relevant i forhold til praksis (Flyvbjerg, 2006). Slik er også den traderte, muntlige kunnskapen det. Mesterlærerens rolle er å veilede studenten, ikke bare i sangen, men i livet. Ifølge tradisjonen kan eleven komme med sin «rå» kunnskap for å få den «kokt» hos den mer erfarne mesteren.

For å vende tilbake til det mer vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien og synet på sannhet: Posisjonen som iblant forfektes i postmodernismen og postrukturalismen, om at vi ikke kan få sann kunnskap om verden gjennom erfaringer kan, som Kari Løvaas skriver: «lede til en virkelighetsoppløsende relativisme» (2020, s. 23). Løvaas betoner riktignok at det har blitt en klisje å hevde at poststrukturalister ikke er interesserte i virkeligheten og framhever at filosofer som Jacques Derrida nettopp formidler en forhøyet oppmerksomhet mot den kompleksiteten som er å finne i virkeligheten: «dekonstruksjonen handler jo ikke om å oppløse virkeligheten, men om å bygge ned tankekonstruksjoner som arresterer og reduserer den» (2020, s. 23). Når jeg trekker inn to poststrukturelle tenkere som Spivak og Butler er det nettopp fordi de fremhever den ontologiske dimensjonen i sine tekster. Spørsmålene «can the subaltern speak?» og «whose lives are real?» illustrerer dette.

Det er allikevel vanskelig å komme utenom at postmodernismen mangler et begrep om en objektiv sannhet, og at forholdet mellom mennesker og verden dermed forstås som en enveis kommunikasjon (Jakobsen, 2021). Oppfatningen om at «alt» er språk eller sosiale konstruksjoner har i kritisk realisme blitt betegnet som en lingvistisk feilslutning (Bhaskar, 2016, s.26). Dette er en variant av den epistemologiske feilslutningen som Roy Bhaskar altså tok et oppgjør med.

Bhaskar (2016) hevdet at vestlig filosofi, og da spesielt empirismen og positivismen, hadde kommet i skade for å redusere uttalelser om virkeligheten (ontologi) til uttalelser om vår kunnskap om verden (epistemologi). I min studie ville en empiristisk eller positivistisk tilnærming, som søker lover gjennom observerbare regelmessigheter i en «flat» virkelighet, virket reduserende på den kompleksiteten jeg har møtt i felten. Reduksjonen av virkeligheten til det som lar seg observere, betegnes i kritisk realisme som den empiristiske og ontologiske feilslutning (Bhaskar, 2016, s.11). Det er, kort sagt, flere viktige dimensjoner ved sangskolenes praksis og landsbyjentenes sang enn observerbare lovmessigheter.

Nå er det ikke min hensikt å omtale andre vitenskapsteorier på en polemisk eller karikert måte. Innenfor enhver tradisjon og metode fins det nyanser og graderinger, og de ulike tradisjonene vil ha forskjellige styrker så vel som fallgruver og blindsoner. Jeg vil derfor primært fokusere på valget mitt om kritisk realisme og begrunne dette. Så vil jeg også fremholde tidlig at en viktig grunnholdning i kritisk realisme er at teorimangfold er nødvendig. Fordi virkeligheten er sammensatt må våre forsøk på å forstå og beskrive den også være det. Forskeren bør med andre ord etterstrebe å integrere det motsetningsfulle i tilværelsen når kunnskap produseres. (Bhaskar, 2016). I møte med en meningsmotstander er derfor den sokratiske åpenheten et ideal: å ta den andres synspunkt så alvorlig at en risikerer å endre sitt eget syn (Archer, Collier & Porpora, 2004). Som forsker ute i felt, så vel som i analysene har jeg gått inn for denne holdningen. Et viktig bidrag fra kritisk realisme ligger nettopp i anerkjennelsen av at samtale mellom ulike paradigmer er mulig, og at det er *der* de mest vitale spørsmålene oppstår (Archer, Collier & Porpora, 2004, s. 11).

Studiens metateoretiske ramme: kritisk realisme

Jeg vil kort omtale de tre fasene i kritisk realisme som nevnt innledningsvis, dvs. den opprinnelige kritiske realisme, deretter den dialektisk kritiske realismen og til slutt den tredje fasen som omtales som «metaReality».

Når Roy Bhaskar selv klargjør visjonene sine med kritisk realisme, bruker han metaforen til John Locke om *underlabouring*¹⁹. Dette innebærer, ifølge Bhaskar, å klargjøre begreper og forutsetninger for vitenskapelig aktivitet (2016). Nå er kritisk realisme imidlertid et komplekst filosofisk system som jeg ikke kan yte full rettferdighet innenfor denne avhandlingens rammer uten at det ville gå på bekostning av beskrivelsen av aktiviteten ved sangskolene og deltakernes beretninger, slik jeg har fått tilgang til og analysert dem. At fenomenet som studeres gis forrang er også et prinsipp som er på linje med kritisk realisme; metodologiske og teoretiske perspektiver er underordnet virkeligheten

¹⁹ Bhaskar skriver videre om *underlabouring* at “critical realism aspires to clear the ground a little, removing, in the first place, the philosophical rubbish that lies in the way of scientific knowledge” (2016, s.2).

(Bhaskar, 2016). I metodekapittelet vil jeg dessuten framheve en dialektikk i det analytiske arbeidet som kritisk realisme oppfordrer til: analysene mine er også teori-innformert, men *rekkefølgen* er vesentlig, empirien kommer først.

Først og fremst er kritisk realisme en filosofi om ontologi; det filosofiske studie av væren og virkeligheten (Bhaskar, 2016).²⁰ Selv om Roy Bhaskar anses som en grunnlegger av denne komplekse meta-teorien, fins det flere innflytelsesrike tenkere som har bidratt til og stadig bidrar til å utvikle filosofien videre (deriblant Andrew Sayer, 2022; Margaret Archer, 2019, 2018, 2007, 2000; Leigh Price, 2016, 2021, Alan Norrie, 2010 m.fl.).

Fase 1: Opprinnelig kritisk realisme

Bhaskar studerte filosofi, politikk og økonomi ved universitetet i Oxford da han innså at økonomisk teori, slik denne var utviklet i vestlige og kapitalistisk pregede land, verken fungerte for å forstå fattigdom i «tredje-verdens-land» eller for å forandre strukturelle problemer som økende økonomiske forskjeller i verden (Annamo, 2020). Noe av roten til dette mente han å finne i vestlig filosofi. En viktig erkjennelse for Bhaskar var, som nevnt, at datidens filosofi ikke forholdt seg til verden og virkeligheten slik denne er, men utelukkende beskjeftiget seg med modeller og forsøk på å forstå verden (Jakobsen, 2021). Det er problematisk å redusere uttalelser om verden til uttalelser om kunnskap om verden: For hvis kunnskap skal definere hva som er ontologisk realitet så reduseres virkeligheten (Bhaskar, 2016). Det er altså dette som ligger i begrepet i den nevnte epistemologiske feilslutning: Å omtale kunnskapen vår om verden som om det var verden i seg selv vi snakket om (Hawke, 2016). For at vitenskapelig aktivitet skal gi mening må de to dimensjonene – verden slik den er og vår kunnskap om den – skilles fra hverandre (Jakobsen, 2021). Dette skillet er en viktig forutsetning for vitenskapelig aktivitet, hevdet Bhaskar(2016), som ville hente det ontologiske perspektivet inn til sentrum og gi det forrang.

Prinsipielt argumenterer Bhaskar for sin nye filosofi ved bruk transcendental argumentasjon og ved immanent kritikk av andre posisjoner (Jakobsen, 2021). Forpliktelsen overfor transcendental argumentasjon innebærer å spørre: hva må være tilfelle for at vår erfaring er mulig, eller: hvordan må verden være for at vitenskap skal være mulig (Bhaskar, 2016). Et av svarene Bhaskar kommer til er at verden må være dyp, kompleks, i stadig forandring og med generative mekanismer, krefter og strukturer som virker bakenfor det som lar seg observere direkte. Slik innlemmes også potensielle og

²⁰ Jeg bygger mye av min forståelse av Bhaskars filosofi på boken «Enlightened common sense» (Bhaskar, 2016), som sammenfatter de tre hovedfasene i hans filosofi og er blitt omtalt som «kritisk realisme i et nøtteskall» (Archer, 2019, s.239).

uforløste muligheter som virkelig. Noe av vitenskapens mål er å trenge ned til og identifisere disse bakenforliggende årsakene, en dybderealisme (Norrie, 2010).

Immanent kritikk kan sies å være en form for dekonstruksjon: en identifiserer noe som er inkonsistent eller mangelfullt ved en teori slik den er, og utvikler en teori som er mer konsistent (Jakobsen, 2021). En blir altså ikke værende i kritikken, men svarer på denne ved å utarbeide et nytt alternativ. Et mål med kritisk realisme er nettopp økt refleksivitet eller transformert praksis – eller begge (Bhaskar, 2016).

Vitenskapsteoretisk begrunnelse for tverrfaglig tilnærming

I min studie har jeg, som nevnt, en tverrfaglig tilnærming til å forstå hva som står på spill for deltakerne ved sangskolene i Bangladesh. Kritisk realisme behandler spørsmålet om hvorfor tverrfaglighet er viktig og nødvendig på en grundig måte. Dette har å gjøre med verdensbildet som utvikles, nemlig en verden som er dyp (med tekstur), kompleks (i motsetning til flat) og i bevegelse. Videre beskrives tre domener eller nivåer av virkelighet: det empiriske, det faktiske og det virkelige (Bhaskar, 2016).²¹ Disse virkelighetsnivåene lar seg best beskrive som horisontale nivåer (Jakobsen, 2021). Det empiriske viser til erfaringer som vi kan fange gjennom våre sanser og persepsjoner; det faktiske til hendelser som skjer, men som ikke nødvendigvis lar seg observere; og det virkelige til de (dyp)strukturer og generative mekanismer som er årsaken bak det som lar seg observere (Price, 2016). Disse nivåene er uløselig forbundet med hverandre. Et begrep som er viktig i denne sammenhengen er *emergens* («*emergence*»). Det dreier seg om at bestemte egenskaper trer fram når deler av en helhet er organisert på bestemte måter. Måten de er organisert i forhold til hverandre gir helheten av bestemte og unike egenskaper, som ikke kan reduseres til de enkelte delene, slik som for eksempel musikken fra et symfoniorkester (Donati & Archer, 2015; Price, 2022).

Vitenskapelig aktivitet dreier seg om å dykke dypt ned i virkeligheten og forsøke å forstå samspillet mellom aktører og strukturer og hvilke bakenforliggende årsaker og mekanismer som kan tenkes å forklare det vi observerer (Bhaskar, 2016). Hvert nivå eksisterer i forlengelse av et underliggende nivå. Ethvert nivå har sine krefter og tendenser som virker inn på hverandre i en integrert helhet. En høyere ordens mekanisme kan virke inn på en lavere ordens, slik et traume kan virke inn på pusten (Jakobsen, 2021). Med *emergens* har altså noe nytt utviklet seg som er mer enn summen av delene. Ifølge en kritisk realistisk tilnærming, bør forskning, så langt det er mulig, innlemme alle tre nivåene. Jakobsen (2021) betegner dette som en «*dyphermeneutisk tilnærming*». For eksempel kan det bety å

²¹ De tre domenene har også blitt beskrevet ved en isfjellmetafor: Det *empiriske* viser til det synlige isfjellet over vannoverflaten, det *faktiske* til det som er like under overflaten og *kan* bli synlig og det *virkelige* er hele dypet av ismassen som er skjult og som gir fjellet stabilitet. Dette kan minne om de tre bevisstetsnivåene i psykoanalytisk tenkning: det bevisste, førbevisste og ubevisste.

undersøke hvilke sosiologiske strukturer som gjør seg gjeldende, de lar seg ikke uten videre se, men representerer kausale krefter og utløser visse typer hendelser i bestemte omstendigheter (Jakobsen, 2021).

Bhaskar og Danermark (2006) demonstrerer hvordan tre hovedtilnærminger – den medisinske, den sosioøkonomiske og den sosialkonstruktivistiske – på ulikt vis har vært mangelfulle i tilnærmingen til forskning blant funksjonshemmede. De argumenterer for en mer helhetlig måte å nærme seg komplekse fenomener på, og innfører modellen om «laminerte systemer»; som tar for seg syv forskjellige vertikale nivåer av virkeligheten:

1. Fysisk
2. Biologisk
3. Medisinsk/klinisk
4. Psykologisk
5. Psykososialt
6. Sosiomaterielt
7. Sosiokulturelt

Bhaskar & Danermark (2006, s. 288) hevder disse nivåene svarer til nivåer i virkeligheten. For å yte fenomeners natur rettferdighet, bør forskeren altså forholde seg til at mekanismer kan virke sammen på intrikate måter på alle disse nivåene. Dette anskueliggjør hvorfor det er viktig å undersøke de større sosiologiske sammenhengene landsbyjentene i Bangladesh inngår i. Det er ingen selvfølge å kunne ytre seg for dem der. Det er et poeng i seg selv i denne studien. Flere mekanismer virker inn på om og i hvilken grad en stemme får bli hørbar og faktisk hørt. Sosiokulturelle, religionshistoriske, klasse- og kjønnsvariabler, samt personlige kapasiteter og nære relasjoner virker sammen på mangfoldige måter.

For fenomener som studeres i en naturalistisk sammenheng, som aktivitetene ved sangskolene i Bangladesh i mitt prosjekt, vil ikke mekanismer og strukturer nødvendigvis holde seg innenfor fagdisiplinære grenser. For å komme til mest mulig rike forklaringer blir altså tverrfaglighet et viktig prinsipp. Det opphever ikke de enkeltstående fagdisipliners betydning, som spesielt er viktige for å oppnå dybdekunnskap (Bhaskar, 2016). Jeg har forsøkt å finne en balanse mellom en tydelig faglig forankring, og samtidig syntetisere de teorier som synes relevante i å skape mening fra empirien, og iblant driste meg til å foreslå noen forklaringer, slik jeg for eksempel gjør når jeg forsøker å forstå de forskjellige utfallene blant jentene i artikkel 2. I metodekapittelet redegjør jeg for analyse- og slutningsprosedyrer jeg har tatt i bruk.

De tre pilarene i kritisk realisme

Oppfordringen om å forholde seg til forskjellige og/eller motstridende teorier, betyr ikke det at alle teorier anses som like gode eller at det forfektes en kunnskapsrelativisme. Dermed er vi ved én av de tre pilarene i kritisk realisme, nemlig at vi har *rasjonell dømmekraft* («judgemental rationality») til å vurdere og argumentere for hva som er god og valid kunnskap, hvilke vitenskapelige teorier som er best, i betydningen har størst forklaringskraft, blant konkurrerende teorier. Denne pilaren er uløselig forbundet med og står hele tiden i spenning til de to andre: ontologisk realisme og epistemologisk relativisme.

Ifølge Archer, Collier & Porpora (2004) reddes ontologien fra å bli absorbert av epistemologien ved pilaren om *ontologisk realisme*: nemlig at virkeligheten eksisterer uavhengig av våre teorier om den. Slik en rekke naturfenomener pågår uavhengig av hva mennesker gjør (det utelukker selvsagt ikke at menneskelig aktivitet kan forstyrre eller ødelegge). Poenget med ontologisk realisme er at verden og væren får forrang og anses som viktigere enn vår kunnskap om den. Sannheten er ikke relativ.

Pilaren om *epistemologisk relativisme*, viser til at kunnskapen vår, derimot, er sosialt og historisk situert og at vi som mennesker oppfatter verden forskjellig (Jakobsen, 2021; Archer, Collier & Porpora, 2004). Kort sagt innebærer epistemologisk relativisme at perspektiver utgjør en forskjell. Begrepene så vel som teoriene våre er feilbarlige. Det er ikke nødvendigvis en direkte forbindelse mellom det vi ser og det som er. Ontologisk realisme og epistemologisk relativisme maner med andre ord til en ydmyk holdning. Forskeren bør lære å kjenne sine begrensninger. Like fullt, som Ismael Al-Amoudi (2021) påpeker, dreier epistemologisk relativisme seg om mye mer enn at kunnskapen vår er feilbarlig – snarere, baner den vei for forskning som er både mer refleksiv og streng («rigor»). Erkjennelsen av at begrepene våre er feilbarlige, bør bidra til en størst mulig begrepsklarhet. Dermed er vi tilbake ved den rasjonelle dømmekraften som vi har til å diskutere og drøfte egne begrensninger så vel som andres, for å komme fram til noe som er mest mulig avklart. At kunnskapen vi skaper påvirkes av våre sosio-kulturelle situasjoner og våre helt personlige livsveier, innebærer ikke en deterministisk forståelse (Lawson, 2003). Kontekstuelle forhold påvirker, men bestemmer ikke valgene vi tar. Dette skaper igjen rom for ontologisk realisme. På dette punktet skiller kritisk realisme seg tydelig fra den mer konstruktivistiske forståelsen.

Nå er ikke kritisk realisme alene om å anerkjenne at kunnskap er ladet med verdi og teori. Det har, siden «positivismens fall» blitt nærmest universelt anerkjent at det ikke fins noe sånt som objektiv kunnskap (Archer, Collier & Porpora, 2004). Dette vil forskere innenfor en rekke vitenskapsfilosofiske tradisjoner være enig i. Moderne filosofi har vært preget av flere vendinger; lingvistiske, konstruktivistiske og diskursive (Norrie, 2010). Noe disse retningene kan sies å ha til felles er fokuset på epistemologien. Kritisk realisme insisterer på viktigheten av væren («being»), altså ontologien.

Her låner Bhaskar Freuds begrep om «virkelighetsprinsipp» idet han utlegger at det er en naturlig nødvendighet i tingene som vår kunnskap bør ankres i: forsøker vi å utelate ontologien vil den hjemløse filosofien (Norrie, 2010, s.7).

Det som kritisk realisme dessuten gjør i forlengelse av dette, er å gå imot slutningen at fordi det ikke fins objektiv kunnskap fins det heller ingen objektiv virkelighet (ontologisk sett). I stedet forfektes det at noe *er* sant uavhengig av oss mennesker og at det ikke bare må ligge som et premiss for en vitenskapsfilosofi, men må tenkes aktivt med. Virkeligheten er mer enn det vi mennesker kan erfare og observere. Det vi kan studere direkte på et empirisk nivå er ikke alt. Drivkrefter, underliggende strukturer, mekanismer og potensielle muligheter inngår i virkelighetsfeltet. Prosessen med å skape kunnskap må forholde seg til denne kompleksiteten.

Samtidig anerkjennes det at språket vårt skaper virkelighet. Dermed er en «mild» variant av sosialkonstruktivisme helt forenelig med kritisk realisme (Bhaskar & Danermark, 2006). Det kan være sant samtidig som virkeligheten eksisterer utenfor og uavhengig av oss. Dette skillet er vesentlig. Et banalt eksempel som illustrerer dette, er at jordas form ikke endret seg ved at Galileo Galilei skjønte at den var rund. Det var definisjonen og måten å snakke om jordas form på som endret seg for oss mennesker. På et eller annet tidspunkt kan en komme fram til noe som anses som avklart - som loven om tyngdekraften. Like fullt er det alltid grunn til å være åpen for nye argumenter og perspektiver.

Det er altså ved å skille mellom vår tro og kunnskap om verden; den transitive dimensjonen, og verden slik den faktisk er; den intransitive dimensjonen – at vitenskap gir mening (Jakobsen, 2021). I den naturlige holdningen vi har til verden skiller vi vanligvis ikke mellom verden og kunnskapen vi har om den. Dette skillet er arbeidet fram ved den transcendentale argumentasjonen nevnt tidligere, i Bhaskars tilrettelegging av vitenskap. Vår oppgave som forskere er å nærme oss den intransitive dimensjonen (Jakobsen, 2021). Hvordan jeg har gjort dette vil jeg utdype i metode-kapittelet.

Selv om kritisk realisme etableres som et nytt alternativ til hovedretningene i vestlig filosofi, gjennom immanent kritikk av mangelfulle/motstridende teorier, står også kritisk realisme på skuldrene til og foredler allerede-eksisterende kunnskap.

Overordnet og kort oppsummert kan kritisk realisme sies å skille seg fra andre metaperspektiver (naiv realisme/empirisme; sosialkonstruktivisme, ny-Kantianisme og hermeneutikk) ved å være *dobbelt inkluderende* (Bhaskar & Danermark, 2006): Ontologisk sett er kritisk realisme det minst restriktive alternativet: fordi naturen til fenomenet som undersøkes gis forrang er det også fenomenet som må være veiledende for hvilke teorier som er relevante - derfor inkluderes alt som kan ha kausal relevans, også innsikter fra andre metateorier. Epistemologisk sett søker kritisk

realisme å bevege seg fra manifeste fenomener mot å utvikle mulige forklaringer om generative mekanismer og strukturer. Jeg har latt perspektivet om å søke forståelse av generative mekanismer og strukturer inspirere analysene mine, især når det gjelder å forstå hvordan jentene forholder seg til sangen i landsbysamfunnet. Men jeg har også arbeidet for å forstå den musikkpedagogiske praksisen og den filosofien som fins i den Bengalske musikktradisjonen. Det leder meg til dialektikken og neste fase av kritisk realisme.

Fase 2: Dialektisk kritisk realisme: Teoretisering av forandring

Dialektisk kritisk realisme er en bearbeiding og videreutvikling av den første fasen i kritisk realisme som altså begynner med sitt fokus på «væren», på ontologi (Jakobsen, 2021). Dette har jeg omtalt i første del av kapittelet. Dialektikken tilfører et prosessuelt og kreativt perspektiv til denne første fasen: fra væren til tilblivelse (*individuasjon*, kan en også si med et begrep fra psykologien). Fravær («absence») er, ifølge Bhaskar (2016), selve nøkkelbegrepet i den dialektiske kritiske realismen. Det er i lys av dette begrepet at Bhaskars forståelse av forandring teoretiseres – fravær forstås som selve drivkraften bak forandring (Nunez, 2014).

Med begrepet om «ontologisk monovalens» kritiseres synet på væren som utelukkende positiv (Nunez, 2014). Bhaskar hevder dette har preget vestlig filosofi helt siden de gamle grekerne (Norrie, 2010, s. 19). I dialektisk kritisk realisme gis et svar på denne kritikken ved en filosofisk utlegning av hvordan forandringen kan forstås (Jakobsen, 2021). En grunntanke er at væren må forstås i lys av fravær; ikke-væren (Norrie, 2010).

Hovedbetydningen av dialektikk har å gjøre med forandring, men også om aspirasjon mot frihet, skriver Bhaskar (2016, s.121). Væren forstås som dynamisk og i stadig forandring. Fordi negativitet og fravær inngår som forutsetning for forandring (Jakobsen, 2021), må også feil, mangelfulle og begrensede tilstander identifiseres. Disse kan også mer generelt betegnes som «ills» eller «absences» – som fravær av mat i nærværet til en sulten person eller fravær av frihet i nærværet av slaveri (Nunez, 2014). Tilstandene beskriver fravær av rettferdig fordeling, frigjøring og frihet. Begrepet om absence brukes (minst) tofoldig: som et verb («absenting») og som et substantiv («absence») (Annamo, 2020). Dialektikkens retning er mot større rettferdighet og solidaritet, drevet fram av det Bhaskar (1993) kaller «frihetens puls».

Den dialektiske kritiske realismen beskriver denne bevegelsen langs fire nivåer (Norrie, 2010, s.12). Det er altså disse nivåene jeg bruker i utlegningen av undervisningen og læringen ved sangskolene i Bangladesh. Dette er nærmere beskrevet i artikkel 3. Det første nivået («being as such») dreier seg om væren og verden der forskjellighet og ikke-identitet er sentrale trekk, i tillegg til forståelsen av

virkeligheten som lagdelt (Jakobsen, 2021). Verden er der uavhengig av oss og forutfor vår kunnskap om den. Vi kan lære virkeligheten å kjenne gjennom å møte den (Hawke, 2016). Her begynner altså dialektikken. *Det andre nivået* omhandler fravær dimensjonen som allerede er nevnt. Fravær kan vise til mangel på kunnskap så vel som at tomhet kommer forutfor form (Bhaskar, 2016). Det er også mellomrommet mellom replikker i en samtale og setninger i en tekst, som gjør det mulig for oss å skape mening av språket (Hawke, 2016). *Det tredje nivået* dreier seg om væren som helhet og totalitet. Denne er åpen, kompleks og består av interne relasjoner (Bhaskar, 2016; Jakobsen, 2021). Å utelate dette helhets-perspektivet er også en måte å redusere verden på. Mennesker og ting fins i en sammenheng og må forstås deretter (ikke ut fra splittede forståelser). Væren er dypest sett forbundet i en større helhet («being as being bound together»; Price, 2016, s.113). *Det fjerde nivået* er transformativ praksis. Dette beskriver at mennesker er intensjonelle vesener som kan bidra til å transformere eller reprodusere samfunnet og strukturene vi blir født inn i (Jakobsen, 2021). Dette innebærer også at slik som menneskelig aktørskap har skapt mange av motsetningene og problemene vi befinner oss i, kan også menneskelig aktørskap løse oss ut av disse. Målet med den dialektiske kritiske realismen er å fremme et samfunn der alle kan frigjøres og realisere seg selv på en solidarisk måte, dette knyttes til den aristoteliske termen om eudaimonia (Bhaskar, 2016, s.164). Med andre ord et radikalt annerledes samfunn enn det som kjennetegner mange kapitalistisk styrte, der forskjellene mellom rik og fattig stadig øker, hensynet til noen fås profitt går over andres livsrett, og akselerasjon er et kjennetegn (Rosa 2021) slik jeg utdyper i artikkel 4.

Bhaskar videreutvikler dialektikken til en læringsteori. Grunnleggende sett har det noe viktig til felles med Freires (2017) pedagogikk for frigjøring. Begge fremhever *oppvåkningsøyeblikket* som avgjørende for læring. Freire satte søkelys på mennesker som blir strukturelt undertrykt, og la vekt på at ingen kan frigjøre en annen. Hver og en må kjempe seg ut av den undertrykte posisjonen. Samtidig kan man ikke gjøre det alene. Det behøves en lærer som kan legge til rette for erkjennelse. I Bhaskars teori er læreren en som skal legge til rette for kreativ utfoldelse. Kreativitet forstås som en *generativ mekanisme* (Hawke, 2016) og dermed som en forutsetning for læring. Dette innebærer også å fjerne det som blokkerer for kreativiteten.

Jeg vil ikke gå dypere inn i Bhaskar sin fremstilling av den kreative prosess nå, bare antyde at det er noe grunnleggende felles mellom synet på kreativitet hos Bhaskar (2012) og i Rosas (2021) teori om resonans, som jeg anvender i artikkel 4. Begge beskriver en dialektikk som begynner med et fravær eller et mellomrom, der en så opplever å bli beveget eller «kallet på», og i neste omgang kan svare på. Erfaringen av resonans eller kreativ utfoldelse innebærer en form for forandring i begge perspektivene.

Før jeg går inn i de mer spesifikke begrepene vil jeg avslutte med en omtale av den tredje fasen kritiske realismen og hvordan denne knytter an til mitt prosjekt.

Fase 3 «metaReality»: overskridende erfaringer

Bhaskar ønsket også å legge til rette for interreligiøs dialog gjennom sin filosofi om metaReality; der han utvikler en tenkning om en dypere enhet i tilværelsen (2002; 2012; 2016). Det faller utenfor doktoravhandlingens ramme å utdype denne fasen. Men jeg vil løfte frem en viktig dimensjon som er relevant for mitt prosjekt. Kritisk realisme innlemmer nemlig overskridende erfaringer som en viktig del av tilværelsen og hverdagerfaringer.

Dette samsvarer med en viktig dimensjon i det empiriske materialet fra sangskolene. Deltakerne i min studie har snakket med selvfølgelighet om gudstro, hovedsakelig fra hinduiske og muslimske sammenhenger, ofte med utgangspunkt i sangpoesien. For flere er troen deres uløselig forbundet med det å synge. Arif, som har vokst opp blant marfati-muslimer på en sandøy i Brahmaputra, sa for eksempel i begynnelsen av et intervju at: «kroppen min er laget av marfati-kunnskapen». Da jeg ba han beskrive hva marfati er, sa han:

Jeg kan prøve å gjøre det enkelt: Å se Gud gjennom sangen. Mange folk sitter sammen, og begynner å gråte. Hva gråter de for? Kilden til gråten er spørsmålet: Får jeg deg?

Jeg nevner det nå for å illustrere at en vitenskapsteoretisk sammenheng som åpner for overskridende erfaringer var viktig i studien. Det bidro til at jeg kunne skape rom for det deltakerne selv tematiserte. Uten dette perspektivet kunne jeg indirekte stått i fare for å legge lokk på en viktig dimensjon for deltakerne i en avhandling om stemme. «Subaltern studies» har blitt kritisert på dette punktet, som jeg nevnte i forrige kapittel (jfr. Urban, 2001).

Kritisk realisme gir et rammeverk å tenke tro og transcendens innenfor, så vel som dens tydelige premiss om at det fins noe sant som det er vitenskapens oppgave å forsøke å finne ut av (Jakobsen, 2021).

Archer, Collier & Porpora (2004) påpeker at ateisme har fått en dominerende og selvfølgelig posisjon i de fleste akademiske kretser. Uten å ta stilling til svaret på spørsmålet om Guds eksistens, eller hevde at dette lar seg besvare vitenskapelig, påpeker de at slik tro kan sies å basere seg på erfaring av transcendens, kan også ateisme sies å basere seg på et fravær av en slik erfaring. Rasjonelt sett er de to slutningene symmetriske, argumenterer forfatterne for (s.5).

Ontologisk sett tar jo minst en av disse posisjonene feil – men det kan altså ikke sies å ha med irrasjonalitet å gjøre (Archer et al., 2004). I sekulariserte Norge og Vesten, anses tro ofte å være en

privatsak. Sekulariseringen kan sees på som en protest mot at noen skulle være nærmere «skjult kunnskap» enn andre og dermed overlates i stedet eksistensielle spørsmål i stor grad til privatsfæren (Løvaas, 2020, s.25). Sosialantropologer som gjennomgående har unngått å forholde seg til religiøse praksiser utover den sosiale dimensjonen, hevder at det som befinner seg utenfor individet fjernes, som et «a priori metodologisk prinsipp» (Archer et al, 2004, s. 13, min oversettelse). Men når kun ett element undersøkes som om det opptrådte isolert, kan selve den dialektiske prosessen bli avkuttet. Religion reduseres til en sosial konstruksjon. Å møte deltakerne i min studie med en slik antakelse ville virket sterkt fremmedgjørende. Selv om jeg hadde et personlig resonanskammer for dem som troende mennesker, og slik sett enkelt kunne forholde meg til dette i felten, visste jeg først ikke hvor jeg skulle gjøre av fortellingene deres i en vitenskapelig sammenheng før jeg fikk kjennskap til kritisk realisme. Dette er ikke en religionshistorisk oppgave, men troen deres er altså nært forbundet med sangene. Erfaring kan sies å bestå av tre elementer: subjektet, innholdet erfaringen består av og objektet for erfaringen (Archer et. al, 2004). Ved å metodisk sett eliminere vekk objektet for erfaringen, mister sosial-konstruktivismen kategorien erfaring.

Bhaskar ville altså både utfordre tabuer knyttet til ontologi og til spiritualitet (Annamo, 2020; Bhaskar, 2016; 2012). De to forsøkene kan sies å være forbundet. Filosofien han utvikler i metaReality etterstreber å være maksimalt inkluderende (2016). Selv om Bhaskar ikke var imot institusjonalisert religion fremsetter han en grundig kritikk av det han betegner som falsk og undertrykkende lære innenfor institusjonaliserte religioner (Price, 202). Dette synet deler han med sangpoeten Lalan Fakir, noe som kommer til uttrykk i sangen nedenfor:

er det slik jeg skal be:

med hendene på knærne

og ansiktet mot vest

foran en grav

er dette bønn:

å stå på en liten matt

mens sinnet svimer omkring

og en ulydig engel sniker seg inn

blir du ren

ved å stå på elvebredden

og kaste litt vann over kroppen

Lalan spør, hvilken mester

har pålagt deg

en bønnefromhet som dette

(Lalan Fakir, gjendiktet av Sæther, 2015).

Del 2: De mer spesifikke teoretiske perspektivene i delstudiene

Jeg vil nå omtale de mer spesifikke perspektivene jeg anvender i de fire delstudiene/artiklene.

Det har vært viktig med en tverrfaglig tilnærming for å forstå hva som står på spill for deltakerne ved sangskolene. Det teoretiske rammeverket består av følgende tre hovedtemaer:

- 1) Kreativitet og kulturelle erfaringer
- 2) Den morfogenetiske tilnærmingen
- 3) Kapabiliteter, læring og et verdig liv

Som nevnt, begynte jeg denne studien med å undersøke jentenes stemme. Studien viser at de kulturelle erfaringene jentene gjør seg ved sangskolene utvider livshorisonten deres og gir dem en ny tilgang til seg selv (Jordet & Gullestad, 2020). Det er en slik dobbelthet som også Hesmondhalgh (2013) beskriver, om musikk som forbinder det dypt personlig erfarte og det kollektive, sosiale.

Før jeg tar leseren med inn i den morfogenetiske tilnærmingen til Margaret Archer, vil jeg dvele litt ved *leken* som barns første kulturelle erfaring. Musikkforskeren Jon Roar-Bjørkvold (2020, s. 301) skriver at fellesnevneren mellom barnet og kunstneren er kapasiteten til å undre seg og aksepten for å ikke vite.

1) Kreativitet og kulturelle erfaringer

My contribution is to ask for a paradox to be accepted and tolerated and respected, and for it not to be resolved. Donald W. Winnicott (2005/1971, s.xvi).

Barnelegen og psykoanalytikeren Donald Winnicott fremhevet lekens avgjørende betydning for utvikling (2005/1971; 1972). Han hevder at foreldres oppgave ikke er å forme barn som «en pottemaker dreier en krukke» (i Hart & Schwartz, 1984, s. 85), men snarere å *legge til rette for* at barnet selv kan få oppdage og realisere sitt iboende potensiale. Modningsprosesser er med andre

ord naturlig utfoldende, men det forutsetter at det fins et godt nok miljø («a facilitating environment») å få vokse i (Winnicott, 1972). Dette perspektivet gir en sentral innfallsvinkel til å forstå sangskolene. Når for eksempel et av barna erklærer at «jeg får kraft av å lære denne sangen og hjertet mitt åpner seg når jeg får synge» så lar det seg meningsfullt forstå i lys av Winnicotts (2005/1971) beskrivelse av at det er ved å være kreativ, og bare da, at barnet oppdager selvet. For barna og ungdommene som ikke har andre steder å gå til for kulturelle erfaringer, kan det å synge dreie seg om å oppdage og opprettholde selvet. Kulturelle erfaringer er nettopp den naturlige forlengelsen av overgangsfenomenet²² og lek i Winnicott sin teori (2005/1971). Stedet der dette finner sted er det han betegner som et mulighetsrom («potential space»)²³ - i feltet mellom den enkelte og omgivelsene. Selv om han primært beskriver det som finner sted mellom spedbarn og mor, er grunnforståelsen anvendbar for senere faser i utviklingen, noe han selv også påpeker (2005/1971).

Winnicott framholder også betydningen av tradisjon, og muntlige tradisjoner spesielt: «it is not possible to be original except on a basis of tradition» (2005, s. 134). Jentene forteller også med ulike ord om opplevelser av «å bli til» som egne personer gjennom å synge folkesangene. De blir seg bevisste at de har en innside som lar seg uttrykke i et fellesskap, et fellesskap som også skapes gjennom musikken. Musikken understøtter dermed den personlige så vel som den kollektive identiteten (Vestad, 2022).

Det fins også en rekke utsagn som tyder på at mesterlæreren inspirerer til en følelse av selvtilit hos jentene, noe som er en viktig forutsetning for at de skal våge å gå nye skritt («hvis jeg har den stemmen jeg har så skyldes det Nitai-guru», Jordet & Gullestad, 2020, s.653). Denne prosessen motsvarer Winnicotts beskrivelser av at det er nettopp tilliten til morens pålitelighet som gjør det mulig for barnet å skille ut det som er «ikke-meg» fra «meg» og slik erverve større selvstendighet (2005/1971). Kreativ lek eller kulturell erfaring kan fylle det mulighetsrommet som da oppstår. Når fattige barn er utsatt for å frarøves muligheter til lek og kulturelle erfaringer, noe jeg vil komme tilbake til med kapabilitetstilnærmingen nedenfor, så forhindres de samtidig fra å utvikle den indre selvtiliten som følger av å utfolde en kreativ kapasitet.

På flere måter samsvarer Winnicott sin forståelse av barnet som medskapende, kreativ og relasjonelt betinget med Bhaskars prosessuelle og kreative forståelse av værens natur. Winnicotts syn på

²² I artikkel 1 utforsker jeg sangen som mulig overgangsobjekt; en abstrakt anvendelse av det som er Winnicotts grunnidé, nemlig betydningen av noe som er «ikke-meg» å knytte seg til og holde seg i for å ta nye skritt.

²³ som også deler kjennetegn med det Hanne Haavind (1987) betegner som «utviklingsområde».

spedbarnet er at det har en personlighet «som blir kalt til liv i møte med omsorgspersoners berøringer og blikk» (Løvaas, 2020, s.33). Jeg vil dessuten fremheve at omsorgspersoners *stemme* har en egen og spesielt viktig betydning, slik også Didier Anzieu viser i sin betoning av moren som «lydspeil» der lydrommet som omgir barn er avgjørende for konstituering av selvet (1979). Det kan tenkes å være det også på senere utviklingsstadier.

Det er altså i det nevnte mulighetsrommet at Winnicott (2005/1971) hevder barnet kommer i kontakt med sitt sanne selv og kan utfolde seg naturlig. Derimot vil det sanne selvet bli forsøkt beskyttet og skjult hvis det ikke erfarer et slikt rom av tillit, nærvær og gjensidighet som skaper grobunn for et falskt selv.

Jeg nevnte Barbra Rogoff (2003; 2008) i første kapittel. Hun har vist at i kulturer der barn deltar i arbeid fra de er små så kan noen av lekens funksjoner ivaretas i samarbeidet. Det kommer selvsagt an på måten arbeid gjøres på. Det å gjøre noe sammen i et fellesskap kan være virkeliggjørende og verdighetsskapende. Leken er nært knytte til det å gjøre («playing is doing») og et forstadium til kulturell erfaring hos Winnicott (2005;1971). Sangskolene bereder grunnen for det og forfekter et syn på barna som noen som er nettopp medskapende og betydningsfulle, som kan lære, som kan delta og som kan gjøre noe viktig.

Men selv om sangskolene kan fungere som et mulighetsrom for flere av deltakerne, kommer det kulturelle presset inn som en sterk variabel når barna blir ungdommer, især for jentene, om å gifte seg. Selv om de i første del-studie uttrykker at de er villige til å gå langt for å forsvare sin rett til å synge, er det få som klarer å motstå presset over tid. Strukturene utøver makt over dem.

2) Den morfogenetiske tilnærmingen

Margaret Archer er sosiolog, men begrepet refleksivitet, som er svært sentralt i hennes tilnærming til struktur-aktør-problematikken, overskrider denne fagdisiplinen. Refleksivitet dreier seg om den medierende prosessen som finner sted hos en person i møte med kultur og strukturer: «reflexivity is the means by which we make our way through the world» skriver Archer (2007, s. 5). Refleksivitet kan defineres som: «the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and vice versa» (Archer, 2007, s.4)²⁴.

²⁴ Al-Amoudi videreutvikler Archer's tilnærming til å skille mellom sosial refleksivitet og politisk refleksivitet (2017, s. 65). Jeg holder meg til grunntenkningen til Archer.

Refleksivitet har mye til felles med begreper som autonomi og identitet – og, ikke minst, stemme. Samtidig tilfører det noe nytt ved den spesifikke analysen av samspillet mellom aktør, kultur og strukturer. Refleksivitet utøves altså gjennom den indre samtalen et menneske har med seg selv. Det er et dynamisk begrep. Hvis identitet, veldig forenklet, viser til «hva eller hvem jeg er», så viser refleksivitet til å *snakke med seg selv* om hva eller hvem jeg er. Det er også et viktig trekk ved Lalan Fakir sine sanger at han stadig undersøker i en form for selv-dialog hvem han er. I lys av Archers morfogenetiske tilnærming kan dette sies å være sanger i refleksivitet. Flere av ungdommene har uttrykt at de lærer å tenke gjennom sangene og ved å snakke med mesterlæreren om sangtekstene. At de tenker *med* sangene og deres metaforer viser de også i intervjuer, som for eksempel under pandemien, temaet i den siste artikkelen, når en av ungdommene åpner opp for noe av fortvilelsen over alt han mister: «I den knuste båten... Vil jeg kunne komme til bredden med den knuste båten min?... jeg *må* klare det. Jeg vil ikke at livet mitt skal være uten frukt!» Metaforer som båt, bredd og frukt er å finne igjen i flere sanger. Det kan med andre ord tenkes å styrke deres kapasitet for refleksivitet. Jeg utforsker også teoretisk forbindelsen mellom den morfogenetiske tilnærmingen, hvor Archer (2007) søker å forklare hvordan institusjoner har blitt til over tid, basert på et samspill mellom aktører, strukturer og kultur og kapabilitetstilnærmingen.

Vi blir født inn i sosiale strukturer og en kultur som legger føringer for våre liv ved å skape begrensninger og muligheter. Samtidig er det opp til oss hvordan vi svarer på disse betingelsene. Mennesker virker tilbake på strukturene med sin intensjonalitet og praksis, og kan velge å reprodusere eller transformere strukturene, som er laget av mennesker og beror på mennesker for å bli videreført. Dette er hovedtanker i Bhaskars Transformational Model of Social Activity (TMSA) som er en sentral modell i kritisk realisme (Bhaskar, 2016). Slik fremhever han at vi ikke er dømt til å gjøre noe på bakgrunn av bestemte omstendigheter, selv om disse riktignok virker på oss: både strukturer og aktører er ontologiske realiteter (Bhaskar, 2016, s.51-56). Vi kan altså ikke ha aktører uten strukturer eller omvendt (Nunez, 2014).

Archer sin tilnærming skiller seg noe fra TMSA ved at hun forfekter en *analytisk dualisme* mellom struktur og aktør. Hun innfører altså refleksivitet som en tredje og medierende variabel som forbinder de to. Det dreier seg om hvordan mennesker vurderer, skaper mening og former sine sosiale situasjoner (Archer, 2012). Måten denne utøves på, er gjennom en indre samtale som ofte begynner tidlig i barns utvikling. Teoretisk bygger hun på tenkere som Piaget og Vygotskij, som også var opptatt av den indre samtalens betydning for barns kognitive utvikling. I likhet med Hannah Arendt sin utlegning av indre stemme begynner Archer (2007, s.65-66) med Platon: «thinking is the conversation which the soul holds with itself in considering anything». Archer er opptatt av hvordan den enkeltes refleksive praksis får betydning for sosial mobilitet og posisjonering i forhold til

strukturer. Refleksivitet er blitt neglisjert, når det i virkeligheten er vesentlig for et samfunn (Archer, 2007). Slik jeg nevnte i første kapittel at er blitt sagt om musikk: at uten den ingen kultur, hevder Archer (2007) at uten menneskers refleksivitet ville det ikke vært noe samfunn. Som Wimalasena (2017) har påpekt i sin studie av kvinner i Sri Lanka, tilbyr Archer sin morfogenetiske tilnærming en ny metodologi for å innlemme agens i analyse av kulturen og de sosiale strukturene.

Et av Archers (2020) incentiver da hun først utviklet den morfogenetiske tilnærmingen, var at de to ledende sosiologene innenfor utdanningsforskning på 70-tallet, Bernstein og Bourdieu, manglet noe vesentlig i sine teorier: nemlig en «generativ mekanisme». Hun laget derfor et metodologisk og forklarende rammeverk der hun finner en slags tredje vei mellom to motstridende måter å forstå struktur-aktør-problematikken på, representert ved Weber og Durkheim. Jeg bygger følgende sammenfatning på Jakobsens fremstilling (2021, s.238-242):

Weber utelukker strukturer og fokuserer ensidig på individet (metodologisk individualisme). Durkheim på sin side gjør mennesket nærmest maktesløs overfor de sosiale strukturene (metodologisk kollektivism). Disse to posisjonene er uforenelige, slik de beskrives av de to teoretikerne. Men med Bhaskar er både individet og strukturer ontologiske realiteter. De finnes hver for seg og virker på hverandre. Archers tilnærming meisler så ut en tredje vei som svar på de to hovedretningene i sosiologifaget som har tendert mot å vektlegge enten strukturer eller aktører for ensidig, det som kan betegnes som henholdsvis «downward confluences» og «upward confluences». Det interessante, ifølge Archer, er å studere interaksjonen og samspillet mellom de to i et dialektisk forhold (Jakobsen, 2021).

De to bindes altså sammen gjennom et tredje element, refleksivitet. Hun har analysert fram noen hovedklynger av måter folk snakker med seg selv på («modes of reflexivity»). Disse formene for indre dialog har også vist seg å være nært forbundet med en persons livsprosjekt (Archer, 2003, s.163). Sammenhengen mellom den indre samtalen og hvilke ståsteder folk inntar overfor samfunnet de lever i (sosial posisjonering), er analytisk relevant i bearbeidelsen av min egen empiri: Hvilken rolle kan for eksempel det å synge og spille få for de unge deltakerne når de navigerer i sitt samfunn i viktige overgangsfaser – fra barndom til ungdom og ungdom til voksen – spesielt overfor hindre og muligheter i deres kulturelle kontekst? Refleksivitet blir mer og mer aktuelt i en verden som er i rask forandring (Archer, 2007; 2017).²⁵

²⁵ Som jeg vil komme tilbake til er det flere paralleller til Hartmut Rosa sin analyse av samtiden i hans akselerasjonsteori.

Archer identifiserer tre hovedformer for refleksivitet, som har blitt validert gjennom flere studier. Disse er: kommunikativ refleksivitet, autonom refleksivitet, og meta-refleksivitet (Archer, 2007). Hver av disse tre hovedformene for indre samtale har karakteristiske kjennetegn når det gjelder hvordan en forholder seg til strukturelle krefter, hva en gir betydning til, hvilke egne kapasiteter en realiserer, samt ens sosiale mobilitet. Når det gjelder sosial mobilitet handler det om hvorvidt en reproducerer og viderefører eksisterende strukturelle og kulturelle former, transformerer eller reorienterer disse (Archer, 2003/2007; Wimalasena, 2017). Jeg gjennomgår mer spesifikke trekk ved disse kategoriene i delstudie 2, i lys av det empiriske materialet. I dette kapittelet ønsker jeg primært å belyse den grunnleggende forståelsen i Archers tilnærming, som jeg altså anvender direkte på mitt materiale. De tre refleksivitetsmodusene er dynamiske former som er i forandring. Den samme personen kan bevege seg mellom de ulike formene i løpet av en og samme dag. Men det ser ut til at de fleste i hovedsak holder seg til én hovedmåte (i en gitt tidsperiode). Ulike personer holder altså ulike typer indre samtaler som igjen leder til ulike måter å være tilstede i verden på. Dette trer frem gradvis og relasjonelt. Selve kapasiteten til å holde i gang en indre dialog kaller Archer (2007, s. 63) en «personal emergent property».

Det fins også mennesker som i svært liten eller ingen grad utøver disse formene for indre samtale. Dette innebærer en passiv eller resignert holdning til egen framtid og en manglende tro på at en kan være med på å skape sin egen livsbane (Archer, 2000; 2007)²⁶. Selve den refleksive kapasiteten, som i utgangspunktet er innenfra styrt, kan altså skades gjennom krenkelser eller andre former for angrep mot personens livsprosjekt (Archer, 2007). Dette fins det også eksempel på i min studie: Enkelte av de mest ekspressive jentene fra første feltarbeid var som kneblet etter noen år, som den yngste av de to søstrene i delstudie 2.

Samfunn kan legge til rette for større eller mindre grad av refleksivitet blant sine medlemmer (Archer, 2007). I landsby-Bangladesh kommer især jentene dårlig ut, selv om sangskolene bidrar til å motvirke dette og inspirere deres refleksivitet. Hvordan snakker de med seg selv i overgangsfasen fra å være syngende jente til å bli ungdom og ung voksen i en kultur som legger så sterke føringer for deres liv? Hvordan medierer de sin livsbane i spenningsforholdet mellom det å synge og å inngå i en kultur der noen normer krever deres tause lydighet? Det dreier seg om makten den enkelte har til å tenke rundt det som finner sted og velge hvordan en mottar og svarer på omstendighetene en blir født inn i. Svarer deltakerne – veldig forenklet skrevet – med å underkaste seg og reproducere

²⁶ Det var også dette Hans Skjervheim (1996) satte fingeren på i «Deltakar og tilskodar»: Som mennesker er vi engasjerte i verden, enten vi forholder oss aktive eller passive til den skjebnen.

strukturer; eller motstår de presset og transformerer strukturer; eventuelt blir værende i, men bidrar til å reorientere strukturer? Og hvilken rolle spiller det å synge for valgene de tar? Det er slike spørsmål jeg utforsker i oppfølgingsstudiene blant jentene. Refleksivitet er også uttrykk for vårt særpreg som individer. Ingen vil under noen omstendighet utøve refleksivitet på en måte som lar seg forutsi (Archer, 2007, s. 75). Hva slags indre samtale den enkelte holder om seg selv i forholdet til samfunnet får med andre ord store konsekvenser for både en selv og samfunnet. Men hva forårsaker de forskjellige formene for indre samtale? Archer beskriver dette som et samspill mellom den sosiale konteksten vi blir født inn i og personers livsprosjekt (2007, s.175).

Noe Margaret Archer, Roy Bhaskar og Hartmut Rosa alle har til felles er at de ser på mulighetsbetingelser for et godt liv. Muligheten for å uttrykke seg kan sies å være en grunnleggende kapasitet hos mennesker (Nussbaum, 2011; Appadurai, 2004; Freire, 1970). Dette har blitt grundig behandlet i kapabilitetstilnærmingen (utviklet av Amartya Sen og Martha Nussbaum).

3) Kapabiliteter, læring og et verdig liv

Martha Nussbaum er opptatt av sosial rettferdighet i lys av menneskers reelle muligheter til å leve verdige liv. Dette er bakgrunnen for kapabiliteestilnærmingen. Der forstås livskvalitet som nært forbundet med å ha tilgang til å realisere ens behov gjennom grunnleggende kapasiteter («capabilities») eller mulighetsbetingelser. Dette defineres av Nussbaum (2006, s. 70) som «what people are actually able to do and to be, in a way informed by an intuitive idea of a life that is worthy of the dignity of the human being»

Nussbaum er også opptatt av kvinners utsatthet spesielt og ikke minst i sørasiatiske kulturer (2000). Hun utviklet en liste med elleve betingelser for livskvalitet, som hun hevder er tverrkulturelle og universelle (2011; 2006; 2000). Å kunne ytre seg, slik jentene kan sies å få en plattform til ved sangskolen, er en av disse grunnleggende betingelsene. I tillegg fremhever hun kroppslig helse og integritet; mulighet til å tenke og bruke sansene; følelsesmessig tilknytning; beslutningsevne og politisk påvirkning; selvspekt; kontakt med dyr og natur; og – i tråd med Winnicott – lek (2006, s. 76 –78). Nussbaum begrunner listen normativt, ved at det har med grunnleggende verdighet å gjøre, «a bare minimum of what respect for human dignity requires» (2006, s.70).²⁷

Ved å gjøre det mulig å kartlegge fravær av muligheter og dermed undertrykkende strukturer har kapabilitetstilnærmingen noe grunnleggende til felles med den «forklarende kritikken» jeg presenterte i første del; altså der Bhaskar (2016) løfter frem det frigjørende potensialet til

²⁷ Al-Amouidi(2017) har etterlyst refleksivitet på Nussbaums liste og argumenterer for at refleksivitet ontologisk sett har samme status som de andre kapabilitetene.

samfunnsvitenskapelig forskning ved å skape kunnskap om og avsløre undertrykkende strukturer i samfunnet. Bhaskar opererer med et nyansert frihetsbegrep som begynner med muligheten til å gjøre noe annerledes (Jakobsen, 2021, s. 316). Tilsammen beskriver han syv forskjellige nivåer: 1) negativ frihet fra, 2) positiv frihet til, 3) frihet til emansipasjon (å kunne gjøre noe med det som begrenser), 4) frihet til autonomi, 5) frihet til blomstring (Bhaskar, 2016, s.138). Det syvende nivået av frihet er en form for menneskelig blomstring («human flourishing») som forholder seg dypt til en solidarisk praksis overfor andre mennesker, levende vesener og naturen og er et viktig begrep i den kritiske realismens forsøk på å utarbeide utopier (Archer, 2019). Det inngår i visjonen til kritisk realisme: å legge til rette for et godt samfunn der alle har mulighet til å blomstre med sin egenart (Bhaskar, 2016; Archer, 2017).²⁸ Frihetsbegrepet i kritisk realisme kan derfor ikke forstås uten et begrep om solidarisk praksis. Fordi mennesker, rent ontologisk, er dypt forbundet med hverandre (og naturen), er vi også dypt utsatt for hverandre. Dette er også en grunnleggende forståelse i Butlers (2004; 2016) utlegning av begrepet om sørgbarhet («grievability») og når hun reiser spørsmålet om hvilke liv som får finnes, og blir talt og tillagt sørgbarhet, et begrep jeg kommer inn på i den siste artikkelen. Både Nussbaum (2006) og Archer (2017) understreker mulighetsbetingelsenes skjørhet, som retten til å ytre seg og samfunn preget av relasjonelle goder som tillit, noe vi også ser mangfoldige eksempler på i verden i dag.²⁹

Appadurai (2004) skriver i forlengelse av kapabilitetstilnærmingen når han vektlegger viktigheten av å kunne aspirere mot en fremtid, noe som er spesielt viktig for mennesker som lever i fattige områder, der framtidsutsiktene for mange er preget av usikkerhet og få muligheter. Begrepet «capacity to aspire» introduseres som en metakapasitet - en slags syntese av kulturell kapasitet og navigasjonskapasitet (Appadurai, 2004). Det har med livsmot å gjøre og om en inntar en aktiv eller passiv holdning til egen framtid. Denne meta-kapasiteten, evnen og muligheten til å ha ambisjoner for fremtiden, er ikke jevnt fordelt i samfunnet. Appadurai påpeker at de rike har en mer utviklet kapasitet til å aspirere, til å tro på en fremtid, nettopp fordi deres valgmuligheter erfarer som reelle (2004). I tråd med Nussbaums perspektiv handler anerkjennelse av fattiges liv og verdighet seg om langt mer enn re-distribuering av materielle goder. Et kjennetegn ved uretten som begås på strukturelt nivå mot fattige, er at de heller ikke anerkjennes kulturelt sett. Da mister de også den naturlige forlengelsen av leken, og der det å være i verden på en kreativ måte faller bort: Det er i denne kreative væren at livet erfarer som verdt å leve, ifølge Winnicott (2005; 1971): det er der individet kan oppdage selvet. Han understreker også at selvet ikke er å finne i produkter, det være

²⁸ Archer oversetter Eudaimonia med «human flourishing, thriving, or doing and living well» (2017, s.121).

²⁹ Det er også slike uttrykk, som krig og vold, som Butler (2004; 2016) analyserer mekanismene i.

seg kunstmalerier eller andre verker, men i selve den kreative væren, prosessen (Winnicott, 2005/1971).

Som nevnt i kapittel 1 består sangskolene av både formelle og uformelle aspekter. Jeg vil gå litt videre inn i denne tematikken gjennom begrepet «education», opprinnelig utviklet av musikkutdanningsforskeren Estelle Jorgensen (1997, s.13)³⁰. Begrepet er en syntese av verbet «educer» som viser til undervisning og av læring som dreier seg om å kalle fram elevens iboende ferdigheter («capabilities») og evner («abilities») (Folkestad, 2006, s. 139). Dette perspektivet er svært relevant for det jeg har kunnet observere og som mesterlærerne også selv har beskrevet: at de gjennom improvisatorisk lek oppdager hva den enkelte kan og hjelper dem videre derfra.

Ifølge Jorgensen (1997) er lærerens rolle tilsvarende den rollen Winnicott beskriver som omsorgspersonens hovedoppgave: å skape gode betingelser for modning. Læreren sammenlignes med en gartner; slik gartneren skal skape gode vekstbetingelser for planten, skal læreren legge til rette for elevens vekst (Jorgensen, 1997). Dette gjør hun altså med utgangspunkt i begrepet «education», som et av fem underbegreper om utdanning:

The word education means to draw out, elicit or develop. Education implies that a student's potential needs only to be drawn out by a teacher who skillfully arranges the external conditions such that growth and development naturally follow. Teachers are gardeners who arrange the conditions in which students, as plants, grow (Jorgensen, 1997, s.13).

Dette samsvarer med min forståelse av det som finner sted på sangskolen. Jeg har beskrevet den som et mulighetsrom ved å vise til Winnicotts begrep («potential space») (2005/1971) og på en spesiell måte for landsbyjentene, der det å synge blir som et opprør mot betingelsene de vokser opp under når de avkreves taus lydighet. Sangen muliggjør en overskridelse ut av det kjente og over i noe nytt, som inspirerer til refleksivitet og til å aspirere mot frihet og autonomi. Sangene og fellesskapet ser ut til å kunne forløse refleksivitet og frihet – med andre ord er det et transformativt moment i sangene som rokker ved etablerte kategorier.

Læringen innebærer også noe mer enn selve sangen, nemlig dannelseskvaliteter som å bli sannferdig som menneske (som jeg skriver om i artikkel 3). I førstes del av kapittelet beskrev jeg den muntlige musikktradisjonen som en frigjørende kunnskapsform, der det å synge får forandrende konsekvenser

³⁰ Estelle Jorgensen (1997) skriver om utdanning i lys av fem begreper: schooling, training, education, socialisation og enculturation

for hverdagslivene til elevene, i min studie har jeg altså spesielt undersøkt jentenes liv. Folkestad (2006, s.139) kopler også Paulo Freires pedagogikk eksplisitt til begrepet om «education»: felles er forståelsen av at kapasitetene og ferdighetene allerede fins i eleven og at det er lærerens oppgave å skape gode betingelser for at læring skal kunne finne sted. Læring som en innenfra-drevet prosess mot menneskelig blomstring er dessuten helt i tråd med den nyere læringsteorien til Bhaskar: Kunnskapen fins der allerede som et iboende potensiale og læring handler om å la elevens potensiale få folde seg ut (Bhaskar, 2012; 2002).

En slik kreativ måte å være i verden på er under hardt press i dag, i lys av Rosas teori (2015; 2021) om samtiden der han dveler særlig ved temporale betingelser i tilværelsen. Han beskriver akselerasjon³¹ som et kjennetegn ved det moderne samfunn, og hevder at akselerasjonen i det senmoderne samfunn har overskredet en tålegrense for mennesket. Det samfunnsmessige presset på stadig å øke farten, kan gjøre oss ute av stand til å være i kontakt med verden (Rosa, 2021). Det kan skape følelse av fremmedgjorthet.

Jeg vil anvende dette perspektivet når jeg ser på sangenes og sangskolenes betydning i en krisetid og vil komme tilbake til sangskolene som en form for motstandspraksis i siste kapittel. Det dreier seg da også om hvordan sangen bidrar til å utvide det nået Rosa (2021) beskriver at krymper med akselerasjonen. En konsekvens av akselerasjonen, er at med erfaringen av å være ute av stand til å ta inn verden, kan solidariteten også gå tapt.

Jeg vil avrunde dette kapittelet med å formidle noen kritiske betraktninger om kritisk realisme før jeg avslutter teorikapittelet med de spesifiserte forskningsspørsmålene som leder inn mot delstudiene.

Noen kritiske betraktninger om kritisk realisme

Kanskje har Stänicke, Zachrisson & Vetlesen (2020) rett når de hevder at kritisk realisme ved sin transcendentale argumentasjon/realisme går for langt i synet på hva som er mulig for menneskelig forståelse. Kanskje tenkere som Bhaskar og Archer har for stor tiltro til rasjonaliteten (jfr. pilaren om vurderende dømmekraft og betydningen som tillegges refleksivitet). Det er verdt å spørre om de tar tilstrekkelig høyde for blindsoner og ubevisste forsvarsstrukturer som hindrer eget klarsyn. Kan hende er det først i filosofiens tredje fase, i metaReality, der Bhaskar (2012) utvikler en kritikk av det diskursive intellektet, at tankens begrensninger blir belyst. Slik jeg leser kritisk realisme «reddes» den

³¹ Etymologisk betyr akselerasjon «å påskynde»:

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=akselerasjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=b

på dette punktet av pilaren om epistemologisk relativisme, der nettopp perspektivet om den menneskelige kunnskapens grenser og begrensninger utlegges. På samme måte kan pilaren om ontologisk realisme sies å reddes fra å bli slukt av epistemologien, slik Archer, Collier & Porpora (2004) har påpekt. Det kritisk realisme gjør er å syntetisere en rekke innsikter fra tidligere filosofiske posisjoner og aktualisere en overordnet diskusjon om epistemologi og fremheve ontologiens plass i kunnskapsutvikling. Slik sett er mange av dens innsikter ikke nye som sådan i filosofiens historie. Det går også an å innvende at Bhaskar sveiper med for bred pensel over vestlig filosofi i hans immanente kritikk av dens mangler, som om vestlig filosofi var en homogen størrelse. Han overser kanskje de filosofene som har gått motstrøms før han selv, som også har vært oppmerksomme på ontologi, østlig filosofi, naturen og ikke-antroposentrisme, fravær og negativitet.³² Jeg spør meg om det kanskje nettopp er den *dominerende* trenden i vestlig filosofi Bhaskar setter seg fore å kritisere? Den nyskapende måten han syntetiserer innsikter på, ofte fra tilsynelatende motstridende tradisjoner, og samtidig peker på mangler og forsøker å utvikle et alternativ, har tiltalt meg.

Videre er det, som nevnt, en metateori som gir gjenklang med empirien, slik som den dialektiske kritiske realismen og aktualisering av fravær som et grunnleggende trekk ved virkeligheten. Bhaskar finner ikke opp termen om fravær på nytt: også filosofen Hegel hadde et begrep om negativitet i sin dialektikk, hos psykoanalytikeren Lacan er fraværet selve forutsetningen for begjæret og i kristen mystikk er erfaringen av gudsfravær en drivkraft for bønn – slik den også er i marfatitradisjonen i Bangladesh.

Det teoretiske rammeverket: en sammenfatning

Jeg undersøker altså sangskoler på landsbygda i Bangladesh. Sangskolene, som jeg også beskriver som *sangsteder*, er musikalske praksiser som med Folkestad (2006) kan sies å befinne seg i spenningsfeltet mellom formelle og uformelle læringsarenaer. Formålet med doktorgradsarbeidet er å utvikle kunnskap om sangens betydning i tiden vi lever i, gjennom å løfte fram en fortelling om et vitalt fellesskap av folkemusikere og barn som forsøker å redde sangtradisjoner på land som kan drukne. Dermed er avhandlingen et bidrag til refleksjon omkring musikkens verdier og betydning, som en form for musikkpedagogisk grunnlagstenkning, noe Varkøy (2003, s.9) argumenterer for at kan bidra til å skape reflekterte musikkpedagoger, som barn og unge trenger. I mitt doktorgradsarbeid utforsker jeg hva som står på spill for deltakerne. Gjennom innledende analyser av det empiriske materialet pekte det seg ut tre hovedtemaer – sangen i den personlige tiden om å finne sin vei, den musikkpedagogiske praksisen og filosofien i generasjonsoverføringen og i sangens

³² Uten å gå inn i disse perspektivene nå, antyder jeg bare filosofer som Søren Kierkegaard, Hans Jonas og Friedrich Schelling ikke rammes av Bhaskars kritikk.

betydning i den samfunnsmessige tiden som også er preget av store kriser. Dette ble utgangspunkt for avhandlingens tre hovedartikler.

Jeg har i dette kapittelet redegjort for noen generelle vitenskapsteoretiske antakelser og premisser for doktorgradsarbeidet som helhet og presentert teoretiske begreper som aktualiseres og hentes inn i delstudiene. Der (i artiklene) vil det vises hvordan jeg har omsatt den tverrfaglige tilnærmingen i praksis. Selv om jentenes *stemme* primært undersøkes med et psykologfaglig perspektiv, *traderingen* av sangene med et musikkpedagogisk perspektiv og det grunnleggende *tids*-paradokset med et sosiologisk perspektiv, er det en indre sammenheng mellom dem. Nussbaums kapabilitetstilnærming og Winnicotts teori om lek og kreativitet kaster lys over betydningen av å finne sin «egen stemme» for landsbyjentene, men også den læringen som finner sted ved sangskolene og hvorfor det er viktig å bevare gamle sanger i en tid preget av akselerasjon og sammenvevde kriser, som Rosa fremhever. Archers morfogenetiske tilnærming gir et rammeverk for å forstå forskjeller mellom de ulike deltakerne bedre, der den indre samtalen (refleksivitet) spiller en nøkkelrolle for hva den enkelte gir stemme og gjør i samfunnet: hvordan aktører svarer i møte med strukturenes makt. Muligheten for å erfare resonans, så vel som forandringens mulighet, er der ved sangskolene som gjør sitt arbeid midt blant strukturer som opprettholder krisene. Trangen til frihet, eller «frihetens puls», er en grunnleggende drift i mennesket, hevder Bhaskar (2016). Dét, altså en drivkraft mot frihet, ser ut til å være en viktig dimensjon i deltakernes ønske om å holde sangene levende og i hva som står på spill for dem - som jeg altså undersøker nærmere i delstudiene.

Studiens spesifiserte forskningsspørsmål

Med dette vil jeg nå la kapittelet munne ut i de mer spesifikke forskningsspørsmål som undersøkes i hver av delstudiene.

I den første artikkelen som er inngangsporten til doktoravhandlingen spør jeg:

- *Kan det å synge bidra til å finne sin egen stemme, både musikalsk og psykologisk?*

I artikkel 2 spør jeg hvordan det går med landsbyjentene tre år senere:

- *Hvordan navigerer jenter, som får muligheten til å synge i fellesskap i landsbyer i Bangladesh, mellom sin gryende egne stemme og press fra kulturelle normer og skikker, slik som å gifte seg under eller like etter pubertetsalder?*

I artikkel 3 undersøker jeg den musikkpedagogiske praksisen og filosofien i musikktradisjonen ut fra følgende problemstillinger:

- *Hvilke pedagogiske metoder anvendes av mesterlærerne i lokale sangskoler («gurugriho») for å undervise unge mennesker i gamle sanger fra deres kultur?*
- *Hva kan læres av denne unike musikkpedagogikken, sett i lys av dialektisk kritisk realisme, for utdanning utover landsby-Bangladesh?*

I artikkel 4 retter jeg søkelyset mot sangens og fellesskapets betydning i en krise, jeg spør:

- *Hvordan erfarer deltakerne ved sangskoler nord i Bangladesh tiden under Covid-pandemien og hvilken betydning har folkesangene for dem i krisen?*

Kapittel 3 Metode

*Nøkkelen til mitt hus
ligger bevart hos en annen.*

*Hvordan åpne døren
og hente ut det dyrebare,
alene.*

Lalan Fakir

Innledning

Slik jeg har hatt en tverrfaglig teoretisk tilnærming, som beskrevet i forrige kapittel, har jeg også rent metodologisk valgt en mangfoldig tilnærming. Valget om å studere den musikkpedagogiske og kulturelle praksisen ved de ni sangskolene i Bangladesh, har innebåret å arbeide i et spenningsfelt mellom det planlagte og det som plutselig inntraff og omrokkerte på alt. Noen valg har vært nøye gjennomtenkt og andre beslutninger har omstendighetene tvunget fram. Jeg hadde ikke forutsett en global pandemi da jeg begynte stipendiatperioden min.³³ Men jeg visste at fravær av kontroll ligger i feltstudiers natur. I første del av kapittelet vil jeg beskrive det konkrete, feltarbeidene, før jeg i andre del av kapittelet drøfter vitenskapeligheten i metoden, studiens validitet og reliabilitet i lys av studiens metateori, kritisk realisme.

Selve ordet metode stammer rent etymologisk sett fra det greske *methodos* som betyr «å følge en bestemt vei mot et mål» (Tranøy, 2019). Det er i tekstens medium jeg tenker, utforsker, lagrer, går videre – går tilbake til – utdyper og stryker. Selve det å oversette en muntlig tradisjon til en akademisk og litterær kontekst innebærer flere dilemmaer (Sæther, 2003). En kan spørre om det i det hele tatt lar seg gjøre. Som uttrykt i den allerede nevnte pilaren om epistemologisk relativisme, er kunnskapsproduksjonen tentativ og feilbarlig. Men det er altså et premiss i denne studien at det fins en virkelighet å finne ut av (ontologisk realisme). Dessuten at å studere undervisningen og læringen ved sangskolene innebærer å forholde seg til noe *dynamisk*. Den musikkpedagogiske praksisen er ikke den samme i 2022 som da jeg begynte som stipendiat i 2019 før pandemien, og

³³ Som nevnt i forordet strekker studien seg over flere år fra jeg begynte å gjøre feltarbeid i 2016 for å skrive hovedoppgave i psykologi ved Universitetet i Oslo (Jordet, 2018), til jeg videreutviklet og designet et doktorgradsprosjekt som formelt begynte høsten 2019.

svært mye har forandret seg både rent grasrotorganisatorisk og sosiologisk nord i Bangladesh siden sangskolene først ble initiert i 2004. Studien har vært en kunnskapsreise og en faktisk reise, derfor er Steinar Kvale (2015) sitt begrep om forskeren som «den reisende» talende for min posisjon i studien.

Å lære av den eller det andre, kan utvide egne perspektiver og gi innsikt om en selv. Dette er et tema også i Lalan Fakirs sangpoesi. Grunnleggende sett har jeg vært nysgjerrig på å forstå og jeg har ønsket å lære fra dem jeg har forsket blant. Inspirert av Gayatri Spivaks (1988) nevnte postkoloniale kritikk, er jeg oppmerksom på å ikke omtale «de andre» som om de var en homogen gruppe, ikke tre kategorier laget i vesten nedover hodene deres, men å være opptatt av å lære og å la mine egne perspektiver bli utvidet og forandre. Det har også innebåret å la meg korrigere underveis og slippe tak i egne forestillinger. Dette ble jeg skolert i allerede under første feltarbeid, gjennom en episode som har blitt værende med meg:

Jeg intervjuet en av de unge jentene om sangen, var blitt fortalt at hun kom fra en av de aller fattigste grendene, og at mange der ble giftet bort på hennes alder. Jeg spurte henne hva hun ville gjøre hvis noen skulle hindre henne fra å synge. Hun svarte spontant at da ville hun jo forklare for foreldrene sine at hun selvfølgelig skulle synge. Jeg holdt henne i spørsmålet, og spurte «men hva hvis de ikke ville høre på deg?». Da satte hun blikket i meg og spurte: hvorfor skulle de ikke høre på meg? Jeg innså at denne jenta var langt fra kuert av de harde kårene hun levde under. Kanskje hadde hun fått mot nettopp fra å synge, selvtiliten hennes var uventet. Tre år senere måtte jeg på nytt ta meg i å være forutinntatt, da jeg fikk vite at den samme jenta nå jobbet på en klesfabrikk i Dhaka og ikke kunne komme til intervju. Jeg merket min egen skuffelse over at hun ikke lenger deltok i sangundervisningen. Etter den første erfaringen med henne hadde jeg følt meg trygg på at hun ville stille til neste intervju. Denne gangen var det strukturens makt som slo inn i meg. Som Margaret Archer (2007) har poengtert er et kjennetegn ved refleksivitet at den er uforutsigbar: hvordan en annen vil svare på sine omstendigheter lar seg ikke predikere.

Jeg etterstreber transparens i fremstillingen av metoden min. Noe av studiens reliabilitet ligger også der. Med det mener jeg å redegjøre for hvilket blikk jeg ser med, hva som er mitt bidrag. Men, som også Espen Schaaning har påpekt: «Ingen metode i verden vil på forhånd kunne kontrollere og kvalitetssikre ens fordommer. Å ville gjennomlyse alle sine fordommer er derfor som å ville løfte seg opp etter håret» (i Gadamer, 2012, s.13-14). Disse ordene kan det være viktig å ha *in mente* når jeg redegjør nærmere for fremgangsmåten min. Jeg legger fremstillingen i dette kapitlet på et nivå mellom praktisk fremgangsmåte og vitenskapsteori; altså forsøker jeg å verken gå for langt ned i små detaljer eller for høyt opp i abstrahert teori (Haavind, 2000). Min ambisjon er å gi leseren det som er

nødvendig og meningsfullt for å kunne se for seg, og vurdere kritisk, den skreddersydde metoden som er utviklet for dette prosjektet, med dens begrensninger og muligheter.

I metodekapittelets første del vil jeg ta leseren med til felten og redegjøre konkret for gjennomføringen av studien før jeg i andre halvdel behandler spørsmålet om metodens vitenskapelighet mer grundig i lys av kritisk realisme.

Studiens første forutsetning: tilgang til felten

Sangskolene befinner seg, som nevnt i første kapittel, i absolutt utkantstrøk – mer enn 12 timers bussreise fra Dhaka – der de færreste snakker engelsk. Bengali er folkets morsmål, og i de nordlige områdene er det ulike dialekter. Flere av sangskolene befinner seg i grender det rent praktisk er vanskelig å komme til, nær sagt umulig uten nært samarbeid med lokale. Noen må ha kjennskap til hvor bryggene befinner seg langs Brahmaputra, der en kan fraktes i enkle trebåter over til den andre siden. For også der, på sandøyer, har det pågått vital sang og undervisning i «gurugrihoer».

Forutsetningen for en feltstudie som dette, er å få *tilgang* til felten (Hammersley & Atkinson, 2019). I mitt tilfelle har det blitt muliggjort ved en «mediator» som kan sies å være både innenfor og utenfor kulturen: Wera Sæther (WS). Siden 2004 har hun vært en viktig drivkraft i å holde sangskolene oppe.³⁴ I mer enn tre tiår har hun reist og bodd blant folk i den Bengalske kulturen; både i Vest-Bengal og nord i Bangladesh. Det var via hennes fotografiske arbeid jeg første gang fikk se, og etter hvert høre, de syngende barna. Hun har altså beredt grunnen for denne studien på dobbelt vis: ved å initiere sangskolene sammen med de lokale og som tolk og veileder i felt. Det har også innebåret mange timer med forberedelser og etterarbeid. På landeveien og i andre mellomrom, har hun fortalt om den lokale kulturen og om endret landskap – som for eksempel om risåkrene som i løpet av få år har blitt erstattet av tobakksplantasjer, noe som har gitt raskere penger, men også mindre matsikkerhet for befolkningen – én av mange konsekvenser av de harde kårerne familier der lever under, i en tid med store klimatiske endringer. WS har vært en å reise sammen med, som har oversatt språket, men også utvidet oppmerksomheten min for gester og mer subtile uttrykk som det tar tid å få kjennskap til.

Det å gå via «portvoktere» er en kjent del av feltarbeidet i etnografiske studier. I denne sammenhengen vil jeg påpeke at «portåpner» er et vel så talende begrep. Ved å bli introdusert via WS, som deltakerne kjenner som en som har stor respekt for sangtradisjonene deres, har jeg fått erfare en umiddelbar nærhet til folk. Jeg ble invitert hjem til folk, og jeg ble invitert til å være til stede under sangklasser og andre former for samlinger, der jeg fikk høre sang så vel som det de hadde å

³⁴ Hun har, i tillegg til regelmessige besøk, også stiftet norske venneforeninger. I dag støttes sangskolene av Earth Care with Art – Norge som også jeg er aktivt med i. Dette vil jeg komme tilbake under etiske refleksjoner.

fortelle. Den bengalske kulturen er svært gjestfri overfor fremmede. Jeg har i tillegg kunnet jobbe innenfor en etablert ramme av *tillit* som har vært viktig, spesielt i intervjusituasjoner. Som jeg vil komme tilbake til under intervjuprosedyren har jeg altså befunnet meg i en overgang mellom å være utenfor og innenfor, det som i antropologisk sammenheng ofte betegnes som henholdsvis episk og emisk (Sæther, 2003). Møtepunkter mellom disse perspektivene, som kan sies å være ytterpunkter langs et kontinuum, er svært viktig for å få en forståelse av et fenomen som går dypere enn antakelser (Rogoff, 2003, s. 25). Det er med andre ord ikke bare beheftet fordeler eller ulemper å være utenfra eller innenfra når en skal forstå et fenomen: begge perspektivene kan bidra til å bygge en slik forståelse.

Oversikt over studiens ulike faser

Fordi dette ikke har vært en strømlinjeformet studie, og for å forsøke å skape en orden for leseren vil jeg presentere en veldig grov tabell over de ulike fasene. Da jeg ble ansatt som stipendiat overtok Høgskolen i Innlandet det formelle ansvaret for datamaterialet som Universitetet i Oslo tidligere hadde hatt, slik at materialet i sin helhet kunne inngå i doktoravhandlingen.

Feltarbeid og datainnsamling for undersøkelsen av jentenes stemme (2016-2019)

<i>Periode</i>	<i>Empirisk materiale</i>
2016 (september/oktober)	Feltarbeid med deltakende observasjon ved sangskolene; fokusgruppe- og semistrukturerte intervju med 18 landsbyjenter (lydopptak og transkripsjoner av intervjuer, lydopptak sang)
2017 (januar)	Skriftlige «brev» fra 11 av de opprinnelige 18 jentene (svar på oppfølgings spørsmål)
2017 (januar)	Semistrukturerte intervju med tre landsbygutter og tre mesterlærere (lydopptak og transkripsjoner av intervjuer, lydopptak sang)
2019 (januar)	Sonderende feltarbeid for doktoravhandling: Deltakende observasjon ved sangskolene: oppfølgingsintervjuer med 11 av de opprinnelig 18 jentene; intervju med åtte gutter (hvorav fem er nye deltakere) og tre mesterlærere.

Feltarbeid for undersøkelsen av undervisningen og læringen (2019-2022)

<i>Periode</i>	<i>Empirisk materiale</i>
2019 (desember)	Feltarbeid med deltakende observasjon ved sangskolene; fokusgruppe intervju med deltakere i viderekommen klasse (12 unge voksne); oppfølgingsintervjuer med åtte av jentene; og syv av guttene; fire mesterlærere (lydopptak og transkripsjoner av intervjuer, lydopptak sang)
2020/2021(desember/januar) Covid-19-pandemi	Skriftlige livsrapporter fra ti barn (nye i studien)
2021 (mai) Covid-19-pandemi	Digitale intervjuer med én mesterlærer og to gutter fra tidligere intervjuer
2021 (juli) Covid-19-pandemi	Digitalt «feltarbeid»: deltakerne i den viderekomne klassen samlet seg i en mesterlærers hus. Først besvarte de noen forhåndstilsendte spørsmål skriftlig, deretter gjennomførte vi intervjuer via Zoom med én og én i tillegg til en gruppesamtale.

Når jeg har vært til stede i felten har jeg altså anvendt fire hovedmetoder for å samle inn empirisk materiale: deltakende observasjon ved sangskolene med feltnotater og samtaler med deltakerne der i fokusgrupper og semi-strukturerte /dybde-intervjuer. Slik var det i flere perioder helt fram til Covid-19-pandemien brøt ut. I den lengre perioden jeg ikke kunne reise til Bangladesh, forhindret av pandemien (som inntraff et halvt år etter stipendiatperioden min begynte), har jeg fått tilgang til materiale gjennom skriftlige livsrapporter, samtaler og semi-strukturerte intervjuer via internett (ved plattformen Zoom).

Tilnærming i felten og studiens design

Jeg gjorde tidlig et valg om å holde meg så nær sangskolenes egen praksis som mulig. Dette er i tråd med det veiledende prinsippet i kritisk realisme om å la metode velges ut fra fenomenets natur og ikke omvendt (Bhaskar, 2016). Feltarbeid er blitt planlagt for å, i størst mulig grad, kunne følge deres måter å samles på der dette vanligvis finner sted. Selve det å komme som gjest fra et land langt borte er selvsagt en intervensjon i seg selv, som innebærer at jeg ikke kunne studere undervisningen og interaksjonene i «rå-form». Jeg oppsøkte sangskolene, ikke for å teste ut eller bekrefte bestemte hypoteser, men ut fra en erkjennelse av at noe viktig stod på spill for disse musikerne og barna – organisatorisk så vel som personlig for deltakerne – og jeg ønsket å lære om dette. Jeg begynte åpent, utforskende med spørsmålet om hva betyr det for landsbyjentene å lære å synge. Deretter ble

nye forskningsspørsmål skapt (som presentert i forrige kapittel) med økt kjennskap til det empiriske feltet.

Feltarbeidene har vært relativt kortvarige. Visum utstedes av bangladeshiske myndigheter for maks fire uker, og de fleste feltarbeidene har vart omkring tre uker av gangen. I denne korte tiden har jeg prioritert intervjuer, i fokusgrupper og individuelle. Jeg stiller, i likhet med Boeskov (2019) spørsmål ved om kortvarige feltarbeid som mine kan sies å være etnografisk, da etnografiske studier ofte innebærer å være lengre perioder på et sted og komme inn i en slags hverdag der. Men i alle fall har dette vært en etnografisk inspirert studie, med vekt på å følge opp de samme deltakerne over tid, så langt dette har vært mulig, for en mest mulig fordypet forståelse. Tiden med den enkelte deltaker har likevel vært relativt knapp. Det er flere utfordringer med intervjuet som metode, ikke minst når en forsker i en annen kultur, som jeg drøfter under intervjuprosedyre.

Samtidig har jeg vært i en posisjon der jeg stadig vekk har fått tilgang til empirisk materiale. WS samarbeider nært med mesterlærerne ved sangskolene og har i perioder daglig kontakt. Etter at min studie begynte i 2016 har hun holdt meg orientert fortløpende, også utover definerte feltarbeidsperioder. Jeg har derfor jevnlig fått viktig informasjon fra felten, av typen: «Nå åpner de et nytt sangsted i en marfati-bygd», «i går døde sanglæreren Sakils gravide yngre søster», «nå har båtclassen tatt inn fire nye jenter», «i går ble Shabira giftet bort», eller «nå kjemper de for å beskytte Rima fra å bli giftet bort», «to av barna ved en av sangskolene våre er kommet videre i en regional sangkonkurranse» o.l. Slike regelmessige innblikk har jeg ofte notert, noe som har gitt en soliditet i empirien, utover det som kom direkte fra feltoppholdene. Spesielt verdifullt var dette under Covid-19-pandemien da jeg ble helt forhindret fra å reise til Bangladesh. At mesterlærerne oppfant måter å holde kontakten med barna på under pandemien, i et land der offentlige skoler var stengt i 18 måneder, for eksempel ved å samle mindre grupper oftere - formidlet også på konkret vis den dedikasjonen jeg merket i intervjuene.

Studiens design er altså etnografisk inspirert og med vekt på kvalitative intervjuer (fokusgrupper og individuelle). Som tabellen illustrerer, har jeg både vært opptatt av kontinuitet i studien og av å innlemme det nye. Helt konkret betyr dette at studien om jentenes stemme har et longitudinelt design; de samme deltakerne følges opp ved hvert feltarbeid. Det betyr også at jeg, da det i 2017 ble startet en egen viderekommen klasse for de mest dedikerte elevene («båtclassen»), de fleste unge menn med intensjon om å bli mesterlærer, inkluderte disse deltakerne som en egen gruppe. Under Covid-19-pandemien ble det også aktuelt å inkludere flere av de yngre barna, for å lære om sangens betydning for dem i krisen, da gjennom små, skriftlige livsrapporter som de enten dikterte eller skrev selv; i tillegg til at jeg fulgte opp ungdommene – både jentene og guttene – ved intervjuer digitalt.

Deltakende observasjon

Når jeg skal karakterisere måten min å være i felten på, er det antakelig nærmest det sosiologen Katrine Fangen (2010) beskriver som «delvis deltakende observatør.» Med *delvis* deltakende, mener jeg at jeg for eksempel ikke sang og opptrådte selv, men deltok så oppmerksomt jeg kunne i samhandlingene som fant sted og tok innover meg stemningen på de ulike sangskolene. Jeg har lært nok bengali til å kunne skape direkte kontakt med barna og ungdommene, men ikke til å holde lengre samtaler. Jeg forsøkte å finne en balanse mellom å komme nær nok, og samtidig ha distanse til å kunne tenke skjelnende om det jeg erfarte.

Selv om jeg i forkant av feltarbeid har oppfordret mesterlærerne til å gjennomføre undervisningen mest mulig som vanlig, kommer jeg ikke utenom «observasjonseffekten»³⁵ (Allen, 2021), det at jeg ved min tilstedeværelse, som en som ikke pleier å være der, påvirker det som finner sted. Dessuten har de ved hver av sangskolene pleid å ha planlagt et program for gjestene, som også jeg ble gjenstand for, der hver av barna har øvd inn en sang de skal fremføre. Jeg har ikke protestert mot deres måter å organisere besøkene på.

Feltarbeidene har til de grader dreid seg om samarbeid i flere ledd. Med meg til de forskjellige sangstedene reiste de tre mesterlærere som koordinerte gjennomføringen av feltarbeidet, noen ungdommer fra «båtklassen» (de vekslet på hvem, og sørget for at det ikke var én ledig plass i bilen eller i rickshawene) og WS som også var tolk. Reisene til og fra sangstedene, som geografisk ligger ganske langt fra hverandre, innenfor to nordlige regioner, var ofte fylt av sang og spill. Hvis det manglet en fløyte, brukte Arif glidelåstrekkeren på jakka, eller noe annet, til å blåse på. Når Shanto spilte på tablaen bak, brukte Sakil sideflaten på bildøren og taket til å tromme rytmen i sangen. Slike uformelle episoder har vist meg noe om hvor nært forbundet flere av dem er med folkemusikken. De kan selvfølgelig også ha villet *gi* gjestene sangene sine. Jeg har gjennomgående følt meg som mottaker i felten; og ikke som en som har regien. Det inngår i et formål med den deltakende observatør-rollen, nemlig å kunne beskrive hva som finner sted i sammenhenger, i dette tilfellet ved sangstedene, som ikke er strukturert av meg som forsker (Fangen, 2010).

På kafé ved grensen

Jeg har også vært opptatt av å anvende uventede og avvikende hendelser i kunnskapsproduksjonen, i tillegg til hvordan det «vanligvis» er ved sangskolene. Selv om slike episoder er sjeldne i antall, kan de kaste lys over nettopp det hverdagslige (Hammersley & Atkins, 2019). Mye har intruffet som ikke var planlagt, men som har gitt viktige innsikter. Skulle jeg tviholdt på systematikk og kontroll ville jeg ha måttet forkaste verdifulle episoder. Jeg vil vise leseren et eksempel. Det som skulle vært et rolig

³⁵ Tilsvarende den såkalte «hawthorne»-effekten

sangskolebesøk med intervjuer ble til noe ganske annet, som opplyste meg om den religionshistoriske konteksten jeg forsket i. Utdraget er gjengitt fra feltnotatene mine (jeg har lagt til en fotnote i etterkant).

Det er siste dagen i Bangladesh etter tre ukers intensivt feltarbeid. Gruppen vår med musikere og medarbeidere stod grytidlig opp for å gjennomføre en lang bil-reise til den indiske grensen. Der håpet vi å slippe enkelt gjennom grensekontrollene (på begge sider) og forhåpentligvis rekke natt-toget til Kolkata. Medarbeiderne snakket ivrig bengali. WS lot meg vite at vi ble forhindret fra å besøke en sangskole som lå like ved den indiske grensen. Jeg visste ikke om det skyldtes tidspress eller andre grunner. Mye foregikk på en gang.³⁶ Korte stans ved hver distriktsgrense, der en politibil ble avløst av en annen – ofte med nysgjerrige og vennlige politimenn. Noen humoristiske situasjoner oppstod, midt i alvoret, som da en politimann med knallrødt skjegg og hår, med gevær i armene, dukket opp med et begeistret smil utenfor vinduet. Vi brøt ut i latter i bilen. Etter fire –fem timers bilreise stoppet plutselig bilen vi satt i og vi gikk ut. Jeg hadde vent meg til det å ikke vite hva som skulle skje til enhver tid.

Ved inngangen til en kafé, en glassdisk fullt av søtsaker, der inne freste det fra stekepanner, mat-osen var sterk og det myldret av mennesker og lyder. Vi ble vist til et bord og straks dukket en ung mann opp som med raske bevegelser satte noen glass foran oss på bordet. Snart kom han tilbake med noen vannmugger. Arif, som satte seg ved siden av meg, tok to av glassene til side og helte oppi medbrakt flaskevann – for at vi ikke skulle bli syke.

Så dukket tre unge jenter opp, med hijab og skoleuniform. Smilende styrtet de bort til WS, som utbrøt navnene deres: Shabira, Moushomi og Jasmina! De tilhører sangstedet vi ikke fikk besøke, lot WS meg vite. Jentene satte seg ned på andre siden av bordet vårt. Vil du synge? spurte WS den ene. Hun nikket, lukket øynene, trakk pusten og begynte å synge en folketone. Først lavt så høyere, høyere. Noen ved nabobordet snudde seg, så en til og snart var så å si alle gjestenes oppmerksomhet vendt mot jentas sang. Folk sluttet å snakke – larmen opphørte – vi satt alle og hørte Shabira synge. Først da la jeg merke til at det bare var menn i lokalet ellers. Det var ingen lokale kvinner å se, annet enn disse tre unge jentene som nettopp hadde kommet inn, og som var i ferd med å innta rommet med sangen sin. Da husket jeg hva WS hadde nevnt i bilen, at vi befant oss i et område der en mer fundamentalistisk og hard form for Islam dominerte. Det gikk opp for meg at det som utspilte seg i all

³⁶ På grunn av en politisk svært ustabil situasjon i landet sommer/høst 2016, med drap begått mot «utlendinger», både på åpen gate og i et diplomatisk distrikt i Dhaka, fikk vi bare fått bevege oss rundt med politi-eskortasje. For mer om den politiske situasjonen, se: <https://www.theguardian.com/world/2016/jul/03/dhaka-bangladesh-cafe-attack-hostages-victims>

enkelhet rett foran øynene mine var noe ganske uhørt. Denne (muslimske) jentas sang hadde målbundet hele kafeen med sangen sin. De var antakelig ganske forundret. Jeg var i alle fall det selv. Det var noe opprørsk over dette, på en veldig vakker og enkel måte. Og, for meg, helt uventet. Jeg ble slått av en lykkefølelse.

I det den første så ned, smilende og rundet av sin sang, henvendte WS seg til den neste: Moushomi, vil du også? Også hun, uten å nøle sang ut. Fortatt var det så og si knappenålsstille i rommet, bare fresingen fra matlagingen og tuting fra trafikken utenfor var å høre i bakgrunnen, atmosfæren var til å ta og høre på. Den klare tonen fra stemmen hennes fylte rommet.

Da kom en av politimennene bort til medarbeiderne og hvisket noe før han veivet med armene. Vi fikk beskjed om å gå ut. Vi tok avskjed med jentene og kjørte videre. Hadde noen av kafégjestene blitt provosert over det som fant sted? Var det et årvåkent politi som fornemmet stemningen blant mennene og brukte tiden som unnskyldning? «Ved sangskolen deres er det to hinduiske mesterlærere og en muslimsk mesterlær», sa WS til meg idet vi kjørte videre på den humpete veien. «De arbeider sammen om undervisningen. De fleste lever fredfullt med forskjellene. Det er det politisk betente og noen bestemte grupperinger som pisker opp forholdene.»

Det ble altså ingen intervjuer med jentene slik det var tenkt, men de tilmålte minuttene på kafeen ga informasjon om sangen i den større kulturelle konteksten. Å være oppmerksom i felten og gripe de anledningene som oppstår har vært viktige prinsipper. Det er her og nå som gjelder – i sangtradisjonen er det en egen term for det («bartoman»).

Intervjuet som prosedyre

Som episoden ovenfor illustrerer, er det ikke bare i intervjuets form en kan få «svar» på sine forskningsspørsmål. Det kan til og med være et viktig metodisk grep å la være å stille spørsmål – «kunsten å unngå spørsmål» som Eva Sæther (2003, s.67) belyser. Som utenforstående, både kulturelt og i selve sangskolesammenhengen – er det jo slett ikke sikkert jeg vet hva som er relevante spørsmål. Det tar tid å få kjennskap til noen og noe. Fra psykologistudiet og i klinisk arbeid som terapeut vet jeg også at spørsmål slett ikke alltid er beste metode for å skape betingelser for en åpnende samtale. Spørsmål kan virke krevende (Killingmo, 2006). Allikevel har intervjuer, både i grupper og individuelt, spilt en spesielt viktig rolle i studien. For å lære om stemme, muntlige musikalske tradisjoner og musikkundervisningen og -læringen, vurderte jeg det som viktig å snakke direkte med ungdommene og mesterlærerne: jeg ønsket å høre deres ord. Dybdeintervju har også blitt beskrevet som en spesielt viktig metode i kritisk realisme for å få kunnskap om et komplekst fenomen, noe jeg vil komme tilbake til mot slutten av kapitlet (Brönnimann, 2022). Hva har så muliggjort dette som en intervjubasert studie?

For det første har jeg gjort et forarbeid i å utvikle spørsmål og drøftet temaer med veiledere og ikke minst WS, som har langt større kjennskap til den lokale kulturen. Hun har bistått meg i å sile ut hva som ville kunne virke fremmedgjørende og fjernt for deltakerne å bli spurt om, eller som ville kunne vekke skam fordi de ikke hadde noe å si til spørsmålet. Dernest har jeg vært opptatt av å formulere meg på måter som kunne tenkes å være frisettende, altså komme med *invitasjoner* mer enn spørsmål, f.eks.: «fortell om den første mesterlæreren din.»

Etter hvert som jeg utviklet kjennskap til deltakerne og sammenhengen har det også blitt litt lettere å vite hva som treffer og hva som er utenfor. Men under Covid-19-pandemien, da intervjuene måtte gjøres digitalt via Zoom, og avstanden var større, hadde jeg et forberedende møte med de koordinerende mesterlærerne for å validere/justere spørsmålene mine i forkant. Med unntak av dette siste digitale «feltarbeidet» har både fokusgruppene og intervjuene har foregått ved en av sangskolene, eller i nærområder. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak for å kunne transkribere dem i etterkant.

Jeg innledet dessuten intervjuene med å understreke overfor deltakerne at det ikke fantes rette og gale svar. Når jeg også lot dem vite at de var frie til å *la være å svare* og at de kunne trekke seg når som helst – ble jeg ofte møtt med uforstående blikk og latter! De ønsket jo å være med. Flere fortalte at de hadde gledet seg til dette. Jeg hadde gjort en beslutning om og avklart med tolken (WS) på forhånd at jeg ville følge deltakeren der han/hun snakket med energi. Om noen begynte å fortelle noe som ikke umiddelbart virket relevant for spørsmålet, har jeg som regel valgt å høre dem ut, både i respekt for deres frihet og fordi det ofte kunne komme fram viktige detaljer i slike fortellinger. Samtidig har jeg etterstrebet konsentrasjon om hovedtemaene. WS har også bidratt til å inspirere deltakere som var tause og sjenerte i utgangspunktet, til å snakke på en langt friere måte enn jeg ville klart i situasjonen eller med en fremmed tolk.

Etter lærdom fra tidligere intervjuer, var det også viktig å lage spørsmål som var både konkrete og åpne. Intervjuspørsmålene ble laget med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, med en intensjon om å invitere til mest mulig fortelling fra deltakerne. Jeg har forsøkt å snakke både direkte og indirekte om sang. Det som for noen virker som et befriende spørsmål; kan for andre virke lukkende. Jeg har derfor gått inn for å ha et repertoar av ulike slags spørsmål innen hovedtematikken og å bruke tid på de spørsmålene som virker å treffe noe i den enkelte eller i gruppen og utforske dette dypere, framfor å få stilt de samme spørsmålene til alle. Jeg har lett etter mangfoldige uttrykk innenfor den sammenhengen jeg undersøkte (Kvale & Brinkmann, 2015).

På et fremmed språk: muligheter, begrensninger og overveielser

Deltakernes ord har kommet til meg på et fremmed språk. Jeg har sett gestene, hørt klangene og tonefall i stemmene; merket tempoet og kraften i det som sies. Så har jeg fått de norske ordene, fra en tredje person, tolken, som oversatte til ord jeg kunne gjenkjenne. Denne forsinkelsen, selve mellomrommet i tiden fra noe ble sagt til jeg kunne forstå, har vært interessant i lys av tematikken om stemme. Med andre ord har det vært skjerpende å forske på stemme i et land med fremmed morsmål. Til å begynne med så jeg på de forskjellige språkene – og det å ikke forstå – som en begrensende dimensjon. Men jeg erfarte samtidig at det utdypet min forståelse av stemme som noe langt mer enn bærer av semantisk innhold. Oppmerksomheten ble vendt mot sanseinntrykkene som var tilgjengelige. Jeg har vært spesielt oppmerksom på *affekt* som en viktig kilde til informasjon om hva som står på spill for den andre (Gullestad & Killingmo, 2013). For eksempel har jeg kunnet avlese iver, tristhet eller sjenanse gjennom vekslinger i tempo og styrke, og kroppsspråk for øvrig som er en anerkjent kilde til kunnskap i kvalitative intervjuer (Haavind, 2007). Det fordrer selvsagt aktiv refleksivitet underveis omkring egen rolle, og å sortere mellom hva som er mitt eget og hva som har mer direkte med forskningen å gjøre.

Hvordan kan valget av tolk med en personlig tilknytning til felten, slik den WS har, tenkes å ha påvirket studien, bortsett fra å gjøre den mulig? Deltakerne kan selvsagt ha tilpasset seg opplevde forventninger (jfr. begrepet om «forventningsbias»), for eksempel ved å overdrive betydningen av sangskolene, eller ved å ha vært tilbakeholdne med å snakke om mulige vanskeligheter i undervisningen. Dette kan ikke utelukkes. Men det faktum at deltakerne hadde tatt aktiv del i sangskolene i mange år, uavhengig av denne studien, underbygger deres ord om sangens betydning for dem. Og selvfølgelig ville enhver tolk ha påvirket situasjonen. Før det aller første feltarbeidet behandlet jeg grundig spørsmålet om tolk.

Jeg vurderte å hente inn en tolk som var ukjent for både meg og deltakerne. Det reiste en rekke nye problemstillinger. For hvordan ville det virke inn på, for eksempel, jentenes frihet til å snakke dersom en fremmed, mannlig tolk skulle være den som oversatte ordene deres? Eller hvordan ville det være for folkemusikerne og mesterlærerne, som alle er fattige, å skulle snakke til en tolk med en annen klassebakgrunn og livsform? I tillegg til kjønn og klasse, var religiøs tilhørighet et tema å tenke gjennom. De fleste i sangarbeidet har hinduisk tilhørighet. Men majoriteten i Bangladesh er muslimer. Jeg har antydnet noen politiske og dogmatiske spenninger i første kapittel, og vil komme tilbake til dette i diskusjonskapittelet. Men det er opplagt et viktig spørsmål om en deltaker som er hindu, og dermed tilhørende en minoritet i Bangladesh, ville følt seg trygg på å snakke åpent om sang

til en muslimsk tolk. Denne dimensjonen har blitt skjerpet siden jeg begynte feltarbeid i 2016, med blant annet en saudiarabisk støttet utbygging av koranskoler, og framvekst av mer fundamentalistisk orienterte miljøer flere steder i Bangaldesh, som referert til i første kapittel.

Framfor å etterstrebe en tilsynelatende objektivitet, vel vitende om at ingen tolk ville være nøytral i den rollen, vurderte jeg at det i denne studien, der jeg ønsket å lære om og forstå hva som står på spill for deltakerne, ville klart være det beste valget å be WS være tolk. Rent språklig unngikk jeg dermed også en dobbelt oversettelse (bengali-engelsk-norsk): men kunne veksle direkte mellom bengali og norsk. Hennes kunnskap som gjendikter og oversetter har også vært verdifull.

Eva Sæther (2003, s.64) tydeliggjør i forlengelse av kritikken til etnomusikologen Gourlay, at det er fåfengt å forsøke å komme utenom forskeren selv som person og at objektivitet er en illusjon i en feltstudie. I mitt tilfelle gjelder det samme for tolk. Jeg befant meg i trakter der få eller ingen snakket engelsk. Det var ikke mulig for meg å lære meg bengali grundig på kort tid. Et tilsvarende perspektiv har også Hollway & Jefferson (2013, s.76) fremmet i sin psykososiale tilnærming til kvalitativ forskning: det er bare ved å anvende egen subjektivitet i forskning at vi kan oppdage en annens. I forlengelse av disse perspektivene vil jeg påpeke at også tolkens subjektivitet kan anvendes til fordel for forskningen. WS, som har vært kjent med intensjonen for studien og spørsmålenes hensikt, har for eksempel kunnet føye til en kommentar til mitt spørsmål, for å formidle det på en mest mulig inspirerende måte til deltakerne. Men også omvendt har hun kunnet understreke eller formidle kulturelle forhold som tillegg til et deltakersvar, som har utdypet min forståelse. Dette var for eksempel viktig under mitt arbeid med å forstå musikkpedagogikken og filosofien ved sangskolene.³⁷

Å sikre validitet i en feltstudie som denne, handler derfor mer om refleksivitet og transparens om forskningssituasjonen(e) enn om å prøve å utelukke subjektivitet (Hollway & Jefferson, 2013), enten det gjelder forskeren selv eller tolken. Lydopptakene ble i etterkant også brukt for å validere oversettelsene som ble gjort i felten. Postdoc og bengaler Mrinal Kumar Das (MKD) har i tillegg oversatt tilfeldige utvalg av intervjuene fra lydopptak, som et grep for å sikre validitet av tolkningen som ble gjort i felten.

³⁷ som jeg etter hvert uttrykte som fire pilarer i delstudien «Reclaiming songs of wisdom in rural Bangladesh: four pillars of a unique music pedagogy».

Deltakere

Tre av sanglærerne, som også har en overordnet koordinerende rolle for undervisningsarbeidet, gjorde det første utvalget av deltakere og har formidlet informasjon til dem i forkant og etterkant av intervjuene. Etter hvert som jeg ble bedre kjent med sangarbeidet, foreslo jeg også deltakere selv. For eksempel var det jeg som ønsket meg å få intervjuer hver av deltakerne i den viderekomne klassen etter at denne var blitt opprettet i 2017, for å få mer innsikt i undervisningen og læringen. Jeg referer til disse tre koordinatorene som medarbeidere i feltarbeidet. De er altså også sanglærere og deltakere i studien.

Som deltakende observatør har jeg forholdt meg til alle barna ved sangskolene, men i intervjuene er det tre hovedgrupper, som allerede er nevnt.

- 1) Jenter og unge kvinner: Opprinnelig ble atten jenter valgt ut for hovedoppgaven om landsbyjenters stemme. De var da i alderen mellom 10 og 18 år. Medarbeiderne ble bedt om å velge jenter som hadde vært med i sangskolen regelmessig i minimum to år og som de tenkte var i stand til å artikulere erfaringene sine. Siden den gang har de samme jentene blitt invitert til å være med i nye intervjuer hver gang jeg har reist til Bangladesh. Dette for å undersøke spesielt hvordan det å synge får betydning for jenter i overgangen mot å bli ung kvinne. Jeg var opptatt av i hvilken grad de var i stand til å opprettholde sine egne stemmer over tid; hvilke valg de gjorde etter hvert som de ble eldre, hva slags motstand og hindringer de møtte og hvilken plass det å synge hadde i livene deres etter tre år og etter fem år. Årvåkne medarbeidere har klart å oppspore flere av jentene også etter at de har blitt giftet bort og/eller har flyttet. Slik har jeg fått intervjuer både jenter som har fortsatt å synge og jenter som har mistet, sluppet tak i eller blitt fratatt muligheten. Bare én jente har blitt nektet å stille opp i intervju (av svigerfamilien).
- 2) Gutter og unge menn: Ungdommer og unge voksne fra 16 år og oppover som har sunget i fem år eller mer. De fleste er også deltakere i en viderekommen klasse som ble opprettet i 2017. Noen ble intervjuet også før klassen ble opprettet. Til denne klassen velges spesielt dedikerte og ivrige unge sangere ut. De har månedlige fordypelsessamlinger på stedet som er en slags hovedbase for sangarbeidet. Tre mesterlærere leder denne klassen. Foruten å lære nye sanger og å utlegge sangenes ord sammen, er dette også en sammenheng for å snakke om livsvalg og andre utfordringer ungdommene står i. Deltakerne fra denne klassen inkluderes i studien for å fordype innsikten i hvordan selve undervisningen og læringen blir til, og i hva det å synge år etter år innebærer for ungdommer/unge voksne.

- 3) Sanglærere og mesterlærere som underviser ved sangstedene. Blant omkring tjue mesterlærere som underviser er tre kvinner. Disse tre kvinnene og tre mannlige mesterlærere er intervjuet.

Jeg har også gjort lyd- og videoopptak av fremførelser og undervisning ved sangskolene.

Livsrapporter i Covid-19-pandemien

Studiens tidsdimensjon ble skjerpet i og ved Covid-19-pandemien. Nedstengte samfunn medførte at jeg ble forhindret fra å gjennomføre planlagt feltarbeid ved sangskolene. Slik presset et nytt forskningsspørsmål seg fram: Hva gjør en forsker når hun ikke kan forske (som planlagt)? Det ble min utfordring å oppfinne nye metoder. En allerede etablert kontakt fra tidligere feltarbeid forenklet mulighetene for å improvisere i krisen.

Da bangladeshiske myndigheter varslet en glipe i en «lockdown» i forbindelse med feiringen en religiøs høytid (eid etter ramadan), kontaktet jeg NSD og planla en ny måte å samle inn datamateriale på, sammen med WS som tolk. Folkemusikerne i Bangladesh omstilte seg raskt, lastet ned og lærte seg verktøyet Zoom – med ustabil internett – og organiserte samlinger med elevene, der de både skrev tekster og deltok i fokusgruppe og semi-strukturerte intervjuer digitalt. Over en lengre periode ble skriftlige «livsrapporter» fra barna og ungdommene om hverdagen i pandemien samlet inn.

Under Covid-19-pandemien var jeg opptatt av hvordan hverdagen så ut for dem der – i et av verdens mest folketette land. I fravær av feltarbeid ble *skriftlig* materiale en viktig informasjonskilde. Ti barn og ungdommer skrev livsrapporter om situasjonen sin. Invitasjonen var åpen: Skriv om det å synge i livet ditt slik det er nå. Noen har skrevet selv, andre har snakket til en ung voksen student, Arif, som har skrevet ned det de har sagt. Arif er i begynnelsen av tjue-årene og bor hos sin mesterlærer Sakil og assisterer i undervisningen av barna der. Tekstene ble sendt på e-post til meg. Utvalget av disse deltakerne har berodd først og fremst på nærhet til en av koordinatorenes hus, for at det skulle være gjennomførbart også i en tid der deltakerne ikke kunne bevege seg fysisk langt. Også en blind sanglærer har gitt sin livsrapport. Arif reiste da til henne med en lydopptaker som hun snakket inn sine ord på, før han så skrev historien ned.

Etiske betraktninger

En undersøkelse som denne utfordrer meg som forsker i flere etiske sjikt. Jeg begynner i det selvfølgeligelige, med formal-etiske prosedyrer, før jeg går mer inn i det spesielle ved denne studien.

Forskningsprosjektet med datainnsamling gjennom feltarbeid ble vurdert og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD). I det informerte samtykke-skjemaet har jeg etterstrebet å bruke et så enkelt språk som mulig, som samtidig inneholder nødvendig informasjon. Skjemaet ble så oversatt fra engelsk til bengali av Mrinal Kumar Das, som tidligere er nevnt. For deltakere under seksten år har jeg også innhentet foreldrenes samtykke. Deltakerne har også fått anledning til å stille spørsmål eller komme med kommentarer ved begynnelsen av intervjuer. Det har hendt at foreldre eller deltakere selv uttrykte skuffelse over at deres barns navn eller eget navn ville bli anonymisert i tekst. De var stolte over å være med og ønsket å bli kjent! Når jeg, ved begynnelsen av intervju, informerte om at de når som helst kunne trekke seg, ble dette ofte møtt med latter, spesielt i gruppeintervjuene. De ville jo være med!

Vinteren før jeg ble tatt opp ved PhD-programmet ved Høgskolen i Innlandet og etter å ha levert inn min hovedoppgave i psykologi, gjorde jeg et sonderende feltarbeid i Bangladesh. På det tidspunktet (januar 2019) var jeg altså uten en direkte institusjonstilknytning. Selv om jeg primært gjennomførte mer uformelle samtaler og mer ønsket å forberede et større feltarbeid litt fram i tid, oppstod det også muligheter for å snakke direkte med flere av deltakerne som hadde vært med tidligere. De samtykket muntlig til å delta der og da, og ble orientert om at jeg var der for å planlegge fortsatt forskning. Fordi det framkom verdifull informasjon i noen uventede situasjoner, som jeg ønsket å bruke i doktoravhandlingen, ettermeldte jeg dette til NSD så snart jeg var formelt ansatt ved Høgskolen i Innlandet og samtykkene ble skriftliggjort senere samme år (desember 2019). NSD godkjente at også dette materialet kunne inngå i doktoravhandlingen.

For å ta grundig stilling til *min rolle* som forsker drøftet jeg denne med en rådgiver i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg ønsket å belyse grundig om mitt personlige og praktiske engasjement for sangskolene, som hadde vokst frem parallelt med studien (som nevnt i kapittel 1), på noe vis var problematisk for forskningen. Jeg fortalte at jeg var aktivt med på å etablere en ny frivillig forening i Norge og at jeg samtidig var i oppstarten av et doktorgradsarbeid. I bunn og grunn ønsket jeg å få svar på om jeg måtte trekke meg fra styreverv for å kunne gjennomføre doktoravhandlingen. NESH tilrådet ikke at jeg trakk meg fra noe styreverv. Problemstillingen kunne også snus: Ville det være etisk forsvarlig om det lokale arbeidet potensielt ble skadelidende av at jeg påla meg å være mest mulig «nøytral» som forsker? NESH var tydelige på at det er viktig at forskere også er samfunnsengasjerte. Det vesentlige blir da å være åpen om min posisjon og å holde oppe en normativ refleksjon om min rolle som forsker. Jeg informerte også NSD om mitt engasjement, i søknaden om å få vurdert og godkjent prosedyrer for feltarbeid og datainnsamling i tråd med deres regelverk.

I lys av kritisk realisme sin vitenskapsteori (Bhaskar, 2016), der en som forsker er moralsk forpliktet til å bidra med kunnskap som kan forandre (noe) i verden til det bedre, forstått som mer sosialt rettferdig, er dette ikke problematisk slik jeg først lurte på. Fremdeles er det selvsagt viktig å ha bevissthet omkring ens rolle som forsker.

Dessuten er det viktig å påpeke at å ha en interesse – i mitt tilfelle et ønske om at sangskolene skal få fortsette sin virksomhet fordi jeg har lært den å kjenne som betydningsfull – ikke er det samme som ha en interessekonflikt. Det er viktig å skille mellom de to. Dette kan belyses med et relevant eksempel fra jussen (Price, 2022)³⁸: en advokat kan for eksempel representere familiemedlemmer, dette anses ikke for å være en interessekonflikt, men advokaten vil ikke kunne representere en person som saksøker et familiemedlem. Der vil interessen for å hjelpe familien komme i direkte konflikt med interessen for å bistå klienten. Diskusjonen omkring forskerens manglende nøytralitet og objektivitet er dessuten belyst i en rekke fagtradisjoner, som jeg ikke anser det nødvendig å redegjøre videre for.

Når det gjelder konfidensialitet, har jeg vært nøye med å anonymisere navn på personer og steder. Fordi mer enn 400 barn og unge deltar, er det for en utenforstående ikke mulig å identifisere hvem som er deltakere i studien. Men noen historier er spesielle og mesterlærerne er, for eksempel, færre i antall. Dersom noen innenfor sammenhengen av sangskolene skulle lese artiklene mine (to av artiklene foreligger for eksempel på engelsk og er i prinsippet tilgjengelige for enhver), vil det kunne være mulig å kople enkeltpersoner og historiene som blir fortalt. Jeg har presisert dette i det informerte samtykke-skjemaet, slik at deltakerne vet om muligheten. Men fortsatt hviler det et ansvar på meg i hvordan jeg fremstiller deltakerne i teksten. Transparens er ikke alltid det beste i antropologiske studier, hevder Thomas Hylland Eriksen (2021). Deltakerne som er med, skal beskyttes. Jeg har derfor valgt å utelate en del opplysninger, men jeg har ikke omgjort faktiske opplysninger.

Så er det klart at det store kasuset med de ni sangskolene ikke er anonymt. Det leder meg også over i en annen etisk refleksjon: nemlig at jeg skriver om sangskolene som en sammenheng som har livskraft og kan gå til grunne. Det har en sterk etisk komponent at dette faktisk foregår på ordentlig nå. De små jentene som blir større snakker om å overleve, at sangen deres og stemmene deres – selvet deres – skal overleve. For de unge mennene som kan komme til å overta som mesterlærere og for folkemusikerne er arbeidet av stor fremtidig betydning. Avhandlingen min inngår dermed i et etisk prosjekt som handler om å ta vare på noe fordi man ser betydningen av det. Deltakerne

³⁸ Jeg fikk grundig belyst spørsmålet om «interessekonflikt» i dialog med redaktøren Leigh Price (2022), i forbindelse med at artikkelen med oppfølgingsstudien av jentene skulle publiseres i *Journal of Critical Realism*.

benyttet denne anledningen til å fortelle. Til og med den ene jenta i oppfølgingsstudien som sier, «ikke si dette til pappa» før hun forteller om hvordan lillesøsteren ble giftet bort. Hun formidler samtidig at hun gjerne vil fortelle det til noen uten at hun blir konfrontert med hva det betyr i en større sammenheng. Hun forteller på bakværelset. Intervjuene inneholdt mye stoff som var av stor personlig betydning. Det står mye på spill for sangerne i disse intervjuene. De forteller både om stolthet og glede. Smerte og nederlag. Det er jeg ute etter å formidle i delstudiene.

Jeg har vært bevisst på å gå varsomt fram og ikke på noen måte presse deltakere til å snakke. Som nevnt understreket jeg at de skulle velge selv hva de ville si. Jeg inviterte dem til å fortelle om hva som hadde funnet sted siden vi sist gang snakket sammen, men jeg avstod fra å grave. Jeg tenker også at det kan ha gjort dem godt å få sette ord på noe av smerten de uansett bar på. Jeg tror ikke at det ble verre for dem av å få delta i intervjuet, kanskje tvert imot. Det var en bekreftelse av at de ikke var glemt og at det de tidligere hadde deltatt i, fortsatt fantes. Samtidig var de jo avmektige i den situasjonen de nå var i, og det var ikke noe jeg kunne gjøre, annet enn å høre og være til stede med dem i det de sa. Gjennomgående var det mitt inntrykk at deltakerne ønsket å være med og at det ga dem en opplevelse av betydning at noen ville studere det de gjorde og tenkte og sa. Et eksempel på dette var da en av jentene fortalte, under intervjuet, at hun aldri ville fått lov av svigermoren sin til å delta i noe intervju. Derfor hadde hun laget en avtale om å besøke foreldrenes hus, og slik hadde hun laget en luke for seg selv til å delta i intervjuet som hun ønsket til tross for den personlige risikoen hun løp.

Til slutt, omhandler det etiske også tekstlig fremstilling i etterkant, som jeg så vidt var inne på. Jeg etterstreber å skrive sannferdig, noe som innebærer at jeg skriver hva jeg faktisk har gjort og også formidler motsetningsfulle funn.

Analyse

Det analytiske arbeidet har pågått underveis i felten så vel som i etterkant. Selv om jeg har notert ned tanker og spørsmål etter hvert som disse har oppstått, er det først i etterkant av feltarbeidene at jeg har systematisert notatene. Selve intervjuene har jeg transkribert så snart som mulig, iblant samme dag som intervjuet ble gjennomført. Når jeg så i innledende analyser har lest og ny-lest transkripsjonene, har jeg lett etter sammenhenger og motsetninger – i den enkelte deltakers historie – og mellom deltakerne. Problemstillingen om hva som står på spill for deltakerne, og etter hvert de mer spesifikke forskningsspørsmålene, har skjerpet oppmerksomheten min.

Analysene har grovt sett bestått av to hovedfaser: en empirisk analyse etterfulgt av en mer abduktiv prosess, der jeg har koplet empirien med relevante teoretiske begreper (Hastings, 2021) for å, som Alvesson & Sköldbberg (2018) beskriver, gi det empiriske materialet et epistemologisk løft.

Jeg har altså først utviklet empirinære temaer som jeg har knyttet sammen i «klynger» etter tematisk nærhet, for å prøve å få mer tak i hva utsagnene dreier seg om. Fra disse klyngene har jeg søkt å abstrahere noen mer overordnede temaer. Med disse temaene har jeg så søkt videre i teori for å utvikle en dypere forståelse.

Jeg har også vært opptatt av å merke meg hva som har vært uventet. Noe kan ha slått meg under selve intervjuet, som for eksempel diskrepansen mellom hva enkelte jenter har sagt i første og andre intervju. Andre forhold ble jeg først klar over underveis i analysen i etterkant av intervjuene, som da jeg innså (enkelte) mødres rolle i å videreføre patriarkalske strukturer gjennom å sabotere sine døtres frihet.

Som jeg nevnte i teori-kapittelet har jeg også latt meg inspirere av kritisk realisme når det gjelder å søke bakenfor det manifeste, mot generative mekanismer og strukturer, som kan bidra til å forstå hva som forårsaker det vi kan se (Bhaskar, 2016). For eksempel i den nevnte diskrepansen mellom jentenes ord og handlinger. Men hvordan komme fram til forklaring(er) på vitenskapelig vis? Jeg har jobbet i tråd med den kritiske realismens vektlegging av at forskningsprosessen er en kombinasjon av på den ene siden regler og systematikk og på den andre siden intuisjon og kreativitet (Danermark, Ekström & Karlsson, 2019). Intuisjon er nødvendig hvis vi for eksempel skal oppfatte at en knelende person ber, skriver Bhaskar (1998), og ikke-verbale dimensjoner er en del av hverdagssamtaler, selv om de ofte tas for gitt (Aldersson, 2013).

Etter denne redegjørelsen for feltstudien, og før jeg går litt nærmere inn på analysene, vil jeg drøfte spørsmålet om metodens vitenskapelighet i lys av kritisk realisme.

Metodens vitenskapelighet i lys av kritisk realisme

Nå angir ikke kritisk realisme først og fremst en metodologisk tilnærming. Så har denne metateorien også blitt kritisert for å være *for* abstrahert og filosofisk orientert til å kunne tillempes den praktiske visjonen om å forandre verden til det bedre. Med et stadig større tilfang av empiriske studier, bekrefte og befestes imidlertid filosofien som praktisk anvendbar (se f.eks. Brönnimann, 2022; Fryer, 2022; Wilthshire & Ronkainen, 2021; Fletcher, 2017; Parr, 2015). Så vidt jeg vet fins det få empiriske studier i en sørasiatisk kontekst som anvender kritisk realisme (med noen unntak, som f.eks. Wimalasena, 2017; 2021). Etersom min studie gir innblikk i en spesiell musikalsk sammenheng

i landsbyer i Bangladesh, kan avhandlingen også sies å være et bidrag inn mot en pågående integrasjon mellom praksis og teori i kritisk realisme. Ifølge Bhaskar er et kjennetegn ved kritisk realisme nettopp enheten mellom teori og praksis, det han betegner som «seriousness» (2016).

Den maksimalt teoretisk inkluderende holdningen i kritisk realisme innebærer en porøs og fleksibel holdning til metode (Wilkinson et al, 2022). At kritisk realisme legger til grunn en forståelse av verden som kompleks, lagdelt, differensiert og dynamisk (Bhaskar, 2016; Alderson, 2013), medfører altså at det ikke fins én korrekt eller opphøyd metode. Snarere gjelder et prinsipp om metodepluralisme og metodespesifisitet (Danermark, Ekström & Karlsson, 2019; Jakobsen 2021). Dette begrunnes altså i synet på at virkeligheten (det ontologiske) har forrang over kunnskap (epistemologi) og måter å søke kunnskap på (Bhaskar, 2016). Hvilken metode som er best, kommer derfor an på hva slags fenomen det søkes kunnskap om. Metodepluralisme (eller spesifisitet) vektlegges også ut fra en anerkjennelse av at ulike metoder kan bidra til å kaste lys over ulike sider av et fenomen (Jakobsen, 2021). Det er også verdt å nevne at kritisk realisme forstår kvalitative og kvantitative tilnærminger som komplementære, og ikke i et motsetningsforhold (Danermark, Ekström & Karlsson, 2019).

Valget om å holde meg så nært sangskolenes egne praksiser som mulig og utvikle metodisk tilnærming gradvis med økt kjennskap til felten, stemmer med andre ord godt overens med grunnprinsippet i kritisk realisme om at en ikke på generelt grunnlag kan argumentere for at en metode er bedre enn andre. Den må skreddersys ut fra egenskapene til fenomenet som studeres og som det søkes kunnskap om (Danermark, Ekström & Karlsson, 2019). Kontekstualiseringen i forhold til den større prosessen og diskusjoner i forskningsfeltet eller forskningsfeltene kommer sekundært (Bhaskar, 2016).

Dybdeintervju anses også for å stå i en særstilling innen kritisk realistisk forskning, da dette på en spesiell måte kan legge til rette for å få fram ulike sider ved fenomenet, også motsetninger (Brönnimann, 2022; Porpora, 2016). Det erfarte også jeg: De gangene vi hadde ro, tid og anledning til å gå dypere inn i samtalen, kom etter hvert også motsetningene fram.

En fenomenologisk og fortolkende tilnærming til deltakernes ord om det de gjør og erfarer utgjør en viktig del av forskningsprosessen. Det er også en fenomenologisk innsikt at det stedet vi betrakter noe fra er oss selv (Mollerin, 2016). Dermed er all tolkning befengt med usikkerhet. Vi tar ikke valg bare som rasjonelt resonnerende subjekter, men kan også sies å være resultat av hvordan vår oppmerksomhet nærmest umerkelig bygger opp verdistrukturer rundt oss (Murdoch, gjengitt i Leirpoll, 2022). Dette kommer også til uttrykk i Spivak sin term om interesseblindhet (1998, s.88).

Som nevnt i kapittel to framheves det i kritisk realisme at samfunnsmessig forskning generelt har et moment av «trippelhermeneutikk»: dette har å gjøre med at samfunnet legger sterke føringer for de valg folk gjør (Jakobsen, 2021). Sosiale strukturer må derfor tas med i betraktning for å kunne forstå og/eller forklare menneskers handlinger. Mennesker er ikke alltid klar over betingelsene for det de gjør og at det fins strukturer som påvirker dem og som de kan være med på å opprettholde uavhengig av deres intensjon.

Fordi kritisk realisme legger til grunn et syn på virkeligheten som åpen, lagdelt og med forskjeller, forstås empiriske fenomener som et resultat av flere, ofte mange, samvirkende årsaker (Jakobsen, 2021). Fenomenene vi kan observere empirisk er forårsaket av *ulike* årsaksfaktorer som virker med hverandre (Maxwell, 2004). Disse kan forløse og gi opphav til nye, emergente fenomener, eller virke sammen slik at enkelte uttrykk eller fenomener hindres fra å komme til syne (Alderson, 2013). En forsker må ta høyde for dette komplekse mangfoldet av samvirkende mekanismer og årsaker, dersom gode forklaringer skal kunne utledes vitenskapelig. Bevegelsen fra manifeste og observerbare fenomener til å søke underliggende generative mekanismer og kausale strukturer, som interagerer og virker sammen i et åpent system, er derfor svært sentral i kritisk realisme (Bhaskar, 2016).

Med et mer hverdagslig språk, kan en kanskje si at det er viktig å ha kunnskap om normer og verdier og sosiale sanksjoneringsformer, og det er dette jeg forsøker å innlemme. Iblant kan det bli litt mystifiserende med begrepene i kritisk realisme om «underliggende mekanisme og strukturer» og «kausal». På det punktet kan også kritisk realisme kritiseres.

Vitenskapelig slutning

Måten denne utvidede kunnskapen kan innhentes på, er gjennom ulike former av slutningsprosesser. Kritisk realisme betoner nemlig at vitenskapelig metode i stor grad dreier seg om ulike måter å gjøre slutninger på, som gir ulike muligheter og begrensninger (Danermark, Ekström & Karlsson, 2019).

Vitenskapelig slutning dreier seg delvis om å følge formaliserte og strenge regler for logisk argumentasjon. Samtidig dreier vitenskapelig slutning seg også om å *ikke* følge regler, tenke nytt, forestille seg og være kreativ, abstrahere. Både i sin læringsteori og i den mer generelle filosofien om vitenskap vektla Bhaskar såkalte «høyre hjernehalvdels-funksjoner»; intuisjon, kreativitet, spontanitet og fantasi/forestillingsevne (2016; 2012). Han argumenterte for at både utdanningssystemet og vitenskapen står i fare for å overbetone det logiske, rasjonelle og diskursive («venstre hjernehalvdels aktiviteter»).

Uten forskere som våger å forfølge intuisjon og tro på ideer om sammenhenger ville vitenskapen ikke vært der den er i dag. Albert Einstein våget å tro på sin ide om relativitetsteorien, forfulgte den og holdt fast ved den inntil den tilslutt også kunne utledes og «bevises». Selv om denne ideen ikke er ny, bidrar Bhaskar og andre kritiske realister med å aktualisere, videreutvikle og systematisere denne tenkningen, gjennom beskrivelsene av retroduksjon og abduksjon.

Retroduksjon

Retroduksjon³⁹ er et metodisk prinsipp som innebærer å slutte seg til den beste forklaringen (Jakobsen, 2021). Retroduksjon kan også betegnes som en slags forestillingsaktivitet der en tar utgangspunkt i noe som har funnet sted og forsøker å slutte bakover: hva må ha vært tilfelle for at det som nå lar seg observere kunne finne sted (Price, 2016). Eller sagt på en annen måte: Hvilke mulige mekanismer kan, hvis de er virkelige, forklare fenomenet som lar seg observere.

Jeg bruker en retroduktiv tilnærmingen når jeg søker, gjennom oppfølgingsstudier, å forstå hvordan så mange av jentene i den longitudinelle studien falt ut av sangskolene. Dette på tross av deres tidligere utsagn om at de ville gå langt for å få fortsette å synge. Margaret Archers (2000; 2004; 2007) morfogenetiske tilnærming bidro til å kaste lys over bakenforliggende mekanismer og strukturer som virket i det empiriske feltet, som kulturelle normer om tidlig ekteskap.

Noe av studiens reliabilitet beror da på transparens i resonnementer, slik at en leser kan ta stilling til forklaringen(e) som foreligger. Retroduksjon kan også bidra til å avmystifisere vitenskapelig aktivitet. Som Price (2016) påpeker, er dette en metode lekfolk så vel som vitenskapsfolk benytter seg av.

Dermed kan retroduksjon også bidra til å redusere maktforskjeller mellom dem som er innenfor og utenfor academia (Price, 2016). Noe av den kritiske realismens særegne bidrag ligger også i å teoretisere fravær. Det er et viktig analytisk prinsipp å spørre hva som *ikke* kommer til syne, også det kan bidra til å forstå kausale prosesser (Fryer, 2022; Alderson, 2013).

Abduksjon

Abduksjon og retroduksjon har til felles en dialektisk bevegelse mellom empiri og teori. Begrepet om abduksjon har jeg så vidt nevnt, og det dreier seg om å ny-fortolke fenomenet eller empiri-genererte temaer i lys av relevante teoretiske begreper (Fletcher, 2017). I min studie gjør jeg for eksempel dette når jeg utlegger den musikkpedagogiske praksisen ved sangskolene sammen med de fire nivåene i dialektisk kritisk realisme. Dette bidrar til å belyse en dimensjon av frigjøring og transformativ praksis i undervisningen. Hvor presist de teoretiske begrepene reflekterer

³⁹ Det har en spesiell plass i DREI(C)-modellen Bhaskar utvikler: med fem steg mot å skape en vitenskapelig forklaring (beskrivelse, retroduksjon, eliminering, identifisering og rettelse) (2016, s. 31).

erfaringsinnholdet i materialet er da et spørsmål som må tas stilling til. Det har med begrepenes *fortolkende validitet* å gjøre (Maxwell, 2004; Fryer, 2022).

Et analytisk verktøy: modellen om «fire nivåer av sosial væren»

Å forstå årsakene bak, for eksempel, at en fattig jente giftes bort som tretten eller fjortenåring krever en bred tilnærming, som jeg forsøker på. Alle de ulike nivåene i modellen om «fire nivåer av sosial væren» (Bhaskar, 2016) er aktuelle da:

- 1) den materielle transaksjon med naturen (som geografisk beliggenhet og klimatisk utsatthet);
- 2) en sosial interaksjon med andre mennesker (som normer og forvnetninger til hva en datter og en sønn skal være og gjøre);
- 3) den er betinget av og setter avtrykk strukturer i samfunnet (som økonomisk fordeling, mangel på helsesystem); og
- 4) den er forbundet med vår personlighet (og egen kapasitet til å øve motstand).

Å kople de fire nivåene er viktig, for eksempel for å forstå (men ikke legitimere) en praksis som barneekteskap. En slik vold mot jentas egen vilje og egne behov som tvangsekteskap kan sies å innebære, må forstås i en sammenheng, ikke bare på nivå en og to, men langs alle nivåer. Det utøves strukturell vold mot fattige i et globalt perspektiv, om man tar i betraktning mangelen på vilje til å redusere utslipp, som de fattige må betale dyrest for, og igjen deres barn slik Carrico et al (2021) og Alston et al (2014) viser: ekstremvær og klimaforandringer øker jenters sårbarhet og forekomsten av tidlig jenteekteskap. Priscilla Aldersons studier (2013; 2016) illustrerer viktigheten av å inkludere flere nivåer i analyse, spesielt begrepene fravær og forandring.

Relevante variabler i min studie i lys av modellen om fire nivåer av sosial væren

Nivå 1. Geografisk beliggenhet. Klimatisk utsatt. Elvelandskap. Smeltende isbreer. Stigende havvann. Tørkeperioder. Flommer. Sykloner. Jordbrukssamfunn. Fattigdom. Pandemi.

Nivå 2. Skolegang, familiens forventninger til hva en datter og sønn er og skal være, venners kår, naboer. Stigma knyttet til jenter som «løper rundt». Ekteskap for å beskytte henne og familien. Sønner blir familiens sikkerhet.

Nivå 3. Samfunnets strukturer. Økonomisk forfordeling av landsbyfolk, især kvinner. Medgiftspraksis. Presset på fattige foreldre jo eldre datteren blir. Ekteskap for å overleve.

Dårlige lånebetingelser. Mangel på helsesystem. Sykdom skaper stor gjeld hos fattige bønder, som selger det de eier og tar opp lån. Sønnene må reise til Dhaka for å tjene inn penger til å betale ned gjeld.

Nivå 4: Egne ønsker og tanker om det gode liv og om sangen.

Overordnet har jeg i analysen søkt å inkludere disse ulike nivåene, i en åpen utforskning og mer fenomenologisk orienterte beskrivelser, til å gradvis bevege meg mot et mer forklarende fokus, der jeg søker etter sammenhenger mellom variabler på de forskjellige nivåene. Jeg vil også komme tilbake til dette i diskusjonskapittelet.

Søke sannhet på en refleksiv måte

Forskerrefleksivitet har i økende grad blitt anerkjent som en viktig strategi også i produksjon av kunnskap: en hovedtanke er at ved å reflektere over hvordan forskeren selv bidrar i forskningsprosessen, økes også forskningens presisjon og kvalitet (Berger, 2015; Tracy, 2010). Å redegjøre for egne filosofiske antakelser, forutsetninger, fordommer og begrensninger kan også bidra til å «'dekolonisere' diskursen av 'den andre'» (Berger, 2015., s. 221, min oversettelse). Når det i vitenskapelige sammenhenger ofte stilles krav til å presentere metode, data og funn på en kort og konsis måte kan viktige sider ved refleksivitet bli skadelidende, noe Alvesson har uttrykt bekymring for (2011, s. 38). Endeløs refleksivitet er selvsagt ikke et mål, men noen omveier kan være nødvendige for å kunne uttrykke "sterke", men mer ydmyke kunnskapspåstander (Alvesson, 2011, s. 7)

I de forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) fremheves «idealet om å søke sannhet» som forskerens viktigste forpliktelse (2016, s.9). Men det er også en egen retningslinje omkring å opptre med klarhet overfor deltakerne: «Forskeren har et ansvar for å klargjøre begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker, overfor forskningsdeltakerne» (2016, s.22).

I tillegg til å reflektere over min posisjon som forsker, har jeg også, når det har vært mulig, reflektert sammen med informantene om hvordan jeg har forstått det de har sagt, f.eks. med deltakerne i den nevnte «båtklassen» gjør jeg dette, det som kan kalles «member reflections» (Tracy, 2010). Utover å styrke undersøkelsens validitet, handler en slik metodisk tilnærming om å ivareta det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke.

Med dette vil jeg nå kort sammenfatte hver av de fire artiklene før jeg i diskusjonskapittelet drøfter funnene mer inngående i lys av den overordnede problemstillingen: hva står på spill for deltakerne.

Kapittel 4: Sammendrag av delstudiene

Artikkel 1 (Jordet & Gullestad, 2020) er en analytisk og teoretisk videreutvikling av min hovedoppgave i psykologi (Jordet, 2018). Det dreier seg om sangens betydning og landsbyjentenes stemme.⁴⁰ Artikkelen fungerer som en overgangsartikkel mellom hovedoppgaven og doktoravhandlingen⁴¹. Jentes beretninger analyseres i tre hovedtemaer: bli seg selv ved å synge, bevare seg selv ved å synge, trøste seg selv ved sangtekstene og mesterlæreren. Et hovedfunn løftes fram i artikkelen, nemlig at sang utgjør selve motoren i individuasjonsprosessene for jentene. Dette utdypes, og samles med undertemaene affektintegrasjon, sang som overgangsobjekt og læreren som mentor og modell. Artikkelen gir et direkte bidrag til teoriutvikling: etter å ha identifisert en mangel i Peter Blos (2017/1967) sin aktualisering av Margaret S. Mahler sin teori om individets fødsel – der han beskriver «den andre individuasjonen» for ungdomsårene – nemlig at vokalisering og stemme er utelatt. Vi argumenterer for, i lys av funnene i denne studien, at en helhetlig teori om individuasjon må innlemme kunnskap om stemmen.

Artikkel 2 (Jordet, Gullestad & Haavind, 2022) presenterer oppfølgingsstudien med deltakerne i studien som resulterte i artikkel 1. Jentene ble intervjuet på nytt tre år senere. Innledende analyser viste en tydelig diskrepans mellom hva flere av jentene sa i første intervju og hva de viste seg å ha gjort tre år senere. Dette forstås i sammenheng med at det kulturelle og strukturelle presset på å være lydige mot rolleforventninger tiltok. For å analysere dypere hvordan jentene navigerte over tid, og bidra til å opplyse og forklare noen av motsetningene, anvendes et sosiologisk perspektiv som innlemmer strukturelle og kulturelle forhold. Den morfogenetiske tilnærmingen til Margaret Archer åpnet for nye måter å forstå materialet på. I lys av de fire hovedformene for refleksive moduser analyseres jentenes livsbaner, slik de er tilgjengelige i det empiriske materialet. Det gjøres ikke forsøk på å få jentenes historier til å «gå opp» med Archers kategorier, men vesentlige trekk ved jentenes fortellinger holdes sammen med kjennetegn ved de fire kategoriene i en abduktiv analytisk prosess. Dette brukes som utgangspunkt for å diskutere relevante mekanismer som, gjennom retroduktiv slutning, kan tenkes å forklare funnene. Spesielt fremheves bekreftelse fra en betydningsfull annen; mødres og svigermødres roller i å opprettholde patriarkalske strukturer og dessuten rykters makt og frykten for tap av ære i landsbysamfunnene.

⁴⁰ I artikkelen fordypes analysen, den teoretiske kontekstualiseringen i feltet såvel som at diskusjonen utvikles flere steg videre. Derfor er den å regne som et selvstendig arbeid.

⁴¹ Det empiriske materialet ble samlet inn under studentstipend fra Norges forskningsråd, administrert ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo, noe som frisatte et semester til forskning på fulltid. Høgskolen i Innlandet overtok det institusjonelle ansvaret for lagring og oppbevaring av det samlede empiriske materialet da jeg ble ansatt som stipendiat i august 2019.

De to artiklene anskueliggjør dermed både indre og ytre mekanismer knyttet til jentenes stemme. Det å synge kan altså på den ene siden utgjøre en motor for individualisering, men disse prosessene finner sted i et samfunn og virker sammen med kultur og strukturer. Satt på spissen illustrerer artikkel 1 sprengkraften i det å synge for unge jenter og artikkel 2 illustrerer strukturenes makt: både hvor forandringstrege strukturer kan være og at det er mulig for individer, i dette tilfellet landsbyjenter, å forandre dem.

I artikkel 3 (Jordet, 2022) undersøker jeg selve opplæringen som finner sted ved sangskolene og filosofien som underbygger den muntlige tradisjonen slik den formidles og læres. Her kommer altså det musikkpedagogiske perspektivet tydelig inn. Studien kontekstualiseres innenfor den globale sammenhengen av truede musikalske tradisjoner der overføringspraksisen har vist seg å være av vesentlig betydning for musikktradisjoners robusthet og vitalitet. I artikkelen konsentrerer jeg meg om intervjuer både individuelt og i gruppe med de mest dedikerte unge sangerne og deres mesterlærere. De forteller om læring og undervisning som går dypt. Analysen av det empiriske materialet viser en musikkundervisning som kan beskrives ved fire pilarer: synge med dyp følelse, bli menneske, fellesskap og øvelse i selvdisciplin. Disse refortolkes i lys av de fire nivåene i dialektisk kritisk realisme: væren, tilblivelse, helhet/totalitet og transformativ praksis. Dette får fram en underliggende retning i musikkundervisningen som i tillegg til å utdanne nye mesterlærere også legger til rette for transformativ praksis i sangernes liv. Dette drøftes i lys av begrepene om erindring (Arendt) og fravær (Bhaskar). Delstudien bidrar til å utvide forståelsen av musikkundervisning og læring samtidig som den styrker filosofien i kritisk realisme med empirisk materiale.

I artikkel 4 viser jeg hvordan tid er avgjørende for grasrotorganisasjonen. I det musikkpedagogiske forsøket på å trekke barna inn i egen lokale kultur, blir de tradisjonsbærere samtidig som de er barn på 2020-tallet. Hvilken betydning har folkesangene for deltakerne i en krise, og spesielt Covid-19-pandemien? Hartmut Rosas teori om akselerasjon og resonans utgjør et viktig teoretisk perspektiv såvel som Andrew Marks perspektiv på musikk og sorgarbeid. Det empiriske materialet ble samlet inn under både helt og delvis nedstengte samfunn, ved skriftlige livsrapporter og digitale intervjuer. Analysen ble gjort med en abduktiv tilnærming der temporalitet og resonans var viktige begreper. Deltakerne formidlet store tap under krisen, men at musikken og fellesskapet gjorde det mulig å holde ut. Tre temporale begreper fra bengalsk musikktradisjon framstår som spesielt relevante: Her-og-nå («bartaman»); selvbedragets mulighet/illusjoner («anuman») og selvdisciplin/øvelse («sadhana»). I lys av funnene drøftes sangskolene som et eksempel på en motstandspraksis mot akselerasjon og mot å bli knust. Forskningsmetodisk tjener også studien som et eksempel på hvordan hinder kan transformeres til kunnskapsmulighet.

Diskusjon

Hva står på spill?

Hva står på spill for deltakerne ved sangskolene nord i Bangladesh? Slik lyder problemstillingen i denne studien. Jeg har utforsket hva som står på spill på ulike måter i de tre hovedartiklene (Jordet, Gullestad & Haavind, 2022; Jordet, 2022), samt i artikkelen som kan ses på som en overgang mellom hovedoppgaven og doktorgradsarbeidet. Den sistnevnte artikkelen har problemstillingen: Kan det å synge bidra til å finne sin egen stemme, både musikalsk og psykologisk (Jordet & Gullestad, 2020)? Resultatene viser at én dimensjon av det som står på spill, er jentenes individuasjonsprosesser. Det å synge i fellesskapet blir som en motor som driver individuasjonsprosessene deres framover. Jentene opplever å få økt autonomi og tilgang til egen stemme, noe som i artikkelen forstås og forklares i lys av at folkesangene bidrar til integrasjon av følelser og at forbindelsen til mesterlæreren muliggjør rollemodell-læring. Tendensen i det empiriske materialet var helt tydelig: Jentene kunne ikke se for seg en fremtid uten å synge. Avgjørende spørsmål var derfor: Hva gjør sangen eksistensielt viktig og hvordan går det for jentene på sikt?

Avhandlingens første ordinære artikkel (Jordet, Gullestad & Haavind, 2022) handler derfor om jentenes livssituasjon tre år etter det første feltarbeidet. Da befinner de seg i eller har nettopp passert pubertetsalder, og spørsmålet om ekteskap har på en eller annen måte gjort seg gjeldende for dem alle. I problemstillingen spør jeg: Hvordan navigerer jenter, som får muligheten til å synge i Bangladesh, mellom sin gryende egne stemme og press fra kulturelle normer og skikker, som å gifte seg under eller like etter pubertetsalder? Presset fra omgivelsene på å gå inn i de rollene som er foreskrevet dem, har tiltatt kraftig siden sist. Jentene kjemper mot tiden. Når ekteskapet – som i landsbysamfunnene vanligvis er arrangert – inngås, blir det for de fleste ikke praktisk mulig å fortsette sangveien.

Selv om alle deltakerne uttrykte et dypt ønske om å synge og at de ville slåss for å beskytte den muligheten, viste dette seg i praksis ikke å være gjennomførbart i møte med presset fra omgivelsene. Da er tapet av sangen og fellesskapet forbundet med smerte og savn. Men fremdeles er sangen med dem som et minne om noe godt; de kan fortsatt uttrykke sorg gjennom sangene; og sangen er noe de kan gi videre til sine barn. Andre deltakere viste seg å være i stand til å motstå presset og transformere strukturene. De bruker sangordene (som de har lært å memorere) aktivt i samtalen de holder med seg selv og er ikke villige til å gi slipp på sin egen autonomi. Sangene – og samtalene med mesterlæreren – representerer altså en mulighet for å styrke den refleksive kapasiteten på en slik måte at den gjør seg gjeldende i handling.

Jeg analyserer jentenes forskjellige livsbaner («trajectories») i lys av Archers (2007) ulike refleksivitetsmoduser (autonom, kommunikatív, meta- og skadet refleksivitet). Selv om refleksivitet, den indre samtalen, i sin natur er uforutsigbar, bidrar kategoriene til å fremheve viktige trekk i jentenes fortellinger. Til slutt søker jeg retroduktivt å identifisere relevante mekanismer som kan forklare noen av forskjellene, slik kritisk realisme oppfordrer til. For de jentene som klarer å holde fast ved sangen, ser det ut til å ha vært avgjørende å ha minst en annen som bekrefter valget – enten dette gjøres eksplisitt eller implisitt. Frykten for rykter og tap av ære ser ut til å ha vært en mekanisme i familier som har hindret jenta fra å synge. Familiens beslutninger gjøres for å beskytte eller opprettholde ære, også når det går på bekostning av jentas frihet. Kvinners rolle i å reproducere patriarkalske strukturer er en egen mekanisme. Det gjelder særlig svigermødre som saboterer svigerdøtrenes frihet og presser dem inn i roller de selv i sin tid kan ha blitt presset inn i. Noen av jentene lærer av å se mødrenes slitsomme liv hvordan de ikke vil ende opp. De aspirerer mot en ny framtid.

Samlet sett er altså resultatene mangfoldige og langt mer sprikende enn i den første artikkelen. Det som er en vedvarende tendens i materialet, er sammenhengen mellom muligheten til å synge og fremtidstro (eller: «capacity to aspire», jfr. Appadurai, 2004). De som mister sangen, mister også en plattform å se for seg en framtid fra og en sammenheng å være aktivt medskapende i.

I den andre hovedartikkelen undersøker jeg generasjonsoverføringen nærmere (Jordet, 2022). Jeg spør om hvordan mesterlærerne underviser de unge i de gamle sangene, og hva som er den mer generelle relevansen av denne musikkpedagogikken for andre utdanningspraksiser. For å belyse det siste spørsmålet tillemper jeg filosofiske perspektiver fra dialektisk kritisk realisme.

Mesterlæreren trer fram som en svært viktig person og et forbilde for barna og ungdommene i intervjuene. Barna lærer på måter som krever forbindelse til en lærer. Hvis ikke dette anerkjennes, så vil ikke denne typen læring finne sted. Forbindelsen er dypt personlig og som oftest langvarig. Barna lærer også av å se og høre lærerens sang. Modell-læringen er i denne sammenhengen viktig, som nevnt i den aller første artikkelen. Men det som tydeliggjøres ytterligere i denne artikkelen er mesterlæreren som forbilde, ikke bare musikalsk, men også når det gjelder måte å være på i verden. Slike mesterlærere er få og vanskelige å finne. Folkemusikerne arbeider målrettet for å utdanne en ny generasjon av mesterlærere. Men blant de mange barna er det få som blir værende med det alvoret og under en så lang tid som kreves for å lære sangene på den dype måten. De som blir værende, får plass i en egen viderekommen klasse, «båtklassen». Der fordyper de seg i sangene.

Deltakerne – lærere så vel som elever – formidler en *dialektikk* i dette arbeidet. Det dreier seg om forholdet mellom liv og lære. Sangpoesien er erkjennelsesredskapet, eller speilet, de bruker i det alvorlige arbeidet for å «bli menneske» i verden.

I artikkelen om den musikkpedagogiske praksisen (Jordet, 2022) beskriver jeg undervisningen og læringen som bestående av fire pilarer: det er sangenes dype følelse, det er å bli menneske, det er fellesskapet, og det er å øve seg i å holde seg på en sannferdig vei, en øvelse som handler om å bli det man gjør – en transformativ praksis. Jeg har analysert disse pilarene i lys av de fire nivåene i dialektisk kritisk realisme. Intensjonen er ikke å få det til å «gå opp» – men å vise at det er en dyp samklang mellom kunnskapen og praksisen i den muntlige tradisjonen og filosofien i kritisk realisme. Den kritiske realismens tilnærming til eksistensielle spørsmål har hatt forklarende kraft i min undersøkelse av den spesielle formen for overføring av visdom som praktiseres mellom mesterlærer og elev. Selve det at sangene lar seg oversette til norsk og til engelsk vitner også om deres eksistensielle og fellesmenneskelige relevans. Det som en vandrende sangdikter i Bangladesh har erkjent og diktet på attenhundretallet, kan fremdeles berøre og bevege, ikke bare menneskene der, men også her. Jeg har blitt truffet som menneske, og den erfaringen har jeg tatt med inn i min rolle som forsker. Den immaterielle kulturarven skaper også på en spesiell måte lange bånd mellom ulike tider og mellom generasjonene.

Nivåene i dialektisk kritisk realisme kan forstås som trinn på en frigjøringsvei, og på den veien er *fravær* vesentlig. Ifølge Bhaskar (2016) er det bare ut fra fravær at forandringen kan finne sted. Ved sangskolene ser det ut til å være koplingen mellom fravær/mangel og et skapende miljø (eller «facilitating environment» med Winnicott (1972)) som virker sterkt. Fraværet handler konkret om at det ikke finnes noe annet kulturtilbud der barna bor, og at de ennå ikke er «blitt mennesker». Det er sangpoesien og forbindelsen til læreren og fellesskapet som utgjør det skapende miljøet. Bhaskars teori understøtter også observasjonene jeg har gjort ved hjelp av perspektivene til henholdsvis Archer (2007) – at deres refleksive kapasitet ser ut til å styrkes ved denne formen for sangpoesi og undervisning – og Rosa (2021). Sistnevntes begrep om resonans forutsetter også mellomrom – fravær av noe, en pause – for å bli i stand til å ta inn verden, enten det er kontakten med kunst eller med et annet menneske. Forandringen, eller det transformative, er et kjennetegn ved resonans, i tillegg til at det alltid dreier seg om et gjensidighetsforhold (Rosa, 2022).

Dette er også inngangen til den siste hovedartikkelen, der jeg sette de lokale erfaringene inn i et større samfunnsmessig globalt perspektiv. I denne siste artikkelen spør jeg hva sangens betydning er for deltakerne i en konkret krise, Covid-pandemien. Jeg drøfter tid som tematikk i sangpoesien og i

deltakernes erfaringer i nedstengte samfunn. Jeg anvender Rosas (2021; 2022) tankegodt om akselerasjon, fremmedgjøring og resonans og Marks (2016) perspektiv på musikk som en viktig kanal for å uttrykke sorg og skape fellesskap.

Resultatene viser at musikken og sangfellesskapet på mange måter har gjort det mulig for deltakerne å holde ut krisen og sørge over det som går tapt med den, ikke minst tid og utdanningsmuligheter. Sangen hindrer dem fra å bli knust og blir en kanal for å bearbeide og uttrykke følelser. Det å ikke få synge er som å «dø inni seg». Sangskolene representerer også motstand mot akselerasjon ved sin aktive erindring av de gamle sangene. De skaper celler av fellesskap der det fins resonans. De viser verdien av en musikalsk tradisjon, av å forbinde seg med fortid og framtid – og utvide nået.

Oppsummerende belyser delstudiene at det er noe vesentlig som står på spill for deltakerne ved sangskolene. Den bengalske musikktradisjonen – en mangfoldig og muntlig overført tradisjon – står selvsagt på spill. Det er selve nerven for folkemusikerne som også er mesterlærere ved sangskolene. I artiklene har jeg altså analysert tidsdimensjonen i sangskolenes praksis langs tre hovednivåer: den personlige tiden, generasjonsoverføringen og den samfunnsmessige tiden. Det er denne tematikken jeg vil drøfte noe videre før jeg ser nærmere på avhandlingens formål om å skape en fortelling om sangskolene og dens mer konkrete relevans for utviklingen av musikkutdanningen i Norge.

Utdypende betraktninger: tid og den bengalske musikktradisjonen

Rosa⁴² skriver fra en europeisk kontekst og om tidserfaringen hos mennesker som lever under andre livsvilkår enn de som gjelder for landsbysamfunnene i Bangladesh. I vår del av verden kan den teknologiske akselerasjonen føre til et virkelighetstap, eller mangel på kontakt med omverdenen, fremmedgjøring, som både Bhaskar (2016) og Rosa (2021) altså fremhever. Akselerasjonen kan gjøre seg gjeldende på andre vis i Bangladesh. Det kan ikke uten videre tas for gitt at Rosas perspektiver er relevante der. Men i en globalisert verden er avstandene blitt mindre – og det globale virker inn på det lokale,⁴³ ikke minst gjennom internett. At den teknologiske utviklingen gjør seg gjeldende og har konsekvenser også for landsbygda i Bangladesh, er tydelig. Dette forteller deltakerne i studien om selv, og dette har jeg til en viss grad kunnet observere. Så var det også via internett det ble mulig å gjøre et «feltarbeid» der under pandemien. Mobiltelefoner og internett griper også inn i sangtradisjonen. Flere av deltakerne har laget seg youtube-kontoer og følger aktivt med på hva som finnes av musikk i den globale sammenhengen. Som jeg nevnte i første kapittel, forandrer

⁴² Som nevnt har også andre tenkere som David Harvey og Paul Virilio beskrevet noen av de samme tendensene, men jeg holder meg her til Hartmut Rosa.

⁴³ Jfr. det «glokale» som Giddens beskriver (gjengitt i Folkestad, 2006).

mesterlærerens rolle seg også, idet han eller hun bistår de unge med å skille ut de mer originale versjonene av folkesanger fra de mer utvannede.

Internett er en mulig kilde til fremmedgjøring. Hvordan er det for eksempel å leve i perifere landsbyer uten tilgang til tidsbesparende verktøy som vaskemaskin o.l. og så se Bollywood-filmer om folk som lever på helt andre måter? Det må være en stor kontrast å ta innover seg. Derfor er det etter mitt skjønn betimelig å se på sangskolene som en form for motstandspraksis. Sangskolene er opptatt av å «ta tilbake» de gamle sangene, som er dyrebare for dem, og holde dem levende. Det er et pågående prosjekt og det blir ikke ferdig. De viser oss noe om hva vi taper med tapet av tradisjon. Sangene etterlater langvarige inntrykk hos barna og ungdommene. De berører mange over tid. Derfor er det etter mitt skjønn betimelig å se på sangskolene som en form for motstandspraksis. I artikkel 3 om den musikkpedagogiske tilnærmingen er jeg inne på Hannah Arendts (1957) beskrivelse av tradisjon, som en tvetydig størrelse som både kan gi oss et forankrende sted å orientere oss fra, og nagle oss fast. En tilsvarende tvetydighet har også Kim Boeskov (2019) pekt på i sin studie av musikk blant palestinere i flyktningleire: musikken utgjorde både en transformerende forskjell og bidro til å sementere og reprodusere forestillinger som var begrensende.

Det som ikke er tvetydig med tradisjonen, ifølge Arendt (1954), er den mulighet for dybde som følger med erindringen. Det er bare gjennom aktivt å søke å forstå tilværelsen på en dypere måte at vi kan forsone oss med virkeligheten, og finne et slags hjem i den (Arendt, 2005, s. 308). Arbeidet med å forstå sangpoesien kan sies å være et vedvarende arbeid, som ikke har et definert mål, annet enn det å holde levende en prosess med å erindre og bevare. Det skaper også muligheter for å erfare resonans. Sangskolene kan sies å utføre det som Rosa (2021; 2022) hevder er selve målet for utdanning, nemlig å åpne opp resonansakser for elevene.

En annen konsekvens av den teknologiske akselerasjonen er at mennesker lett kan kjenne seg overflødig: Det som før måtte utføres med hender kan enkelt erstattes av maskiner. På landsbygda rammer det også folks levebrød direkte ved at de store fabrikkene for eksempel overtar arbeidet til vevere. Dessuten kan det høye samfunnsmessige tempoet her i vesten slå over i en stillstand («frenetic standstill») der ingen virkelig forandring finner sted (Rosa, 2021). Dette perspektiv kan også koples til Bhaskars betoning av at forandring forutsetter fravær og det åpne rommet.⁴⁴

Akselerasjonen kan, ved denne stillstanden, lede til kjedsomhet. Det kan da sies å oppstå en ekstrem

⁴⁴ Det er også mye felles mellom Rosas (2022) utlegging av resonans og Bhaskars (2002; 2016) kreativitetssirkel: som begge beskriver som en opplevelse av «calling», av å bli berørt og kalt på, som en så svarer på – etter fraværet, mellomrommet.

asymmetri i verden mellom de som nærmest forsvinner i kjedsomhet og de som strever hardt for å overleve, slik mange av deltakernes familier gjør i denne studien.

Aktivitetene ved sangskolene kan ikke erstattes av maskiner. Det er ikke lenger sang uten stemmer som synger. Den virkelige forandringen finnes ikke i sangpoesien i seg selv, men i dem som synger den. Sangskolen skaper et pusterom der poenget ikke er å bli ferdig, men å få noe til å vare – øyeblikket, sangene, stemmene. Det lar seg ikke skyndes frem. Motstanden ligger altså i at sangskolenes formål ikke har noe med «framskritt» å gjøre. Det de gjør kan ikke gjøres fortere, det kan bare finne sted i forbindelsen mellom de som deltar og ved å kople seg både på fortiden og framtiden. Det er en tid som har fylde og gir et pusterom fra støyen. Sangen er også noe de bærer med seg videre, og kan få styrke fra, selv når de står utenfor fellesskapet.

Det sangskolene gjør er altså ikke produktivt, men erfares som nødvendig, både for mesterlærerne («jeg ser ingen fremtid uten sangskolene») og de unge («hvis sangene blir borte så blir visdommen borte»). At lærernes kunnskap blir gitt videre til noen som kan anvende den, og at barna er aktører i bevaringen, gir dem betydning. De trengs. De kan gjøre noe. Dette har også Barbra Rogoff (2008; 2003) beskrevet, at erfaringen av å kunne bidra i et samfunn kan bevege noen fra å være utenfor til å bli innenfor.

Det finnes minst tre nivåer av svar på spørsmålet om hva som står på spill. Det ene er hva jeg tenker står på spill etter å ha forsket både blant deltakerne ved sangskolen og på avstand. Det andre er hva barna og ungdommene selv kjenner at står på spill. Og det tredje er hva mesterlærerne kjenner at står på spill. Jeg har bare tilgang til deres erfaringer gjennom måten jeg kan forstå det de selv har skapt mening ut av og formidlet, i den «doble hermeneutiske sirkelen». Derneft har jeg forsøkt å innreflektere det tredje momentet, som kritisk realisme fremhever, av mulighetsbetingelsene og begrensningene som kulturen og strukturene skaper.

Jeg kan ikke vite hvor mye deltakerne har sensurert seg selv i intervjuene. Jeg vet at flere av dem har manglende øvelse i å artikulere seg. Men jeg vet også at jeg har blitt overrasket over hvor mye de våger. Musikalsk, i sang, men også i intervjuer. Iblant er det som om jeg har kunnet se noen ta sats: inn i sangen og inn i fortellingen. Det er en frihet som kanskje kommer fra den som har lite å miste eller som er villig til å miste. Det er også et mot. Hva er det som gjør at mennesker som har så lite synes å vite langt mer om å slippe tak i sikkerhetsnett enn jeg selv og mange med meg her i Norge?

Denne avhandlingen er blitt til sammen med mennesker som befinner seg nederst på den sosiokulturelle rangstigen i sitt samfunn. I storsamfunnet kan de bli sett ned på som fattige. Barna har fortalt om skam over å være fattig (med uttrykk som «fattigdomsflekken min»). Jeg har i denne studien forsøkt å formidle på en måte som er forståelig hva jeg har vært vitne til. Den ekstreme utsattheten er et av grunnvilkårene ved å bo ved Brahmaputra, Teesta, Dhorla og andre elver. Sandøyer som i regelmessige sykluser blir borte og dukker opp igjen et annet sted. Sangtradisjonen kan ikke forstås isolert fra stedet.

Når jeg stiller meg spørsmålet om hva som står på spill for deltakerne, går tankene mine raskt til det globale «krisesystemet», isbresmeltingen, og flommene i Bangladesh som stadig blir mer omfattende. Statsministeren i Bangladesh, Sheikh Hasina, ledet an opprøret blant landene fra det globale sør under klimatoppmøtet i Glasgow, som ber de rikere landene bidra til å reparere noen av skadene klimakrisen påfører dem. Parallelt pågår en økonomisk krise. De fattige har blitt fattigere i pandemien. Flere av de unge guttene har gitt opp sangen av økonomiske grunner. De drar til Dhaka for å tjene penger til seg og familien. Når fattigdommen tiltar, presses også flere jenter ut i tidlig ekteskap. Denne realiteten har jeg redegjort for i artikkelen om jentenes stemme. Selve muligheten til å få fortsette å synge står på spill, for noen dreier det seg om selvets vitalitet, om ikke å «dø» inni seg – som en av deltakerne uttrykte var konsekvensene av fraværet av sangen og sangfellesskapet under pandemien.

Mitt hovedinntrykk av hva som står på spill for barna og ungdommene slik de formidler at de selv kjenner det, er sangen som en tråd å holde seg i som gir dem kontakt med seg selv og verden – et resonanskammer og et musikalsk fellesskap – som gjør at de kjenner seg mer levende og virkelige; som gir dem tro på sin egen stemme og fremtiden.

Det som synes å stå på spill for folkemusikerne og mesterlærerne, og som opptar dem mer enn isbresmelting, er religiøse-dogmatiske hindringer. Jeg nevnte i første kapittel den massive investeringen fra Saudi-Arabia, som driver stor utbygging av koranskoler, og mer fundamentalistiske former for Islam (som «wahabisme») som spres. Jeg skrev om den unge kvinnelige folkesangeren som var blitt dødsdømt av en mullah på grunn av teaterrollen hun spilte. I sangarbeidet jeg undersøker nord i Bangladesh, er de fleste hinduer. Majoriteten i Bangladesh er muslimer. Neste år er det valg. Nåværende regjering motarbeider ikke folkesangen. Men folkemusikerne i denne studien vet at sangskolenes fremtid kan bero på hvem som kommer til makten. Det kan hende at det vil bli forbudt å undervise jenter og gutter i samme klasser, eller å blande barn med hinduisk og muslimsk bakgrunn.

Sangskolene i Bangladesh var ikke blitt forsket på før denne studien begynte. Jeg gikk åpent, utforskende til verks. Det fins musikere og kunstnere andre steder som har forsøkt å bevare sine tradisjoner, blant annet i de nevnte prosjektene som Schippers & Grant (2016) har studert. Så vidt jeg vet fins det ytterst få initiativ som kombinerer tradisjonsbevaring og fornyelse (jentene som nye deltakere og barn og lærere med forskjellig religiøs tilhørighet) på den systematiske og *vedvarende* måten som disse sangskolene gjør det. At denne «sangbåten» av barn og musikere har holdt på i snart tjue år, tross knappe ressurser, forteller at vi her har med noe veldig slitesterkt å gjøre. De arbeider hele tiden under press og med små økonomiske ressurser. At de heller ikke lot seg knekke, men har fortsatt under/etter Covid-19-pandemien som rammet hardt – ikke minst fordi deltakerne allerede var fattige og de fleste nå har blitt enda fattigere – har styrket min oppfatning som forsker, og som vitne, om at de har en dyp indre drivkraft i det de gjør. Sangarbeidet blir ikke etterspurt av myndighetene i samfunnet deres, og de står i fare for å bli motarbeidet hvis mer fundamentalistiske eller sterkt konservative former for islam vinner frem.

Som en av mesterlærerne sa med et hjertesukk: «Det er jo ingen som ser etter folkesangene våre! Myndighetene støtter det ikke. Det er religiøs motstand.» De vet at det fins en liten venneforening i Norge som holder av og vil høre sangen deres. Noen kommer iblant på besøk. Men i hverdagen er de «alene» – i det fellesskapet av en sangbåt som de hele tiden er medskapende i å holde oppe og som holder dem oppe, noe som tilspisset seg i pandemien. De vet, med sangpoeten Lalan Fakirs ord, at båten de befinner seg i er lekk. Dessuten er det en viktig dimensjon at dette er drevet innenfra eller nedenfra, altså av kulturens egne musikere. Samtidig fins altså vennskapsforbindelser til andre land: også til et søsterprosjekt i India der malekunstnere involverer barn i å lage plantefarger og underviser dem i maling.

Videre foreslo jeg i min introduksjon av den kritiske realismen at studien kanskje kan bidra til en slags «omvendt forklarende kritikk»: ved å synliggjøre og øke bevisstheten om hva som kan gå tapt med tapet av denne musikalske tradisjonen, som også kan forstås i sammenheng med det større tapet av økologisk mangfold som akselererer på kloden. Dette har Jeff Tilton skrevet om (2008). Jeg har skrevet om musikkundervisningen og læringen ved sangskolene som frigjørende, og mener å ha vist at det er solid dekning for det i det empiriske materialet, men også at frigjøringen settes under andre former for press fra strukturer og normer. Jeg har forsøkt å ikke gi en romantisierende fremstilling. For det jeg har studert, er svært sammensatt. Det er sjelden at noe bare er frigjørende eller undertrykkende. Ethvert sosialt fenomen er som oftest blandet.

Sangskolene mangler mye, både økonomiske ressurser og mesterlærere. Selv om de klarer å holde det gående, er det skjørt. Det sammensatte og tvetydige griper inn ved presset fra strukturene. Noen av barna og ungdommene har blitt snappet opp av større medier, kommersielle aktører i Dhaka. Det forteller om en form for interesse, men ikke for sangen på sine egne premisser. Slike prosesser kan knyttes til begrepet om musikalsk gentrifisering (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014), som nevnt i første kapittel, og prosessene som følger av det: når høyere middelklasse ønsker å høre baulsanger i sin søken etter røtter. Dette kan igjen få ringvirkninger som at landsbyungdommer forlater sammenhengen og søker seg til Dhaka for å leve av musikken. Det kan de selvsagt gjøre også ut fra egne og andre beveggrunner. Hvis sangskolene legger til rette for frigjøring så kan heller ikke sangskolen være eneste mulighet. Da blir tradisjonen naglende, slik Arendt (1957) åpner opp for at den kan være. Deltakerne viser at de har den autonomien. Flere har brutt opp og forlatt, selv om mesterlærerne uttrykker sorg over å miste elevene de tålmodig har gitt tid og undervisning til. Tradisjonsoverføringen er skjør og lærerne arbeider uten garantier for om de vil lykkes.

Det tar tid å få kjennskap til noe og noen, og fremdeles er det mye jeg ikke vet om sangskolene som musikkpedagogisk praksis. Jeg har i min utforskende tilnærming til sangarbeidet også møtt noen dilemmaer og utfordringer. Iblant bruker deltakerne større ord enn de klarer å etterleve. Enkelte av de unge guttene som lot til å være blant de mest dedikerte, og snakket i store ord om sangene og mesterlæreren sin, kunne samtidig baktale mesteren sin i grenda og siden bryte opp fra sammenhengen. De kan ha hatt sine gode grunner for det. Mesterlæreren kan trå feil og eleven kan trå feil. Båten er lekk, som de selv sier det med hentydning til en av sangene. Det er et livsprosjekt og en blir aldri ferdig. Som jeg tidligere har vært inne på er det få av jentene som uttalte at ingen ville kunne hindre dem fra å synge, som har maktet å stå hele løpet ut. De møter også forskjellige former for motstand og støtte blant sine nærmeste.

Jeg kan ikke glemme den såre vakre sangen til en av jentene som siden sa om det å være jente: «Vi lever som i bur», etter å ha giftet seg og begynt å arbeide ved en klesfabrikk i Dhaka for å betale ned svigerfamiliens gjeld. Hun sa siden at det er bare én ting hun angrer eller bebreider noen for i livet: Det er at hun en gang fikk synge. Smerten over å ikke få synge var nesten ikke til å holde ut.

Dette kan forstås i lys av Winnicott (2000/1971): Det er bare når individet utfolder en form for kreativ kapasitet at livet kjennes verdt å leve. Eller med Rosa (2021): Det er når vi erfarer resonans, at vi føler oss levende. Når jentene faller ut av sangskolen, især i de tilfellene der det går direkte imot deres eget ønske, mister de fremtidshåp. For den som har erfart en dypere virkelighet åpne seg i sangen, er det naturlig nok et stort tap å miste dette. Hvordan de kanalisere denne skuffelsen kan

bli avgjørende for neste generasjon. En av de unge gifte kvinnene, som synger i sin manns hus (som er trommespiller), kanalisere sin egen drøm om å synge videre gjennom datteren. Også det kan jo innebære ufrihet for datteren, om hun må leve ut sin mors uoppfylte drøm. Men på sitt beste kan sangen bli en kanal for å realisere iboende muligheter, og bestyrke individuasjonsprosesser i fellesskap.

Sangskolene legger til rette for en musikalsk utfoldelse, der deltakerne kan oppdage sin egen stemme og bevare den – delvis eller helt – i møte med hindringer; de kan lære å kjenne egen kulturarv, som folkesangene er, og kople seg på nåtid og framtid i et fellesskap der det går langsomt nok til at det er mulig å få kontakt og erfare resonans.

Fortellingen om sangskolene

Jeg skrev innledningsvis at *formålet mitt* med denne avhandlingens studier var å skape en fortelling om en sammenheng der det ikke fantes noen fortelling. Nå hadde riktignok noe av fortellingen allerede blitt fortalt av Wera Sæther. Hun har vært en viktig formidler i mitt møte med sangskolene. Det jeg ville var å bidra til fortellingen gjennom feltarbeid og intervjuer som skapte rom for deltakerne til å fortelle sine fortellinger, som jeg ville analysere i en tverrfaglig akademisk kontekst og slik løfte fortellingen inn i et musikkpedagogisk refleksjonsrom.

Hvilken fortelling er da dette? Det er en stor fortelling som består av mange små fortellinger. Den store fortellingen er om barna som redder truet tradisjonssang, den pågår nå, og utfallet er uvisst. Så er det alle de små fortellingene fra hver av stemmene til enkeltpersonene som er med. Noen av dem har jeg fått høre og, i glimt, har også leseren fått lese fra disse fortellingene. Jeg vil avslutningsvis sammenfatte noen hovedmomenter i det som har kommet frem, ikke som et sammendrag, dette foreligger allerede, men for forsøksvis å bringe fortellingen noen steg videre.

Jeg har fulgt den bengalske «sangbåten» i tre tider: Før Covid-19-pandemien, under pandemien med lange perioder av nedstengte samfunn, og etter pandemien. Jeg har ønsket å løfte fram en fortelling om et vitalt fellesskap av folkemusikere og barn og deres forsøk på å redde sangtradisjoner på land som kan drukne, og å utvikle kunnskap som sier noe viktig om sangens betydning og tiden vi lever i.

Snart åtte år har gått siden jeg første gang så og hørte noen av barna synge bengalske folketoner i Bangladesh. I tre år har jeg studert intensivt – så intensivt som en feltbasert studie kan bli under en pandemi – forutsetningene for de musikalske uttrykkene og hva som står på spill for deltakerne. Det som står på spill har alt med tid å gjøre, som delstudiene illustrerer: personlig, pedagogisk og

eksistensielt. Som forsker har jeg lært mer om det grundige arbeidet som gjøres av mesterlærer så vel som av den enkelte elev, og om samfunnsmessige og religiøst/dogmatisk betingede hindringer for at dette arbeidet skal få pågå. Fremdeles merker jeg vibrasjonen og gjenklngen når et barn i en kjole eller en t-skjorte holdt sammen av sikkerhetsnåler reiser seg opp foran alle, og synger med kraft og hengivenhet ord og toner som en gang var fremmede, og som jeg har lært å gjenkjenne: «Ta meg over til den andre siden.» Det å bli berørt av denne «sangbåten», som deltakerne ofte kaller sammenhengen sin, og å svare på det som påkalte oppmerksomheten min, har forandret meg. Forandring er også et kjennetegn ved resonans, som, slik Rosa (2021; 2022) beskriver det, begynner nettopp i gjensidighetsforholdet mellom å bli berørt og å svare på det som kaller.

Etter å ha fulgt denne sammenhengen i flere år, står det klart for meg at sangarbeidet også er en etisk praksis. Det handler om at barn med svært få eller ingen muligheter til å finne og utfolde egne uttrykk og til å gjøre seg kulturelle erfaringer, får nettopp det. De blir gjenkjent med egennavn og egen stemme. Det er en livskraftig sammenheng. De gamle sangene virkelig gjøres gjennom barna som også kan komme til stemmen sin gjennom sangene. For jentene gjelder det å komme inn i sangfellesskapet tidsnok og overbevise om at de kan og vil, før alle tog har gått. Samtidig er svært mye i tilværelsen truet for alle deltakerne: også grunnen de står og synger på, helt bokstavelig. Det er den etiske dimensjonen i dette arbeidet. Det kan også sies å ha en politisk dimensjon som har med maktfordeling å gjøre. Hvilke stemmer som får finnes og gjøre seg gjeldende. Selv om arbeidet pågår i det lokale, slik jeg nevner i teorikapitlet, kan det også være begynnelsen på en vei mot større deltakelse og myndiggjøring i en bredere samfunnsmessig kontekst. Barna og ungdommene får tilhørighet, og de gir noe tilbake til landsbysamfunnet som får glede av sangen.

Sangskolene i Bangladesh og den norske læreplanen

Til slutt i denne diskusjonen vil jeg knytte en kort refleksjon til studiens bidrag til det norske lærerutdannings- og grunnskolefeltet. Alle artiklene kan bidra til en form for musikkpedagogisk grunnlagstenkning, ved at de belyser musikkens verdi og betydning og slik kan bidra til musikkpedagogisk refleksjon i utdanningen av musikkpedagoger (jf. Varkøy, 2003). Men jeg vil også antyde hvordan avhandlingen på mer konkret vis er av relevans for hvert av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20).

De to første artiklene, om sangen og den personlige tiden, er spesielt relevant for temaet folkehelse og livsmestring. Her handler det om sangen som motor i individuasjonsprosesser og som en styrking av den refleksive kapasiteten i et livsløpsperspektiv. Musikk som vekker gjenklang (resonans) kan

bidra til at den enkelte kommer i kontakt med sin egen stemme. Dette gjelder også for norske ungdommer, selv om det kan framstå som mer akutt for landsbyjentene i Bangladesh.

Den andre hovedartikkelen om generasjonsoverføringen kan rettes mot temaet demokrati og medborgerskap (den ble også publisert i et temanummer om medborgerskap: «Illuminating citizenship education toward the 21st century») – idet den bidrar til å utvide hva musikkundervisning og læring kan dreie seg om, det de ved sangskolene omtaler som «å bli menneske i verden» og å «bli sannferdig». Men i stedet for å lære på et mer teoretisk nivå om demokratiske prosesser og ytringsfrihet, så lærer de ved sangskolen å øve seg praktisk i å snakke ærlig sammen og å bidra konkret til at de yngre også får anledning til å synge. Jeg har analysert det empiriske materialet med dialektisk kritisk realisme, som er en praksisorientert filosofi, men jeg kunne også ha aktualisert mer musikkdidaktisk litteratur som Frede Nielsen (1998), slik jeg også antyder i siste artikkel.

Den siste artikkelen kan også knyttes direkte til temaet bærekraftig utvikling. Som jeg har redegjort for, utøves en form for motstandspraksis i sangskolene når de insisterer på de gamle sangenes betydning og forplikter seg til langsomheten og langsiktigheten som kreves for å bevare sangene og overføre dem til en ny generasjon. Det er et skjørt og uforutsigbart prosjekt, der visse dedikerte personer spiller en uvurderlig rolle. Min studie illustrer også hvordan «musicking» (Marks, 2016) kan være en måte å bearbeide og uttrykke sorg og smerte på, noe som forebygger at følelser får destruktive uttrykk.

Om den norske læreplanen vektlegger viktigheten av å «forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» handler det ved sangskolene ikke bare om å forstå på et abstrakt plan, men om å praktisere forståelsen. De synger ikke for en dag å kunne håndtere en krise. De er midt i den og de synger også for å holde ut, for ikke å «bli knust». Også fellesskapet som musikken skaper, gjør det mulig. Selv om sangskolene ikke direkte bidrar til å løse klimakrisen, handler det om en virksomhet som ikke skader kloden eller overbelaster jordens tålegrense. Dette er selvsagt også et konkret uttrykk for en generell og moralsk problematisk tendens, nemlig at mennesker i det globale sør som i minst grad forårsaker utslipp, er de som rammes hardest av vår livsførsel i den vestlige verden (se f.eks. Vetlesen & Henriksen, 2022). Det å få kjennskap til særegne musikalske tradisjoner og mennesker som synger dem, kan bidra til å korrigere våre illusjoner om fremskritt. At musikk og folkesang kan gjøre det mulig å holde ut urettferdige og vanskelige omstendigheter, er det mange eksempler på i historien, som da de afro-amerikanske slavene sang sine «spirituals» i sin frigjøringskamp og slik kan ha holdt levende en frihetslengsel i seg.

Avsluttende betraktninger

På flyplassen i Doha, midt på natten, i en mellomlanding på vei fra Bangladesh til Norge. Jeg satt ved gaten i et kaldt aircondition-rom. Til tross for den sterke lukten av insektmiddel surret mange mygg rundt i rommet. Ved siden av meg satt et ektepar som viste seg å være kanadiske bengalere på vei fra et besøk i Bangladesh. De henvendte seg til meg og snakket om rundreisen de var på. At de virket medtatte og trøtte var ikke rart, midt på natten. Men jeg fornemmet en dyster undertone og rastløshet i fortellingen deres: fra land til land, fra hotell til hotell. De spurte hva jeg gjorde. Jeg fortalte litt, om sangskolene jeg hadde besøkt i landsbyer i nord. I det samme jeg sa ordet «folk songs», svarte hun spontant: «Oh, Lalan!» Det var som å se en gnist bli tent i øynene hennes. Yes, sa jeg og nikket gjenkjennende, og fortalte at barna lærte å synge sangene hans. Oh, sa hun, og fortalte at hun selv hadde sunget Lalan-sanger: «Deep feeling» sa hun, mens hun så ut i rommet med et lengselsfullt uttrykk. Det virket som om Lalan-sangene betydde noe viktig for henne, som et sted å komme hjem til. Der og da ble jeg minnet om en strofe i en av Lalan-sangene:

Si meg, galning, hva leter du etter på veiene ute i verden. Om du leter hos deg selv vil du finne juvelen. Du løper fra Delhi til Lahore. Men det ligger tungt mørke i ditt eget fang. (Gjendiktet av Sæther, 2022, sang 8)

Denne episoden noterte jeg på vei fra feltarbeid, desember 2019. Covid-19-viruset var nettopp blitt oppdaget i Wuhan og snart skulle det bli umulig å fly tilbake. Nå, idet jeg fullfører denne avhandlingen, har tre år gått. Innleveringsfristen nærmer seg når jeg skriver dette. Jeg har nettopp mottatt et velkomstbrev fra medarbeider og mesterlærer Sakil. Det store feltarbeidet vi hadde planlagt, ble ikke som vi hadde tenkt oss. Denne gangen drar jeg for å lage en feiring for alle dem som har deltatt i studien siden 2016. Barn og ungdommer som nå er unge voksne. Hvor mange som kan komme vet jeg ennå ikke. Hver eneste en vil bli forsøkt hentet inn. Nye barn som har kommet til får også bli med. Noen mesterlærere er døde. De fleste er der fremdeles. Vi skal feire. Fortsatt kan noe inntreffe som hindrer reisen. Men jeg planlegger som om jeg drar.

Hjemløsheten og reisetrøttheten jeg fornemmet fra paret på flyplassen og den plutselige gnisten da hun hørte «folk songs» og ble minnet om Lalan, hvis sanger hun selv hadde sunget, ble værende i oppmerksomheten min videre. Hvis jeg med noen få ord skal sammenfatte det jeg har lært av barna og folkemusikerne nord i Bangladesh om hva musikk kan gjøre, så må det være: å vekke til live, eller å holde levende, en hjemlengsel – ikke som nostalgi eller regresjon, men der sangen blir et sted å orientere fra og uttrykke lengsel etter å komme hjem. En hjemlengsel som gir kraft og retning inn i fremtiden.

Referanser

- Alderson, P. (2013). *Childhoods Real and Imagined*. Routledge.
- Allen, A. S. (2021). Diverse Ecomusicologies: Making a Difference with the Environmental Liberal Arts. I J. H. McDowell, K. Borland, R. Dirksen. & S. Tuohy (Red.), *Performing Environmentalisms: Expressive Culture and Ecological Change*. (s. 89-116). University of Illinois Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctv1x0kh9b.8>
- Allen, A. S., & Dawe, K. (Red.). (2016). *Current Directions in Ecomusicology: Music, Culture, Nature*. Routledge.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. SAGE Publications.
- Alvesson, M. & Sköldborg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research (3. utg.)*. SAGE Publications.
- Annamo, E. (2020). Transformativ læring: å bringe. *En sammenkobling av Roy Bhaskars kritiske realisme og Edmund O'Sullivans transformativ læringsperspektiv*. Norge: [Doktorgradsavhandling] Høgskolen i innlandet- Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling nr.19. <https://hdl.handle.net/11250/2678273>.
- Anzieu, D. (1979). The Sound Image of the Self. *International Review of Psychoanalysis* 6 (4), s. 23-26. <https://pep-web.org/browse/document/irp.006.0023a>.
- Appadurai, A., Korum, F. & Mills, F.J. (1995). *Gender, Genre, and Power in South Asian Expressive Traditions*. University of Pennsylvania Press
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. I E. b. Walton, *Culture and Public Action* (s. 59-84). Stanford University Press. <https://gsdrc.org/document-library/the-capacity-to-aspire-culture-and-the-terms-of-recognition/>.
- Archer, M. S. (2000). *Being human : the problem of agency*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2007). *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2019). Critical Realism and Concrete Utopias. *Journal of Critical Realism*, 18(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1619428>.
- Archer, M. S., & Morgan, J. (2020). Contributions to realist social theory: an interview with Margaret S. Archer. *Journal of Critical Realism* 19(2), 79-200. <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1732760>.
- Archer, M.S., Collier, A., Porpora, D.V. *Transcendence: Critical Realism and God*. Routledge
- Arendt, H. (1954). *What is Authority?* From Permanente Vorming Psychoanalytische Therapie (Universitet Gent): <https://www.pevpat-ugent.be/wp-content/uploads/2016/09/H-Arendt-what-is-authority.pdf>
- Arendt, H. (2005). *Essays in understanding 1930–1954*. Schocken Books.
- Arendt, H. (2012). *Vita activa- Det viksomme liv*. Pax Forlag.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition (2. utg.)*. University of Chicago Press.
- Aubinet, S., & Malay, O. (2021). Transition and Resilience in Music: Insights from Folk Bals. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 52(1), s. 147-164. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.54.3.0001>.
- Balsnes, A. H., Eiksun, Ø. J., & Strøm, R. V. (2022). *Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Damm akademisk.

- Banik, S. (2016). The Oral Tradition of Bengali Folk Songs in Tripura. Tripura, India: Department of Sanskrit, Tripura University. From The Oral Tradition of Bengali Folk Songs in Tripura: https://www.researchgate.net/publication/305687476_The_Oral_Tradition_of_Bengali_Folk_Songs_in_Tripura
- Benton, T., & Craib, I. (2011). *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*. Macmillan Education UK.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), s. 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>.
- Bhaskar, R. (Red.). (2010). *Interdisciplinarity and Climate Change: Transforming Knowledge and Practice for Our Global Future*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2010). *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2012). *From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2012). *The Philosophy of MetaReality: Creativity, Love and Freedom*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2015). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2016). *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism*. (M. Hartwig, Red). Routledge.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/15017410600914329>
- Bjørkvold, J.-R. (2020). *Det musiske menneske*. Freidig.
- Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.
- Boeskov, K. (2019). *Music and social transformation. Exploring ambiguous musical practice in a Palestinian refugee camp*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Brean, A., & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm.
- Brönnimann, A. (2022). How to phrase critical realist interview questions in applied social science research. *Journal of Critical Realism*, 21(1), s.1-24. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1966719>.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso Books.
- Butler, J. (2016). *Frames of War: When Is Life Grievable?* Verso Books.
- Cantú, K., & Zakaria, S. (2017). *City of Mirrors: Songs of Lālan Sāi*. Oxford University Press.
- Corraya, S. (2017). *Riyadh donates 10.8 billion euros to 560 mosques in Bangladesh: Muslims split*. From PIME Asia news: <https://www.asianews.it/news-en/Riyadh-donates-10.8-billion-euros-to-560-mosques-in-Bangladesh:-Muslims-split-40554.html>
- Danermark, R. B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (4), s. 278-297, <http://doi.org/10.1080/15017410600914329>.
- Danermark, B., Ekström, M. & Karlsson, J. C. (2019). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. Routledge.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Donati, P., & Archer, M. S. (2015). *The Relational Subject*. Cambridge University Press.
- Dyndahl, P. (2019). «Between saviours and disillusionists. (Dis-)orientations in (popular) music education. I R. v. Appen & M. Dunkel (Red.), *(Dis-)Orienting Sounds - Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik* (s.11-30). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839450581-002>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification. An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Journal Action, criticism, & theory for music education* 13 (1), s. 40-69. <http://hdl.handle.net/11250/23043>.
- Elster, K., & Milana Knezevic, K. H. (2022). Slik rammes Afrika av Klimakrisen. NRK. <https://www.nrk.no/klima/slik-rammes-afrika-av-klimakrisen-1.16167874>.
- Eriksen, T. (2021). Transparens er ikke alltid det beste. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2021/02/05/transparens-er-ikke-alltid-det-beste/>.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende Observasjon*. Fagbokforlaget.
- Feld, S. (2012). *Sound and sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression*. Duke University Press Books.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology* 20(2), s. 181-194, <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12 (2), s. 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices Vs Formal and Informal Ways of Learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), s. 135-145, <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Fryer, T. (2022). A critical realist approach to thematic analysis: producing causal explanations. *Journal of Critical Realism* 21(4), 365-384. DOI: 10.1080/14767430.2022.2076776 .
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og Metode*. (6.utg.). Pax forlag.
- Grant, C. (2015). Endangered musical heritage as a wicked problem. *International Journal of Heritage Studies* 21(7), pp. 629-641. <https://doi.org/10.1080/13527258.2014.976245>.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Routledge.
- Gullestad, S. E. & Killingmo, B. (2013). *Underteksten. Psykoanalytisk terapi i praksis*. Universitetsforlaget
- Haavind, H. (200). *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal.
- Haavind, H. (2007). Accountability in persons: What is in the telling to others about yourself? I J. Kofoed & D. Staunæs (Red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (s.159–178). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Blackwell Publishers.

- Hastings, C. (2021). A critical realist methodology in empirical research: foundations, process, and payoffs. *Journal of Critical Realism* 20 (5), 458-473. DOI: 10.1080/14767430.2021.1958440 .
- Helle-Valle, A., Binder, P.-E., Anderssen, N., & Stige, B. (2017). Is restlessness best understood as a process? Reflecting on four boys' restlessness during music therapy in kindergarten. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 12 (Sup 1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298266>.
- Hesmondhalgh, D. (2013). *The Cultural Industries*. Sage Publications Ltd (UK).
- Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change - Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2013). *Doing Qualitative Research Differently. A Psychosocial Approach*. Sage.
- Im, E.-S., Pal, J. S., & Eltahir, E. A. (2017). Deadly heat waves projected in the densely populated agricultural regions of South Asia. *Science advances* 3 (8). DOI: 10.1126/sciadv.1603322.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Johns, U. T. (2017). Når musikk skaper nye bevegelsesmuligheter for traumatiserte barn. *Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH);10*, s. 107-123. <http://hdl.handle.net/11250/2502993>.
- Jordet, M. (2018). *Jeg er med i verden. Jeg også. - En empirisk og teoretisk undersøkelse av stemmen*. Hovedoppgave i Psykologi, Universitetet i Oslo.
- Jordet, M., & Gullestad, S. E. (2020). En studie av å synge som individuasjon. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 57 (9), s. 646-656. <https://doi.org/10.52734/4UZ6jJw5>.
- Jordet, M., Gullestad, S. E., & Haavind, H. (2022). *When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh*. *Journal of Critical Realism*. <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2095110>
- Killingmo, B. (2006). A plea for affirmation Relating to states of unmentalised affects. *The Scandinavian Psychoanalytic Review* 29 (1), s. 13-21. <https://doi.org/10.1080/01062301.2006.10592775>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Pedlex.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Leirpoll, B. (2022). *Tid, inderlighet og berøring: lesninger av utøvd barnefaglighet i lys av Walter Benjamins tankebilder*. [Doktorgradsavhandling i prosess]. Høgskolen i Innlandet.
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk Lesebok*. Spartacus.
- Løvaas, K. (2020). Be for meg også: Om forkrøpling og lengsel etter forløsning i moderne litteratur og poetikk. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift* 23 (2), s. 139. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2020-02->
- Mark, A. (2016). Don't Organize, Mourn: Environmental Loss and Musicking. *Ethics and the Environment*, 21(2), 51-77. <https://doi.org/10.2979/ethicsenviro.21.2.03>
- Maurseth, B. (2014). *Å vera ingenting*. Samlaget.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, s. 3-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>.
- McDowell, J. H., Borland, K., Tuohy, S., & Dirksen, R. (Red.). (2021). *Performing Environmentalisms: Expressive Culture and Ecological Change*. University of Illinois Press.

- Murdoch, I. (2013). *The Sovereignty of Good*. Routledge.
- Nelson, C. (1988). *Marxism and the Interpretation of Culture*. (D. L. Grossberg, J. C. Nelson, C. Nelson, & L. Grossberg, Red.) University of Illinois Press.
- Norrie, A. W. (2010). *Dialectic and Difference: Dialectical Critical Realism and the Grounds of Justice*. Routledge.
- Nunez, I. (2015). *Critical Realist Activity Theory: An Engagement with Critical Realism and Cultural-Historical Activity Theory*. Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- Openshaw, J. (2002). *Seeking Bauls of Bengal*. Cambridge University Press.
- Openshaw, J. (2017). Foreword. I: Cantú, K., & Zakaria, S. *City of Mirrors: Songs of Lālan Sāī*. Oxford University press
- Parr, S. (2015). Integrating critical realist and feminist methodologies: ethical and analytical dilemmas. *International Journal of Social Research Methodology* 18(2), s. 193-207, <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.868572>.
- Pillalamarri, A. (2014). *Georgetown Security Studies Review*. From The Official Publication of the Georgetown University Center for Security Studies: <https://georgetownsecuritystudiesreview.org/2014/12/20/the-radicalization-of-south-asian-islam-saudi-money-and-the-spread-of-wahhabism/>
- Porpora, D. V., Archer, M. S., & Collier, A. (2013). *Transcendence: Critical Realism and God*. Taylor & Francis Group.
- Price, L., & Næss, P. (Red). (2016). *Crisis System: A Critical Realist and Environmental Critique of Economics and the Economy*. Taylor & Francis Group.
- Prothom Alo English Desk. (2022). *Dhaka, Riyadh eye stronger political, investment ties*. From Prothomalo: <https://en.prothomalo.com/bangladesh/dhaka-riyadh-eye-stronger-political-trade-ties>
- Riisnæs, G. G. 2021. "Regjeringen vil bannlyse musikk for jenter". *Aftenposten*. Hentet fra (29.mars 2021): <https://www.aftenposten.no/verden/i/jBkKI9/regjeringen-vil-bannlyse-musikk-for-jenter-som-aa-bli-eliminert-fra>.
- Ricœur, P., & Thompson, J. B. (1981). *Hermeneutics and the human sciences : essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. I J. V. Wertsch, & P. d. Rio, *Sociocultural Studies of Mind;Amelia Alvarez*. Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation and Apprenticeship. I K. Hall, P. Murphy & J. Stoler (Red.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (s.58-74). Sage.
- Rosa, H. (2015). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Rosa, H. (2021). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity
- Rosa, H. (2022). Hartmut Rosa: Mellom trangen til fart og lengselen etter resonans – danning i et akselerert samfunn. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(4), s.279-291. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.4.2>
- Said, E. W. (2007). *Kultur og Motstand*. Forlaget Oktober.
- Salomon, C. (1993). Baul songs. I: Religions of India. In practice. I: Lopez, D.S. (Red.) Princeton University Press
- Salomon, C. (2017). *Introduction*. I: Cantú, K., & Zakaria, S. (Red.). *City of Mirrors: Songs of Lālan Sāī*. Oxford University press

- Sayed, A. (2013). Suppressing Student Protests in Dhaka. I: The Bangladesh Reader. History, Culture, Politics. Guhathakurta, M. & van Schendel, W. (Red). s. 317-322.
- Sayer, A., & Morgan, J. (2022). A realist journey through social theory and political economy: an interview with Andrew Sayer. *Journal of Critical Realism* 21 (4), s. 434-470. <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2049078>.
- Schippers, H., & Grant, C. (Red.). (2016). *Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective*. Oxford University Press.
- Schwartz, R., & Hart, S. (2008). *Fra interaksjon til relation: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography*. Rowman Littlefield Publishers.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analyses. Theory, Method and Research*. Sage.
- Spivak, G. C. (2015). *Nationalism and the Imagination*. Seagull Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture*, (s. 271-313). University of Illinois Press
- Sæther, E. (2003). The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia (Doktorgradsavhandling). Malmö Academy of Music, Lund University. <https://www.lunduniversity.lu.se/lup/publication/b6386146-d7cf-4eb0-8bec-bf8150f27c12>.
- Sæther, W. (2005). *Bengalske sanger*. De norske Bokklubbene.
- Sæther, W. (2015). Femti sanger av Lalan Fakir. [Unpublished].
- Sæther, W. (2017). Sandikt av Lalan Fakir. *Tidsskrift for omsett litteratur* 2, s. 98-105. <https://tidsskriftet mellom.no/2-2017/>.
- Sæther, W. (2022). Hvem sier jeg er fremmed: 50 sanger av Lalan Fakir. [Unpublished].
- Strøm, R. V., Eiksund, Ø. J., & Balsnes, A. H. (2022). *Introduksjon til Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Dam. <https://doi.org/10.23865/noasp.162>.
- Tan, S. B. (2008, Dec 01). Activism in Southeast Asian Ethnomusicology: Empowering Youths to Revitalize Traditions and Bridge Cultural Barriers. *Musicological Annual*, 44(1), s. 69–84. <https://doi.org/10.4312/mz.44.1>.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal akademisk.
- Titon, J. (2009). Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint. *The World of Music*, 51(1), 119-137. <http://www.jstor.org/stable/41699866>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), s. 837–851. <https://doi.org/10.1177/107780041038312>.
- Urban, H. B. (2001). The Marketplace and the Temple: Economic Metaphors and Religious Meanings in the Folk Songs of Colonial Bengal. *The Journal of Asian Studies*, 60 (4), s. 1085-1114. <https://www.jstor.org/stable/2700021>.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen akademisk.
- Vestad, I. L. (2022). Telling a story: Music in Children`s Television. *Televizion*, 35, 4-8. https://izi.br.de/english/publication/televizion/35_2022_E/Vestad-Telling_a_story.pdf
- Wilson, N. (2015). In Memoriam: Roy Bhaskar 1944–2014. *Journal of Critical Realism* 14 (2). <https://doi.org/10.1179/1476743015Z.00000000062>.
- Winnicott, D. W. (2005/1971). *Playing and Reality*. Routledge.

Avhandlingens artikler

1

Egen stemme

- En studie av å synge som individuasjon

I sør-asiatiske kulturer er tilhørighet til fellesskapet en overordnet verdi. Vår studie av syngende jenter i Bangladesh viser samtidig en trang til individuasjon - til å bli sin egen person.

TEKST

Maria Jordet

Siri Erika Gullestad

PUBLISERT 1. september 2020

DOI <https://doi.org/10.52734/4UZ6jJw5>

ABSTRACT:

A voice of one's own - singing as an individuation process

Background: Vocalizing is key to the individual's psychological development, and singing can be vital in creating a sense of community. There is, however, scant knowledge on how singing can contribute to finding a voice of one's own in youth. Method: We explored the impact of singing in a qualitative study with Bangladeshi village girls learning folk songs. The data material includes in-depth interviews with 10 girls coming from rural areas where girls often get married off early. Results: Analysis resulted in three main themes: 1) To become oneself through singing, 2) To comfort oneself through singing, and 3) To get to know oneself through the teacher. Conclusion: Findings demonstrate that the girls discover and integrate affect through singing, giving them courage to stand up for themselves. The paper argues that singing may be a driving force in psychological individuation processes towards increased autonomy.

Keywords: voice, folk song traditions, singing, individuation, affect integration

Kan det å synge bidra til å finne sin egen stemme, både musikalsk og psykologisk? Spørsmålet springer ut av en intervjuundersøkelse med jenter på lokale sangsteder i Bangladesh. Jentene, som førsteforfatteren traff der, sang med nærvær, frimodighet og kraft – som om noe vesentlig stod på spill. Hva betyr det å synge for dem? Undersøkelsen viser at sangen gir økt kontakt med egne følelser, og mot til å stå frem med seg selv. På denne bakgrunnen diskuterer vi betydningen av stemme og sang i individets utvikling av autonomi. Vi argumenterer for at det å synge kan spille en vesentlig rolle i en psykologisk individuasjonsprosess.

Kulturell kontekst: De fattiges sang

Bangladesh er et land med rike muntlige folkesangtradisjoner på morsmålspråket bengali (Sæther, 2005). Folkesangene, som kalles «de fattiges sang» og «visdomssang», inngår i århundrelange muntlige tradisjoner blant fattige folk utenfor storbyene. Sangene er laget av landsbyfolks egne diktere og sangere. Vandrere, kalt sadhuer, og gjetere har sunget om hverdagsliv, arbeid, hjertesorg og gudssøken, båtmenn har sunget mens de rodde over elver. En del av sangtradisjonen kalles «elvesang», og forteller om folks sterke tilknytning til vannet – det bangladeshiske landskapet, sør for Himalaya, er gjennomskåret av elver. Tekstene forholder seg filosofisk undrende til tilværelsen. Selverkjennelse er et hovedtema, som i dette utdraget:

Si meg, galning,
Hva leter du etter
På veiene ute i verden.
Om du leter hos deg selv
Vil du finne juvelen (Fakir, 2015, s. 6).

Disse rike folkesangtradisjonene er i dag truet: En eksplosivt voksende tekstilindustri i storbyene bidrar til at stadig flere unge reiser fra landsbyene for å søke betalt arbeid; tradisjonelt landsbyliv er i oppløsning; sangene er i økende grad gjenstand for digitalisering og kommersialisering (se også Banik, 2016). I 2004 begynte bangladeshiske folkemusikere, i samarbeid med forfatter og psykolog Wera Sæther fra Norge, et systematisk grasrotarbeid for å redde folkesangene. Metoden og visjonen var enkel, men arbeidskrevende: Ved å undervise barn og ungdommer – jenter og gutter, hinduer og muslimer – i sangpoesi, stemme, rytme og instrumenter ville sangene kunne leve videre til neste generasjon (Sæther, personlig kommunikasjon, januar 2018). I et land som i økende grad er utsatt for naturkatastrofer, blant annet som følge av smeltende isbreer og økt havstigning (Im, Pal, & Eltahir, 2017), kan sangene representere noe bestandig og immaterielt, noe som ikke drukner.

«Stemmen uttrykker fra starten noe særegent og genuint i mennesket»

Tradisjonelt ble folkesangene overlevert til gutter, ofte fra fedre til sønner. De nye sangstedene skulle inkludere jenter på lik linje med gutter. Dette er fortsatt en radikal tanke i flere regioner i Bangladesh. I landsbyområdene arbeider jenter i huset fra de er små, og mange giftes bort tidlig i arrangert ekteskap (Alston, Whittenburry, Haynes, & Godden, 2014). Kulturen vektlegger kollektiv identitet, samhold og forpliktelser i storfamilien står sterkt. Jenter er lojale og gjør det de eldre i familien vil, og det som gir familien ære og respekt. Kulturell medgiftspraksis innebærer at det er dyrere å gifte bort jenta jo eldre hun er – dermed er det både et økonomisk og sosialt press på foreldrene om å gifte bort datteren (Alston et al., 2014). Landsbyfamilier lever under harde sosioøkonomiske og

økologiske kår, og barns rettigheter, spesielt jenters, har liten plass. Ikke alle familier er villige til å la døtrene synge. I en slik sosiokulturell kontekst er det noe opprørsk ved at jenter synger.

Stemme, sang og individuasjon

I denne artikkelen er vi spesielt opptatt av stemmens og sangens betydning for utvikling av autonomi. Psykoanalytikerens Margaret S. Mahler beskrev barnets psykologiske fødsel (Mahler, Pine & Bergmann, 1975). Denne finner sted gjennom en separasjons- og individuasjonsprosess: to intrapsykeiske strukturaliseringsprosesser som resulterer i at mennesket trer frem som «a separate and autonomous person» (s. 76). At individet blir en autonom person, er således et resultat av separasjons- og individuasjonsprosessen. Nå gir Mahler aldri en eksplisitt definisjon av autonomi, og hun bruker heller ikke begrepet på noen entydig måte (Gullestad, 1992)^[1]. Det er imidlertid klart at hennes hovedanliggende er psykologisk atskilthet: at barnet utvikler en selvrepresentasjon som er avgrenset fra indre objekter. Indre objekter er internaliserte representasjoner av viktige personer i barndommen (Zachrisson, 2013, s. 250). Disse kan også inneha kulturens normer. Avgrensning mellom selvet og de indre objektene er en forutsetning for at individet kan uttrykke et selvivaretagende «nei» og representere seg selv utad – altså være autonom (Gullestad, 1992). I denne artikkelen anvender vi begrepet autonomi i en slik relasjonell betydning.

«Det dreier seg om å bevare selvet»

Ungdomstiden er blitt beskrevet som «den andre individuasjonen» (Blos, 1967), og har mye til felles med barneårenes separasjons- og individuasjonsprosess. Det er en sårbar og eksplosiv overgangsfase, der kroppen så vel som den unges rolle i samfunnet forandrer seg. Der det lille barnet er avhengig av morens støtte for å erverve økt autonomi, vender ungdommen seg helst til en gruppe – det å bli medlem i det større samfunnet er sentralt (Blos, 1967). Den andre individuasjonen innebærer en ny «runde» i selvavgrensning og definisjon av hvem man er og vil være.

Hva så med stemmens betydning i denne prosessen? Det latinske ordet for stemme – vox – stammer etymologisk fra vocare: «å kalle på» eller «vekke» (Cavarero, 2005, s. 169). Umiddelbart etter fødselen er lyden barnet lager, et første tegn på livskraft. Lyden er samtidig en henvendelse – å uttrykke seg med stemmen innebærer en meddelelse til en annen. Stemmen (eller fraværet av den) er ladet med informasjon om barnets tilstand. Gråt anvendes som diagnostisk verktøy: En sterk gråt vitner om vitalitet og pust; gråten til et barn som har vært eksponert for rus i svangerskapet, har en særegen klang (Soltis, 2004). I Bowlbys (1978) forståelse er stemme og gråt del av et biologisk gitt signalsystem som sikrer tilknytning: Barnets protestgråt – «gå ikke fra meg!» – har som funksjon å «utløse» foreldrenes omsorg. Samtidig uttrykker stemmen individets egenart. Barnets vokalisering er mellom 4 og 36 måneder en sentral markør for begynnende separasjon (Mahler et al., 1975): Å bruke stemmen markerer kroppslig og psykisk atskilthet – den vokale lyden er et selvrepresenterende uttrykk. Stemmen uttrykker fra starten noe særegent og genuint i mennesket (Lagaay, 2007; Cavarero, 2005). Med Roland Barthes formulering: Det er selve kroppen som uttrykkes i stemmen, og især i den syngende stemmen (Bø-Rygg, 2015).

Sang er meddelelse og bærer av budskap, og har stor kulturell betydning. Urbefolkningen på New Zealand (Maori-folket) ser på sang og instrumental musikk som en form for tale (Karpf, 2006). Å synge som barn skaper varige, emosjonelt ladede minner – og å lære sanger som tidligere generasjoner har sunget, kan gi opplevelse av kontinuitet, og videreføre slektens tradisjoner (Vestad & Dyndahl, 2017). Mennesker som synger sammen, forbindes og etablerer en følelse av fellesskap raskere enn ved andre gruppeaktiviteter (Pearce, Launay, McCarron & Dunbar, 2017). Forskningslitteraturen understøtter altså at den syngende stemmen spiller en unik rolle i barns utvikling og i å skape fellesskapsfølelse.

Kulturelle praksiser i Bangladesh – som arrangerte ekteskap og spesifikke rolleforventninger – representerer barrierer for utvikling av separasjon og individuasjon, især for jenter. På denne bakgrunn er det interessant å undersøke om det å synge kan bidra til å finne sin egen stemme, ikke bare musikalsk, men også psykologisk.

Metode

Studien er kvalitativt utforskende, med ulike metodiske tilnæringer.

Deltakere

Hovedinformantene i studien er et utvalg på ti landsbyjenter i alderen 10–18 år. Alle har vært med i sangstedene i minimum to år (de fleste i lengre tid). Lokale medarbeidere valgte ut deltakerne blant hundrevis av syngende barn. De ble bedt om å velge jenter som de tenkte var i stand til å artikulere seg. I utvalget er det jenter fra ulike landsbyer og sangsteder, med forskjellige bakgrunner (f.eks. både fra hinduiske og muslimske familier) og i forskjellige aldre. For å få kunnskap om den sosiokulturelle konteksten jentene synger i, ble også tre gutter (17–19 år) og tre sanglærere intervjuet. I denne artikkelen har vi valgt å fokusere på hovedinformantene, men trekker inn relevante kontekstvariabler i diskusjonen til slutt.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2016, med oppfølgende intervjuer året etter. Studien veksler mellom tre metodiske tilnæringer: 1) Førsteforfatter var til stede som deltakende observatør under sangundervisning, og intervjuet hver av jentene både i 2) fokusgruppe og 3) med semistrukturert intervju.

Prosedyre

De lokale sanglærerne forberedte deltakerne og foreldrene deres på studien to måneder før feltarbeidet. De forklarte formålet med forskningen: å utforske sangens betydning for jentene. Jentene og foreldrene fikk et informert samtykkeskjema på morsmålet

bengali, som de underskrev. Skjemaene inneholdt blant annet praktisk informasjon om gjennomføring av intervjuene – og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta. Foreldrene som ikke kunne lese, fikk teksten opplest før de ga sitt samtykke. Gjennomføringen av feltarbeidet ville ikke vært mulig uten den grundige forberedelsen og presise organiseringen som medarbeiderne sørget for.

Førsteforfatteren intervjuet deltakerne, som snakket bengali, tolket av Wera Sæther (WS). Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant. Materialet omfatter mer enn tretti timer råstoff. Lydopptakene muliggjorde en språklig validering av WS' tolkningsarbeid i felten. Intervjuene ble oversatt på nytt, i Oslo, ett år etter feltarbeidet. Bengaler og postdoc-kandidat ved UiO Mrinal Kumar Das har oversatt et tilfeldig utvalg av intervjuene. Hans oversettelse samstemmer med den til WS. Det er også gjort sangopptak.

Økologisk validitet

Funnene vil ikke bli generalisert, men brukt for å stille spørsmål og reflektere teoretisk om betydningen av stemmen for individuasjon. Det er ikke sikkert et lite utvalg på ti får fram det som er vesentlig for en mangfoldig gruppe. Det er heller ikke sikkert at informantene var i stand til å si det som er viktigst for dem. I fortolkningen av intervjuene har vi forsøkt å innreflektere deres sosioøkonomiske og kulturelle kontekst, så langt vi som forskere fra en annen kultur kan kjenne den. I dette fortolkningsarbeidet har guttenes og sanglærernes ord vært verdifulle.

Etiske vurderinger

Studien ble godkjent av forskningsetisk komité ved Psykologisk institutt (i 2016 og 2017). I Bangladesh ble feltarbeidet godkjent ved Departement of Psychology ved University of Dhaka. Identifiserende detaljer som navn, eksakt alder og landsby er slettet fra teksten.

For flere av jentene var det et stort alvor forbundet med å synge. Det var umulig å ikke berøre vanskelige emner, som familiekonflikter og om de fikk lov til å synge eller ikke. Deltakerne ble imidlertid ikke presset til å snakke om potensielt opprivende temaer, men fikk snakke fritt om det de selv tok initiativ til å fortelle om.

Noen fortalte om motstand fra naboer, onkler eller andre mot selve det å synge. I grundig samråd med sanglærerne vurderte vi at intervjuene ikke ville sette jentene i fare. Foreldrenes samtykke – i tillegg til jentenes eget – var en forutsetning for å delta. Noen foreldre uttrykte skuffelse over at navn skulle anonymiseres i publisert tekst. De virket stolte over å være med.

Vi, førsteforfatter, tolk og sanglærerne som koordinerte feltarbeidet, reiste ut til sangstedene for å gjøre intervjuene. Deltakerne ble fulgt hjem før det ble mørkt. Sanglærerne fulgte opp jentene i etterkant.

Intervjusituasjonen

Vi begynte med fokusgruppe-intervju for at deltakerne skulle inspirere hverandre til å snakke, deretter intervjuet vi en og en. Deltakerne ble invitert til å tenke og snakke fritt. Førsteforfatteren understreket at dette ikke var en eksamen med riktige eller gale svar – og forsøkte å stille åpne spørsmål. Enkelte spørsmål viste seg å være for abstrakte, som: «Hva betyr frihet for deg?» Flere av jentene ble tause. Det betyr ikke at de ikke visste noe om frihet, men kanskje snarere at de ikke kjente begrepet eller kunne abstrahere. Det ble fort tydelig at kombinasjonen av konkrete og åpne spørsmål ga mest informasjon, som: «Kan du fortelle om første gangen du hørte sang – hvor var du, når, med hvem?» Slike spørsmål fungerte som et slags springbrett, der flere av jentene tok sats og beveget seg ut i personlige beretninger. Andre spørsmål var: «Fortell om yndlingssangen din», «Har noe forandret seg hjemme eller på skolen etter at du begynte å synge?», «Hva ville du gjort hvis noen nektet deg å synge?». Noen av de forhåndsplanlagte spørsmålene ble justert eller forkastet. Førsteforfatter valgte, i samarbeid med tolken, å følge jenta der hun snakket med nerve.

Analyse

Intervjutranskriptene ble først lest flere ganger for å få tak i den enkeltes subjektive erfaring med å synge. Dernest forsøkte vi å ekstrahere felles kjernetemaer i de enkelte beretningene. I tråd med fortolkende fenomenologisk analyse fokuserte vi på hvordan deltakerne skaper mening i bestemte sammenhenger (Smith, Flowers, & Larkin, 2009); altså fra «sangstedene». Utsagnene ble samlet under de ulike kjernetemaer med tilhørende undertemaer og til slutt sammenfattet i tre kjernetemaer: 1. Bli seg selv ved å synge, 2. Trøste seg selv ved å synge og 3. Kjenne seg selv gjennom læreren og tekstene. Disse tre konsentrerer mange uttalelser samtidig som de rommer egenartede utsagn – for å speile bredden og dybden i materialet. På bakgrunn av materialet og analysen fremstod individuasjon som et overordnet begrep som samlet innholdet i jentenes beretninger. Nedenfor er det gitt relativt stor plass til deltakernes utsagn, slik at leseren selv skal kunne ta stilling til fortolkningene.

Resultater

Tre delvis overlappende kjernetemaer samles i det overordnede temaet individuasjon – det å finne seg selv og sin egenart. Metaforisk kan dette uttrykkes som å finne sin egen stemme. Små utdrag fra intervjuer og fokusgrupper presenteres. I artikkelen er noen jenter valgt ut som representanter, da deres utsagn er spesielt illustrerende for temaene.

TABELL 1 Oversikt over kjernetemaer med tilhørende teoretisk perspektiv

Overordnet teoretisk tema: Individuasjon

Fenomenologisk tema	Teoretisk perspektiv
Bli seg selv ved å synge	Autonomi
Trøste seg selv ved å synge	Affektintegrasjon
Kjenne seg selv gjennom læreren og tekstene	Modellæring

Bli seg selv ved å synge

Dette temaet refererer til økt kontakt med noe eget og økt evne til å stå fram med seg og sitt. Deltakerne beskriver å komme i kontakt med seg selv når de synger. Samtidig blir de synlige gjennom sangen. Jentenes utsagn om at de vil forsvare sin rett til å synge, tyder på økt kraft til å fremme sine ønsker og behov. Det fenomenologiske temaet knyttes teoretisk til utvikling av autonomi, forstått som evne til å representere seg selv.

1. «Da var det akkurat som om noe våknet opp i meg. Da var det som om jeg hadde lyst til å lære å synge med en gang ... Det var en følelse som våknet i meg da. Og litt etter litt lærte jeg å synge ... Jeg var litt redd. Kan jeg eller kan jeg ikke, tenkte jeg.»
2. «Hvis jeg kan synge, vil alle vite hvem jeg er, og alle vil kjenne meg.»
3. «Jeg var så heldig at jeg fikk en slik anledning til å uttrykke meg!»
4. «Jeg vil så gjerne at den sangen jeg synger, at alle skal få høre den ... Og hvis jeg ikke kunne synge, ville jeg ikke likt meg, da ville jeg ikke kunnet bli denne Shila.»
5. «Ved å synge kjenner vi frihet inni oss. Det er for å få den friheten at vi synger! Jeg blir friere til å bevege meg i dette samfunnet ved å synge!»
6. [sterkt svaksynt, nesten blind]: «Sangen er pusten min. Og uten pusten går det ikke an å leve. Det jeg tenker, er at uten den sangpusten kan jeg ikke overleve.»
7. «Først måtte jeg bli modig til å synge her, og så ble jeg modig til å synge andre steder også! ... Hvis noen ber meg om å gjøre noe nå, så kan jeg det!»
8. «Hvis naboene ikke vil ha det [sang], hvis naboene sier la være med det, slutt med det. Hvis mamma og pappa sier slutt med det. Da tror jeg at da ville det være slutt på meg også.»
9. «Jo, det fins fiender. I nabohuset. De krangler om sangen. De sier dårlige ord til meg. Det der er ikke bra, slutt med det der. Og da sier jeg: Så lenge jeg lever, så kan ingen ta meg vekk fra det å synge.»
10. «Hvorfor skulle jeg ikke synge? Selvfølgelig skal jeg synge! Jeg vil synge. Og jeg vil slåss for å få synge!»
11. «Jeg vil spreng meg gjennom ... Det er ved å synge at jeg har laget motet mitt. Det er ved å synge at motet mitt vokser og vokser.»
12. «Med alle krefter vil jeg holde fast, og jeg skal holde fast. Og jeg skal forklare meg i svigerfamiliens hus, at sangen ikke er noen dårlig ting. Det er en uendelig kunnskap der. Jeg kan ikke slippe sangen!»

Trøste seg selv ved å synge

«Hun kan ikke trosse foreldrenes ord, men hun klarer seg ikke uten å synge»

Dette temaet refererer til økt integrasjon av følelser. Deltakerne forteller at å synge bringer dem i kontakt med følelser. Å synge gjør det mulig å holde ut vonde følelser og å få det bedre – en form for trøst. Det fenomenologiske temaet knyttes teoretisk til affektintegrasjon.

13. «Jeg synger når jeg er trist. Jeg elsker å synge. Jeg får så mye lykke. Det som er i hjertet. Jeg kan ikke forklare med ord.»
14. «Men jeg er jente, jeg får ikke dra langt bort. Når presset blir for stort. Det jeg da gjør, er å synge. Jeg lar ikke noen vite at det er trist, jeg synger.»
15. «Når jeg synger, er jeg inne i hjertet og inne i rytmen. Da drar jeg til en annen verden ... Den dype følelsesverdenen.»
16. «Sangen er den virkelige vennen vår. Når ingen andre er der, gir sangen meg noen å være sammen med.»
17. «Du kan jo ikke bli til noe på den måten [sier mor]. Jeg behøver ikke å få noe mer, jeg får glede!»
18. «Hvis vi ikke har mat midt på dagen, så kan vi synge i stedet. Da kan sulten mildne.»
19. «Å, jeg vil synge og gjøre folk lykkelige!»
20. Når jeg er lei meg og plutselig kommer på en sang, så synger jeg. Jeg synger hver eneste kveld før jeg sovner ... Om morgenen synger jeg også!»
21. «Om natten, når alle sover, da synger jeg sanger om det som gjør vondt inni meg. Jeg tror at hvis sangen forsvant fra livet mitt, da kom jeg ikke til å overleve.»

22. «Ønsket er at jeg ved å holde fast på sangen kan holde fast på veien min, og at jeg kan gå riktig her i verden, det er et ønske ... Den som kan holde fast på sangen, kan holde fast på seg selv. Og for å leve midt blant alle så vil jeg holde fast på sangen.»

Kjenne seg selv ved læreren og tekstene

Dette temaet refererer til erfaringer med å lære noe nytt; om sangstemmen sin og fra ordene i sangene. Deltakerne omtaler læreren som en forutsetning for at de kan synge; han er en de har kunnet se og identifisere seg med, som har hørt og veiledet dem. Det fenomenologiske temaet knyttes til teori om modellering og utvidet bevissthet.

23. «Det var ingen sang som trengte dypt inn i meg før jeg kom til sangstedet. Da Nitai-guru sang. Jeg ble helt forbauset og tenkte: Å, om jeg kunne synge som han! Så begynte jeg å komme til sangskolen. Å, han kan, hvorfor skal ikke jeg kunne.»
24. «Jeg vil også bli en som kan synge på den måten! Jeg kunne aldri tenkt meg det på forhånd, at jeg skulle lære å synge slik. Og da var det jeg bestemte meg for at her skulle jeg lære, og her skulle jeg bli stor.»
25. «Først prøvde jeg, men jeg klarte det ikke. Nitai-guru sa: Det er klart at du kan! Og så gikk jeg hjem og øvde og øvde. Moren min sa: Det klarer ikke du, du har ikke noen stemme til slikt. Jeg sa til moren min: Selvfølgelig skal jeg klare det!»
26. «Jeg tenker at hvis jeg har den stemmen jeg nå har, så skyldes det Nitai-guru.»
27. «Han [sanglæreren] har lært meg skalaene, og lært meg om rytmer, og han har sagt hvordan jeg skal bruke stemmen, hvordan jeg skal samle meg i konsentrasjon, og å snakke med meg selv om hva jeg kan og hva jeg ikke kan ... Det er så mye kunnskap å få i sangen. Det utvider bevisstheten min. Og en lærer om å respektere de eldre.»
28. «Jeg har lært om å synge innenfra, med dyp følelse!»
29. «Det er en verden der vi lærer! Jeg har jo ikke vært her lenge, men jeg har lært mye allerede. Rytme, melodi, følelse. Hvordan jeg skal være sammen med de andre som lærer, og hvordan jeg skal være overfor mesterlæreren. Hvordan jeg skal respektere dem. [pause] Her skal jeg bli værende!»
30. «Ordene i sangene er forskjellige fra alle de andre ordene. Det er så store læreord i sangen – ikke som i vanlig prat.»
31. «Se på tidsklokken din. Se hvor lang tid du har brukt, og hvor lang tid du har igjen her i verden.»
32. «Slik det ikke springer friske blader ut av det tørre trestykket, slik kan en ikke gjøre noe nytt i livet uten kjærlighet.»

Diskusjon

Mahler beskriver den jublende følelsen hos et barn som nettopp har lært å gå – en markør for begynnende autonomi, til å gå dit man selv vil. Tilsvarende kjennetegnes ungdomstiden ved en trang til å bryte ut og ta nye skritt ut i verden. Bengalske landsbyjenter kan imidlertid ikke bevege seg fritt ute på veiene og mellom husene, noe de selv sier er en viktig forskjell mellom å være jente og gutt. I puberteten innskrenkes bevegelsesfriheten ytterligere: Foreldrene er redde for at de skal bli utsatt for voldelige handlinger, og for at folk skal rakke ned på jenter som «løper rundt». Det dreier seg om familiens ære – det kan bli vanskelig å gifte bort en datter hvis hun er en det sladres om. I en slik kultur kan det å gå ut av huset to dager i uken for å synge være den eneste muligheten en jente har til å utskille seg fra storfamilien og fra det å være «de andres». Samfunnets og familiens holdning til unge jenter er samtidig innvevd i kulturelt betingede normer som vektlegger hensynet til det kollektive fellesskapet. I den vestlige del av verden er det i stor grad gitt at individuasjon og separasjon inngår i en integrerende og dynamisk prosess mot å bli et voksent, selvstendig individ. I asiatiske kulturer, derimot, knyttes begreper som individ og individuasjon i større grad til egoisme og selvopptatthet. Studier har vist at foreldre i asiatiske kulturer ikke støtter utvikling av barnas autonomi (Haag, 2014). De syngende jentene i denne studien er med i en sammenheng som har en helt praktisk funksjon: De deltar aktivt i å bevare en sangtradisjon. Dermed viser de foreldrene og omverdenen at de kan noe, og at de bidrar med noe. Foreldrene og samfunnet forstår ikke nødvendigvis nytten av jentenes økte autonomi. Men sangene de synger, er høyt ansett i den bengalske kulturen. Det å kunne noe innebærer også et ansvar. Flere deltakere sier at de vil lære andre å synge, slik de selv har fått lære. Å ta ansvar for hva en gjør, framfor å legge det på foreldrene en løser seg ut fra, er sentralt i ungdomsårenes individuasjon (Blos, 1967). At ett og ett menneske individueres, får dermed følger for neste generasjon.

Å synge som individuasjon

Sammenfattet knytter jentene i studien det synge til å bli seg selv (3–6). Det å synge er en dypt meningsfull aktivitet – noe som gir lykkefølelse (13, 17, 19). Gjennom sangen uttrykker de nye følelser og erfaringer, og blir derved synlige (1–4). Den syngende stemmen forbinder innsiden med utsiden, og dem selv med omverdenen. Det er denne følelsen av å bli seg selv – og bli synlig som seg selv – vi her sammenfatter i begrepet individuasjon.

Jentene forteller med ulike ord om hva som står på spill for dem når de synger. Det å bli mer autonom kan innebære angst og konflikt. Ti av ti jenter forteller at det å synge har forandret hvem de er, og hvordan de ser på seg selv. Flere sier de var redde for å synge helt til de overskred en terskel i seg (1, 7, 25). Hvilket mot som kreves av disse jentene for å gå til sangstedet to ganger i uken, vites ikke, men flere må forholde seg til motstand fra naboer og familie (9, 11, 12, 17). Samtidig forteller de at motet vokser ved å synge – flere er inne på at de nå tør mer enn de gjorde før (1, 7, 11). Ja, det å synge blir selve motoren som driver individuasjonsprosessene fram.

Guttene forteller at for folk flest er det uproblematisk med små jenter som synger. Når jentene kommer i puberteten, derimot, blir det vanskelig. Jentene ble spurt direkte om hva de ville gjort hvis en viktig annen nektet dem å synge. Flere forteller om en spenning mellom forpliktelsen til å være lydig og forpliktelsen til å være tro mot seg selv. Seks av ti jenter svarer med en opprørsk holdning (9–12). Det virker som det å synge gir dem økt tilgang til aggresjon og kraft til å forsvare det som er viktig for dem. De vil slåss for å synge. Foreldrene til jentene i denne studien har ikke blitt intervjuet. Men jentenes beretninger reflekterer en klar motsetning mellom nye erfaringer av seg selv og egen stemme og normer i landsbyene, som krever at de underordner seg kulturell praksis og tradisjon. En jente reflekterer tydelig over konflikten: Hun kan ikke trosse foreldrenes ord, men hun klarer seg ikke uten å synge. Det er noe

identitetsoppløsende knyttet til det å gi opp sangen. En annen sier: «... da ville det være slutt på meg også» (8). Det dreier seg om å bevare selvet. I lys av begrepet om individuasjon ser det å synge ut til å konsolidere en følelse av et avgrenset selv.

Med utgangspunkt i jentenes beretninger vil vi utdype tre teoretiske perspektiver (tabell 1) i en samlet diskusjon av individuasjonsprosessen: affektintegrasjon, sang som overgangsobjekt mot økt autonomi og læreren som modell for læring.

Affektintegrasjon

En viktig dimensjon ved individuering er å erfare følelser som egne (integrasjon av affekt). Dette forutsetter at barnets affekt speiles av betydningsfulle andre (Kim, Fonagy, Allen, Martinez, Iyengar, & Strathearn, 2014). Barnets utvikling innebærer en prosess der affekt differensieres og omformes – mentaliseres – i et samspill med andre, fra rå, motoriske uttrykk til gradvis økende symbolisering og verbalisering (Lecours & Bouchard, 1997). Speiling av affekt kan også finne sted gjennom ulike former for kunst, som kan bidra til å symbolisere tidligere uerkjente følelser. Fem jenter forteller at de synger når de føler seg triste (13, 14, 20, 21), og at de da får det bedre. Kanskje erfarer de at andre har erfart samme tristhet – at smerten kan deles? Enkelte snakker om sangens verden som et sted for dype følelser (15). Andre betoner følelsen av å forandres – å bli en annen (4). Det synes som jentene anvender metaforene i folkesangene – kulturens symboler (Vetlesen, 2012) – til å bearbeide og kanalisere følelser de ellers ville vært tause om. Dette kan bevege dem i retning av økt affektintegrasjon. Det å synge blir slik også en aktivitet som også kan forebygge at jentene utvikler destruktive forsvarsstrategier.

«Det er noe identitetsoppløsende knyttet til det å gi opp sangen»

Sang som overgangsobjekt mot økt autonomi

Flere deltakere bruker verbet «å holde seg fast i» sangen (12, 22), som om den var en gjenstand. Utsagnene kan belyses ved begrepet overgangsobjekt (Winnicott, 1980), som viser til et behov for noe som er «ikke-meg» å knytte seg til og holde seg i for å overskride seg selv og gå ut i nytt terreng. Sangen er i en selv og samtidig utenfor. Den kan skape et rom tilsvarende det Winnicott betegner som et tredje felt – mellom ytre og indre virkelighet. Det dreier seg om et mulighetsrom der jentene kan improvisere og utforske nye sider ved seg selv. De blir bevisst at de har et indre – noe eget – de er ikke bare de andres (25–29). I dette perspektivet blir det å synge et opprør mot betingelsene i et samfunn der barn, især fattige jentunger, har liten tilgang til noe eget. Én deltaker sier eksplisitt at hun blir friere til å bevege seg i samfunnet ved å synge (5). Kontakt med det egne er en forutsetning for autonomi – og en viktig indikator på individuasjon (Gullestad, 1992).

Sanglæreren som mentor og modell

Deltakerne holdes også av noen ytre strukturer – forbindelsen til sangfellesskapet og, ikke minst, til sanglæreren. Jentene omtaler sanglæreren som en forutsetning for at de synger (23, 25–27). Åtte av ti forteller at de først har sett en annen synge, en de har identifisert seg med, før de selv begynte å synge. Sanglæreren er en modell som hører og veileder dem videre – den enkeltes unike sangstemme utvikles i et felt mellom dem selv og læreren (25–27). Like viktig som å formidle innholdet i sangene er det å gi barna sangens «følelse», forteller sanglærerne. En av dem fremholder at undervisningen dreier seg om å finne ut hvor barnet er, og så «skyve» henne videre derfra (jf. Vygotskij, [1934] 2008). Ikke minst viktig for jentene er det at sanglærerne er menn i en mannsdominert kultur. De får erfare menn som gir stemmene deres betydning. Enkelte synger nærmest i trass: Pael med sjal over håret: Taposhi, som brått ble giftet bort etter feltarbeidet; den sterkt svaksynte Sumena, som sa at sangen er pusten hennes.

Vår analyse understreker at det å finne sin egen (sang)stemme skjer i en personlig forbindelse til sanglæreren. Noen av jentene sier at «bevisstheten utvider seg» når de synger (27). Forskning på terapeutisk forandring har pekt på at dyadiske møtepunkter kan, nettopp, utvide bevisstheten (Tronick, Bruschiweiler-Stern, Harrison, Lyons-Ruth, Morgan, Nahum, Sander, & Stern, 1998). En bevissthetstilstand kan bli mer kompleks og sammenhengende når en samarbeider med en annen (Jordet, 2018). Den bengalske sangtradisjonen betoner at forbindelsen til læreren («guru») er en forutsetning for å lære. Beslektet med Bions begrep om ufordøyd og fordøyd mental aktivitet (beta- og alfa-elementer, 1984), heter det i sangtradisjonen at eleven skal gå til gurun for å få sin «rå» (kaccha) kunnskap «køkt» (pacca). En sangstrofe sier det slik: «Nøkkelen til mitt hus ligger bevart hos en annen. Hvordan åpne døren og hente ut det dyrebare, alene.» (Fakir, 2015, s. 10). Menneskets individuasjonsprosess finner sted i et bekreftende samspill.

Studiens begrensninger

En hovedutfordring i feltarbeidet var språket: Førsteforfatteren, som intervjuet, kunne bare snakke med deltakerne med tolk til stede. Det er dessuten ikke nødvendigvis en direkte sammenheng mellom det deltakerne sa, og erfaringene deres. De kan ha moderert svarene sine i intervjuet (jf. «Hawthorne-effekten»). De teoretiske begrepene som anvendes, er utviklet av vestlige forskere. Om disse er gyldige for å forstå menneskers erfaringer i en østlig kultur, tas ikke for gitt. I stedet er den kulturelle konteksten forsøkt innreflektert underveis i diskusjonen.

Hvordan det går med landsbyjentene over tid; hvor befestet endringsprosessen er, og i hvor stor grad de faktisk bestyrkes til å si fra/stå opp for seg, undersøkes i oppfølgingsstudier.

Teoretiske implikasjoner av studien

I Mahlers teori (1975) inngår stemmen indirekte ved at vokallyd er en av indikatorene hun og forskergruppen anvender som markør for separasjon. I Blos' videreutvikling av individuasjonsbegrepet for ungdomsårene (1967) er ikke vokaluttrykk vektlagt. Hovedfunnet i denne studien er at det å synge er selve motoren i individuasjonsprosesser for jentene. Vi peker på at en helhetlig teori om individuasjon må integrere kunnskap om stemmen.

Konklusjon

Spørsmålet vi stilte innledningsvis, var: Kan det å synge bidra til å finne sin egen stemme, både musikalsk og psykologisk? Ja, analysen vår viser at å synge kan være en hovedmotor i individuasjonsprosesser. Ved folkesangene blir jentene tydeligere for seg selv og andre, de finner trøst og blir bedre kjent med den de er, gjennom sanglæreren og -poesien. Studien viser altså at å synge kan bidra til økt autonomi gjennom affektintegrasjon og rollemodellering – slik at landsbyjentene klarer å avgrense seg selv fra kulturelle forventninger om taus lydighet.

Avsluttende kommentarer

Tusen takk til Hanne Haavind for gode innspill. Takk til Mrinal Das for oversettelse. Feltarbeidet ble støttet økonomisk av Norges forskningsråd (studentstipend administrert ved Psykologisk institutt, UiO). Takk til tre anonyme fagfeller og redaksjonen i Psykologtidsskriftet. En spesiell takk til Wera Sæther.

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 57, nummer 9, 2020, side 646-656

TEKST

Maria Jordet, stipendiat ved Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier, Høgskolen i Innlandet

KONTAKT: maria.jordet@inn.no

Siri Erika Gullestad, PhD, professor, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo

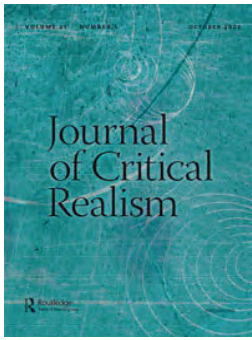
KONTAKT: s.e.gullestad@psykologi.uio.no

+ Vis referanser

- Alston, M., Whittenbury, K., Haynes, A., Godden, N. (2014). Are climate challenges reinforcing child and forced marriage and dowry as adaption strategies in the context of Bangladesh? *Women's Studies International Forum*, 47, 137-144. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.08.005>
- Banik, S. (2016). The oral tradition of Bengali folk songs in Tripura. Conference paper. https://www.researchgate.net/publication/305687476_The_Oral_Tradition_of_Bengali_Folk_Songs_in_Tripura
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
- Bion, W. (1984). *Learning from experience*. Karnac Books.
- Bowlby, J. (1978). *Attachment. Attachment and Loss (vol.1)*. Penguin.
- Bør-Rygg, A. (2015). Hearing, listening and the voice. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 38(2), 141-151. <https://doi.org/10.1080/01062301.2015.1104808>
- Cavarero, A. (2005). For more than one voice. Toward a philosophy of vocal expression. Stanford University Press. Im, E.-S., Pal, J.S., Eltahir, E.A.B. (2017). Deadly heat waves projected in the densely populated agricultural regions of South Asia. *Science Advances*, 3(8). <https://doi.org/10.1126/sciadv.1603322>
- Fakir, L. (2015). Hentet fra Sæther, W. (2015). Hva sier jeg er mitt og hva er fremmed. *Sanger av Lalan Fakir*. [Upubliseret manuskript].
- Gullestad, S.E. (1992). Å si ifra. *Autonomibegrepet i psykoanalysen*. Universitetsforlaget.
- Haag, A. (2014). Psychoanalytically oriented psychotherapy and the Chinese self.
- I Scharff, D.E. & Varvin, S. (red.), *Psychoanalysis in China* (s. 21-32). Karnac Books Ltd.
- Karpf, A. (2006). *The human voice. The story of a remarkable talent*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Kim, S., Fonagy, P., Allen, J., Martinez, S., Iyengar, U., & Strathearn, L. (2014). Mothers who are securely attached in pregnancy show more attuned infant mirroring at 7 months postpartum. *Infant Behavior & Development*, 37(4), 491-504. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.002>
- Lecours, S., Bouchard, M.-A. (1997). Dimensions of mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 78, 855-875. https://www.researchgate.net/profile/Serge_Lecours/publication/13771840_Dimensions_of_mentalisation_Outlining_levels_of_psychic_transformation_of_mentalisation-Outlining-levels-of-psychic-transformation.pdf
- Mahler, M.S., Pine, F. & Bergmann, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation*. Basic Books.
- Pearce, E., Launay, J., McCarron, P. & Dunbar, R.I.M. (2017). How moving together binds us together: The social consequences of interpersonal entrainment and group processes. *Psychology of Music*, 45, 496-512. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1515/psych-2018-0018>
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analyses. Theory, Method and Research*. Sage Publications.
- Soltis, J. (2004). The signal functions of early infant crying. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(4), 443-490. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0400010X>
- Sæther, W. (2005). *Bengalske sanger. Verdens hellige skrifter. De norske Bokklubbene*.
- Tronick, E.Z., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C.,
- Nahum, J.P., Sander, L. & Stern, D.N. (1998). Dyadically Expanded States of Consciousness and The Process of Therapeutic Change. *Infant Mental Health Journal*. 19(3), 290-299. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199823\)19:3<290::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<290::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-Q)
- Vetlesen, A.J. (2012). *Transport og transformasjon av psykisk smerte*. I
- Gilbert, S., Stänicke, E., Engelstad, F. (red.), *Psyke, kultur og samfunn. Perspektiver på indre og ytre virkelighet* (s. 217-228). Abstrakt forlag.
- Vestad, I.L. & Dyndahl, P. (2017). «This one Grandma knew, too, exactly this one!»
- Processes of Canonization in Children's Music*. *Nordic Journal of Art & Research*, 6(2), 1-19. <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2279>
- Virtala, P., Huotilainen, M., Partanen, E., Fellman, V., Tervaniemi, M. (2013). Newborn Infants' auditory system is sensitive to Western music chord categories. *Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience*, 4(462), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00492>
- Vygotskij, L.S. ([1934] 2008). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Winnicott, D.W. (1980). *Playing and Reality*. Penguin Books Ltd.

Anders Zachrisson (2013). The Internal/External Issue: What is an Outer Object? Another Person as Object and as Separate Other in Object Relations Models. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 67(1), 249-274. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00797308.2014.11785497>

2



When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh

Maria Jordet, Siri Erika Gullestad & Hanne Haavind

To cite this article: Maria Jordet, Siri Erika Gullestad & Hanne Haavind (2022): When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh, Journal of Critical Realism, DOI: [10.1080/14767430.2022.2095110](https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2095110)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2095110>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 15 Jul 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 1348



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh

Maria Jordet ^a, Siri Erika Gullestad^b and Hanne Haavind^b

^aDepartment of Art and Cultural Studies, Inland Norway University of Applied Sciences, Hamar, Norway;

^bDepartment of Psychology, University of Oslo, Oslo, Norway

ABSTRACT

In the present paper, we explore the impact of singing for girls in rural Bangladesh. Previous findings in this field-based interview study (with 18 girls) have demonstrated that singing can act as a driving force in young girls' psychological individuation processes, implying increased agency and autonomy. A critical question, however, is to what extent the village girls will manage to maintain a feeling of agency as they pass through puberty. How do they navigate between their own wish to continue singing and pressure from cultural norms (such as getting married)? Using Margareth Archer's morphogenetic approach and Arjun Appadurai's approach to culture as a capacity as analytical tools, we connect different *modes of reflexivity* to the girls' *capacity to aspire*. We discuss specific mechanisms that emerge as relevant for the girls/young women as they navigate their way through the Bengali rural society.

KEYWORDS

Girls' voices; reflexivity; morphogenetic approach; capacity to aspire; Baul songs; Bangladesh

Introduction

In what way(s) can experiences with singing in a vibrant community of song-and-music schools be a resource for girls in the transition phase to becoming women in the context of rural Bangladesh? From the very first fieldwork, it was possible to observe that the girls' agency and autonomy increased through singing (Jordet 2018, Jordet and Gullestad 2020), agency referring to their 'ability to act' (Archer 2000) and autonomy to their 'ability to speak out' (Gullestad 1992). Interviews revealed how some girls were facing obstacles, like neighbours spreading rumours about them, or resistance of family members to their singing. Thus, their will to sing despite negative consequences indicated their deep motivation (Haavind 2007). A systematic follow-up study was needed to explore whether the girls' emerging (song-) voices would affect their navigational capacity in the village societies as they passed through puberty. Would their feeling of increased agency – of having found their 'own voice' (Jordet and Gullestad 2020) and their connection to the song school – enable them to resist the pressure of cultural

CONTACT Maria Jordet  maria.jordet@inn.no  Department of Art and Cultural Studies, Faculty of Education, Inland Norway University of Applied Sciences, Holsetgata 31, 2318 Hamar, Hamar, Norway

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

norms, such as being married early? These were questions we wanted to explore through follow-up interviews of some selected village girls in this field-based study.

The interviewees, growing up in the outskirts of two northern regions in Bangladesh, had all, for at least five years, been part of local song-and-music schools reviving vanishing folk songs. The vision of creating these song schools – in Bengali ‘gurugriho’ – including children regardless of gender, class and religious affiliation emerged (in 2004) in a cooperation between Bengali folk musicians and the Norwegian author and photographer, Wera Sæther. Almost all the children as well as musicians and song teachers are poor, and subject to cultural norms and practices in Bangladeshi villages, such as child and forced marriage, that, observed from the outside, stand in contrast to girls’ free, vocal expressions.¹

To explain the differences between the girls’ trajectories, we use the morphogenetic approach developed by Archer (2000, 2003, 2007) as an overarching theoretical framework. This approach avoids the problems of both upward and downward conflation by acknowledging that human agents, as well as societal structures, are ontological realities and mutually constitutive (Bhaskar 2016). Archer applies *analytical dualism*² as a methodological strategy (Danermark, Ekström, and Karlsson 2019). Her approach contains a clear time-dimension: Social structures pre-exist us, they provide possibilities and constraints, and are eventually reproduced or transformed by humans (Archer 2018). Both human agents and structures have their emergent properties and powers (Archer 2000). *Reflexivity* is introduced as a mediating variable, defined by Archer as ‘the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and vice versa’ (2007, 4). Although reflexivity is becoming increasingly more important in modern, fast-changing societies, according to Archer, the *process* it denotes has been ‘underexplored, undertheorized and, above all, undervalued’ (2007, 1).

While Archer’s framework is rich both in terms of philosophical and practical aspects, it can be further developed when it comes to application in specific cultural and structural contexts (Stenseth 2022). Women’s, and particularly girls’, experiences in the social context of rural Bangladesh are in themselves under-researched. Our main research question is:

How do girls, who are given the opportunity of singing in a community in rural Bangladesh, mediate their emerging (own) voice with pressure from cultural norms and customs, such as getting married during or right after puberty?

Lalan Fakir: songs in reflexivity

The girls accounts’ are particularly interesting with regard to reflexivity not only because of certain conventional strict customs in Bengali rural societies but also in light of the lyrics they learn to sing. Bangladesh is a country with rich oral and musical traditions dating hundreds of years back in time. *Songs of the poor, songs of wisdom, songs of the soil* and *songs of deep emotions* – these are some of the many names the folk songs go by. Originally, the songs served an important didactic and enlightening function in rural places where people, until quite recently, have been illiterate (Sæther 2017). The teaching comprises learning about ‘becoming human’ (‘manoosh haowa’), i.e. about

becoming more truthful and about increasing knowledge of oneself. The participants often speak about one specific poet, Lalan Fakir (eighteenth to nineteenth century), as deeply inspiring. Lalan Fakir³ has previously been described as a poetic genius (Salomon 2017), and is considered to belong to the Baul tradition of singing wanderers, walking on the road with their *ektara* (a one-string instrument), having no home but the wind and the song (Openshaw 2002). The Bauls belong to a tradition of devotion inspired by several practices, in Buddhism, Hinduism and Sufi Islam (Sæther 2017). Their song poems consist of simple sentences, often with deep philosophical content that is performed with emotional expressions. Lalan Fakir's lyrics ask existential questions and reflect the song poet holding inner conversations with himself (and sometimes directed towards the guru, to God or the transcendent). These are *songs in reflexivity*, one could say.

When will I get to touch the dust of the feet of a true human being
waiting for this with no end in sight
I am sitting here on the shore

like a bird that drinks rain-water only
I am waiting day and night watching the clouds
I am like the thirsty, almost fainting
only water can give him life

I have not learned how to serve and to meditate
I pretend that I know it all
oh sai I know only your name
I am a sinner, have mercy on me

I have heard about the compassion of sadhus
have heard that what the sadhus touch will become gold
but I did not get any part of this
*fakir Lalan says he is far away*⁴

Although the Baul songs are known for being created and sung by people from low castes or the casteless ('dalit'), they have nevertheless increasingly gained recognition among people in higher social stratas in search of their roots (Openshaw 2017). As Bangladesh has been decolonized twice: from the British Empire in 1947 and from Pakistan in 1971 (Mukherjee 2015), many folk songs also represent continuity and resistance to the chaos and fragmentation resulting from colonial violence (Openshaw 2017; Smith 2012). The singing wanderers have something rebellious about them. They question power structures, religious rituals and other kinds of ceremonies, and sing about going into oneself to gain insight there. The master teacher ('guru') is a precondition on such a path, according to the Baul tradition: one is not self-sufficient, but in need of the other: a friend, a master, a mirror, God.

When the Baul songs were inscribed on UNESCO's List of Masterpieces of the Oral and Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2005 and 2008 (Openshaw 2017), this tradition gained recognition beyond Bangladesh. By then, the song schools in this study were already established. That young girls from poor, rural areas – subaltern, one could say, with Spivak (1988) – learn and revive a treasured tradition, thus contributing to society, may move them from being outside to belonging, and give them a sense of dignity. Providing a platform, the song schools may strengthen the girls' ability to feel as someone, a voice, in the society. As one of the girls expressed in the first study: 'If I

can sing, everyone will know who I am, and everyone will know me!' (Jordet and Gullestad 2020). Thus, participating in a cultural activity implies a process of transformation that can be conceptualized as participatory appropriation (Rogoff 2008, 65).

While most Baul singers are men, the Baul tradition is also known for respecting women, lifting up the female strength as admirable. Indeed, the idea of gender equality has indigenous roots, quite contrary to the perception that this is a value introduced to the East from the West (Openshaw 2002).

Part of the pedagogical method in the song schools is to reflect together on the lyrics and learning to know them by heart. It seems warranted to assume that the reflexive quality of the songs may also contribute to enhancing the girls' own reflexive capacity.

Cultural context: singing as a village girl

Girls growing up in rural Bangladesh face some major constraints and few opportunities for social mobility. Marriage for girls before they turn 18 is still a widespread practice in some areas in Bangladesh, even if forbidden by law through the Child Marriage Restraint Act from 2017 (Akther 2021a), and in spite of the harmful consequences associated with this practice having been well documented (Human Rights Watch 2015). Child- and forced marriages are deeply intertwined with poverty. The traditional custom of dowry in Bangladesh implies that the bride's family gives goods, most often large sums of money, to the groom's family (Alston et al. 2014). The demands for dowry have escalated in recent times, explained by growing consumerism, rising expectations of living standard and dowry being used as a source of capital accumulation for the groom's family in times of uncertainty (Alston et al. 2014; Chowdhury 2010). The dowry increases with the age of the girl: younger girls are considered to be more attractive and healthy – one year can make the dowry 50% higher – creating a clear economic incentive for child marriages (Alston et al. 2014). Poor families with more than one daughter are, therefore, particularly affected by this custom. The girl is in danger of being reduced to a financial burden, especially the second, third or fourth daughter. Climate change also seems to increase the number of child marriages, as poor families are struggling to cope with floods, riverbank erosion, failed crops, etc. (Alston et al. 2014). A recent paper on how extreme weather influences marriage behaviour for girls in northern Bangladesh explains that marriage is used by families 'both as ex ante and ex post adaption strategy' (Carrico et al. 2020, 2). Within the first strategy, the main motivations to marry a girl early are keeping the dowry down and avoiding the reputational risk a family runs with an unmarried daughter (Carrico et al. 2020). Since unmarried girls in their adolescents are more vulnerable to sexual harassment, early marriage can be arranged to protect her as well as the family honour (Alston et al. 2014). As an ex post strategy, a daughter is married to reduce the household expenses with one less mouth to feed (Carrico et al. 2020). In line with tradition, the married girl immediately moves to the house of the in-laws. Many girls suffer from undernutrition: gender norms prescribe that girls receive smaller food portions than boys (Blum et al. 2019). As Martha Nussbaum, analysing the Indian society, has stated: If there is scarcity of food, the sons are prioritized (2011). The well-being of the son is considered more important for the survival of the family, since the daughter will leave, and he is prioritized for education and other types of resources, such as medical consultations (Nussbaum 2011; Blum et al. 2019).

In such conditions, one may ask: how are daughters to develop a sense of agency, if no one confirms or asks for it? Different families will, of course, apply different strategies. Although it is beyond the topic of this paper to explore this complexity, the overall tendency that climate change increases girls' vulnerability seems clear (Carrico et al. 2020; Alston et al. 2014). When governmental schools reopened after 18 months of closure due to the Covid-19 pandemic in 2021, some regions reported a rise in girls' marriages, explained by the increased economic differences and the insecurity that follows from the pandemic (Akhter 2021a, 2021b).⁵

Theoretical positioning: linking critical realism and the capability approach

That the freedom people have to choose is deeply dependent on societal structures, has been demonstrated through the capability approach, pioneered by Amartya Sen and further developed by Martha Nussbaum, theorizing social justice by providing a conceptual framework for looking at development, achievements and well-being in terms of the actual opportunities available to each person (Nussbaum 2011). The capability approach is best understood as a philosophical exercise that prepares the ground for science, Nuno Martins argues (2006, 2015). He is referring explicitly to the metaphor of *underlabouring* also applied by Roy Bhaskar to describe an aspiration of critical realism (2016).⁶ Putting *freedom to achieve* at the centre in his analysis of 'capabilities', Sen is emphasizing *real* opportunities and drawing the line to causal powers, thus elaborating a category on an ontological level (Martins 2006, 673). Ismael Al-Amoudi argues along the same line, introducing *reflexivity* as a power ontologically 'of the same sort as the capabilities discussed by Sen and Nussbaum', but that has nevertheless not been acknowledged for its relevance for social justice matters (2017, 67).

Analysing how the village girls make their way through the Bengali society, we will apply the notion of *capacity to aspire*, developed by the anthropologist Arjun Appadurai, building on Sen's work. *Capacity to aspire* is defined as a meta-capacity that synthesizes a navigational as well as a cultural capacity manifesting in future aspirations (Appadurai 2004). Appadurai emphasizes an often neglected dimension of poverty implying cultural deprivation. Since the tools from which to draw future-oriented maps are culturally embedded, such deprivation can have devastating consequences. Hence, the meta-capacity to aspire is not evenly distributed in society and is closely related to underlying structures such as class: 'the relatively rich and powerful invariably have a more fully developed capacity to aspire ... because of their many opportunities to link material goods and immediate opportunities to more general and generic possibilities and options' (Appadurai 2004, 68). Social justice is therefore about much more than re-distributing material goods and has to do with strengthening poor people's capacity for voice and for taking part in their local society (Appadurai 2004). In line with this perspective, the song schools may provide children with cultural recognition and contribute to strengthen their voice as well as making future aspirations possible.

It is the girls' unique accounts that are at the centre of this study. Archer's modes of reflexivity (2007) are used to explain some of the differences between the trajectories that emerge from the girls' accounts. Archer has described three dominant modes of reflexivity: Communicative, Autonomous and Meta-, each mode entailing distinct characteristics (2003, 2007). A fourth mode is labelled Fractured, referring to the reflexive ability

being hindered or heavily disturbed (see also Wimalasena 2017, 387). Reflexivity modes have been found to correlate with social positioning and different stances towards constraints and enablements in society (Archer 2003), thus generating different social mobility patterns: Communicative – social immobility; Autonomous – upward social mobility; Meta – volatile social mobility; and Fractured reflexivity tends not to have a clear pattern (Archer 2003, 2007).

We do not claim that these four modes are necessarily representative of girls in rural Bangladesh. There might be other modes of reflexivity forthcoming, as both Al-Amoudi (2017) and Carrigan (2017) suggest. However, the basic idea underlying the morphogenetic approach, searching for the reflexive orientation and the *direction* regarding social mobility in the girls' different stories, seems relevant for our study.

Methodology

The present study is field-based and longitudinal. We have followed 18 girls through the transition into womanhood, making it possible to highlight singing within a life-course perspective. It was the nature of the phenomenon that guided our choice of qualitative methods, not the other way around (Bhaskar 2016). In light of the overall topic, village girls' voices, it was crucial to speak directly with the girls. From a critical realist point of view, in-depth interviews have been claimed to be of particular importance to provide knowledge about a complex phenomenon (Brönnimann 2022; Porpora 2016). The main methods comprise focus groups, individual semi-structured and in-depth interviews. Also, the first author was a participant observer in the song schools. The first author (I) has carried out the interviews with Wera Sæther (WS), speaking Bengali fluently, as a mediator. WS was known to the participants as a person with deep respect for their song traditions. Obviously, when investigating a phenomenon in another culture, it is critical to get access to the field (Hammersley and Atkinson 2007). Being introduced through her, I (the first author) was immediately welcomed into homes.⁷ Ahead of the first field work, through video recordings of the children, I had been struck by the girls' intense concentration and courageous vocal performances, invoking my curiosity on several levels. Which mechanisms were enabling them to sing out with such a strength, apparently fearlessly, in the midst of their village society? To search for mechanisms behind the manifest expressions (Bhaskar 2016) was a core drive in the research process. I was interested in learning not only about the girls' self-conceptions but also about what enabled and constrained them in using their voice (Archer 2007). The force with which some of the young girls stood up singing in front of everyone present had a strong potential to challenge cultural norms of silent obedience. In analysing how the culture interfered in complex ways with the singing girls' agency, the morphogenetic approach was integrated in an abductive process. Abduction here refers to the process by which empirical material is re-described in light of theoretical concepts (Fletcher 2017).

Participants

In the very first field work (three years prior to the latest), 18 girls were chosen by local coordinators of the song schools.⁸ They were asked to choose girls who had been learning to sing for at least two years, belonging to different song schools, coming from different

villages and religious backgrounds and being of different ages. Of the elected 18 girls, one third were children (around 12 years of age), one third were in their adolescence (between 14 and 15) and the remaining girls were in the age where most village girls traditionally get married (between 16 and 18 years old).

The participants have since been followed up yearly, in new field works, each piece lasting over about three condensed weeks. With the great effort of the local coordinators, some of the girls were even found after having been married or having moved to work in the textile industry in Dhaka, though not all of them. In this article, we concentrate on the thirteen girls that were interviewed through in-depth interviews just before the Covid-19-pandemic began.⁹ By this time, they had all reached an age where the question of marriage was present.

Interviewing

Interviewing village girls was challenging. At first, they did not speak as freely as they sung. The song teachers had warned that they were not used to being addressed directly outside the song place: Who would ever ask a village girl: 'What are your concerns (or wishes)?'. We, therefore, developed an approach to provide the girls with a safe space. We began with the focus group to allow the girls to inspire and encourage one another. Cooperating closely with WS as an interpreter, a woman whom they had met several times, was important. She facilitated the interviews, speaking to the girls with respect and concentration, while at the same time invoking smiles and laughter. I was careful to sit on the same level with them, sometimes on the floor, sometimes on a chair. Presenting myself as someone who was there to learn from them about their singing and everyday lives, I routinely told them explicitly that this was no exam with right and wrong answers. The semi-structured format allowed for focus on some main topics, while at the same time being open for their spontaneous accounts (Parr 2015). Each girl was also given space to share personal stories and to go more in-depth on important topics. The follow-up interviews begun with the question: 'Describe what is the most important thing that has happened (in your life) since we last spoke?', establishing a line between the last interview and the here-and-now. This question was also targeted to identify changes/empirical interaction events (Brönnimann 2022). The second main topic was directed towards singing: 'What place does singing have in your life now?' and exploring possible concerns and aspirations: 'What are your main concerns for your future?'. The interviews then took shape based on the circumstances that the different girls were in, not following a strict list of questioning, but rather the flow of energy within what each participant said. The overall aim was to gain insight into their concerns and wishes and the constraints and opportunities they experienced, as macro-level changes/morphogenesis begin at the micro-level (Brönnimann 2022).

All interviews were audio-recorded and (the translated words) later transcribed by the first author. The audio recordings conserved the participants' spontaneous words and made possible a second translation to ensure the quality of the empirical material. A Bengali researcher at the University of Oslo, Mrinal Das (MD), without a personal connection to the participants, translated randomly selected extracts from the chosen interviews. These were then compared with the main interpreter (WS)'s translations. The two were found to be consistent with one another.

Ethics

There have been several ethical concerns to consider. On a formal level, the study follows all ethical standards given by the Norwegian Centre for Research Data. The participants gave both oral and written informed consent (also obtained from the parents for those under 16). But ethical considerations go beyond formal aspects. It was underlined that the girls could withdraw at any time without this affecting their participation in the song-and-music school. They were not pushed to talk about upsetting themes and had the opportunity to debrief with their music teacher later. I was aware not to go into a therapeutic conversation, although this line was sometimes ambiguous (Parr 2015). The girls seemed to appreciate the opportunity to speak and to be listened to, some also shared painful circumstances. I abstained from directly inviting them to go further into their pains, but listened attentively to what they spontaneously shared. Several of them said they felt proud to take part in the study. The girls were accompanied to the place of the interviews and back home before it was dark. All participants were provided with a meal before or after the interview.

The field work was carried out with a profound respect for the Bengali culture, seeking to learn from the informants and to avoid what Spivak refers to as 'epistemic violence' (1988). In practice, this has for example meant not to impose any categories on the participants, neither in the field nor in later text. When I in the first field work understood that some of the initial interview questions were too abstract, I adjusted the questions. I learned to concentrate on the girls' concrete circumstances, and then integrate more abstract thinking later in the process of analysis while also seeking for underlying mechanisms (Bhaskar 2016). The women's own accounts are the centre of this study. While we claim that their 'raw' words can express a subjective or psychological truth, we recognize that the knowledge production is a fallible process – as described in two of the pillars of critical realism through, respectively, ontological realism and epistemic relativism.

It is an inter-disciplinary understanding, for example in childhood studies as well as in feminist and post-colonial theory, that full representation of the other is not possible (Parr 2015; Schnoor 2012; Spivak 1988). Selecting excerpts from interviews also reflects the researcher's interpretation and emphasis. Transparency of and reflexivity in the process of knowledge production are methodological strategies to enhance the precision and validity that we aim for in this study (Berger 2015).

Analysis

All three authors have worked as a research team on the analysis, bringing in different perspectives and working towards consensus in understanding the central topics in the girls' accounts. Guided by the research question (how do the girls mediate their emerging voice with pressure from norms such as getting married during or right after puberty?), 10 out of 13 interviews were chosen for an in-depth analysis from the follow-up interviews. Three interviews were left out of further analysis due to circumstances that did not appear as relevant to answer the research question.¹⁰ The girls' answers were analysed also in light of what they said in previous interviews. We looked for life changes and important decisions they had made, as well as the current status of singing in the girls' lives. What

were their main concerns now and what was restraining or enabling them to live these out?

In the preliminary analysis, the interview transcripts were read and re-read, and sorted according to two main dimensions: singing/not singing and married/not married. A rough trend – or a demi-regularity (Fletcher 2017) – was that those who were still singing were not married; and vice versa. However, as two exceptions remind of, this tendency was not conclusively predictable.

- a) still singing and not married: 4/10 girls
- b) not singing and married: 4/10 girls
- c) not singing and not married: 1/10
- d) still singing and married: 1/10

The analysis paid special attention to conflicts with and stance towards cultural norms or structural powers (Archer 2007); changes or contradictions between what was said in the first and the second interview, and; concerns and aspirations about the future. The research question played an instructive role, while also searching for personal expressions and the complexity in what seemed to be at stake for each girl (Haavind 2007). What kind of capacity to aspire (Appadurai 2004) could we find in their accounts? How did they negotiate different constraints and enablements (Archer 2007) – with regard to being a singer and being known as one – and the contested cultural practice of early marriages? Along these lines, we included the *process* (reflexivity) as well as the *outcome* (choices and aspirations).

For the presentation of cases in this article, we chose at least one girl from each main trajectory. From the trajectories with more than a single case, the two with the most variation and saturation have been chosen for presentation. These six cases represent the diversity as well as the depth of the empirical material. After presenting the main properties in the girls' stories, we propose one dominant reflexivity pattern with a tentative outcome for each of the six girls, which we then discuss.

Findings

Sultana (still singing, not married): won the song, but lost my arm

In the first interview, Sultana had been singing in the song school for about two years. Her younger sister Rasheda was also singing and participating in the study. Rasheda was the more outspoken of the two. *Three years later*, this dynamic has changed in a dramatic way: I speak with the two sisters in a room next to the song school. Rasheda sits quietly, with her head bowed, and looks down when I invite them to tell me about the most important event(s) that has happened since we last spoke. Sultana immediately takes the floor:

Yes, I will tell everything. Actually, the marriage was decided by father, but do never tell that to him! He wanted to marry me off, but I said no.

She describes in clear detail how she resisted their father's pressure on her marrying, for several weeks. Despite his explanation of being too poor to keep both daughters in the house, she is not willing to sacrifice her educational pursuits. The power struggle went on between them, to the point where she stopped eating in protest.

My father then told me: If you refuse to get married, I will marry off Rasheda. But I said: I do not want that either! ... My father said: One of you has to get married for the pressure on us to ease ... I will not support you with any money for your education at all (her voice shaking).

Sultana not only stands up against her father, she *persists* in doing so. This reflects an immensely strong will. In the rural context, where paternalistic attitudes stand firm and the norm for a daughter is to obey silently, one can imagine what courage it takes to resist such social expectations.

I asked for money from friends to be able to pay for my school books. People came again to the house to see my little sister; I sent them away.

Then she describes a moment of change where suddenly her faith in herself breaks:

Then I lost faith in myself. I had nothing (eyes fill with tears). How could I go to school ... I did not eat anything. I was so angry! ... After a lot of trouble I gave in. I told Rasheda: father wants you to get married. Then I fulfilled my father's wish (silence).

The last extracts reveal Sultana's double position in the house. She is subject to her father's will, feeling helpless and is ultimately powerless in preventing her sister's marriage. But the subtext also tells that she is someone her father listens to. She was able to prevent her own marriage, and, for a while, also her sister's. The sentence: 'Then I fulfilled my father's wish' tells that she had a say in the decision. There was no marriage before she gave in. Her mother understood her, she says, but *could not do anything*. Sultana explains this due to gender roles and expresses that she feels let down:

Because I am a girl. What I say is: is it only the boys that are able to? Are not the girls able to?

By resisting the culturally prescribed pathway of marriage and being able to continue going to school; she is transforming cultural norms and structural forms. But she could not rescue her sister. The price she pays is heavy:

Now I am alone. It is like I have lost my arm. I wasn't able to explain to my father! I failed! (tears falling from her eyes).

She is attributing guilt to herself, despite this being beyond her control. She still holds on to singing:

When I sing all worries disappear. Then my mind becomes easy. Sometimes when I feel lonely.... When I sing I forget Rasheda. When I'm in a lot of pain, I sing. That's how I find joy!

Though not changing the painful reality of losing her sister, singing gives her a break from worries and is a source of comfort and joy. She describes her ultimate concern as to be able to continue on her own path and to educate as a nurse.

Rasheda (not singing, married): I did what my father asked me to

In the first interview, Rasheda was determined to sing and would not even think about marriage as an option for her when asked about it. She appeared as a devoted song student. *Three years later*, when invited to speak in the interview with Sultana, she has only a few words to say, such as: 'I did what my father asked me to.' And: 'What is the point of talking about this?'

Kohinoor (still singing, not married): aiming towards an artistic career abroad

In the first interview, Kohinoor expressed: 'When I sing the hunger doesn't burn in my stomach'. She repeatedly stated: 'I cannot live without singing!' Kohinoor came from challenging conditions on a sand island ('char'). *Three years later*, she has left the sand island as well as the local song school and has been accepted by a music college in Dhaka. She is now on a path to becoming an artist. As a child, Kohinoor learned to sing from her father, and, unlike Sultana, has her father's support to sing. In Dhaka, she has been embraced by the warmth of a well-known female Baul singer, as one of her chosen students. In the interview, she proudly describes the process leading towards her being elected. Kohinoor says explicitly that she does not want to marry anyone, which indicates that she is actively resisting cultural norms from her rural background. What she wants is to continue to study music to Masters level.

Now I have only one wish: That the song will remain with me. I want to learn everything I can ...

After the field work, a co-worker in the field sent a video of Kohinoor performing in a TV show. She was singing on stage, wearing a dress and heavy make-up. How she lives through the transition from lacking food while growing up, to performing on TV, is unknown. Will she be able to keep her authenticity and the deep feeling ('bhab') from the *songs of the soil* while performing in Dhaka? She says in the interview she will stay committed to the folk songs. Kohinoor dreams of moving to a new place to learn more – Kolkata in India – where all the best musicians she knows of have studied. She aspires to go further, with a clear upward pattern of social mobility.

Anamika (not singing, married): holding on to the song, but only within

In the first interview, Anamika spoke about how important her teacher was for her and her singing. She described him as a role model, someone she looked up to, and as someone who believed in the capacity of her voice: 'It is because of Noyon-guru I have the voice I now have!' Living at home and attending a governmental school, Anamika described a struggle with her mother, who did not support her singing: 'Sometimes my mother says: Don't go there, don't go there. But I say: What, should I not go? I will go, I will learn!' This obstacle was not enough to hold her back. Her song teacher's faith in her seemed to be crucial:

Noyon-guru said: Of course you can! And I went home to practise and practise. My mother said: You cannot do that, you don't have a voice for that. I told my mother: Of course I will make it!

Three years later, she has been married off and now lives in the house of her in-laws, mainly dealing with her mother-in-law, and not her new husband.

This year, since we last spoke together, has been different. ... My mother and my in-laws forbade me to sing: 'People will talk bad about you. You're a married girl'. After that, I did not go to the song school. ... I have to do a lot of work for my mother-in-law. And she often yells at me. It is also difficult to concentrate on school work with this pressure.

Thus, it is primarily the women in the family who hold her back. The reluctance from her mother-in-law towards Anamika's singing is of a devastating nature. Neither her husband,

now working in the textile industry in Dhaka nor her father seems to have anything against her singing: 'My husband loves singing. He likes my song'. When I ask her about the power of her father, she replies: 'I am Hindu and after a Hindu girl gets married, all power is with the in-laws'.

Anamika is being controlled by her mother-in-law, who denies her wish to sing. She lacks agency and autonomy in her life as a married woman. The fact that she is able to articulate her painful situation in a direct manner shows some sense of agency, notwithstanding. Singing has kept its value as an inner resource; a memory she longs for and as an inner source of comfort. The active participation and still-developing aspirations of being a singer are lost.

How was she then able to attend the interview? Anamika revealed that she had hidden it from the in-laws, as they would not have approved of her participation. Instead, she had an agreement to visit her father's house over night as he would not stop her. By taking this risk she shows that the interview was important to her and that she was able to pursue her wish, even if only a small one.

Shila (not singing, not married): my whole future depends upon this exam

In the first interview, Shila had a very striking presence. She joyfully expressed an experience of emancipation: 'By singing we gain a sense of freedom inside of us - I become freer through singing! Then we can be freer in the society'. *Three years later*, she asks if she can begin the interview with a song. Closing her eyes, clearly in concentration, she sings: 'God, did you not find any other human being to play with than me. Did it have to be me that had to go through all of this?' The atmosphere is tense as she makes clear that the song text is of great importance to her. Now she is almost overwhelmed by pressure to achieve high school results:

I had such a big hope when it came to singing. But I do not come regularly to the song classes any longer. But my wish is still to study and to sing! I will soon start 12th grade; it is that exam which my whole future depends upon.

When I remind her that in the last interview she told me how she gained strength through singing, Shila emphasizes that she has not fully left the song behind:

If I do not come to the classes, I still sing at home. I study for one or two hours, then I sing.

The pressure to achieve comes from her parents, particularly from her mother, she says, who did not have a chance to go to school herself. Shila may have internalized her pressure. The school ambitions might also reflect something she wants herself: To study in a college where only a few per cent are accepted. This is her priority.

Kona (still singing, married): I am singing in the house of my husband!

Kona's outcome is surprising. *In the first interview*, it was already known that she and her family were planning for her marriage. She was almost 18 back then, the eldest of my interviewees. The marriage did not seem to be against her will, she spoke about it happily. *Three years later*, she is the only one in this study who is still singing after having been married – to a drummer.

He plays the drum and I dance! ... Just like I am a happy person, so is my husband. Just like I love the song, so he loves the song. ... My husband is a good man. He hears everything I say.

Her husband has given her permission to take part in the interview, she says. They share the music. Kona now wants to give her daughter the same opportunity to sing as she has had herself.

I want to teach my daughter to sing. Now she is two years old. I want to start teaching her next year, when she is three. I haven't been able to make real my own dream when it comes to singing, but through my daughter I will ...

My daughter, I will let her go to school, teach her to sing and make her an artist!

When asked what if her daughter does not want to sing, Kona insists that she *will* want to learn. Kona seems happy, even though she has not been able to pursue her dream of becoming an artist.

Modes of reflexivity

Autonomous reflexivity: Sultana and Kohinoor

With a clear capacity to aspire for something better and a willingness to fight to achieve it, Sultana's reflexive deliberations are about how to become someone, help her father, study further, while continuing singing. Through her agentic response, refusing to accept what she is offered by her father, she is resisting the structures and cultural norms, and thereby transforming them instead of reproducing them. Singing is closely related to making her own way in the world; an ultimate concern for her.

Unlike Sultana, Kohinoor has a supportive figure in her father. She is also the most ambitious one, with a clear direction of upward mobility, from life on a sand island to the stage in Dhaka. She aspires to go further: to study abroad. Thus, both of the participants who exercise autonomous reflexivity envision a future which they are actively co-creating.

Fractured reflexivity: Rasheda

Resembling a pattern of fractured reflexivity, it is as if Rasheda's internal conversation, as well as expressivity, has shut down. She shows no concerns nor aspirations in the latest interview. Her story confirms what is included in Archer's theory (2003), namely that one can move between different dominant modes of reflexivity in different life phases. Unlike the first interview, there is no purposeful direction to trace now, rather there are signs of resignation.

Communicative reflexivity: Anamika and Shila

The more typical communicative reflexivity pattern is exercised by Anamika, who is now married and without the community of the song school, continuing within existing structural and cultural forms. Although communicative reflexivity is associated with social conformity and immobility (Archer 2007), this participant reveals that she still performs some reflexive engagement within her limited situation by showing up to the interview knowing that this goes against her in-laws. Her previous experiences with singing may

be a key to understanding this. She does *not*, however, talk about *aspiring* to a future. She is reproducing the structural and cultural forms of marriage and, to some extent, obedience towards the mother-in-law.

Shila seems to be somewhere in between communicative and autonomous reflexivity – based on the empirical material available. It appears as if she has transformed her singing into another activity, which is studying. Although heading towards higher education and social mobility, she seems to be subordinated to the will of her mother and has not been able to maintain singing in the community, which she so vitally expressed gave her a feeling of freedom.

Meta-reflexivity: Kona

Unexpectedly, we found a young woman who, against all norms, is singing in the house of her husband. Such an example of reorienting structures may be the result of a meta-oriented pattern of reflexivity (Archer 2007; Wimalasena 2017). Having married a husband that loves music, she exemplifies a unique trajectory. Another way of female life is possible, while also staying within the cultural norms. According to Archer, what is most distinctive in the sub-group of meta-reflexivity is the importance they attach to living up to an ideal (2007). Kona solves the potential conflict between two different ideas, being a good housewife and a performing singer, by aspiring for a musical future through and with her daughter.

Discussion: vocal sound and the mechanisms behind it

There are, as shown above, several ways to solve the conflict between singing/agency and family expectations/cultural norms. For the girls and young women in this study, this is an existential challenge as they pass through puberty. A tendency on the empirical level is that the capacity to aspire, expressed through articulations of future ambitions, is connected to the continued practice of singing. This can be understood on several levels.

Since the song school is the only culturally embedded and creative activity these girls and young women have access to, we cannot know what is most important – the singing as such, being part of a vibrant community outside of the family where new possibilities are available, or the personal connection to the song teacher and other students? All these aspects are likely to make a difference.

On a deeper level, singing seems to represent the possibility to discover, express and develop a voice of one's own in a village life with many restraints for girls and women. The voice, expressed in singing, becomes an anchor in their lives. To lose the position in the song school is to lose a place of new possibilities and a platform to aspire from – unless, of course, the girls find another platform.

An overall impression from this study is that it is not easy to find nor to remain in a way and a voice of one's own – even with strengthened autonomy through singing – for girls in rural Bangladesh. Although studies in South Asian countries reveal that the traditional patriarchal social system is gradually challenged by, and coexist with, a more modern social system (Wimalasena 2017; Hansen and Svarverud 2010), the conventional mindset still exists in Bangladesh (Akhter 2021a, 2021b; Carrico et al. 2020; Alston et al. 2014). This is confirmed throughout the analysis of follow-up interviews.

With the longitudinal design, different dynamics have been revealed in what the girls have been able to do within their socio-cultural context as they enter into womanhood: Two participants are navigating between studying and singing actively while having remained unmarried (Autonomous reflexivity); one has lost all contact with singing as a married young woman (Fractured reflexivity); two participants channel their attention and energy into continued studies – with the song mainly as an inner resource – one is married and left with no choice, while the other is not married (Communicative/Autonomous reflexivity); and one young woman is singing in the house of her husband (meta-reflexivity). A key point from Archer is thereby confirmed, namely that people do not respond in the same way to their circumstances; there is no such thing as structural or cultural determinism (2018). While structural and cultural factors play an important role, they depend upon the human agents to be activated through their reflexive response (Archer 2007).

Some girls thus seem to have been empowered and emancipated through singing, in a way that lasts, others seem not to. We argue that the very contradictions in the empirical material are a particularly interesting source of knowledge.

Many questions arise from the findings. Why do, for example, the two sisters respond so differently to their father's request? The sharp contrast in their patterns of reflexivity (fractured and autonomous) is striking. The youngest (Rasheda) had a model of resistance in her older sister, but resigned and submitted herself to her father's, and in the end, also her sister's, will. Maybe she felt let down by her older sister? She might have known intuitively that there was no space for both daughters to go against the father. It can be more difficult to be born as the second daughter in a poor family, as it also implies yet another dowry for the parents. Some structures are shared for all participants in this study: such as poverty and gender. But which mechanisms may account for the differences?

Explaining some of the differences

One important mechanism in the trajectories is the availability of a supporting figure (whether external or internal) – or lack thereof. From childhood, Kohinoor had the support of her father, and in her present life, she has been able to find a warm-hearted mentor who guides her career. Likewise, Kona has had a say in planning her own marriage. She was not married against her will and has been able to choose a husband whom she loves and who loves and supports her singing. When the singing of the girl/woman resonates with and is confirmed by at least one person in the family structure, this makes it easier for her to continue. And even if Sultana describes her mother as helpless, she feels understood by her mother. This emotional support may have given her strength, enabling her resistance towards her father. Sultana also says that she has learned from seeing her mother struggle what she does *not* want for herself.

The role of some mothers in reproducing social and patriarchal structures is striking. Anamika is the victim of both the mother's and the mother-in-law's harsh critique and condemnation of her singing. Why, one could ask? Is there envy of the young girl's free expression and joyful singing? – *'You shall not have what we did not get'*. Certainly, it would be interesting to understand in more depth the role of the mothers in this patriarchal society. Some mothers are understanding, but powerless, like the mother of Sultana and Rasheda. Others seem to make their daughters 'delegates' of their own

unfulfilled ambitions, like Shila's mother and like Kona with her little daughter. Through conversations with song teachers, it has also become clear that the potential spreading of rumours still has a strong power in the rural societies. The fear of losing honour ('shamon') seems to work as a mechanism of its own. Family decisions are made in light of preventing the spread of rumours and to keep respect in the village: 'People will talk bad about you [if you sing]. You are a married girl now', Anamika had been told. While the girls live in the same society with shared gender ideologies, there are differences in the extent to which they submit to these. The fear of reprisals from the society is more powerful in some families than in others.

The very possibility of resisting cultural norms shows that something in rural society is changing. Dependent on a variety of elements, such as family support, personal abilities and models/ lack of models, some will make it, others will not. Hansen and Svarverud (2010) have also shown that traditional institutions can provide the necessary support to pursue one's wishes. The song school provides such a support, especially for girls of a younger age. Learning to know the lyrics of the folk songs is also a potential source of inspiration to question, engage critically with and speak out against oppressive structures and practices, as Sultana demonstrates.

After puberty, the expectations and cultural norms have a strong power, and the song school does not seem to be enough in itself. It requires an immensely strong effort from the girl (as with Sultana), or another important person that supports her (as Kohinoor's father and Kona's husband). After puberty, the cultural norms are so strong that only a few are able to pursue a path of singing.

Implications and cross-cultural relevance

Our conclusion is that it *is* possible to transform structures from within through girls' singing in a community, providing them with empowered agency and autonomy. The potential power that lies in giving girls access to musical participation and how contested this can be have also been demonstrated in other countries, for example when Afghan authorities imposed restrictions on when and how girls were allowed to practise music (Riisnæs 2021). Contrary to the present Afgan society, the song-and-music schools in this study have a broad support in the society where they exist. We emphasize that efforts to empower girls must be anchored in personal aspirations as well as in the local culture. When it is imposed from the outside, the effect can rather be a 'dis-empowerment' as has been studied for example in a Malawian rural context (Adolfsson and Moss 2021).

The importance Archer gives to internal conversations for the reproduction or transformation of structures (2003, 2007), can be enriched from a developmental psychological point of view: Children internalize the values and norms of their caregivers, and their ability to resist their parents will also depend on their personality structure, and not least their attachment pattern. A person with a relatively secure attachment will be more able to trust her own will, whereas an insecurely attached person may unconsciously fear that she will lose the love and support of the other if she does not obey. Archer's morphogenetic approach has been criticized for underplaying important (social) psychological mechanisms, such as processes of internalization (Wimalasena, Galloyay, and Kapasi 2021). Nevertheless, applying Archer's analytical tools in this empirically

based study in South-Asia strengthens the cross-cultural relevance of the morphogenetic approach.

Conclusion

The activity of singing in informal song-and-music schools is an opportunity for village girls to have a place of their own from which to express vocally and aspire to a future. Learning folk songs in a local and vibrant community also offers a platform of cultural recognition. The broader long-term effects of the girls' participation are diverse and ambiguous. It emerges from all trajectories that this form of singing (traditional songs) is connected to the girls' capacity to aspire. Further, singing over time *can* act as a vehicle for emancipation – mediated by reflexivity – but not in a causally simplistic way. Rather, there is a complex interplay of mechanisms, some of which have been identified in this study. Certainly, the connection between singing and reflexivity is of interest to study further.

Notes

1. In 2022, there are ten of these song schools, with more than four hundred children and young ones taking part in weekly teaching (on afternoons/Saturdays). The activity has been reduced during the Covid-19 pandemic, though not fully stopped, and they are now resuming activity.
2. On this point, her model differs from Bhaskar's Transformational Model of Social Activity. Bhaskar argues for a *duality* and a form of 'inner action' (rather than a dualism and a 'between'), as explained by Price at the conference of the International Association of Critical Realism (2021) and in Bhaskar (2016).
3. Fakir refers to an ascetic (Islamic term) with connotation to renunciation (Openshaw 2017)
4. Translated by Sæther 2022. For a collection of published Lalan songs in English, see Salomon (2017).
5. Before the pandemic, almost 80% of all Bangladeshi girls were married by the age of 18, the median age being 15 (Alston et al. 2014), and almost half of Bangladeshi women gave birth by 18 years of age (Blum et al. 2019).
6. Bhaskar writes that 'critical realism aspires to clear the ground a little, removing, in the first place, the philosophical rubbish that lies in the way of scientific knowledge' (2016, 2).
7. As a literary translator, WS also assisted in finding relevant sources for the Bengali song poetry.
8. Singing boys and song teachers have also been interviewed. This paper concentrate on the girls' accounts.
9. Five of the original (18) participants were not interviewed at that time: Two girls were denied participation by the family or family in-law, one had a sick child and two girls were not able to travel to the song school on the day of the interview.
10. Two of the girls' affiliated song schools had been closed, one girl suffered from a health condition making it difficult to sing.

Acknowledgements

A special thank you to Wera Sæther for organizing the field work and for spending many hours interpreting and translating. Thanks to Mrinal Kumar Das for assisting with linguistic and cultural competence. Thanks also to anonymous reviewers for constructive comments. A final thanks to all the participants for their courage and generosity.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on Contributors

Maria Jordet is Ph.D. candidate at the Inland Norway University of Applied Sciences in the Department of Arts and Cultural Studies. She graduated as a clinical psychologist at the University of Oslo in 2018 and is working as a therapist in addition to research. She wrote her master thesis on the human voice. She is also a Research Fellow in the Economy of Francesco Academy.

Dr. Philos. Siri Erika Gullestad is a professor of clinical psychology, University of Oslo, and psychoanalyst. She is the former Dean of Department of Psychology and former president of Norwegian Psychoanalytic Society. Gullestad has practiced as a therapist for 40 years. She is the author of numerous articles and books within the psychoanalytic field, including *The theory and practice of psychoanalytic therapy. Listening for the subtext*. Routledge, 2020 (co-authored with Bjørn Killingmo).

Hanne Haavind is a professor in developmental psychology at the University of Oslo. Her research deals with processes of personal change and development for children and young people, and for clients in psychotherapy. She teaches qualitative analysis of ongoing social interaction in relationships between parents and children and between intimate partners. In her work, she brings to attention the implicit negotiations about possible meanings attached to gender.

ORCID

Maria Jordet  <http://orcid.org/0000-0001-9729-6263>

References

- Adolfsson, J. S., and S. M. Moss. 2021. "Making Meaning of Empowerment and Development in Rural Malawi – International Individualism Meets Local Communalism." *Journal of Social and Political Psychology* 9 (2): 623–636. doi:10.5964/jspp.7549.
- Akhter, N. 2021a. "Child Marriage Increases in Fear of Poverty, Insecurity". *Prothom Alo*, September 24. <https://en.prothomalo.com/opinion/interview/child-marriage-increases-in-fear-of-poverty-insecurity>.
- Akhter, N. 2021b. "Satkhira School Sees 50 Child Marriages". *Prothom Alo*, September 7. <https://en.prothomalo.com/bangladesh/satkhira-school-sees-50-child-marriages>.
- Al-Amoudi, I. 2017. "Reflexivity in a Just Morphogenetic Society: A Sociological Contribution to Political Philosophy." In *Morphogenesis and Human Flourishing*, edited by Margaret S. Archer, 63–92. Gewerbestrasse: Springer Nature.
- Alston, M., K. Whittenbury, K. Haynes, and N. Godde. 2014. "Are Climate Challenges Reinforcing Child and Forced Marriage and Dowry as Adaptation Strategies in the Context of Bangladesh?" *Women's Studies International Forum* 47: 137–144. doi:10.1016/j.wsif.2014.08.005.
- Appadurai, A. 2004. "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition." In *Culture and Public Action*, edited by M. Walton and V. Rao, 59–84. Stanford: Stanford University Press.
- Archer, M. 2000. *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. 2007. *Making our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Archer, M. 2018. "Reflexivity: Mediating between Structure and Culture." Lecture at The Interdisciplinary Doctoral School, SWPS University, May 17. <https://www.youtube.com/watch?v=J9HUIW07WBg>.
- Berger, R. 2015. "Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research." *Qualitative Research* 15 (2): 219–234. doi:10.1177/1468794112468475.
- Bhaskar, R. 2016. *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism*. London: Routledge.
- Blum, L. S., R. Khan, M. Sultana, N. Soltana, Y. Siddiqua, K. Rudaba, S. Sultana, and A. Tumulowicz. 2019. "Using a Gender Lens to Understand Eating Behaviours of Adolescent Females Living in Low-Income Households in Bangladesh." *Maternal & Child Nutrition* 15 (4): 1–13. doi:10.1111/mcn.12841.
- Brönnimann, A. 2022. "How to Phrase Critical Realist Interview Questions in Applied Social Science Research." *Journal of Critical Realism* 21 (1): 1–24. doi:10.1080/14767430.2021.1966719.
- Carrico, A. M., K. M. Donato, K. B. Best, and J. Gilligan. 2020. "Extreme Weather and Marriage among Girls and Women in Bangladesh." *Global Environmental Change* 65: 1–12. doi: 10.1016/j.gloenvcha.2020.102160.
- Carrigan, M. 2017. "Flourishing or Fragmenting Amidst Variety: And the Digitalization of the Archive." In *Morphogenesis and Human Flourishing*, edited by Margaret S. Archer, 163–184. Gewerbestrasse: Springer Nature.
- Chowdhury, F. D. 2010. "Dowry, Women, and Law in Bangladesh." *International Journal of Law, Policy and the Family* 24 (2): 198–221. doi:10.1093/lawfam/ebq003.
- Danermark, B., M. Ekström, and J. C. Karlsson. 2019. *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. 2nd ed. Abingdon: Routledge.
- Fletcher, A. J. 2017. "Applying Critical Realism in Qualitative Research: Methodology Meets Method." *International Journal of Social Research Methodology* 20 (2): 181–194. doi:10.1080/13645579.2016.1144401.
- Gullestad, S. E. 1992. *Å si Ifra. Autonomibegrepet i Psykoanalysen* [To Speak Out. Autonomy in Light of the Psychoanalysis]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. 2007. "Accountability in Persons: What Is in the Telling to Others About Yourself?" In *Magtballader: 14 Fortællinger om Magt, Modstand Ogmenneskers Tilblivelse* [Powerplays: 14 Stories About Power, Resistance and Subjective Becoming], edited by J. Kofoed and D. Staunæs, 159–178. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hammersley, M., and P. Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hansen, M. H., and R. Svarverud. 2010. *iChina: The Rise of the Individual in Modern Chinese Society*. Copenhagen: NIAS Press.
- Human Rights Watch. 2015. *Marry Me Before Your House is Swept Away*. Human Rights Watch Report. Accessed June 9, 2021. <https://www.hrw.org/report/2015/06/09/marry-your-house-swept-away/child-marriage-bangladesh#>.
- Jordet, M. 2018. "'Jeg er med i Verden. Jeg Også. – Om Stemmens Betydning' [I Too Participate in the World. – On the Significance of the Voice]." Thesis, University of Oslo.
- Jordet, M., and S. E. Gullestad. 2020. "Egen Stemme – En Studie av å Synge som Individuasjon" [A Voice of One's Own – A Study of Singing as Individuation]. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 57 (9): 646–656. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2020/09/egen-stemme>.
- Martins, N. 2006. "Capabilities as Causal Powers." *Cambridge Journal of Economics* 30 (5): 671–685. doi:10.1093/cje/bel012.
- Martins, N. 2015. "Realism, Universalism and Capabilities." In *Social Ontology and Modern Economics*, edited by S. Pratten, 388–410. Abingdon: Routledge.
- Mukherjee, J. 2015. *Hungry Bengal. War, Famine and the End of Empire*. London: C. Hurst & Company.
- Nussbaum, M. 2011. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Openshaw, J. 2002. *Seeking Bāuls of Bengal*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Openshaw, J. 2017. "Introduction." In *City of Mirrors: Songs of Lālan Sāi*, edited by K. E. Cantú and S. Zakaria, xvii–xxvi. New York: Oxford University Press.
- Parr, S. 2015. "Integrating Critical Realist and Feminist Methodologies: Ethical and Analytical Dilemmas." *International Journal of Social Research Methodology* 18 (2): 193–207. doi:10.1080/13645579.2013.868572.

- Porpora, D. V. 2016. "The Recent Methods Debate in American Sociology and how Critical Realism Fits Into It." *Journal of Critical Realism* 15 (4): 342–351. doi:10.1080/14767430.2016.1193674.
- Riisnæs, G. G. 2021. "Regjeringen vil bannlyse musikk for jenter" [The Government Will Ban Music for Girls]. *Aftenposten*. Accessed March 29, 2021. <https://www.aftenposten.no/verden/i/jbkk19/regjeringen-vil-bannlyse-musikk-for-jenter-som-aa-bli-eliminert-fra>.
- Rogoff, B. 2008. "Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation and Apprenticeship." In *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*, edited by K. Hall, P. Murphy and J. Stoler, 58–74. London: Sage.
- Sæther, W. 2017. "Sett meg Over Elven. Et Miniessay om den Bengalske Sangpoeten Lalan Fakir (1776–1890)" [Put Me Across the River. A Mini Essay on the Bengali Song Poet Lalan Fakir]. *Mellom: Tidsskrift for Omsett Litteratur* 2: 106–109. <https://tidsskriftetmellom.no/2-2017/>.
- Sæther, W. 2022. "Songs of Lalan Fakir". Accessed April 1, 2022. <https://www.ewa-norge.no/sangtekster>.
- Salomon, C. 2017. *City of Mirrors. Songs of Lalan Sai*. New York: Oxford University Press.
- Schnoor, O. 2013. "Early Childhood Studies as Vocal Studies: Examining the Social Practices of 'Giving Voice to Children's Voices' in a Crèche." *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 20 (4): 458–471. doi:10.1177/0907568212466902.
- Smith, T. L. 2012. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Spivak, G. C. 1988. "Can the Subaltern Speak?" In *Marxism and the Interpretation of Culture*, edited by C. Nelson, and L. Grossberg, 271–313. Urbana: University of Illinois Press.
- Stenseth, A. M. 2022. "Rural Pupils Making Their Way Through the Norwegian Education System: Enablements, Constraints and Agency in a Northern Norwegian Context." PhD diss., Norges Arktiske Universitet.
- Wimalasena, L. 2017. "Reflexivity and Women's Agency: A Critical Realist Morphogenetic Exploration of the Life Experience of Sri Lankan Women." *Journal of Critical Realism* 16 (4): 383–401. doi:10.1080/14767430.2017.1346988.
- Wimalasena, L., L. Galloway, and I. Kapasi. 2021. "A Critical Realist Exploration of Entrepreneurship as Complex, Reflexive and Myriad." *Journal of Critical Realism* 20 (3): 257–279. doi:10.1080/14767430.2021.1935109.



Article

Reclaiming songs of wisdom in rural Bangladesh: four pillars of a unique music pedagogy

Maria Jordet

Inland Norway University of Applied Sciences

Email: maria.jordet@inn.no

Abstract

What kind of music teaching and learning takes place among folk musicians and young ones, aiming to reclaim their oral tradition and educate new master teachers? This question will be answered by drawing on extensive fieldwork at nine song-and-music schools in rural Bangladesh, applying critical realism as a meta-theory. An overall aim is to expand views on what music teaching and learning can be, with potential implications for education beyond rural Bangladesh. The empirical material was collected through a focus group interview with 12 students in an advanced class and in-depth interviews with these students and their three master teachers. The analysis shows that the generational transmission can be seen as based on the 'four pillars' of music pedagogy. These are re-described through dialectical critical realism in an abductive process, showing that music pedagogy can open an ontology and dialectic on being and becoming human for the participants. Results are discussed with *absence* and *remembrance* as key concepts. The study provides practical and philosophical insights into a music pedagogy about deep learning and resonance: towards transformative praxis.

Keywords: rural Bangladesh, vanishing folk songs, dialectical critical realism, resonance, transformative praxis



©2022 Maria Jordet. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Introduction

*A stranger
has the keys to my house.
So how can I unlock the door
and see with my own eyes
the treasures inside?¹.*

With this question begins a song by Lalan Fakir, a Bengali mystic poet and composer of Baul songs, living during British occupation in South Asia, known as a rebellious voice against oppressive power structures and systems (Sæther, 2017; Salomon, 2017).

In song-and-music schools in two northern regions in rural Bangladesh, children and young ones are learning to sing folk songs, among them songs by Lalan Fakir. While there are strong oral and musical traditions in Bangladesh dating back to pre-colonial times (Sæther, 2005; 2017), folk songs are fading and losing their relevance. This has been explained, among other things, by processes of commercialization and digitalization (Banik, 2016), but, as I will return to, this is complex and part of a global trend (Grant & Schippers, 2016). The initiative to create song-and-music schools for children is an ongoing attempt (since 2004) to counteract the tendency of vanishing folk songs, *reclaiming* their importance, driven forth by local folk musicians, that is, master teachers (“guru”).

Outside under trees and in tin sheds, with hand-made instruments and two teachers at each place, one for singing/voice and one for rhythm/singing, girls and boys from different religious backgrounds come to learn. The teaching methods have evolved from the guru-sishya-tradition (Sæther, 2017), in many ways like an apprenticeship, and stretches beyond the dyadic relationship between expert and novice (Rogoff, 2008, p.61). It is about long-lasting and mutual involvement from both teacher and student, where keeping the songs alive is a common goal, and the apprentices gradually become more responsible participants. One of the students, now a young adult, has for example initiated a new song school in his village. Before a new song school is initiated, local coordinators visit the village to locate the atmosphere and interest for a new ‘gurugriho’ (literally meaning *house of the teacher*). Fostering local ownership and engagement by involving the broader community has been found to be of crucial importance for music sustainability (Schippers & Grant, 2016). In areas where more conservative forms of Islam are widespread, singing can be seen as forbidden (‘haram’). Some song schools have had to close due to such dogmatic resistance.

¹ Song by Lalan Fakir, in: Salomon, 2017, p. 97

3 A unique music pedagogy in rural Bangladesh

Once accepted by the community, the song school often becomes a vibrant point of gathering in the village. In 2022 more than 400 children and young ones are participating at least twice a week. The young ones are thus involved collaboratively in keeping alive and reclaiming folk songs that can be said to be the *cultural commons* of poor people in rural areas; referring, in short, to “cultures expressed and shared by a community” (Bertacchini et al., 2012, p. 3). Collaborative learning and teaching in real-life settings have gained an increased interest within the field of higher music education and have been described as a promising approach with the potential of broadening both musical and social skills (Sætre & Zhukov, 2021). Previous research on ways to revitalize endangered musical traditions also recommends *collaborative* strategies, compared to *authoritative* and *competitive* strategies (Grant, 2015; Grant & Schippers, 2016).

Involving children and young ones in learning to know their own musical traditions, thus enabling *living archives*, is an idea that has been carried out differently in countries such as Cambodia and Afghanistan (Grant & Schippers, 2016) as well as in Malaysia (Tan, 2008). But the global problem of endangered musical traditions, which ethnomusicologist Catherine Grant characterizes as a *wicked problem*, remains unsolved (2015). The concept of *wicked* was originally introduced by Rittel and Webber in 1973, referring to complex problems, defined differently by multiple stakeholders and difficult to solve (Grant, 2015; Price, 2016). Findings from comparative musicology studies point to the *praxis of transmission* as a key factor of importance in understanding music sustainability (Schippers & Grant, 2016). Informed by this perspective, it is of scientific as well as practical interest to map the methods by which the unique Bengali folk songs are taught to young ones, equipping the most engaged students to become master teachers, an effort that has remained unresearched until this study began six years ago (Jordet, 2020; 2022). This study aims to expand views on what (music) teaching and learning can be, focusing on the unique pedagogical approach among folk musicians and students in rural Bangladesh and their strong oral tradition(s).

Transmitting endangered folk songs

The Bengali folk songs are also referred to as songs of the poor. For those who own little or nothing, singing can be the most available artistic expression. Using one’s voice does not cost money. Some of the singing communities are situated on sand islands (‘char’), pieces of land that are taken by the river at regular intervals, while new sand islands reappear further down or upstream of the river. People here live extremely exposed. As one of the young participants in this study said: “Eighteen times, we have moved away from the river. We live on the road now”. The content of the songs is entangled in the river landscape in which they have been created. Words such as water and boat are often-used; both concretely and metaphorically, such as in the song- extract below:

*So this is the happiness I find here,
And yet I don't know where else to go.
I got a broken-down boat
And spent my life bailing water².*

The fragility and endangerment of Bengali folk songs were recognized internationally when UNESCO inscribed the Baul songs on the List of Masterpieces of the Oral and Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2005 and 2008 (Openshaw, 2017). A vital source of inspiration for the participants in this study is Lalan Fakir. He is considered within the Baul tradition of singing wanderers and is often regarded as the iconic Baul (Openshaw, 2017; Salomon, 2017). Lalan's songs ask straightforward questions with deep philosophical and existential content, are performed with emotional expressions and, as with Baul songs in general, are often accompanied by dancing (Salomon, 2017; Sæther, 2017; Harding, 2021). In the northern regions where the song schools are located, two other and much less known musical traditions are widespread: Bathiali ('boatmen/river songs') and Bhawaiya ('village songs'). Many Bhawaiya songs are about forbidden love and various forms of loss and are sung with a sore, melancholic timbre, often from the perspective of the woman. The songs also put words on what is about to disappear or has already disappeared, such as cow-carts, which are almost no longer in use, and the boatmen rowing across the river, which they rarely do any longer, as most boats now have engines. The practical basis for the songs exists as a *remembrance* of what existed (not so long ago). Hence, the songs serve as *containers* for collective memory.

Learning to know one's tradition in the 21st century

Potentially, there is a feeling of fellowship arising from awareness of a shared past. This may be an important component of, or even a precondition for, citizenship education in the contemporary world. I argue that musical traditions and music education can play an important role in inspiring such awareness. Furthermore, singing together can create experiences of coherence and meaning, across educational settings and life stages, as is captured in the term 'co-singing' (Strøm et al., 2022).

Already in 1954, Hannah Arendt brought to the fore the ongoing loss of tradition. She describes the *ambiguity* of tradition, as a safe and guiding 'thread', but one that also can bind us to the past (Arendt, 1954). We are about to lose the entire dimension *of depth* by losing remembrance of where we come from, Arendt argues: "depth cannot be reached by man except through remembrance" (1954, p. 2). The dissolution of tradition that Arendt described, can be said to be even more critical today. The contemporary sociologist Hartmut Rosa (2013; 2021) describes *acceleration* as a driving force in the current capitalistic system that depends upon constant economic growth, a force also

² By Lalan Fakir, translated to English by Salomon, 2017, p. 144 and to Norwegian by Sæther, 2005, p. 145

5 A unique music pedagogy in rural Bangladesh

dissolves tradition. Countless digital platforms are providing quick stimulation that on a deeper level has a low value of resonance (Rosa, 2021). By not being able to keep up with the pace of society, people can become *alienated* and hindered from experiencing *resonance* – awareness of being in a deep relationship with the world (Rosa, 2021). According to Rosa, children today are learning to be more concerned with passing the exam than understanding a phenomenon in-depth (2021). Turning to the Bildung tradition, education could rather represent an alternative, resisting accelerating forces and creating spaces for learning that allows for remembrance and in-depth learning. Wolfgang Klafki (2001) emphasized that allowing students to become immersed in a topic is necessary to gain *depth knowledge* and a precondition for real formation/Bildung. This requires a radical reduction of the number of topics taught to students, Klafki argued, calling for new ways of thinking about pedagogical methods (2001). The Bengali song schools³ act as a case in this article, representing a unique approach to teaching and learning, where students are guided towards becoming master teachers. As briefly implied through the song poetry, and as I will return to in the results, an important dimension in this musical tradition is about gaining *insight* into oneself and about *transformative praxis* in the world.

Theorizing change: dialectical critical realism

As a theoretical tool in exploring this key quality of the empirical material, dialectical critical realism (DCR) will be applied analytically. DCR theorizes change and transformation, originally developed by the philosopher of science Roy Bhaskar (2016; Jakobsen, 2021). *Absence* is a core concept, understood as the very driving force of change, representing all that has been lost and all that is possible (Bhaskar, 2016; Nunez, 2014, Alderson, 2013). DCR is a further development of the first philosophical phase in critical realism. Since it is beyond the scope of this article to explain the philosophy of critical realism, I will only imply now that it brings *ontology*, being, into the center. DCR adds a *procedural perspective* to this first phase; in a movement from being to becoming (Jakobsen, 2021). A basic idea is that being must be understood in the light of absence; non-being (Norrie, 2010). Bhaskar uses the concept of absence in two ways: as a verb (absenting) and as a noun (absence) (Annamo, 2020). DCR thus seeks towards “absenting of absences” (Bhaskar, 2016, p. 121).

It would be impossible for you to hear me unless there was space, a gap between my words and indeed unless there was actually a physical gap between us through which that sound could travel. Absence is necessary to any phenomena. Most importantly absence is necessary to change. (Bhaskar, 2002, p. 37).

³ The song schools are radically different from the governmental education system in Bangladesh, explained by both teachers and students in this study.

Bhaskar's philosophical notion of absence, as the driving force of change and learning, resonates with the understanding of *negativity* as developed from the pragmatist tradition by Andrea English (building on Dewey and Herbart)⁴. English argues that *negative* or *discontinuous* experiences, such as doubt, confusion and struggles are *constitutive* of learning (2013). In other words, learning is not about adding pre-defined knowledge, but about an internally driven and creative process (Bhaskar, 2016). Keita Takayama (2020) further draws attention to the relevance of this understanding for cross-cultural research, theorizing a *negative comparative education*. Particularly when faced with another culture, *unlearning* can be just as important as *generative learning* (Takayama, 2020). This perspective is also relevant as a methodological principle: remaining unresolved tensions and oppositions can lead to new discoveries and insights (Takayama, 2020). Before continuing with the methodological approach, I will present the research questions guiding this study. First, my interest is to map out the applied teaching methods and learn from empirical data. Next, I will explore how dialectical critical realism may shed light upon the pedagogical approach and its extended relevance. The main research questions are:

1. Which pedagogical methods are applied by master teachers in local song schools ('gurugrihos') to teach young people old songs of their Bengali culture?
2. What can be learned from this unique music pedagogy, illuminated by dialectical critical realism, for education beyond rural Bangladesh?

Methods

I have done extensive fieldwork between 2016 and 2022 inquiring about this grassroots effort and its effects on the participating young ones. Guided by the nature of the phenomenon (Bhaskar, 2016), the main methods comprise focus groups, semi-structured and in-depth interviews, as well as participant observation. I was introduced to the song schools through an author and translator (Wera Sæther) who has been a driving force in creating the schools together with the local folk musicians. As someone who speaks Bengali fluently and knows the local culture from more than two decades of long visits, she was a mediator in the field as well as an interpreter. Coming with her, who had built trust through many years, I was immediately accepted into the community, could be present during lessons and social gatherings, and received open-hearted stories in interviews with students and teachers. This cooperation has created a solid field anchorage making it possible to continuously follow up the grassroots effort⁵.

⁴ In a recent special issue of the Journal of Critical realism, 21(3) (2022), the link between pragmatism and critical realism is explored.

⁵ Even during the Covid-19-pandemic, with video interviews and written 'life-stories'. This article analyses empirical material collected right before the pandemic.

7 A unique music pedagogy in rural Bangladesh

For this article, I concentrate on a focus group interview with twelve participants in an advanced class, to which the most committed students have been selected by the main coordinators. 'The boat class' meet for a full day once a month to sing together, learn new songs and speak about life. The name, boat ('tori'), is referring to the collective effort to reclaim the songs – in a landscape marked by rivers. It also connotes an experience, expressed by some participants, of being carried by these old songs. The class is an addition to the regular music classes. Being part of it requires commitment: attending the monthly gatherings and supporting the younger ones in their learning. This is also a space to confront difficulties and conflicts.

In a condensed way, this focus group provides an empirical window into the music teaching methodology. It was supplemented with in-depth interviews with the same participants and their three master teachers. However, I was also informed by previous fieldwork, as this is a longitudinal study (Jordet & Gullestad, 2020; Jordet et al., 2022). As a participant observer at the song schools, I have been able to get a sense of the community atmosphere and see how they practiced what they spoke about – aware that my presence would have an impact on their behavior, as described in the 'Hawthorne effect' (McCambridge et al., 2014).

Focus groups and in-depth interviews

All participants in The boat class were in the age range of 16-23 (11 males, one female)⁶, selected by local coordinators as aspiring singers and potential new master teachers. Interview questions followed a semi-structured approach, with concrete and exploratory questions. The participants were asked to describe the teaching and how it affected them. I was particularly concerned with the *changes* they had experienced as participants over time (Brönnimann, 2022). They were invited to talk about how they related to the song poetry, about which constraints and possibilities they faced as young singers and future concerns (Archer, 2007).

The direct and expressive tone in the interviews demonstrated that these youths had indeed spoken seriously together before. Certain concepts, such as 'bhab' (deep emotion) were often referred to by the participants and expressed in a way (with intensity, emphasis etc.) signaling that this was of importance (Haavind, 2007; 2015). My awareness of these concepts became sharpened at an early stage, with the assistance of the interpreter and her knowledge of Baul practices and poetry. I, therefore, addressed these concepts directly in the focus group interview, asking the participants to explain, (e.g., what does it mean to *become human* ('manoosh haowa')? Or: how do you teach

⁶ It is difficult for village girls to remain in the song school after puberty (see Jordet, 2022). Only one of the twelve students in the boat class was a girl. When this article is written, three new girls have been admitted.

children to sing with *deep emotion* ('bhab'?) My aim was to bring taken-for-granted understandings into the light. These concepts are analyzed in-depth and further addressed when presenting the results⁷.

All interviews were carried out with Wera Sæther as an interpreter, for the participants to be able to speak in their mother tongue. The interviews were audio-recorded and later transcribed. I also have video-recorded song sessions and classes. A second interpreter, a Bengali researcher without a personal connection to the participants, assisted in a second translation from the audio recordings to ensure the quality of the interpretation in the field (this is described more in detail in Jordet et al., 2022).

Ethics

The fieldwork has been carried out with respect for the Bengali culture, seeking to learn from the participants. When first initiating the study, I received a formal welcome letter to conduct my research in Bangladesh administered by the University of Dhaka. The Norwegian Centre for Research Data has reviewed and approved the collection and storage of personal data, ensuring the privacy of the participants⁸. At an early stage, I discussed my role as a researcher with an advisor at the Norwegian National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH) and I have been aware of the NESH guidelines throughout the research process, such as considering the participants' safety and well-being, by for example making sure that they were provided with a meal before or after the interview, ending interviews before it got dark, giving the participants opportunities to debrief etc. The participants gave their informed consent, both written and oral. It was emphasized that their participation in the study, or potential withdrawal, would not affect their opportunities at the song schools. The participants expressed the joy of taking part and showed eagerness to share their experiences.

Translating an oral tradition to an academic and literary context is a challenge, as also Saether (2003) emphasizes in her study on Gambian musical traditions. I have strived to apply theory that does not reduce the empirical material but enriches it. Cooperating with Wera Sæther was also important in terms of avoiding coming as an outsider and suddenly leaving again, as has been warned about when doing research in another culture (Takayama, 2020). Instead, I became part of a cooperation that had been built over many years, and that continues after my fieldwork. I have pursued to learn from

⁷ The relevance of these concepts is also supported by the literature (on English) within the Baul-field (Salomon, 2017; 1995; Openshaw, 2017; 2002).

⁸ Some participants expressed disappointment when being informed that their names would be anonymized in publications as they wanted to be known.

post-colonial insights, such as not imposing pre-defined categories (Spivak, 1988). An important inspiration in this respect has been Lalan Fakir, whose songs are about engaging with ‘the stranger’, not least in oneself⁹.

Analyzing interviews with advanced students and master teachers

The analytical work was divided into two main phases (Hastings, 2021); one empirical analysis, reading and re-reading interview transcripts, searching for main themes and concepts; followed by a more abstract and theoretical abductive process. Abduction here refers to the theoretical redescription of the empirical themes (Fletcher, 2017). In the empirical analysis, four key concepts emerged as pillars in the music teaching: deep emotion, becoming human, fellowship and transformative practice. In the abductive part of the analysis, I realized that these *four pillars* corresponded interestingly with the four levels of Dialectical critical realism: being, becoming, totality and transformative praxis (Bhaskar, 2016; Norrie, 2010; Jakobsen, 2021). This gave direction to the analysis and provided a platform on which to reflect upon the more philosophical content of this music pedagogy. In other words, the choice of relevant concepts was guided by the empirical material, in line with a critical realist approach (Bhaskar, 2016).

Results

The results are presented in two main parts, corresponding respectively to each of the two research questions: the first being about the pedagogical methods by the song schools, with a more descriptive and concrete focus; and the second part addressing research question two about the more general relevance of this music pedagogy, with a more analytical and abstract focus.

Part one: the music pedagogy

The participants in the advanced class share an awareness of contributing to a larger cause – the transmission of a tradition. Starting out as children, going through adolescence, the students have gradually taken more responsibility and gone deeper into the songs. Only one of them has, so far, established a new ‘gurugriho’ in his village, but the others are contributing in different ways, for instance by assisting in instrument teaching or in song classes with the newcomers. The main content and areas of focus in different teaching phases are described in the table below.

⁹ The ‘unknown bird’ is a famous image from his song poetry, often understood as a symbol for the soul (Salomon, 2017, p. 584).

Table 1. Overview of teaching phases in the process of generational transmission

Teaching phase	Main content
Recruitment and admission	Both girls and boys are recruited together, which is new. Traditionally the songs have mainly been taught to boys. Parent meetings are organized; each child's name is written down; there is no entrance exam. If a child is unable to learn rhythm over time or does not attend classes, he or she loses the place.
Participation as newcomers	Classes are held at least twice a week. 'Foundational work': scale and voice exercises; learning a new song together, writing it down, and practicing the tunes. Around thirty songs are known by all and sung together. Teachers notice which voices suit which songs best; divide into sub-groups; learn the words by heart, reflecting on the content together.
Specialization in separate instrument classes	Choice of an instrument based on interest, capability, and availability of the instrument. Students practice at their master teacher's house. Particularly important for boys in pubertal voice change. Common instruments are Ektara (one-string), Dotara (four strings), Banshi (flute), Mandira (bell-shaped cymbals), Khamak (percussion), Tabla (pair of hand-drums), Bangla Dhol (hand-drum), Dholok (hand-drum), Khanjoni (percussion), Harmonium (hand-pumped keyboard from India), Violin (the only instrument originating from the West).
Selection of participants in an advanced class	Learning more advanced songs, understanding songs in-depth; searching for the emotion of each song. The most dedicated and committed students over time are invited to 'the boat class'.
Becoming master teachers	The most experienced and remaining students take part as assistants, co-teachers or initiates establishing a new school.

A many-layered practice

While Bengali music teaching certainly is about acquiring musical skills, it goes beyond the technical aspect. Singing is described in relation to a yearning to become a better person in the world –

11 A unique music pedagogy in rural Bangladesh

understood as more truthful – with the community, in an ongoing, potentially transformative, practice. Even if presented as four separated pillars below, they are part of a coherent whole, working more as cornerstones of a joint construction that connects floor and ceiling. Quotes below are from both students and teachers, presented in that order, and selected to represent diversity as well as depth in the empirical material.

Singing with deep emotion (bhab)

‘Bhab’ can be translated as singing with deep emotion. It is about becoming aware of the unique emotion in each song. Paradoxically, contact with this deep emotion is described both as a precondition to singing these songs and as what characterizes mature singers.

Nader: The boat class is for those in whom the deep emotion (bhab) has risen, for those who in and by the song can have expanded consciousness.

Several participants describe ‘bhab’ as a quality they receive or that emerges within them. Others focus on it as something they dive into that gives them direction in life:

Shanto: In the boat class we can learn a lot and we can dive into the deep emotion to reach our destination. That opportunity we get in the boat class!

Sumena: Singing is a matter of the heart! And the deep emotion comes from within.

Hence, ‘bhab’ is both a result of their own rehearsing and something beyond their control. Bilal tells about how it took time for him to discover the deep emotion, leading to an experience of unity:

What I now think about ‘bhab’ has to do with the heart. When everything in me - body, heart and consciousness - becomes one, and when this is expressed: this is *bhab*.

He elaborates on the process by which he became aware, first struggling with not being able to grasp or understand it. His master teacher (‘guru’) encouraged him to continue:

In my childhood, I did not understand *bhab*, but when I sang I forgot everything else! I did not understand what I was singing. I said: But guru, I do not understand *bhab*! He replied, you do not have to understand it, just continue where you are.

The patience from his teacher turned out to be fruitful, leading Bilal to a sudden discovery, demonstrating the aforementioned *negative learning* process:

When he (the teacher) started explaining to me the words in the song, I was really amazed! ‘Oh, is *that* the song I sing – I did not know what song I had sung!’ I tried to sing even more wholeheartedly. And *then* my love for song and music came from within...

Similarly, the master teacher explains that 'bhab' begins with understanding the words of the song.

Piash says:

When we interpret the words in the songs to the children, then this emotion *comes by itself*. Then they are *filled* with that feeling.

Becoming human (manoosh haowa)

'Manoosh haowa' can be translated into becoming human. Becoming human is referring to the very change singing leads to. The participants, both teachers and students, convey an attitude of *always learning*. As one of the young adults, Shanto, who has initiated a new 'gurugriho' in his village says:

I'm someone who is learning. I am not done learning! I am in the process of learning. Oh, if I only could teach someone as I have been taught! And when I die, there will be someone who can teach after me...

Becoming human is described as an ethical category and singing the means to get there. An often-mentioned quality arising from singing is truthfulness: "Whoever is in the song cannot lie", one student says. The songs are containers of wisdom.

Shanto: The folk songs that I wish to preserve, Lalan songs, within them there is great wisdom and if the songs are lost then the wisdom is also lost!

Becoming human is also about becoming aware of one's lack of knowledge. It is from an absence that an urge to learn more emerges. Acquiring new knowledge begins with what is not yet there.

One participant, Arif, talks about this from a Marfati (Muslim mystical musical tradition) context. Explaining what Marfati is, he refers to it as 'the secret teaching' about an intrinsic dimension of one's consciousness and body:

If someone says, 'the world is beautiful', then it means the inner world is beautiful.

I can try to make it simple: To see God through the song. Many people sit together and start crying. What are they crying for? The source of the cry is the question 'will I ever receive you'?

Awareness of absence is expressed in a particular way within the Marfati 'songs of separation' ('bittched'). These songs express longing for 'the other'; the one awaited for or the one lost, referring to God, a teacher, close friend, or partner. Arif uses singing and seeing synonymously and explains the teaching as a gift he received.

I see so much with my eyes, but that was when I learned to see the song. He (the guru) taught me that it is possible to see a song... And from then on, I began learning how to see, how to go in the world, and how to become human.

Singing together (songho)

‘Songho’ means together. This effort is collaborative and intergenerational. Coordinators of the work repeatedly tell that the main difficulty is finding reliable and solid master teachers. As described in the aforementioned pillars, the teachers are role models musically as well as in the world.

One of the students, Arif, says that the community keeps him and his peers away from drugs:

Many people who are singing without a community, take drugs. Through my singing, I have gained this fellowship. And it is a place where I can stay firm and find a clear path.

When asked to elaborate on this, he explains how the music community helps him discern and navigate between what is right and wrong.

I am human (‘manoosh’), ‘man’ means respect and ‘oosh’ - consciousness. The one who created us has given this to all. The possibility to know what is true, what is wrong and what is noble is present here in the community.

Learning together is also about learning from different musical traditions – but not by diluting or mixing them. For example, a student with a Hindu background can learn to sing with a Marfati guru and a student from a Muslim background can learn from a Hindu guru. Student Shanto says:

Religious (institutional) belonging does not matter. Each of us is just a body. The body is an amazing factory¹⁰. Many people say they hate another person or maybe many people. But they do not know what they hate, and in whom. They do not know who this other person really is.

To not condemn or reject anyone belonging to another category, whether religion, class, or caste, is an important theme in Lalan-songs:

Only the One (Allah/God) can discern and judge. No human being has this right to judge. The priest and the compost driver drink the same kind of water. There is so much waiting for me to be learned in the songs of Lalan Fakir.

Following this work during time, I have witnessed students breaking up and leaving the effort. Some young ones pursue a path towards becoming a performing musician, others leave due to family pressure. Master teacher Noyon shares some of his grief over losing students:

When I have taught and taught and taught a child who has reached a certain level, and then that child goes away, then I think: Oh, all that hard work, what kind of effort was it that I did!

¹⁰ Factory is a much-used term in songs by Lalan Fakir. Food, emotions, thoughts, yearnings reside in the body and are transformed in the body.

He mentions the names of several young ones and says: 'Oh, if they had still learned!' (implying they could have reached so far), revealing his deeply personal investment. At the same time, the master teachers speak with conviction that the (slow) transmission between teacher and student is the only possible method of reviving the old songs - if it is never so time-consuming and vulnerable.

Practice (sadhana)

The term 'sadhana means practice. It opens the possibility of transformation, containing an insight that one is formed by one's choices. This practice is inseparably linked with the three other pillars. Master teacher Sakil speaks about 'sadhana' as a core characteristic of their effort. The overall goal is to find a truthful way in the world:

For people to understand our effort, we call it 'work', but in reality, it is not about work. We practice ('sadhana') how to find the way and how to get eyes to see with.

He further emphasizes societal challenges for young people nowadays, saying:

If we can give them this concentration in the song, then they will not be able to hurt anyone around them. Those who live within the songs will never be able to hurt anyone. They become people among people. That is the practice I'm doing. Our main purpose is to take children and young people on a true path, a real path.

These condensed sentences summarize similar other statements about their teaching. When asked how they do this, concretely, he refers to the folk songs they aim to revive:

Strangers, when they ask me: Sakil, what are you doing? Then I answer them in a simple way: What the ancestors did, the inner words that were in people then, in the folk songs, what is now disappearing, this is what we try to bring back into the flow of life. Folk songs – it literally means the song of people.

The deeper meaning of the song words inspires both the young ones and the teachers. These are not 'children's songs'; rather children are involved in the 'adult' world, learning advanced songs.

However, not all songs are transmitted, the teachers explain carefully selecting songs.

There are many types of folk songs. But we select those by which the children can learn about *becoming human*. When we teach a given song, we try to shed light on the meaning of the words. And when they hear what the word means, then they are amazed and even more eager to learn.

Learning from the children, is at the core of this music pedagogy: 'I must remember, that also I am a child', says teacher Noyon.

Oh, I've learned so much! By having to interpret the words, I have learned them myself. It's not like we're just teaching the kids. We learn a lot from them. Many times, they know what we do not know, and we learn from them. We have so much to learn from the children.

Hence, the young experience that the master teachers can learn from them. This can nourish confidence in their own capacities as actors who can make a difference in the world.

Part two: Re-describing the four pillars through Dialectical critical realism

What these four pillars of music pedagogy can be said to support, in addition to educating new master teachers, is a deeper movement towards transformative praxis. This dimension can be illuminated by the four levels outlined in Dialectical critical realism (DCR). I will, below, briefly present these levels, forming the acronym MELD¹¹ (Bhaskar, 2016; Norrie, 2010; Jakobsen, 2021), before re-describing each pillar considering the corresponding level. It is not suggested that the four levels correspond perfectly to the four pillars, but rather that it shows that this music teaching and learning inspire an ethical dimension of transformative praxis.

Table 2. The four pillars of the song schools and dialectical critical realism

Bengali concept	English translation	Dialectical level (MELD)
<i>Bhab</i>	<i>(to sing) with deep emotion</i>	1M Being
<i>Manoosh haowa</i>	<i>Becoming human</i>	2E Becoming
<i>Songho</i>	<i>Together</i>	3L Totality
<i>Sadhana</i>	<i>Practice</i>	4D Transformative praxis

The first moment (1M) is about being and the world (Norrie, 2010, p.12). Being is characterized by difference and reality is viewed as stratified (Jakobsen, 2021). The phenomena we can observe at an empirical level originate in underlying generative mechanisms. Hence, the potential and the invisible are also considered part of the real and exist independently of our knowledge. We can get to know reality by meeting it (Hawke, 2016). This is where the dialectic begins. There are several common features between the participants' accounts on 'bhab' and this first level. 1M is a sphere for thinking ontology, Bhaskar writes (2016). Something which is there to discover, also within oneself. Singing with deep emotion is about getting in touch with such deeper layers of the stratified reality, remaining in the emotion of the song while expressing it. The performances are personalized. As beginners, the children often imitate their master teachers in expression and bodily movement (a form of model learning), but those who remain over time find their own, distinctive expressions. As with 1M, 'bhab' begins with the difference in a stratified reality.

¹¹ Within the limits of this article, there is only space to summarize the dialectic, but for further elaboration on it, see Bhaskar, 2016; Norrie, 2010; Jakobsen, 2021.

The second edge (2E) is about negativity (Norrie, 2010). It describes the dimension of absence as a prerequisite for creation and change. Absence can signify a lack of knowledge as well as the fact that emptiness comes before form (Hawke, 2016). In this respect, absence comes first and acts as a driving force in a creative learning process. This expands the perspective on reality (Jakobsen, 2021). It is, for example, the actual space in a conversation that makes it possible to create meaning from the language (Bhaskar, 2002). As with the “second edge”, “becoming human” begins in what is not yet there: it is about the process rather than the outcome. Aspiring to become an honest person, is emphasized by many participants. Awareness of not being finished and that there is more to learn, as demonstrated by students as well as teachers in this study, is in line with the critical realist understanding of how real change happens: it is driven forward by absence.

The third level (3L) is about being as a totality and describes integration (Norrie, 2010). Reality is understood as open, complex, and consisting of internal relations (Bhaskar, 2016; Jakobsen, 2021). People and things exist in a context and must be understood accordingly, rather than based on divided and divisive understandings. Being is about being in relations, connected to a larger whole (Price, 2016). The interdependence between teacher and student and the awareness of not being self-sufficient is deeply rooted in the tradition, corresponding to the third level, based on the premise that being exists in relation to others (Jakobsen, 2021). As in 3L, it is about internal relations: between the master teachers, the master and the student, among the students, and to their ancestors.

The fourth dimension (4D) is about transformative praxis (Norrie, 2010), emphasizing human beings as intentional actors with the capacity to transform or reproduce society and the structures we are born into (Archer, 2007; Bhaskar, 2016). Just as human actors have created many of the contradictions and problems we find ourselves in, humans can also solve these (Jakobsen, 2021). “Sadhana” contains an insight that one is formed by one’s choices and can be linked to 4D: Transformative praxis. To change oneself is also to change the world. In DCR, this is related to structures in society that are created by humans and can be changed by humans (Jakobsen, 2021). Sadhana also refers to the practice of abstaining from something, such as taking drugs or lying. Hence, there is a strong ethical dimension in this music teaching.

Absence and Remembrance

As presented, the concrete goal of the Bengali grassroots effort is the generational transmission of a strong oral tradition, selecting and engaging students in becoming master teachers. The philosophy in teaching and learning, its inherent dialectic, has been illuminated by the four levels of dialectical

critical realism. Overall, music teaching is about learning to know oneself through singing and in relation to the master teacher and the community, leading towards transformative praxis: taking the young ones ‘on a true path, a real path’. So, while the results of this teaching matter, such as gaining musical skills and survival of the tradition, the main concern in this effort is on the process itself. Hence, the pedagogy does not aim at adding pre-defined knowledge to the students, rather it resembles more what Bhaskar describes in his learning theory; which is a creative process of “unfolding the enfolded” (2016, p. 167). The song poetry and its tunes are, of course, given forth by the master teachers, but the deep feeling and the rhythm to sing it with is brought out through an inner process of discovery, unfolding in community. Reclaiming endangered songs is an ongoing effort. Hence, this pedagogy is concerned with ‘knowing’ as a dynamic learning process, rather than a more static view of ‘knowledge’ (Saether, 2003; Rogoff, 2008). What is there to learn from this pedagogy for education beyond rural Bangladesh? With the presented findings as a backdrop, I will concentrate on two main themes, namely: *remembrance* and *absence*

Remembrance. The song schools demonstrate the importance of remembering where one comes from. The folk songs resonate with the participants both in concrete and transcendental ways. As explained by one student who could not understand the deep emotion of singing, by simply continuing to practice the song – the concrete – he suddenly came to an awareness of everything in him “becoming one”. Other students use the term “expanded consciousness”, revealing experiences of something new emerging or growing within them. This can be understood considering Arendt, referred to in the introduction: by keeping the old songs alive – through remembrance – they reach a dimension of depth. “If the songs are lost then the wisdom is also lost”, another student said. How are the students brought to these insights? One answer may have to do with temporality. While this effort does not have many material resources, beyond instruments, it is time-consuming. The transmission is slow in the sense that it takes time to teach and learn these songs, the song poetry contains insights that have stood the test of time for hundreds of years. The transmission never finishes but is ongoing and future-oriented: the teachers are deeply committed to keeping the songs alive after them. The teaching and learning are about presence and rhythm, alternating between rules (a ‘right way’ in the tunes and words) *and* improvisation (‘unfold it your way’ in voice and performance).

This combination of anchoring in a musical tradition while at the same time inspiring the personal and emergence of the new seems vital. It may explain how the song schools provide spaces that open for experiences of *resonance*, which is the very goal of education and Bildung, according to Rosa (2021). The teachers focus on the content or object of learning; the treasured songs. Learning

the songs is about going beyond oneself and described as being eye-opening (“from then on I began to learn how to see, how to go in the world, how to become human” – Arif, p. 13). Hence, there is not only a forgetting of self, but also a discovery of new layers of meaning in oneself and in the world. This resonates with what Rosa argues that education primarily must do, that is to evoke interest in the subject, instead of having students evaluate their feelings (Rosa, 2021). This Bengali music pedagogy demonstrates a way of doing this. By insisting on another way of moving forward: through remembering and reclaiming the vanishing songs of their own culture, this teaching may be working as an antidote toward acceleration and alienation (Rosa, 2021).

Absence seems to act as a driving force behind this grassroots effort. The oral musical traditions are vanishing; the absence is a theme in many songs; the ancestors are absent. As with vocal sound itself, the songs have a spontaneous character, ceasing to exist in the moment the sound is gone¹², with only the reverberation in memory. The songs are brought to life by being sung, learned, and listened to. The participants share something invisible and immaterial in the community. Experiencing this deeper sense of fellowship through a shared commitment can lay a foundation for a form of citizenship education. The students learn from their teachers’ commitment who are freely giving up time as performing musicians to remain with them week after week, serving a cause they believe in: “the inner words that were in people then, in the folk songs, what is now disappearing, this is what we try to bring back into the flow of life” (Sakil, p. 14).

The strong emphasis on the *inner* dimension is explicitly related to one’s praxis in the outer world (through ‘sadhana’). Hence, this point resonates with the circle of creativity in Bhaskar’s learning theory, where transformative learning and transformative praxis goes hand in hand (2002; 2016). Real change, moving from being to becoming, cannot be imposed from the outside but must come from within (Bhaskar, 2016; Jakobsen, 2021). This approach to learning, as a way of emancipating inner resources and capacities, and the fact that these young ones and musicians live at the margins of society, also resonate on a deep level with Paolo Freire’s pedagogy of the oppressed (1970). As mentioned in the introduction these songs have been made and sung by poor people. Reclaiming their importance, and counteracting the tendency of the songs being lost, is also about empowering the young ones. Now they have something to be proud of.

This effort goes beyond individuals. It is collective and inter-generational. The participants are remembered also when no longer present. Master teacher Noyon expressed how the loss of students having left is strongly present with him, revealing his deep commitment. Previous studies

¹² unless recorded, of course.

on vital traditions also confirm the crucial role committed individuals to play in keeping the tradition alive (Schippers & Grant, 2016). For future studies, it would be of interest to study more closely the role of the master teachers. Since transformative praxis and interpretation of the song lyrics play an important role in the pedagogy, under guidance by the teachers, there is of course a danger that the influence of specific persons can become too heavy. Strength lies in the community as a corrective factor, however, and there are at least two master teachers involved at each song school.

The continuous 'struggle' to learn and understand thought-provoking and existential song poetry, such as the songs by Lalan Fakir, may explain how the students and teachers remain inspired year after year. Hence, *discontinuous* or *negative* learning is a crucial component of this effort; working with enigmatic and double-layered sentences, and challenging established categories, which in turn is opening new horizons, new ways of thinking and being human in the world (Takayama, 2020; English, 2013).

This study reflects a meeting point between the oral and literal worlds of knowledge (Saether, 2003). One of Bhaskar's aspirations for critical realism was unity between theory and practice, what he referred to as its "seriousness" (2016). DCR brings out the ethical dimension in this music pedagogy; beginning in the first moment of the deep emotion, moving on to the absence, what one has not yet become or what is being lost, in the community of the song school in a continuous transformative practice/praxis. The music pedagogy in rural Bangladesh and DCR are developed independently of each other. The song teaching is part of an old oral musical tradition, aimed at becoming more human by practicing self-discipline and truthfulness. DCR is developed as part of philosophy, critical realism, with the ambition of changing the world for the better through increased reflexivity and transformed praxis (Bhaskar, 2016). While the two perspectives have emerged in different contexts they share some deep qualities – an ontology and dialectic on being and becoming human – and can be said to validate the relevance of one another. Bhaskar (2016) suggested that learning and knowledge acquisition processes in general follow a similar pattern to the one described in DCR (Jakobsen, 2021). The empirical material in this study provides substance to this philosophy.

According to Klafki (2001), any formation (Bildung) must begin with the contemporary time-typical key issues each generation is facing. If both Bhaskar and Rosa are right in their analysis of alienation as a main cause and consequence of the current global crises; then it is necessary also for education to counteract this. A slow pedagogy that opens for remembrance, resonance and deep learning can certainly be part of building citizenship and of the solution(s) required¹³.

¹³ Interestingly, some scholars have connected slow pedagogy with ecopedagogy (Payne & Wattchow, 2009).

Dialectical critical realism illuminates that when the world is too tightly filled with *movement*, real change is being hindered (Alderson, 2012). A key argument in this article is that some transformative learning processes depend on a slow and ethically oriented pedagogy, challenging the focus on easily measurable results that sometimes characterize international comparative education.

The study may give hope for future education since it identifies a pedagogy that already exists. While the Bengali music pedagogy has been found to coincide with DCR on important dimensions, this study does not make universal claims. It simply sheds light on an example of pedagogical inventiveness and depth among many societal constraints to be learned from.

Concluding remarks

Through practical and theoretical examples, I have argued that education holds the potential in resisting accelerating forces and making possible in-depth learning. The Bengali song schools represent a unique pedagogical approach, anchored in reclaiming (vanishing) songs of wisdom in collaboration. Creating spaces for resonance through concentrating on endangered and engaging song poetry, is in turn related to an ethical imperative of making the world better through the transformative praxis of individuals in a community. Held together with dialectical critical realism, this music pedagogy provides timely perspectives on what citizenship education in the 21st century can be like.

References

- Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined: Volume 1: an introduction to critical realism and childhood studies*. Taylor & Francis Ltd.
- Annamo, E. (2020). *Transformativ læring: å bringe noe kreativt nytt inn i eksistens. En sammenkobling av Roy Bhaskars kritiske realisme og Edmund O'Sullivans transformativ læringsperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Archer, M. S (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1954). *What is Authority?*
https://blogs.law.columbia.edu/uprising1313/files/2017/09/arendt_what-is-authority.pdf
- Banik, S. (2016). *The Oral Tradition of Bengali Folk Songs in Tripura*. National Conference on Texts, Manuscripts and Oral Traditions of Tripura, Department of Sanskrit, Tripura University, Tripura.
https://www.researchgate.net/publication/305687476_The_Oral_Tradition_of_Bengali_Folk_Songs_in_Tripura
- Bertacchini, E., Bravo, G., Marrelli, M., & Santagata, W. (Eds.) (2012). *Cultural Commons: a New Perspective on the Production and Evolution of Cultures*. Edward Elgar.
- Bhaskar, R. (2002). *From science to emancipation: Alienation and the actuality of enlightenment*. Sage.

21 A unique music pedagogy in rural Bangladesh

- Bhaskar, R. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. Routledge.
- Brönnimann, A. (2022). How to Phrase Critical Realist Interview Questions in Applied Social Science Research. *Journal of Critical Realism*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1966719>
- English, A. (2013). *Dewey, Herbart, and Discontinuity in Learning*. Cambridge University Press.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying Critical Realism in Qualitative Research: Methodology Meets Method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Grant, C. (2015). Endangered musical heritage as a wicked problem. *International Journal of Heritage Studies: IJHS*, 21(7), 629–641. <https://doi.org/10.1080/13527258.2014.976245>
- Grant, C. & Schippers, H. (2016). *Sustainable futures for music cultures: an ecological perspective*. Oxford University Press.
- Harding, V. (2021). In search of the field: reflections on an ethnomusicological project in India. In R. Mathias (Ed.), *The Routledge Handbook of Women's Work in Music* (pp. 53-61). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429201080>
- Hastings, C. (2021). A critical realist methodology in empirical research: foundations, process, and payoffs. *Journal of Critical Realism*, 20(5), 458-473. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1958440>
- Hawke, G. (2016). Education, Creativity, and the Philosophy of metaReality. <https://www.youtube.com/watch?v=I45mO8nyOhE&t=1312s>
- Haavind, H. (2007). Accountability in persons: What is in the telling to others about yourself? In J. Kofoed & D. Staunæs (Eds.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (pp. 159–178). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haavind, H., Thorne, B., Hollway, W., & Magnusson, E. (2015). “Because nobody likes Chinese girls”: Intersecting identities and emotional experiences of subordination and resistance in school life. *Childhood*, 22(3), 300–315. <https://doi.org/10.1177/0907568214549080>
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget
- Jordet, M., & Gullestad, S. E. (2020). Egen stemme – En studie av å synge som individuasjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 57(9), 647-656. <https://doi.org/10.52734/4UZ6jW5>
- Jordet, M., Gullestad, S. E., & Haavind, H. (2022). When singing strengthens the capacity to aspire: girls' reflexivity in rural Bangladesh. *Journal of Critical Realism*. <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2095110>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*. Århus: Klim.
- McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: New concepts are needed to study research participation effects. *Journal of clinical epidemiology*, 67(3), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.08.015>
- Norrie, A. (2010). *Dialectic and difference: Dialectical critical realism and the grounds of justice*. Routledge.
- Nunez, I. (2014). *Critical Realist Activity Theory: An engagement with critical realism and cultural-historical activity theory*. Routledge.
- Openshaw, J. (2002). *Seeking Bauls of Bengal*. Cambridge University Press
- Openshaw, J. (2017). Introduction. In K. E. Cantú & S. Zakaria (Eds.), *City of Mirrors: Songs of Lālan Sāi*. Oxford University Press.

- Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 16-32. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883>
- Price, L. (2016). Using Retroduction to Address Wicked Problems. In P. Næss & L. Price (Eds.), *Crisis System: A critical realist and environmental critique of economics and the economy* (Chapter 8). Routledge.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy, & J. Stoler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (pp. 58-74). Sage.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Rosa, H. (2021). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity
- Saether, E. (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Salomon, C. (2017). *City of Mirrors. Songs of Lålan Sälli*. Oxford University Press.
- Strøm, R. V., Eiksund, Ø. J., & Balsnes, A. H. (2022). *Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162>
- Sæther, W. (2005). *Bengalske sanger*. Verdens Hellige Skrifter. De norske Bokklubbene AS.
- Sæther, W. (2017). Sangdikt av Lalan Fakir. *Mellom. Tidsskrift for Omsett Litteratur*, 2, 98-105.
- Sætre, J. H., & Zhukov, K. (2021). Let's play together: teacher perspectives on collaborative chamber music instruction. *Music Education Research*, 23(5), 553-567. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1979499>
- Takayama, K. (2020). An invitation to 'negative' comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79-56. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701250>
- Tan, B. S (2008). Activism in Southeast Asian Ethnomusicology: Empowering youths to revitalize traditions and bridge cultural barriers. *Musicological Annual*, 44(1), 69–83. <https://doi.org/10.4312/mz.44.1.69-84>

4

Vi er ikke blitt knust fordi vi har fått kraft fra sangen!

- En studie av musikk og fellesskap midt i tap

Abstract

In this study I explore the stories of folk musicians and young people reviving traditional songs in Bangladesh. I aim to develop knowledge about temporality and the importance old songs can play during times of ongoing crises. Building on extensive fieldwork and qualitative interviews by nine song-and-music-schools in rural areas, I concentrate on empirical material collected during the Covid-19 pandemic in terms of digital interviews with young students and master teachers, as well as written “life reports” from children. Analysis is done in an abductive process, applying Hartmut Rosa’s concepts of acceleration and resonance as well as Andrew Mark’s application of “musicking” as a way to mourn. The study shows that the old song poetry resonates with the participants, giving them comfort and courage to grieve over what is lost. The inner conversation settles in a resonance chamber. The song-and-music schools are discussed as a community practicing resistance against acceleration and against being crushed. It's about time and attention: connecting to the past and future while creating meaning in the present, where real change happen.

Keywords: time; folk songs; traditional music; resonance; crisis system; change

Introduksjon

Vår tid er en tid da alt går under, skriver den spanske filosofen Marina Garcés (2022). Det å være barn i denne tiden er å vokse opp med en svært uforutsigbar fremtid, som, med Garcés (2022) «koloniseres av katastrofer». I denne studien undersøker jeg erfaringene og tankene til folkemusikere og ungdommer som lever ved elvebredden Brahmaputra i Bangladesh. Dette sørasiatiske landet er lavtliggende og utsatt for isbresmelting i Himalayafjellene, havsstigning og ekstremvær (Im, Pal & Eltahir, 2017; Reed, 2022). Ekstremværet tiltar. Våren 2022 herjet den største flommen på 100 år i de Bangladeshiske nordområdene (Reed, 2022) Deltakere i denne studien har måttet flytte flere ganger gjennom oppveksten, som følge av at flommer har tatt med seg familiens hus. De mangler muligheter til å utøve politisk innflytelse på klimatoppmøter og over egne ledere. Men de gjør noe annet. De skaper vitale celler av fellesskap som synger og lærer bengalske folkesanger, sanger som er uløselig forbundet med

elvelandskapet de er blitt til i (Sæther, 2005). Hvilken betydning har disse sangtradisjonene for dem i en krisetid og hva kan vi her lære av den lokale praksisen? Som forsker fra Norge er jeg også vitne til og undersøker en livskraftig kultur og sangtradisjon som kan gå til grunne.

«Når tiden er ute er det for sent å øve seg. Hvorfor gjorde du ikke arbeidet ditt mens det ennå var dagslys?» Slik begynner en sang av Lalan Fakir, den bengalske mystikerpoeten fra Kushtia, Bangladesh.¹ «Dyrker du åkeren på feil tidspunkt bukker du under i forgjeves strev. Om det vokser opp et tre der frøet falt ned blir det ingen frukt», fortsetter sangen i tredje strofe (gjendiktet av Sæther, 2022). Sangen minner om å være våken og handle i tide, før det er for sent. *Tid* er også avgjørende for grasrotorganisasjonen som er denne studiens utgangspunkt, nord i Bangladesh: Folkemusikere underviser barn og unge i Lalan Fakirs sangpoesi og i andre bengalske musikktradisjoner. Det dreier seg om et systematisk, praktisk og pedagogisk forsøk på å trekke barna inn i egen lokal og regional kultur gjennom «sangskoler». De blir tradisjonsbærere samtidig som de er barn på 2020-tallet. Dette forsøket bærer i seg et paradoks knyttet til tid: Arbeidet er langsomt og langsiktig. Så pågår det i en tid preget av at tempoet akselererer og kriser eskalerer (Rosa, 2013; 2021)

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om temporalitet og bevaring av tradisjonsmusikk fra dette – på mange måter – motstrøms og motkulturelle prosjektet i «elvelandet» Bangladesh. Studien tar utgangspunkt i feltarbeid, intervjuer og tekster, blant barn, unge og folkemusikere. Datainnsamlingen fant sted under Covid-19-pandemien og musikkens betydning i krisetid er et viktig tema.

Tid

Sangpoesien

Tid er en viktig variabel i flere nivåer ved de ni sangskolene som inngår i denne studien. Sangpoesien retter en spesiell oppmerksomhet mot å holde seg våken og bruke den tilmålte tiden før det er for sent. Kunnskapen om tid som fins i denne musikalske tradisjonen kommer ofte til uttrykk metaforisk, som for eksempel i følgende utdrag fra fire ulike sanger av Lalan Fakir (gjendiktet av Sæther, 2017; 2022):

Når vil jeg bli ett med mitt hjertes menneske. Dag og natt venter jeg.

Å, om jeg bare hadde visst i tide at dette villdyret ikke lot seg temme, ville jeg latt være å elske det.

¹ Han regnes som en nasjonaldikter og har i en lengre periode vært den eneste folkemusikeren det undervises i ved Academy of Fine Arts i Dhaka, Bangladesh (Salomon, 1993).

Ikke engang nå kjenner hjertet i hjertet sin adresse. Her er jeg, men hvor skal jeg og med hvem.

Jeg kaster bort timene i løssluppent vås mens døden omslutter meg.

Den danske musikkpedagogen Frede Nielsen (1998) hevder at musikk utspiller seg i et møte mellom musikkens ulike meningslag og i bevissthetslag hos dem som hører. I det han omtaler som *eksistensdidaktikk* tar undervisningen utgangspunkt i «de store spørsmål», det vil si i grunnleggende, eksistensielle livsbetingelser som mennesket er underlagt i sin tilværelse, som tenkende og sansende vesen (Nielsen, 1998, s. 36). I tidligere intervjuer med barna og ungdommene ved sangskolene i Bangladesh, har spesielt det *eksistensielle laget* trådt tydelig fram. Sangene har flere hentydninger til døden («den andre siden») som elevene snakker om. Døden er ett av fire ultimate anliggender, eller livstemaer, skriver psykoterapiforskeren Irvin Yalom (1998).² Barn har en langt mer tydelig dødsbevissthet enn voksne ofte er klar over, og er, hevder han, gjennomgripende opptatt av døden fra tidlig alder, selv om de ofte mangler et språk for det (Yalom, 1998, s. 87–88). Ved disse sangskolene lærer barna et poetisk språk for døden, de lærer å huske egen dødelighet.

Sangundervisningen

Sangskolene ble initiert i 2004 ut fra en erkjennelse av at folkesangene var i ferd med å forsvinne og at sangene bare ville leve videre ved at de mesterlærerne som fortsatt fantes, samlet og underviste barn i grupper i grendene der de bodde (Sæther, 2012). Det var altså fra starten et kollektivt arbeid på tvers av generasjonene. Mange av sangene ble i sin tid diktet og sunget i de samme regionene som de nå undervises i. Sangene hentes inn til nåtiden ved at barna lærer å synge dem. Slik får sangene en historisk linje og barna får del i egen kulturhistorie. Sanglærerne underviser med en forestilling om fremtiden; for at barna skal få del i sangene og for at sangene skal leve videre. Mange av musikerne har vært med siden begynnelsen, noe som vitner om dedikasjon og utholdenhet i det de gjør. Også grasrotorganiseringen gjøres av musikerne selv. Undervisningen veksler ofte mellom det planlagte og sekvensielle på den ene siden og improvisasjon og musikalsk lek på den andre siden, og kan, med Folkestad (2006) sies å ha både formelle og uformelle trekk.

Mellom 400 og 450 barn møtes til faste tider, minimum to ganger i uken, med to mesterlærere på hvert samlingssted (til sammen ni). Mester-elev-tradisjonen dreier seg som

² Friheten, menneskets eksistensielle ensomhet og spørsmålet om livets mening er de tre andre, ifølge Yalom (1998).

langvarige forbindelser, der novisen gradvis involveres mer og mer, med sikte på selv å skulle bli mesterlærer. Et felles mål er å «ta tilbake» de gamle folkesangene. Overføringspraksisen ved sangskolene er beskrevet mer konkret i en tidligere studie (Jordet, 2022).

Ifølge tradisjonen skal studenten komme med sin «rå» kunnskap for at den skal bli «kokt» av den mer erfarne mesterlæreren. Dette minner om den aristoteliske kunnskapskategorien *fronesis*, eller moralsk visdom, som bare kan skapes gjennom erfaring, og erfaring tar tid (Grimen, 2008, s. 78). Kunnskapen om de bengalske folkesangene er lokal, nedarvet og er forankret på en praktisk måte i landsbyens liv. Sangene har tradisjonelt hatt en didaktisk og opplysende funksjon i landsbysamfunnene (Sæther, 2017). Sangene har også vært en kunnskapskilde for folk som ikke har vært i stand til å lese eller skrive.

Barna i sangskolene skriver sangene ned og lærer dem utenat. Den krevende øvelsen det er å memorere ordene i lange sanger, eller «learning by heart» som det heter på engelsk,³ kan være en måte å bli fortrolig med kunnskapen på. Elevene reflekterer ofte over sangene i fellesskap med medelever og mesterlærere. Inderliggjøring av kunnskap er også noe filosofen Roy Bhaskar betoner i sin læringsteori (2012; 2003).

Sammen forsøker mesterlærerne og barna å lage et tekstlig arkiv over sangene. Men den geografiske beliggenheten, uforutsigbart klima og ekstremvær gjør det vanskelig. Under den nevnte «hundreårsflommen», gikk mye tapt, også arkiv. Avisen Prothom Alo skrev for eksempel i juni 2022 om en kjent poet i sin region som mistet hele sitt arkiv, samlet gjennom 30 år.

At disse sangskolene med sine særpreg pågår nå, i 2022, er langt fra noen selvfølge. Bevaring av gamle sanger er ikke lønnsomt. Jeg er opptatt av å forstå motivasjonen til lærerne og de mest dedikerte elevene som gjør dette motstrøms arbeidet i en tid som også preges av «akselererende» krefter (Rosa, 2015; 2021).

Teoretisk rammeverk

Samfunnsmessige rammebetingelser: Akselerasjon og fremmedgjøring

Sosiologen Hartmut Rosa (2015; 2021)⁴ framhever tre viktige begreper i sin samfunnsteori; *akselerasjon*, *fremmedgjøring* og *resonans*. Jeg vil særlig framheve hans forståelse av *akselerasjon* som et kjennetegn ved moderne og kapitalistiske samfunn, før jeg kommer tilbake til forståelsen av resonans i lys av det empiriske materialet i artikkelens

³ Den samme dimensjonen, som mangler på norsk, er ivaretatt i det franske språket: «apprendre par cœur»

⁴ Aurora Jacobsen (2017) gjennomgår Rosas teori på norsk.

diskusjon. Akselerasjon stammer fra det latinske ordet «å påskynde» og dreier seg om fartsøkning per tidsenhet (Rosa, 2015; 2021). I det senmoderne samfunn har akselerasjonen, ifølge Rosa (2021) overskredet en tålegrense for mennesket. Det samfunnsmessige presset på stadig å øke farten, kan skape en følelse av å ikke henge med og en kan bli ute av stand til å ta inn verden (Rosa, 2021). Det kan virke fremmedgjørende.

Akselerasjon fører til en krymping av nåtiden så vel som en usikker fremtid (Rosa, 2021). Rosa beskriver tre typer akselerasjon:

1. *Teknologisk akselerasjon* innebærer at mennesker orienterer seg mer i tid enn i rom, blant annet ved de mulighetene som internett innebærer. Dette fører til en krymping ikke bare av tiden, men også av rommet.⁵

2. *Sosial akselerasjon* innebærer at endringene i samfunnet skjer stadig raskere.

3. *Akselerasjon av livstempoet* som har både en objektiv og en subjektiv komponent:

Teknologiske oppfinnelser som vaskemaskin og oppvaskmaskin gjør at tidsbruken på ulike aktiviteter blir mindre, men mange gjør da flere aktiviteter samtidig («multi-tasking»).

Sammenhengen mellom den teknologiske akselerasjonen og av livstempoet er et paradoks. Tilgangen til tidsbesparende verktøy skulle i utgangspunktet kunne frigjøre tid, men ser ut til å ha motsatt effekt: Stadig flere befinner seg i såkalt «tidsklemme», noe som også Thomas Hylland Eriksen (2001) har beskrevet. De tre typene akselerasjon står i forhold til hverandre og forsterker hverandre. Følelse av stress trigger teknologisk akselerasjon og omvendt. Med andre ord: Når vi forventer akselerasjon kan det igjen bidra til å forsterke dynamikken og skape økt akselerasjon. En alvorlig konsekvens av å ikke kunne ta inn nåtiden og dermed verden, er at også solidariteten står i fare for å gå tapt.

Rosa (2021) utvikler en forståelse av det han omtaler som de tre store krisene i vår tid: den psykologiske, demokratiske og miljømessige krisen. Felles for de alle er *fremmedgjøring*: altså «å være i verden uten å ha kontakt med den» (Rosa, 2022, s. 285).. Nå er ikke et nytt begrep.⁶ Det er historisk et kapitalismekritisk begrep. Rosas utgangspunkt er å undersøke betingelsene for et godt liv, hva som muliggjør og hindrer autonomi, og har dette prosjektet til felles med teoretikere innen kritisk realisme som Margaret Archer og Roy Bhaskar.⁷ Bhaskar (2016, s.51) hevder at enhver handling har fire dimensjoner: Den utgjør en materiell

⁵ Denne forståelsen er ikke ny. David Harvey (1990) har f.eks. tidligere beskrevet «time-space-compression».

⁶ Både Hegel og Marx brukte ordet fremmedgjøring i sin tid. Marx etablerte det i sin teori om hvordan noen mennesker (arbeidere) får en mekanistisk funksjon i et kapitalistisk samfunn der profitt er målet, og menneskene blir fremmedgjort fra sin menneskelighet.

Rosa plasserer seg selv i Frankfurterskolens kritisk teori-tradisjon

⁷ Det samme gjelder kapabilitetstilnærmingen utviklet av Amartya Sen og Martha Nussbaum, men det ligger utenfor denne artikkelens siktemål å redegjøre også for dette perspektivet.

transaksjon med naturen; en sosial interaksjon med andre mennesker; den er betinget av og setter avtrykk strukturer i samfunnet; og den er forbundet med vår personlighet. I likhet med Rosa forstår Bhaskar de tidstypiske krisene som uttrykk for at mennesker er, i større eller mindre grad, fremmedgjorte på hver av disse nivåene. Bhaskar (2016, s.204) utleder et krisesystem fra modellen om de fire nivåer av sosial væren, ved å knytte en krise ved hvert nivå: økologisk, etisk, økonomisk og eksistensiell.

Krisene er med andre ord uttrykk for problematiske forbindelser mellom mennesker og verden, noe som igjen bidrar til å forsterke og opprettholde krisene. Dermed er det viktig å se på muligheter for å komme i dypere kontakt med seg selv og verden. I tilknytning til Rosas perspektiv på det temporale er begrepet om resonans - *gjenklang* på norsk – viktig: «Hvis akselerasjon er problemet, kan resonans være løsningen» (Rosa, 2021, s.1). Begrepet er spesielt interessant for sangskolenes sammenheng. Resonans er en måte å forbinde seg med verden på preget av affekt og emosjon: en blir berørt av noe som en svarer på – det er en toveisrelasjon (Rosa, 2022, s.285). Det er et møte som skaper forandring (Rosa, 2021). Når jeg i denne studien undersøker tradisjonsmusikkens betydning midt i en krise, er det også som en mulig kilde til å erfare resonans. I Rosas teori tilsvarer dette «kunstens kraft» («the power of art») som en av fire underkategorier av eksistensielle resonansopplevelser (Rosa, 2021, s.258).⁸ Mens Rosas teori altså omhandler kunst generelt, vil jeg nå presisere fokuset inn mot musikk spesielt.

Musikk og krisebearbeidelse

Med fokuset på musikkens betydning i krise, knytter også studien an til et relativt nytt og raskt fremvoksende forskningsfelt, nemlig økomusikologi (ecomusicology), som er opptatt av forbindelser mellom musikk, mennesker og planeten i en krisetid (Allen & Dawe, 2016). Jeg trekker fram studien til Andrew Mark (2016) som et bindeledd mellom de overordnede samfunnsperspektivene jeg har presentert og den empiriske studien ved sangskolene i Bangladesh. Den omhandler musikkens betydning for sorgbearbeiding.

Mark (2016) er opptatt av at barns erfaringer av klimakrisen er sterkt preget av tap: De og vi mister, mer eller mindre direkte erfart, natursteder, hjem, dyrearter. Barn får sjelden redskaper til å bearbeide disse tapserfaringene (Mark, 2016). I materialistisk orienterte samfunn oppfordres man istedet til å erstatte det som er gått tapt, enten det er skogområder eller fremtidsmuligheter, med materielle ting som kan forbrukes (Mark, 2016, s.53). Ritualer i

⁸ De tre andre er religion, natur og historie.

det offentlige rom som markerer det og de som går tapt, f.eks. en fugleart som utryddes, er *fraværende* (Mark, 2016). Kunst, og ikke minst musikk, kan spille en spesiell rolle i å skape slike rom. Dette er en utvidelse av Judith Butlers (2004) tidligere analyse av betydningen av å sørge – og å ikke sørge – i offentlige rom. Hvilke liv som tilskrives sorgbarhet («grievability») er et etisk og moralsk spørsmål. Når noen eller noe ikke navngis og sørges over i det offentlige rom tilskrives de heller ikke sorgbarhet. Da blir det i siste instans lettere å utøve vold mot dem.⁹ Anvendt på natur- og klimakrisen: Hvis vi ikke markerer liv som går tapt, for eksempel som følge av menneskeskapte klimaforandringer, blir det lettere å fortsette med «business-as-usual».

Musikk kan bidra til å uttrykke slike tap og tilskrive sorgbarhet. Mark anvender innsikter fra Sigmund Freuds (1917) klassiske artikkel om sorg når han forholder seg til miljømessig melankoli og sorg.¹⁰ I Freuds (1917) tenkning om sorg er det en naturlig reaksjon på tap, men det å slippe tak i en elsket annen er forbundet med stor indre motstand og krever et arbeid. Ubearbeidet sorg over massive naturtap, kan skape en tilstand av melankoli. Hvis ikke vi konfronterer de miljømessige tapene, bearbeider og sørger over det vi mister, vil vi allikevel påvirkes av disse tapene og merke tomheten (Mark, 2016). Mangelen på «sorgarbeid» kan skape destruktive impulser (Stänicke, 2019).

Mark fremsetter en hypotese om at barn nå lett lærer å ty til melankolsk drevet forbruk som en mulig strategi. Dette vil igjen kunne skape fremmedgjøring, jfr. Rosa, (i tillegg til at overforbruk er en del av kriseproblemet). Han bruker musikkviteren Christopher Small (1998) sitt begrep om musicking for å betone det sosiale ved musikk – musikk som noe man gjør sammen - og foreslår at det kan skape felles rom for å sørge og markere tap:

By directing otherwise harmful emotions....towards creative processes like memorialization and melancholic protest, musicking generates community. Musicking to mourn, to alleviate melancholy, and to share loss can be quite efficacious in diffusing tension. (Mark, 2016, s. 64)

⁹ Butler (2004) etterspør for eksempel navnet på de 200 00 drepte irakiske barna i den amerikanske offentligheten under USAs krigføring

¹⁰ Vetlesen (2019) har også utvidet Freuds sorganalyse til å omfatte naturen og andre livsformer. Han skiller riktignok tydelig mellom Freuds tenkning på den tiden han levde og økosorg i nåtid. Videre skiller Vetlesen (2019) mellom tre former for økosorg: det som er tapt allerede, det som nå går tapt og det som ikke er tapt, men som sannsynligvis vil gå tapt.

«Musicking» blir da både en kilde til å bearbeide tapsfølelse og å endre en destruktiv utvikling preget av nettopp akselerasjon og fremmedgjøring. Å sørge gjennom å minnes det som var kan også være viktig for å mobilisere til motstand mot å miste mer: altså nei til å fortsette som før. Flere nyere studier fremhever også «musicking» som viktig praksis og kanal for å skape samfunnsmessig forandring (Hansen, 2019; Hess, 2019). Med utgangspunkt i Paulo Freires frigjøringspedagogikk, skriver for eksempel Juliet Hess: «Activist-musicians are uniquely positioned to ‘name the world’ through music and work to transform it» (2019, s.62). Å selv gi navn til verden kan også skape følelse av verdighet (Freire, 2000/1970).

Med denne kontekstualiseringen av sangskolene og introduksjonen av et teoretisk rammeverk, vil jeg nå presentere den empiriske studien. Forskningsspørsmålene jeg stiller er:

Hvordan erfarer deltakerne ved sangskoler nord i Bangladesh tiden under Covid-pandemien og hvilken betydning har folkesangene for dem i krisen?

Forskningsdesign og metodologi

Studien, forankret i tre tidligere feltarbeid, ble gjennomført som et «digitalt feltarbeid».¹¹ Folkemusikerne lærte seg verktøyet Zoom slik at fokusgruppe- og semi-strukturerte intervjuer kunne gjennomføres til tross for perioder med nedstengte samfunn. Skriftlige «livsrapporter» fra barn og ungdommer om hverdagen i pandemien ble også samlet inn. Tidsdimensjon i denne studien ble skjerpet i og ved Covid-19-pandemien. Deltakerne ved sangskolene stod midt i erfaringer med å miste skolegang og frihet. Jeg som forsker ble forhindret fra å reise dit. Det ble min utfordring å finne egnede metoder i nedstengte samfunn. Forskningens tid utgjør dermed et viktig undertema i artikkelen.

Gjennomføring

Tidlig i Covid-19-pandemien (januar 2020) samlet jeg inn skriftlige livsrapporter fra ti barn og ungdommer. De var alle aktive elever i sangskolene og bodde i nærheten av mesterlærerens hus. Dette siste kriteriet var en forutsetning for at tekstene skulle kunne leveres/samles uten å måtte bryte regler om bevegelsesfrihet under lockdown. Ideen om å samle inn livsrapporter kom da jeg fikk vite at sanglærerne hadde oppfordret elevene sine til å skrive om det å synge i pandemien. Etter å ha avklart fremgangsmåten med Norsk senter for

¹¹ For mer inngående beskrivelser av feltkonteksten se også Jordet & Gullestad (2020); Jordet, Gullestad & Haavind, (2022).

forskningsdata (NSD), innhentet jeg informert samtykke fra foreldre og deltakere til å kunne bruke tekstene i forskningen min. Dette skal igjen ha inspirert flere av de unge til å skrive, det virket ansporende å få noe å gjøre i pandemien og at noen ville lære fra dem, og er et lite eksempel på hvordan forskning kan bidra til forandring. En forskningsassistent¹² gikk/syklet fra hus til hus. De barna som kunne skrive, skrev selv, og de som ikke kunne skrive dikterte for forskningsassistenten som skrev ned ordene deres (omkring én håndskrevet side per deltaker).

Sommeren 2021 ble det gjennomført et digitalt feltarbeid med tolv ungdommer som har sunget over flere år og fem mesterlærere. De møtte opp ved sangarbeidets «hovedbase» til avtalte dager. Dette ble planlagt da myndighetene varslet en åpning i den langvarige lockdownen (for feiring av en religiøs høytid, eid etter ramadan). Deltakerne fikk utdelt spørsmål som de besvarte skriftlig før de deltok i en gruppesamtale og individuelle intervjuer via Zoom om det de hadde skrevet. Den digitale delen av «feltarbeidet» ble gjennomført over seks dager. Internettdekningen var iblant ustabil, men det var mulig å gjennomføre intervjuene etter planen.

Alle livsrapportene ble oversendt på e-post og oversatt til norsk av forfatter og oversetter Wera Sæther som også har gjendiktet Lalan Fakirs sangpoesi. Hun var også til stede som tolk gjennom det digitale feltarbeidet.¹³

I tillegg til livsrapportene og intervjuene informeres analysen av temporalitet og folkemusikkens betydning i krise av selve sangpoesien. Deltakerne har ofte nevnt sangpoesien spontant og jeg har også direkte etterspurt dette i intervjuene (f.eks: fortell om yndlings sangen din). Jeg har også søkt på egen hånd blant gjendiktninger av Lalan Fakir. Jeg lener meg hovedsakelig på Sæthers (2005; 2017; 2022) gjendiktninger, som er de eneste som foreligger på norsk, men jeg har også konferert den engelskspråklige forskeren Carol Salomons (2017) «kanon» med alle autoriserte sanger av Lalan Fakir på engelsk.

Deltakere

Livsrapporter: 10 barn i aldersgruppen 10-16 år. De fleste har ikke deltatt i intervju tidligere, men er alle aktive elever ved sangskolen.

¹² En ung voksen som også bidrar som hjelpelærer/assistent ved en av sangskolene og kjenner barna og ungdommene i nærmiljøet godt.

¹³ Wera Sæther sin rolle som tolk er grundig beskrevet i tilsammen tre tidligere artikler (Jordet & Gullestad, 2020; Jordet, Gullestad & Haavind, 2022; Jordet, 2022).

I det digitale feltarbeidet: 12 ungdommer/unge voksne i alderen 16-22 som alle har sunget gjennom mange år og deltatt i intervju tidligere. Fem sang- og mesterlærere, to kvinner og tre menn, som alle underviser ved hver sin sangskole, deltok også.

Intervjuspørsmål

Fordi jeg ikke kunne vite hvordan pandemien begrenset og ble erfart der, valgte jeg å invitere deltakerne til åpent å fortelle om den nye hverdagen. Den frie formen var for å sikre en dypere refleksivitet enn om de, for eksempel, kun hadde fått en liste med spørsmål de skulle svare på (Haugseth & Smeplass, 2022). I det digitale feltarbeidet, med deltakere jeg kjente fra før, ønsket jeg også å undersøke mer spesifikt om deres forhold til sangpoesien. Jeg kombinerte derfor åpne spørsmål med mer målrettede og avgrensede spørsmål. Dette ga et rikt materiale.

Etiske betraktninger

Datainnsamlingen ble vurdert og gitt klarsignal til å gjennomføres av NSD. Deltakerne ga informert samtykke til å delta. For barn under 16 år ga foreldrene samtykke. Deltakerne ga uttrykk for at feltarbeidet og livsrapportene ble et lyspunkt i pandemien: endelig fikk de *gjøre* og være med på noe. De fortalte at det var godt for dem å bli kalt på og å vite at noen ville lære av dem. Alt empirisk materiale er anonymisert. Jeg bruker fiktive navn i teksten. I forkant av «feltarbeidet» drøftet jeg spørsmålene med tre mesterlærere, som en form for validering. I og med at jeg som forsker var langt unna, var dette et grep for å skape mest mulig nærhet: at spørsmålene skulle kjennes relevante. De fikk, som nevnt, også anledning til å snakke og skrive fritt.

Analyse

Det empiriske materialet har blitt analysert med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Jeg har vært opptatt av å undersøke så empiri-nært som mulig hva materialet forteller om tid/temporalitet, om betydningen av sangene og om å bevare dem. Deretter har analysen blitt utdypet og fått retning med relevante teoretiske begreper, som f.eks. resonans, i en abduktiv prosess. Jeg presenterer først barnas og ungdommenes tanker og erfaringer rundt to hovedtemaer, før jeg i siste del beskriver mesterlærernes tanker og erfaringer om arbeidets betydning i pandemien. Selv om hovedtemaene er utformet basert på det empiriske materialet i sin helhet, lar jeg noen deltakerstemmer tre mer i forgrunnen enn andre.

Resultater

Aller først vil jeg referere én av de ti livsrapportene. Den er skrevet av en ung jente, Sulota, og illustrerer på en fortettet måte hvordan de to temaene er til stede i materialet – altså hvordan pandemien har:

- 1) **medført tap av tid og muligheter** og
- 2) **anskueliggjort musikkfellesskapets betydning i en krise**

En livsrapport:

Jeg er Sulota. Alt i livet mitt er annerledes enn i andres. I familien min dreier alt seg om musikken. Farfaren min spilte tromme. Han dro fra opptreden til opptreden i området her. Når han kunne, fisket han. Med pengene som kom fra musikken og fiskingen, forsørget han faren min, onkelen, min og tantene mine.

Følelsen av å være spesiell trer fram umiddelbart i hennes beretning. Familien samles i musikken. Slik har det vært på tvers av generasjoner i fortid og i nåtid. Slik musikken var viktig som inntektskilde for farfaren er den det også for faren hennes, men det er ikke nok:

Faren min har holdt fast i denne tråden. Også han spiller tromme og fisker. Vi er en bror og to søstre. Pengene faren min klarte å skaffe var ikke nok før heller. Noen dager kunne vi spise, andre dager ikke. Det er ikke sånn at jeg ønsker meg glede, nytelse og hvile, men hvordan skal vi klare oss? Det er det moren og faren min tenker på. Hvordan skulle de tenke på å ha det godt.

Dette var tilværelsen også før korona-pandemien. Da ble det slutt på musikalske opptredener knyttet til seremonier og ritualer. Nå er det bare fiskingen igjen.

Så kom koronaviruset i tillegg til alt det andre. Så kom nedstengingen. Da hadde vi ingenting. Pappa kunne ikke dra rundt og spille noe sted. Folk gifter seg jo fortsatt. Men de gjør det uten trommespill. Det som er igjen for pappa å gjøre er fiske. Nå må vi nøye oss med det som kommer fra dammen. Grytidlig står pappa opp og går ut uten å spise.

Sulota beskriver et hardt strev for å overleve.

Noen få dager har vi litt ris å spise tre ganger om dagen, ikke mer enn bitte litt. Noen ganger kommer han (faren) hjem uten noe i hendene, og da må vi streve for å holde oss i live. Noen ganger låner vi ris fra andre og må gi tilbake siden, og får vi ikke ris på den måten, må vi greie oss uten å spise. Noen dager får vi ris fra onkelen min. Men hvor lenge kan en familie klare seg på det viset. Mamma og pappa kunne ikke annet enn å la storebroren min jobbe i en medisinsjappe. Der har han vært i tre måneder uten å få ett øre.

Midt i all denne usikkerheten har hun sangen å holde seg i; tråden som farfaren og faren har holdt i før henne. Den representerer noe trygt fra før hun ble født og som fortsatt fins, selv når mye annet i tilværelsen er usikkert. Sangen knytter også familien sammen under et pågående slit og en eksistensiell fare.

Selv om jeg har tusener av plager knyttet sammen i en stor knute, så har jeg en lykke. Og det er at jeg kan holde i tråden som er sangen, og som var i familien min fra før jeg ble født. Pappa vil jeg skal synge på scenen. Det vil jeg også. Men jeg vet ikke hvor heldig jeg kommer til å være. Be for meg.

1) Tap av tid og muligheter

Alle deltakerne forteller om på ulike måter å erfare at de *mister tid* i pandemien. De mister skolegang, og dermed muligheter for fremtiden. Paradoksalt nok formidler de både å *miste* og å få altfor mye tid. Arif forteller:

Alt i alt har jeg det ikke så bra. Jeg mister så mye som er viktig. All skolegangen vår falt jo ned i et tomt hull. Det er helt utenfor hva jeg kunne forestille meg. Nå får jeg altfor mye tid.

Selv om det å miste skolegang er inngripende for ethvert barn og ungdom, har det en egen dimensjon for fattige ungdommer. For dem er skolegangen veien mot en annen tilværelse enn den foreldrene har hatt. Det er også helt konkrete og direkte tap, de har mindre mat å spise:

Mennesket behøver å arbeide for å kunne spise og nå er det ikke mulig å arbeide og som en konsekvens av arbeidet kunne spise.

Aisha skildrer følelsen av å bli hengende etter (skolene var helt stengt i 18 måneder):

Nå er det vanskelig, jeg kommer ikke til college, kommer ikke til undervisning, jeg må sitte hjemme. Jeg leser så godt jeg kan hjemme. Jeg skriver. Men jeg får jo ikke lært noe utenfra, jeg får jo ingen ny kunnskap! Alt i alt er det vanskelig nå. Ingen forbindelse til lærerne, ingen læring fra lærerne, det går bakover med oss. Jeg blir hengende igjen.

Hun uttrykker en melankolsk lengsel etter at ting blir som de var før. En veldig konkret konsekvens av at skolegangen hennes ble forsinket, var at hun mistet muligheten til å bli politikvinne, som var hennes drøm. Den anledningen gikk tapt på grunn av tidskrav ved Politi-utdanningen som ikke ble korona-justert.

Nader beskriver følelsen av kaos og mangel på rytme i tilværelsen nå:

Jeg hadde ordnet og organisert tiden min, og skulle gjøre det slik. Men det er jo ikke slik. Alt er opp-ned og venstre til høyre. Men jeg tenker, det er ikke sånn jeg vil leve. Jeg vil leve et ryddig liv og følge noen levereregler. Og ha en rytme i livet!

Fordi han vet hvilken frihet han kan føle når han synger, blir pandemien en sterk kontrast. Uten musikk-fellesskapet *dør* han innvendig:

Folk som synger, har et åpent sinn! De som synger er jo ikke i stand til å holde seg inne på denne måten. De liker jo ikke det! (sier det med latter). Så mye frihet som det er mulig å få så mye frihet vil sang-menneskene ha! Og når det syngende mennesket ikke får noen å synge med slik det før fikk, så er det som å være litt død innvendig.

Erindringen om friheten han har erfart i musikkfellesskapet inspirerer en fremtidstro:

Det vi kan gjøre det er å vente. Vi sitter ikke med bundne hender og føtter og venter, men vi venter på friheten

2) Musikken og fellesskapet under en krise

Selv om alle deltakerne er blitt begrenset når det gjelder muligheten for å samles for å synge, har de brukt de mulighetene som har vært til å samles i mindre grupper. Det har re-etablert følelse av retning og mening. Sangens betydning belyses også gjennom erfaringer av fravær.

Erfaringer av resonans med sangpoesien

Etter å ha fortalt om alt hun har mistet i pandemien, går Aisha inn på hvordan sangtekstene trøster henne. Hun forteller om yndlings sangen sin:

Somoy gele sadhon hobena: Når tiden er ute, er det for sent å øve seg.

Hun reflekterer over at også i denne tiden gjelder det å være våken og klar til å handle.

Når jeg tenker på de ordene så tenker jeg at tiden sitter jo ikke og venter på oss. Det vi må gjøre det må vi gjøre når tiden sier at vi må gjøre det. Og da tenker jeg igjen på tiden og spør meg selv hva skal jeg gjøre akkurat nå, hva hører til akkurat nå, og det spør jeg meg selv om og forsøker å svare på det.

Med andre ord finner hun inspirasjon til å tenke nytt om krisen gjennom sangene. Hun bruker derfor denne krisen som en anledning til å forberede seg på det som kommer:

I forhold til hva en enn gjør, må en først gjøre seg selv forberedt. Det jeg tenker om fremtiden er at jeg må holde meg klar.

Det kan se ut som den refleksive kapasiteten blir styrket av sangenes form, sanger om å «snakke med meg selv»:

Jeg snakker med sinnet mitt om alt! Når jeg gjør et eller annet så snakker jeg med meg selv, Gjør jeg feil, eller hva. Jeg snakker så mye med bevisstheten min

En annen jente, Shima sier:

Alt det skjelningsarbeidet, det ville jeg aldri kunnet gjøre uten via sangskolen

Men det er også en egen dimensjon i det empiriske materialet som har å gjøre med å bringes i kontakt med følelsene. Dette har det vært mulig å se, selv via Zoom. Et eksempel er intervjuet med Prapti. Etter å ha fortalt om alt hun har mistet i pandemien, lyser plutselig ansiktet hennes opp, som om hun fikk nytt mot, og hun sier spontant:

Men jeg vil være knyttet til sangen. Jeg elsker sangen! Den henger sammen med selve hjertet og kroppen min.

Sangen er ikke bare en kilde til glede, den er også et ly for å holde ut det som er vondt. Dette ble tydelig i intervjuet med Sebok, en ung mann som mistet faren sin tidlig og ble presset inn i et ekteskap tidlig av en onkel som ønsket medgiften som jentas familie ifølge skikken skal betale guttens familie. Han forteller først om en sangtekst:

«Jeg sitter midt imellom og ser i to retninger og vet ikke hvor jeg skal gå.»

Sangen gir en inngang til å snakke om hvordan han egentlig har det, han sier:

Og den sangen ligner helt på livstilstanden jeg er i nå.

Det jeg ønsker for mitt eget liv - jeg håper at jeg kan finne det i den sangen.

Han leter altså etter svar for sitt eget liv i sangen, som kan tyde på tidligere erfaringer med sangenes mange (menings)lag. Så fortsetter han med sangteksten som skildrer to veier, en dårlig og en god, før han i neste stund snakker om seg selv igjen:

Og jeg håper jeg klarer å velge den gode retningen for min egen fremtids skyld. Hva slags menneske blir jeg i fremtiden. Hvordan skal jeg tjene menneskene. For det er det jo nødvendig å gjøre.

Sangene er som et kompass, som han søker ly i:

Alle Lalan-sangene har med å elske menneskene å gjøre. Og det er derfor jeg søker ly i Lalan-sangene for det er der jeg lærer om slike ting.

Når jeg så inviterer ham til å synge yndlings sangen sin, skifter noe tydelig i uttrykket hans i det han gir lyd til ordene.

«Jeg tenker, men tanken min blir ikke klar jeg sitter fast».

Han ser ned med tårer i øynene og tar hånden til pannen:

Når jeg tenker på den sangen eller sier den så kommer tårene.

Det var så tydelig at han ble brakt i kontakt med følelsene sine idet han begynte å synge. Også i et annet intervju har jeg sett en deltakers øyne bli fylt av tårer idet hun begynte å synge en kjær sang etter å ha fortalt om en vond livssituasjon. Kan hende er det liten aksept for å gråte i samfunnet for øvrig, og at det er mer tillatt å vise følelser når en synger – eller at sangen skaper kontakt innover på en måte som er utenfor ens kontroll.

Finne ly i fellesskapet

Kontakten med fellesskapet har vært viktigere enn det de har mistet, forteller flere, som Shanto:

Jeg har det jo bra i hjertet. Tenk, at jeg kan være del av et så vakkert arbeid.

Han er spesielt stolt som har fått bli assistent ved sangskolen med et lite honorar:

Dette året er en ny tid. Jeg har fått en ny plikt og en ny erfaring. Alt i alt har jeg det bra.

Før nedstengningen deltok han i en nasjonal konkurranse, og denne erfaringen var skjellsettende; stolt forteller han:

Jeg prøvde å synge fra hjertet. Jeg prøvde å fremføre sangene slik vi lærer å synge dem. De ble forundret. For i den delen av landet så blir ikke den type sanger sunget. De som hørte ble så lykkelige: «Så ung, og så dyp en sang.»

Det var som om han nærmest hadde glemte korona. Shanto vil ha flere – alle – med i dette sangfellesskapet:

Hele tiden har jeg bare ett ønske, og det er: å lære mer og mer, og være i sangbåten, og tjene den. Og jeg vil få alle med meg inn i sangfølelsen.

Flere deltakere uttrykker en erfaring av å bli holdt oppe av sangen og fellesskapet.

Det jeg kan gjøre i denne tiden er å holde sangen oppe; og ved den også et fellesskap. Om kvelden så synger jeg alene.

Fellesskapet finnes i dem som erindring også når de ikke kan møtes i sangskolen. Det å kunne sangene utenat inngår i dette. En av jentene forteller om at hun bærer minnene og det gode som det vekker til live i henne - resonansen og fellesskapet – med seg inn i ensomheten. Hun har fellesskapet med seg hjemme når hun jobber for at familien skal overleve:

Jeg synger når jeg er hjemme! Jeg synger høyt Når jeg jobber hjemme så synger jeg. Når jeg maskinsyr så synger jeg. Jeg syr skjørt, bluser og klær og så blir det solgt. Folk kommer med stoffer og så syr jeg det. Og de tar med seg penger og kjøper det Sånn støtter jeg familien.

Det å kunne gjøre noe, skape noe, kan beskytte ungdommene fra å bli motløse eller deprimerte. Flere gutter har fortalt at det holder dem unna dop. De forsøker å dikte egne sanger i stedet, Arif sier:

Jeg forsøker å skrive sanger og dikt. Jeg uttrykker meg i skriveboken.

Sangen er sterkt knyttet til retning framover, det skaper en opplevelse av mening midt i det vonde:

Jeg har jo en hensikt i livet. Slik jeg lærer å synge hos guruene. Det at jeg kan lære bort til noen andre. Et sånt ønske bor inni meg.

Hva er det som står på spill for dem? Sangen er et kampmiddel mot å bli knust:

Alt har vært lukket her hos oss [på grunn av korona], bare sangstedene har vært åpne, og derfra har vi fått sjelekraft, vi er ikke blitt knust fordi vi har fått kraft fra sangen.

Mesterlærernes perspektiver i pandemien:

Mesterlærerne formidler at de er dypt motiverte for dette arbeidet. Det viser seg på en ny måte i krisen. De samler mindre grupper til undervisning selv når samfunnet er nedstengt og tar dermed også en risiko for sanksjoner på egne vegne:

Nå hver eneste dag i kveldingen så sitter jeg med fem-seks barn og instrumenter. Det liker jeg veldig godt. Jeg klarer ikke å la være å gjøre noe. I all hemmelighet så driver jeg undervisning!! For nå er det jo forbudt i landet.

Mesterlæreren knytter også pandemien til andre globale kriser:

Tilstanden på kloden er ikke bra, i landet vårt er den ikke bra!

Men nettopp i denne tilstanden finner han og de andre en dypere mening i det langsiktige og langsomme arbeidet de gjør, ved å undervise barna i sangene. For en annen av mesterlærerne er sangskolene ensbetydende med fremtiden:

Jeg ser ikke for meg en fremtid utenfor dette (sangarbeidet). Dette er det aller mest betydningsfulle og nødvendige jeg kan gjøre. Jeg vil ikke tenke på noe annet.

Sangarbeidet er tydelig noe som gir resonans for dem og kjennes nødvendig. Dette til tross for at de opplever sangene som glemte av samfunnet for øvrig og iblant også merker motkrefter mot det de gjør.

Det er jo ingen som ser etter folkesangene våre. Myndighetene støtter det ikke. Det er religiøs motstand.

En kvinnelig mesterlærer sier:

Å skape er så vanskelig, å knuse er så lett. Å bygge opp er så langsomt. For å skape må en arbeide. En må anstrenge seg, være våken.

Mesterlærerne uttrykker også sterk bekymring for barna i krisen, som virker mer tandre nå:

Min største smerte er at jeg ikke kan være sammen med ungene og undervise ungene! Det er alltid vanskelig, men spesielt nå. Ungene er mer følsomme og tandre enn vanlig: De flestes sinn er knust, derfor passer jeg ekstra på hvordan jeg snakker, for ikke å såre dem: Jeg har forsøkt å være øm med dem.

Det vitner også om en hengivenhet i sangundervisningen av barna. Denne samme læreren trekker også fram en sangtekst som handler om nettopp hengivenhet og å gjøre det som er viktig:

Jeg var ikke mesteren hengiven når jeg skulle vært hengiven. Jeg holdt på med betydningsløse ting i stedet for å gjøre det det jeg skulle.

Lærerne kommer ofte tilbake til sangtekstene som en kilde de henter inspirasjon fra. Poesien inneholder flere lag og de forteller at de aldri blir ferdig med å lære eller forstå dem: Dermed blir undervisningen aldri kjedelig.

Diskusjon: Erindring som etisk praksis

Folkemusikerne i denne studien holder sanger fra fortiden levende ved å gi dem videre til barna, som lærer å synge og å huske dem. Slik motvirker de også at sangene går tapt i glemselen. Dermed praktiserer de en felles erindring gjennom «musicking» (jfr. Mark, 2016). Det er med en forestilling om fremtiden at musikerne, og de mest dedikerte elevene, gir sangene videre. Det går an å tenke at fremtiden inngår i erindringen. Å huske på fremtiden er kanskje noe av det viktigste vi kan gjøre i denne krisetiden, som filosofen Roman Krznaric (2021) betegner som en *perspektivkrise* og mangel på langtidstenkning. Erindring kan kanskje sies å være en etisk modus som utgjør en motsats til forbruk og akselerasjon.

Svaret på spørsmålet jeg stilte innledningsvis, om betydningen av sangen og musikken i krisetid, fortettes kanskje best i utsagnet som også er artikkelens tittel: «vi er ikke blitt knust fordi vi har fått kraft fra sangen!». Det å synge er en form for motstand, et kampmiddel mot å bli knust. Edward Said er blant dem som har vært opptatt av kulturens betydning som en måte å kjempe imot å bli tilintetgjort på, og mot glemsel (Said & Barsamian, 2004).

Sangen er tråden Sulota holder seg i, slik familien har gjort gjennom generasjonene, og *det* er hennes lykke midt i alle plager. En annen deltaker beskriver fraværet av ikke å kunne samles i musikkfellesskapet som «å være litt død innvendig». Det er tydelig at sangene gir gjenklang med noe i dem. Ifølge Rosa (2021; 2022) er nettopp erfaringen av resonans vesentlig for å kjenne seg levende og i forbindelse med seg selv og verden og et mål for utdanning er å åpne opp for erfaringer av resonans.

Da er det interessant å se på hva det er ved sangskolene og forsøket på å bevare musikktradisjonen som skaper slike rom.

Jeg vil trekke fram tre praksisrelaterte begreper fra musikktradisjonen: «bartaman» (oppmerksomheten er her-og-nå); «anuman» (om å være våken for forestillinger/selvbedrag) og «sadhana» (øvelse i selvdisciplin).

Bartoman (her og nå)

For å ville arbeide hardt for å bevare en perle sammen, slik musikerne og barna i denne studien gjør, må en gjenkjenne perlen, en må kunne *se* perlen. Det har med oppmerksomhet å gjøre. «Når tiden er ute er det for sent å øve seg.» Med denne sangen innledet jeg artikkelen og den er blant sangene som deltakerne forteller om som viktig. Det er nå som gjelder. Senere kan være for sent. En av deltakerne snakket i forlengelse av denne sangen om at hun forsøkte å forberede seg, nå, i krisen, samtidig som hun mistet dyrebar tid i forhold til skolegang, og en helt konkret mulighet for å studere til å bli politikvinne slik hun hadde drømt om.

Filosofen Simone Weil (2020) ser på oppmerksomhet som praksis. Det dreier seg om en annen form for praksis enn å holde et produktivt tempo oppe: «De mest verdifulle goder kan man ikke oppsøke eller jakte på, man må vente på dem» (Weil, 2020, s. 88). Weil beskriver det som en indre kamp å bevare denne formen for oppmerksomhet, og det er en kamp som, med Rosa, tilspisser seg i senmoderniteten som er karakterisert nettopp av at nået *krympes* (Rosa, 2013;2021). Det å synge slik de lærer i sangskolene, med dyp følelse og oppmerksomt nærvær, kan være en måte å *utvide* nået på.

Anuman: forestillinger

Anuman knytter seg til forestillinger og selvbedrag. Det handler om å være våken.

Jeg skal bygge meg et solid hus

og bo der som en stormann. (Slik var det jeg tenkte.)

*Glemsomme sjel, for når som helst bæres du bort
til kremeringsstedet.*

(gjendiktet av Sæther, 2022, sang 1).

Sangordene romantiserer ikke virkeligheten. Da er det interessant at deltakerne gir uttrykk for at de finner trøst og fornyet livsmot i å synge. Dette tyder også en tidligere studie ved sangskolene på (Jordet & Gullestad, 2020). Hva er det ved sangene som virker fortrøstningsfullt? Kanskje nettopp at ordene ikke tilslører virkeligheten, men treffer deltakerne på en måte som vekker gjenklang. De får ord for en virkelighet de kan kjenne seg igjen i, også når den gjør vondt. Dette er i tråd med psykoanalytikerens Françoise Dolto's vektlegging av barnets behov for å høre sannferdige ord fra moren (Madsen, 2012).

Motsatt kan det å erfare et gap mellom det som er og det som sies skape lammelse. Kan hende var det slik Greta Thunberg kunne mobilisere ungdommer på alle kontinenter ved sin enkle motstandsmetode, alene utenfor den svenske riksdagen, på akkord med alle forskningsdokumenterte råd for «klimakommunikasjon»: At hun brukte sannferdige ord om virkeligheten, ord som ikke skapte falske forestillinger. Dette samsvarer med Marks (2016) hypotese om at å skape rom for å sørge over det som går tapt med musikk og «musicking» kan bidra til å mobilisere motstand mot å miste mer.

Sadhana

Det tredje begrepet i den bengalske musikktradisjonen er helt eksplisitt knyttet til praksis: øvelse. Dette har jeg tidligere beskrevet som en pilar i sangundervisningen (Jordet, 2022). Øve seg i å avstå fra det som skader/ødelegger og i å gjøre det rette, som å snakke sant. Det er dette den kvinnelige mesterlæreren setter ord på når hun sier:

Å skape er så vanskelig, å knuse er så lett. Å bygge opp er så langsomt. For å skape må en arbeide. En må anstrenge seg, være våken.

Simone Weil formulerer en lignende innsikt når hun skriver at kunsten symboliserer «de to edleste menneskelige anstrengelser», nemlig «å konstruere og å avstå fra ødeleggelse» (Weil, 2020, s.)

Det at barn og ungdommer lærer å synge og å skape egne tekster, som noen av dem forteller de begynte med i pandemien, er også å forebygge selvdestruksjon. Det skaper fellesskap og fremtidstro. Dette forteller også ungdommene selv, f.eks. at sangfellesskapet holder dem unna miljøer med dop. Forandring er også en viktig dimensjon ved resonans (Rosa, 2022): erfaringen av å være forbundet med noe eller noen som berører meg og som jeg svarer på, gjør en forskjell. Det er også en forutsetning for solidaritet.

Deltakerne formidler også en praktisk klokskap («fronesis») om at det som lett ringektes må holdes aktivt levende for ikke å destrueres. Erfaringer med *resonans* og *nødvendighet* ser ut til å være viktige drivkefter for deltakerne i grasrotorganisasjonen: «Sangene jeg vil bevare, Lalan-sangene, i dem er det stor visdom, og hvis sangene blir borte så blir også visdommen borte!».

Avslutning

Sangarbeidet nord i Bangladesh er langsiktig, langsomt og ikke-lønnsomt. Denne studien dokumenterer en form for motstandspraksis og belyser noe av hva som kan gå tapt når vi taper tradisjon. Sangskolene er eksempel på et sted der resonans finnes. Der tempoet er langsomt nok til å kunne komme i kontakt med sangen, seg selv og fellesskapet. Musikken gjør det mulig for deltakerne å holde ut tapene i pandemien. De uttrykker og bearbeider noe av egen smerte i musikken. Sangordene skaper gjenklang, gir trøst og mot til å sørge over det som går tapt. Den indre samtalen begynner i en ytre sammenheng, i et resonanskammer. Slik kan sangens betydning forstås som motstand mot krisen, mot å bli knust. Det handler om tid: å kople seg til fortid og framtid og skape mening og fellesskap i nåtiden.

Referanser

- Bhaskar, R. (2002). *From science to emancipation: alienation and the actuality of enlightenment*. Sage.
- Bhaskar, R. (2012). *From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment*. Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom: Routledge.
- Bhaskar, R. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. Routledge
- Freire, P. (200/1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Freud, Sigmund (1917). *Mourning and melancholia*. Standard edition, 14. (Hentet fra): https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_MourningAndMelancholia.pdf
- Garcés, M. (2022). *For en ny radikal opplysningstid*. H//O//F
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2022). Visjoner og virkelighet. *Nytt norsk tidsskrift*, 39 (2), 108-110. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.2.1>
- Hess, J. (2019). Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
- Kznarick, R. (2021). *The Good Ancestor: How to think long-term in a short-term world*. Ebury publishing.
- Im, E.-S., Pal, J. S., & Eltahir, E. A. (2017, Aug 2). Deadly heat waves projected in the densely populated agricultural regions of South Asia. *Science advances* 3 (8).
- Jordet, M. & Gullestad, S.E. (2020). Egen stemme – en studie av å synge som individuasjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 57(9), s.647-656. DOI [10.52734/4UZ6jJw5](https://doi.org/10.52734/4UZ6jJw5)
- Jordet, M. (2022). Reclaiming songs of wisdom in rural Bangladesh: four pillars of a unique music pedagogy. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 6(2). doi: <https://doi.org/10.7577/njcie.4943>
- Madsen, Tonya (2012). De hjemløse ordene. I: Gilbert, S., Stänicke, E., Engelstad, F. (red.). *Psyke, Kultur og Samfunn. Perspektiver på indre og ytre virkelighet*, 25-40. Abstrakt forlag
- Mark, A. 2016. Don't Organize, Mourn: Environmental Loss and Musicking. *Ethics and the Environment* 21 (2): 51–77.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag
- Prothom Alo. (2022). *Floodwater sweeps away 30 years' collection of books*. Hentet fra (28.06.2022): <https://en.prothomalo.com/bangladesh/local-news/floodwater-sweeps-away-30-years-collection-of-books>.
- Rosa, H. (2015). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Rosa, H. (2021). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity
- Rosa, H. (2022). Hartmut Rosa: Mellom trangen til fart og lengselen etter resonans – danning i et akselerert samfunn. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(4), s.279-291. doi: <https://doi.org/10.18261/nnt.39.4.2>
- Reed, E.U. (2022). *Kraftig monsoon i Asia*. CICERO: senter for klimaforskning. Hentet fra (19.8.2022): <https://cicero.oslo.no/no/artikler/kraftig-monsun-i-asia>
- Said, E. & Barsamian, D.(2004). *Kultur og motstand*. Oktober

- Stänicke, E. (2019). Inception – depresjon og frykten for å sørge. I Stänicke, Strømme, Kristiansen & Stänicke (red.): *Klinisk tenkning og psykoanalyse*, 274-282, Gyldendal
- Sæther, W. (2005). *Bengalske sanger*. Bokklubbene
- Sæther, W. (2017). Sangdikt av Lalan Fakir. *Mellom. Tidsskrift for Omsett Litteratur*, 2, 98-105.
- Sæther, W. (2022). *Hva sier jeg er fremmed*. Unpublished paper
- Vetlesen, A.J. (2019). Den tause sorgen. I Stänicke, Strømme, Kristiansen & Stänicke (red.): *Klinisk tenkning og psykoanalyse*, 283-298, Gyldendal
- Weil, S. (2020). *Styrkens mysterium*. Arneberg

Vedleggsliste

1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)
2. Informert samtykke-skjemaer: a) ungdommer/unge voksne; b) mesterlærere; c) foreldre
3. Intervjuspørsmål (2019-2021)

Meldeskjema / Der barna redder truet tradisjonssang: en empirisk og teoretisk u... / Vurdering

Vurdering

🖨️ Skriv ut

📅 07.12.2020 ▾

Referansenummer

190734

Type

Standard

Dato

07.12.2020

Prosjekttittel

Der barna redder truet tradisjonssang: en empirisk og teoretisk undersøkelse av stemmen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier

Prosjektansvarlig

Maria Jordet

Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.10.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.10.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 3.12.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 7.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

LOVLIG GRUNNLAG

Det er lagt til et nytt utvalg i prosjektet, som til dels overlapper med utvalg 1. Deltakerne i det nye utvalget blir bedt om å sende korte rapporter som sine erfaringer. Det kan inngå særlige kategorier personopplysninger her.

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2)

For deltakere under 16 år vil prosjektet innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Merknad: Skjemaet oversettes til deltakernes morsmål bengali (av Mrinal Das kumar Das, Postdoc v/UiO).

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke folkesangtradisjoner i nord-Bangladesh, nærmere bestemt: hva det betyr for unge sangere å få lære å synge folkesanger og hvordan sangene overføres mellom eldre og yngre folkemusikere*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om en lokal, kollektiv innsats for å bevare utdøende folkesangtradisjoner i Bangladesh og spesielt hva det betyr for de som har blitt undervist som barn/ungdom – både jenter og gutter – å få være med. Studien tar sikte på å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan er folkesangtradisjonene viktige for deltakerne ved ni lokale “sangsteder” nord i Bangladesh?
- 2) Hva slags musikkpedagogisk metode ligger til grunn for overføringen av folkesangene mellom “mesterlærer” og “elev”?

En tilleggsopplysning:

Studien er en videreutvikling av en hovedoppgave i Psykologi ved Universitetet i Oslo som undersøkte hvilken betydning det har spesielt for landsbyjentene å bli inkludert i arbeidet for å bevare sangtradisjoner. Dersom noen av jentene som ble intervjuet i forbindelse med hovedoppgaven (i 2016) blir med i nye intervjuer, er det av interesse å undersøke hvordan det går med kvinner som har lært å synge som barn.

Opplysningene som samles inn vil brukes til å skrive en monografi og/eller artikler med hovedtema om bevaring av folkesangtradisjoner, det musikkpedagogiske arbeidet og utvikling av egen stemme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet der jeg er ansatt som stipendiat med veiledere Odd Skårberg og Ingeborg Lunde Vestad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som inviteres til å delta er ung voksen (fylt atten år) folkesanger eller sanglærer. Du har blitt valgt ut av lokale sanglærere. Sanglærerne har blitt bedt om å velge ut unge voksne som har deltatt i sangundervisningen i fem år eller mer og som de tenker vil kunne snakke om erfaringene sine i et intervju. Maks ti unge kvinner og ti unge menn vil inviteres med og maks fem sanglærere. Noen av kvinnene som inviteres med har tidligere deltatt i intervjuer.

Potensielle deltakere kontaktes via sanglærerne og jeg har ikke tilgang til deres kontaktopplysninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil inviteres til å snakke sammen med fire eller fem andre unge voksne i en fokus-gruppe. Et hovedtema vil være folkesangtradisjoner i nord-

Bangladesh og dine erfaringer med å synge. Denne samtalen vil vare i ca. 45 minutter og vi kan ta pauser når du trenger det underveis. Jeg vil også ønske å intervju deg i et individuelt intervju om samme tema. I begge intervjuene vil det være en tolk tilstede (Wera Sæther) slik at du kan snakke morsmålet ditt bengali. Jeg vil ta opp intervjuene på lydopptak og transkribere samtalen i etterkant.

Spørsmålene i intervjuene vil ta utgangspunkt i dine erfaringer med å synge og undervisningen ved "sangstedet". Jeg er interessert i å høre om dine opplevelser og dine fortellinger om det å delta ved "sangstedet". Du vil få anledning til å fortelle fritt ut og jeg kommer til å spørre deg om noen temaer som jeg har valgt ut. Du skal bare si det du ønsker å si. Du presses ikke til å snakke om noe du ikke ønsker å si noe om.

Jeg ønsker også å gjøre lyd- og filmopptak av at du synger, dersom du tillater det. Dette vil kunne bli vist i sammenhenger der jeg formidler prosjektet mitt – det kan være ved forskningskonferanser, for forskerkolleger, i undervisning av studenter og i populærvitenskapelig formidling for et allment publikum. Dette er fordi jeg som forsker tenker det er viktig å bringe videre kunnskap om deres rike, utdøende folkemusikktradisjoner. Dette forutsetter ditt samtykke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din deltakelse ved sangskolen om du velger å ikke bli med.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med regelverket for personvern.

- *Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene fra intervjuene og sang. Jeg skal ikke ta opp personidentifiserende opplysninger som fullt navn eller adresse. En eksternt tolk, Mrinal Kumar Das, ansatt forsker ved Universitetet i Oslo i Norge deltar som oversetter. Han vil ikke få tilgang til materialet utover å høre tilfeldige utvalg fra intervjuene. Jeg har to veiledere ved Høgskolen i Innlandet og samarbeider med to ansatte ved Psykologisk Institutt i Oslo. Disse fire personene vil kunne få tilgang til anonymiserte transkripsjoner fra intervjuene.*
- *Jeg vil kun ha fornavnet ditt. Det vil erstattes med et annet navn i transkribert versjon av intervjuet. Navneliste vil lagres på en egen liste atskilt fra øvrige data. Lyd- og filmopptakene vil lagres på kryptert minnepenn.*

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i tekstlige publikasjoner (som monografi eller artikkel) og opplysninger som alder og navn på landsby, skole o.l. vil anonymiseres. Direkte sitater vil kunne være gjenkjennbare for deltakerne selv eller andre deltakere ved sangstedet. I spesielle tilfeller kan det være at andre personer med direkte kjennskap til deltakerne kan gjenkjenne hvem som har sagt hva.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen oktober 2022. Lydopptakene vil slettes fra kryptert minnepenn ved prosjektslutt. Jeg vil kun oppbevare anonymiserte transkripsjoner av intervjuene videre, for mulig oppfølgingsstudie/arkivering for senere forskning. Jeg ønsker å oppbevare lyd- og filmopptak av sangopptreden din dersom du tillater det. Dette vil lagres i Høgskolen Innlandets eget forskningsarkiv «Dataverse» (eller tilsvarende sikker server i tråd med Høgskolen Innlandets regler).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen i Innlandet* ved Maria Jordet, på e-post: maria.jordet@inn.no, på telefon: 0047 92036852
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på e-post: hans.nyberg@inn.no eller telefon: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Lokal koordinator for feltarbeidet i Bangladesh: (navn anonymisert for publisering)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Maria Jordet

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller*” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppe (gruppeintervju)
- å delta i personlig intervju
- at det gjøres lydopptak fra intervjuene og når jeg synger
- at forsker Maria Jordet er tilstede som deltakende observatør ved sangstedet når jeg er der
- at jeg kan tas bilde av og filmes når jeg synger
- at sanglærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Oktober 2022. Jeg er også informert om at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å måtte oppgi grunn.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at lyd- og bilde/film-opptak av min sang kan oppbevares, i tråd med Høgskolen Innlandets regler, også etter prosjektslutt i et godkjent dataarkiv eller i en sikker server. Materialet kan brukes i videre forskning eller formidlings/-undervisningsarbeid

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker også til at det jeg sa i intervju i januar 2019 kan brukes i videre forskningsarbeid, på samme måte som beskrevet ovenfor. Jeg hadde fått muntlig informasjon om hva jeg var med på og jeg hadde gitt mitt muntlig samtykke til å delta og til at samtalen ble tatt opp på lydbånd.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Merknad: For lærerne innhentet jeg som skjemaet viser også samtykke til at elevene kunne snakke om dem.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke folkesangtradisjoner i nord-Bangladesh, nærmere bestemt: hva det betyr for unge sangere å få lære å synge folkesanger og hvordan sangene overføres mellom eldre og yngre folkemusikere*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om en lokal, kollektiv innsats for å bevare utdøende folkesangtradisjoner i Bangladesh og spesielt hva det betyr for de som har blitt undervist som barn/ungdom – både jenter og gutter – å få være med. Studien tar sikte på å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan er folkesangtradisjonene viktige for deltakerne ved ni lokale “sangsteder” nord i Bangladesh?
- 2) Hva slags musikkpedagogisk metode ligger til grunn for overføringen av folkesangene mellom “mesterlærer” og “elev”?

En tilleggsopplysning:

Studien er en videreutvikling av en hovedoppgave i Psykologi ved Universitetet i Oslo som undersøkte hvilken betydning det har spesielt for landsbyjentene å bli inkludert i arbeidet for å bevare sangtradisjoner. Dersom noen av jentene som ble intervjuet i forbindelse med hovedoppgaven (i 2016) blir med i nye intervjuer, er det av interesse å undersøke hvordan det går med kvinner som har lært å synge som barn.

Opplysningene som samles inn vil brukes til å skrive en monografi og/eller artikler med hovedtema om bevaring av folkesangtradisjoner, det musikkpedagogiske arbeidet og utvikling av egen stemme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet der jeg er ansatt som stipendiat med veiledere Odd Skårberg og Ingeborg Lunde Vestad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som inviteres til å delta er ung voksen (fylt atten år) folkesanger eller sanglærer. Du har blitt valgt ut fordi du har en sentral undervisningsrolle i det lokale sangarbeidet som undersøkes.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil inviteres til å snakke sammen med maks fire andre sanglærere i en fokus-gruppe. Et hovedtema vil være folkesangtradisjoner i nord-Bangladesh og dine erfaringer med å synge. Denne samtalen vil vare i ca. 45 minutter og vi kan ta pauser når du trenger det underveis. Jeg vil også ønske å intervjuer deg i et individuelt intervju om samme tema. I begge intervjuene vil det være en tolk tilstede (Wera Sæther) slik at du kan snakke morsmålet ditt bengali. Jeg vil ta opp intervjuene på lydopptak og transkribere samtalen i etterkant.

Spørsmålene i intervjuene vil ta utgangspunkt i dine erfaringer med å synge og undervisningen ved “sangstedet”. Jeg er interessert i å høre om dine opplevelser og dine fortellinger om det å delta ved “sangstedet”. Du vil få anledning til å fortelle fritt ut og jeg kommer til å spørre deg om noen temaer

som jeg har valgt ut. Du skal bare si det du ønsker å si. Du presses ikke til å snakke om noe du ikke ønsker å si noe om.

Jeg ønsker også å gjøre lyd- og filmopptak av at du synger, dersom du tillater det. Dette vil kunne bli vist i sammenhenger der jeg formidler prosjektet mitt – det kan være ved forskningskonferanser, for forskerkolleger, i undervisning av studenter og i populærvitenskapelig formidling for et allment publikum. Dette er fordi jeg som forsker tenker det er viktig å bringe videre kunnskap om deres rike, utdøende folkemusikktradisjoner. Dette forutsetter ditt samtykke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din deltakelse ved sangskolen om du velger å ikke bli med.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med regelverket for personvern.

- *Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene fra intervjuene og sang. Jeg skal ikke ta opp personidentifiserende opplysninger som fullt navn eller adresse. En ekstern tolk, Mrinal Kumar Das, ansatt forsker ved Universitetet i Oslo i Norge deltar som oversetter. Han vil ikke få tilgang til materialet utover å høre tilfeldige utvalg fra intervjuene. Jeg har to veiledere ved Høgskolen i Innlandet og samarbeider med to ansatte ved Psykologisk Institutt i Oslo. Disse fire personene vil kunne få tilgang til anonymiserte transkripsjoner fra intervjuene.*
- *Jeg vil kun ha fornavnet ditt. Det vil erstattes med et annet navn i transkribert versjon av intervjuet. Navneliste vil lagres på en egen liste atskilt fra øvrige data. Lyd- og filmopptakene vil lagres på kryptert minnepenn.*

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i tekstlige publikasjoner (som monografi eller artikkel) og opplysninger som alder og navn på landsby, skole o.l. vil anonymiseres. Direkte sitater vil kunne være gjenkjennbare for deltakerne selv eller andre deltakere ved sangstedet. I spesielle tilfeller kan det være at andre personer med direkte kjennskap til deltakerne kan gjenkjenne hvem som har sagt hva.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen oktober 2022. Lydopptakene vil slettes fra kryptert minnepenn ved prosjektslutt. Jeg vil kun oppbevare anonymiserte transkripsjoner av intervjuene videre, for mulig oppfølgingsstudie/arkivering for senere forskning. Jeg ønsker å oppbevare lyd- og filmopptak av sangopptreden din dersom du tillater det. Dette vil lagres i Høgskolen Innlandets eget forskningsarkiv «Dataverse» (eller tilsvarende sikker server i tråd med Høgskolen Innlandets regler).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen i Innlandet* ved Maria Jordet, på e-post: maria.jordet@inn.no, på telefon: 0047 92036852
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på e-post: hans.nyberg@inn.no eller telefon: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Lokal koordinator for feltarbeidet i Bangladesh(anonymisert for publisering)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Maria Jordet

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller*”? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppe (gruppeintervju)*
- å delta i *personlig intervju*
- at det gjøres lydopptak fra intervjuene og når jeg synger
- at forsker Maria Jordet er tilstede som deltakende observatør ved sangstedet når jeg er der
- at jeg kan tas bilde av og filmes når jeg synger
- at elever kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *Oktober 2022*. Jeg er også informert om at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å måtte oppgi grunn.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at lyd- og bilde/film-opptak av min sang kan oppbevares, i tråd med Høgskolen Innlandets regler, også etter prosjektslutt i et godkjent dataarkiv eller i en sikker server. Materialet kan brukes i videre forskning eller formidlings-/undervisningsarbeid

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mine elever kan intervues og snakke om meg som deres sanglærer og at informasjonen de gir kan brukes i prosjektet på samme måte som øvrige data i prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

«Livsrapporter»

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller”

Dette er et spørsmål til deg om du/ditt barn vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke folkesangtradisjoner og et forsøk på å bevare dem, nord i Bangladesh. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om en lokal, kollektiv innsats for å bevare utdøende folkesangtradisjoner i Bangladesh. Spesielt er jeg som forsker opptatt av hva deltakerne ved de lokale sangstedene sier om sine erfaringer med å synge, og å forstå bedre hva det å synge kan bety for dem.

Jeg undersøker hvilke fortolkningsrepertoarer deltakerne bruker for å beskrive erfaringene sine med å synge i sin aktuelle livssituasjon.

Opplysningene som samles inn vil brukes til å skrive en monografi og/eller artikler med hovedtema om bevaring av folkesangtradisjoner, det musikkpedagogiske arbeidet og utvikling av egen stemme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet der jeg er ansatt som stipendiat med hovedveileder Ingeborg Lunde Vestad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/ditt barn har blitt valgt ut av lokale sanglærere og er invitert til å skrive en liten «livsrapport» om det å synge.

Jeg har ikke tilgang til din/deres kontaktopplysninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du/ditt barn velger å delta i prosjektet innebærer det at teksten («livsrapporten») som du/ditt barn har skrevet, vil bli sendt på e-post av (navn anonymisert) til meg (Maria Jordet).

Teksten vil bli oversatt av tolk Wera Sæther.

Tekstene vil kunne bli brukt direkte eller indirekte i arbeidet med min doktorgrad (navn på personer og steder vil endres). Dette er fordi jeg som forsker tenker det er viktig å bringe videre kunnskap om deres folkemusikktradisjoner og livssituasjon nå under pandemien. Dette forutsetter ditt samtykke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/ditt barn velger å delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg/ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ditt barn hvis du/ditt barn ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

Det vil ikke påvirke din/ditt barns deltakelse ved sangskolen om du velger å ikke bli med.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med regelverket for personvern.

- *Det er jeg som vil ha tilgang til tekstene og disse lagres på sikker server i tråd med Høgskolen i Innlandets regler. En ekstern tolk, Mrinal Kumar Das, ansatt forsker ved Universitetet i Oslo i Norge deltar som oversetter i tillegg til Wera Sæther. Jeg har én veileder ved Høgskolen i Innlandet og samarbeider med to ansatte ved Psykologisk Institutt i Oslo. Disse personene vil kunne få tilgang til å lese teksten din/ditt barns.*
- *Jeg vil kun ha fornavnet ditt. Det vil erstattes med et annet navn i monografien og/eller artikler jeg skriver. Navnelisten vil lagres på en egen liste atskilt fra øvrige data.*

Opplysninger som navn på landsby, skole o.l. vil anonymiseres. Direkte sitater vil kunne være gjenkjennbare for deltakerne selv eller andre deltakere ved sangstedet. I spesielle tilfeller kan det være at andre personer med direkte kjennskap til deltakerne kan gjenkjenne hvem som har sagt hva.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen oktober 2022.

Jeg vil gjerne lagre teksten i Høgskolen Innlandets eget forskningsarkiv (i tråd med Høgskolen Innlandets regler), om du tillater dette.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Maria Jordet, på e-post: maria.jordet@inn.no, på telefon: 0047 92036852
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på e-post: hans.nyberg@inn.no eller telefon: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Lokal koordinator for feltarbeidet i Bangladesh: (navn anonymisert for publisering)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Maria Jordet

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Jeg vil dø syngende og med fløyta i fanget – om folkesangtradisjoner nord i Bangladesh: unge og eldre folkemusikere forteller*”? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg/mitt barn kan delta i dette prosjektet
- At teksten («livsrapporten») som jeg/mitt barn har skrevet kan sendes på e-post av (navn anonymisert) til Maria Jordet

Jeg samtykker til at mine/mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *Oktober 2022. Jeg er også informert om at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å måtte oppgi grunn.*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at teksten («livsrapporten») kan oppbevares, i tråd med Høgskolen Innlandets regler, også etter prosjektslutt i et godkjent dataarkiv eller i en sikker server. Materialet kan brukes i videre forskning eller formidlings/-undervisningsarbeid

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuspørsmål

Oppfølgingsspørsmål til dybdeintervju med jenter i den longitudinelle studien:

- 1) Hva er det viktigste som har inntruffet/skjedd i livet ditt siden sist vi snakket sammen?
- 2) Hvilken plass har sang i livet ditt nå?

Intervjuspørsmål til fokusgrupper (unge voksne sangere i viderekommen klasse)

- Tenk høyt om folkesangtradisjonene deres – beskriv dem.
- Dere har jo et fast sted dere møtes og en fast «mesterlærer» (guru): fortell om stedet og om gurun.
- Lærer dere noe av hverandre når dere går til undervisning /øver sammen?
- Fortell om en typisk sangklasse.
- Er dette skole – hvis ikke det er det, hva er det da? Forskjeller/likheter?
- Fortell om «båtklassen» spesielt; beskriv hva er det hva lærer dere der?
- Hva vil dere gjøre med det dere har lært fra folkesangene/undervisningen? (Mulig tilleggsspørsmål: Ønsker noen av dere å selv undervise barn en gang?)
- Hvordan ville verden være hvis ikke folkesangene fantes/tradisjonen var levende?

Intervjuspørsmål til semi-strukturerte intervju/dybdeintervju (unge voksne sangere)

- Fortell om «sangstedet» du har lært å synge ved?
 - Hvordan kom du dit første gang og når var det?
 - Hva du har lært disse årene du har vært med der?
- Fortell om gurun (sanglæreren) din.
- Hva tror du gurun synes er det viktigste at du får med deg.
- Hvordan lærer han/hun deg det? /Hva er det gurun vil du skal gjøre når du er på sangstedet og mellom sangklassene
- Har noe eller noen hindret deg fra å synge/komme til sangundervisningen?
- Hva sier/synes familien din om folkesang og at du synger?
- Hvordan ville livet ditt vært uten folkesangene?
- Er det viktig, tenker du, at barn lærer folkesanger – og hvis ja: hvordan er det viktig?

Intervjuspørsmål til fokusgruppeintervju (mesterlærere)

- Kan dere tenke høyt omkring folkesangtradisjonene deres? (beskriv særpreg ved ulike tradisjoner; hvordan er folkemusikk annerledes fra annen musikk)?
- Hva motiverer dere til å undervise barn og unge i folkesanger?
- Er det noe som truer folkesangene med å forsvinne fra regionene
 - eventuelt hva og hvorfor/hvordan?

Intervjuspørsmål til semistrukturerte/dybde-intervju (mesterlærere)

- Fortell om din egen bakgrunn
 - hvordan kom folkesangene inn i livet ditt og hvordan gikk det til at du begynte du å undervise?
- Fortell om gurun din
- Hvordan vil du beskrive det du gjør her på sangstedet
 - beskriv hva er viktig?
 - og hva er vanskelig?
- Hva kjennetegner de barna som blir værende i sangundervisningen fra de er små? /Hva skal til for at et barn blir værende i sangundervisningen?
- Er det forskjeller på jenter og gutter?
- Hva har du lært fra du begynte å undervise selv?
- Er det noe du har blitt overrasket over i undervisningen?

Intervjuspørsmål digitalt feltarbeid sommer/høst 2021

Spørsmål som besvares skriftlig:

1. *Noen av oss er klar over at vi har en samtale med oss selv, stille hodene våre – som en måte å tenke over ting på. Er det slik for deg?** (dette spørsmålet er fritt oversatt fra en av spørsmålene i Archers verktøy for å kartlegge refleksivitetsmoduser (ICONI).
2. *Fortell om en Lalan Fakir-sang som du kjenner.*
3. *Hvor gammel var du og hvor var du da du lærte den? Hvem lærte du den av?*
4. *Hva slags stemning har den sangen og hva lærer du av den?*
5. *(Hvordan) snakker du med deg selv om den sangen?*
6. *Fortell om hensikten din med å være i verden.*
7. *Hva er viktig(st) for deg når du tenker på livet ditt framover?*

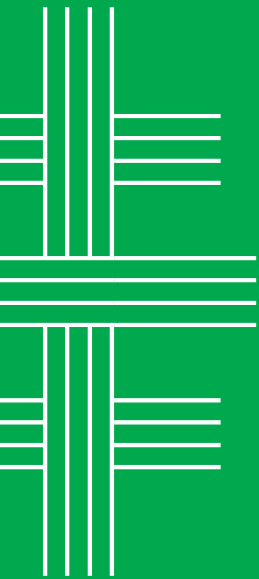
Muntlig del

(Zoom-intervju med én og én i etterkant av at deltakerne har besvart spørsmålene skriftlig)

- 1) *Hvordan har du det nå i pandemien?*
- 2) *Nå har du svart skriftlig på noen spørsmål, hvordan var det for deg å svare på disse?*
- 3) *Var det et eller flere av spørsmålene som inspirerte deg? (i så fall hvilke(t))*

Ungdommer og mesterlærere får samme spørsmål og følger samme prosedyre. I tillegg får mesterlærerne spørsmålet:

Hvordan er det å være sang- og musikk lærer i pandemien, hva skjer med barnas sang og sangarbeidet nå?



Høgskolen
i Innlandet

Doktoravhandlingen springer ut av feltarbeid ved sang-og-musikk-skoler nord i Bangladesh. I landsbyer som er sterkt utsatt for klimaendringer underviser folkemusikere barn og unge i kulturens egne sangtradisjoner. Deltakerne er jenter og gutter fra hinduisk og muslimsk bakgrunn. Som forsker spør jeg: hva står på spill for deltakerne ved sangskolene? Problemstillingen undersøkes gjennom deltakende observasjon, kvalitative intervjuer og skrevne «livsrapporter». Kritisk realisme anvendes som studiens samlede metateori for en tverrfaglig teoretisk utforskning av det empiriske materialet.

Et overordnet formål er å utvikle kunnskap som sier noe viktig om sangens betydning og tiden vi lever i. Jeg løfter fram en fortelling om et vitalt fellesskap av folkemusikere og barn som forsøker å redde sine bengalske sangtradisjoner på land som kan drukne, og setter denne fortellingen i en akademisk og musikkpedagogisk kontekst.

Inngangsporten til doktoravhandlingen er en studie av landsbyjenters stemme. Funnene reiser en rekke nye spørsmål som besvares i tre påfølgende artikler som alle omhandler tid: den personlige tiden, generasjonsoverføringen og den samfunnsmessige tiden.

Doktoravhandlingen viser hvordan tradering av sangpoesi kan bestyrke den enkeltes stemme og refleksive kapasitet i et fellesskap, betydningen av dybdelæring og at musikkundervisning kan fungere som motstandspraksis i en tid preget av akselerasjon og pågående kriser. Slik bidrar studien til det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningene og musikk- og tverrfaglig undervisning i grunnskolen. Avslutningsvis drøfter jeg om innsikter fra denne musikktradisjonen kan bidra til å korrigere illusjoner om fremskritt.