

# Musik og fællesskab på tværs

Av Kristine Ringsaker og Kim Boeskov

*En forårmorgen i 2019 er Henrik Goldschmidt med et hold elever og lærere fra Goldschmidts Musikakademi inviteret i morgen-tv på en landsdækkende tv-station. Anledningen er udgivelsen af portrætbogen om Henrik Goldschmidt, Manden, der ville reparere verden med musik. Denne morgen handler interviewet dog ikke kun om bogen, men også om det musikpædagogiske arbejde, der finder sted på Goldschmidts Musikakademi, som Henrik Goldschmidt er stifter af og rektor for. Akademiet er en privat musikskole med base i Nordvestkvarteret i København, som udbyder gratis musikundervisning, og som har et særligt fokus på at inkludere udsatte grupper af børn og unge med forskellige sociale, kulturelle og religiøse baggrunde. Denne morgen er akademiets fokus på mangfoldighed repræsenteret ved Henrik Goldschmidt selv og oud-spilleren Bilal Irshed, som seerne får at vide, har henholdsvis jødisk og palæstinensisk baggrund. De akkompagnerer en minikoncert med akademiets 'Stjernekor', som synger sange på arabisk, dansk og jiddisch, og hvis medlemmer i kraft af deres kropslige fremtoning ser ud til at repræsentere en mangfoldighed af etniske og kulturelle tilhørsforhold. «Musik nedbryder fordomme,» står der i en tekst nederst på skærmen, mens tv-værten interviewer Henrik Goldschmidt om akademiets arbejde og om forsøget på at samle 'forskellige kulturer' ved hjælp af musik. «Så vi taler om kristne,*

*om muslimer, om jøder, som du selv er, altså, du prøver simpelthen at få blandet alle kulturer og religioner via musikken,» siger intervieweren og spørger så Goldschmidt: «Hvordan reagerer børnene på det her, for det er netop forskellige mennesker og kulturer og religioner, der bliver bragt sammen?» «Jamen, det vidunderlige og det magiske er,» svarer Henrik Goldschmidt, «at børnene reagerer på den måde, at vi holder af at være sammen. Vi tænker ikke på, når vi spiller sammen, hvem der er hvem, eller hvor man kommer fra. [...] Der er overhovedet ikke nogen problemer eller konflikter, der er ikke nogen modsætninger. Det at spille musik, det er ligesom at være på et hold – nu skal vi sammen synge en sang, det er et fælles sprog.»<sup>1</sup>*

Musik bliver ofte fremhævet for evnen til at skabe oplevelser af fællesskab og samhørighed, og i løbet af de seneste år er der opstået en øget interesse blandt musikpædagoger for at bruge musiks 'fællesskabende' kraft som et redskab til at skabe social forandring.<sup>2</sup> Goldschmidts Musikakademi er et eksempel på en institution, som ved hjælp af musikundervisning for børn og unge ønsker at skabe fællesskab og venskab på tværs af sociale, religiøse og kulturelle skel. Akademiet har et særligt fokus på børn, «der af økonomiske eller sociale årsager ikke har adgang til anden musikundervisning»,<sup>3</sup> samt børn, der repræsenterer en eller anden form for etnisk, religiøs eller kulturelt mindretal. Med empirisk udgangspunkt i et længere

---

1 Uddrag af Go' morgen Danmark, 04.05.2019.

2 Boeskov 2021.

3 Goldschmidts Musikakademi 2021.

etnografisk feltarbejde på Goldschmidts Musikakademi<sup>4</sup> undersøger vi i denne artikel, hvordan fællesskaber opstår, og hvilke fællesskaber som opstår i de musikaktiviteter, som finder sted i rammen af musikakademiet, og vi er særlig interesserede i at forstå, hvordan disse fællesskaber kan siges at gå 'på tværs' af sociale identitetskategorier knyttet til kulturel og social baggrund.

Forskningsprojektet, som ligger til grund for denne artikel, har rødder i musikpædagogisk og musikantropologisk forskning, hvilket i denne sammenhæng betyder, at vi som forskere har interesseret os for både akademiet som en (musik)pædagogisk institution, de pædagogiske aspekter ved akademiets aktiviteter, der danner ramme for oplevelsen af fællesskab, og de bredere sociale relationer og betydninger, der skabes gennem aktiviteterne.<sup>5</sup> Også i fortolkningen af vores oplevelser på akademiet inddrager vi indsigter fra både det antropologiske og det pædagogiske forskningsfelt. Selvom vi på denne måde har bestræbt os på at anskueliggøre, hvordan musikalske fællesskaber

- 
- 4 Med deltagerobservation som forskningsmetode har vi i perioden 2019–20 deltaget i institutionens koncerter, lejrskoler, caféaftener og undervisningsaktiviteter knyttet til både sammenspilshold og instrumentalundervisning, og vi har brugt tid på at 'hænge ud' på musikakademiet for at få en fornemmelse af institutionens dagligdag. Med disse erfaringer som baggrund har vi interviewet både eleverne og ledelsen for at få indsigt i deltagerens egne oplevelser og de institutionelle forhold samt de logikker og legitimeringer, som strukturerer aktiviteterne. Vi har foretaget tre fokusgruppeinterviews: ét med elever fra akademiets klesmerband og to med elever fra Guldorkestret. Derudover har vi foretaget tre dobbeltinterviews med elever fra sazgruppen samt 11 solointerviews med elever fra klesmerbandet, Mellemstorkestret, Guldorkestret og sazgruppen. Alle informanter er udvalgt af forskerne selv og interviewet på baggrund af forskernes forudgående observationer af eller deltagelse i musikaktiviteterne. Ydermere har to ledere fra akademiet medvirket i solointerviews. Interviewcitater i denne artikel stammer fra disse interviews. Alle informanter har givet informeret samtykke til deltagelse i studiet. Forældre har givet samtykket til deltagelse for informanter under 18 år, og disse optræder endvidere under pseudonymer.
- 5 Ud over artiklens forfattere har den musikpædagogiske forsker Finn Holst også været en del af projektet. Denne artikel inddrager empiri fra det samlede forskningsprojekt. Det bør også nævnes, at Holst tidligere har udarbejdet en evaluering af den musikpædagogiske praksis på Goldschmidts Musikakademi. Se Holst 2020.

opstår på Goldschmidts Musikakademi, fra flere perspektiver, er det vigtigt at pointere, at en undersøgelse som denne altid er begrænset af dens dialogiske udgangspunkt<sup>6</sup> – vi har deltaget i nogle aktiviteter og ikke andre, talt med nogle deltagere og ikke andre – og vi understreger allerede her, at elevernes oplevelser af deres deltagelse i musikaktiviteterne er divergerende og forskelligartede og ikke egner sig til at blive opsummeret i få, klare pointer. Formålet er imidlertid ikke at producere en fuldstændig og sammenhængende fortælling om musikalsk fællesskab på Goldschmidts Musikakademi, men snarere at give læseren indblik i nogle af de måder, hvorpå fællesskaber konstitueres i og omkring musik på akademiet. Et sådant indblik gives her gennem beskrivelsen af tre scener, der stammer fra vores observationer af aktiviteterne på Goldschmidts Musikakademi. Disse scener har vi indfanget i feltnoter, og de fungerer her som korte, illustrative fortællinger om den musikpædagogiske praksis på akademiet. Scenerne analyseres ved at inddrage deltagerens egne stemmer med det formål at forstå, hvordan musik bidrager til at skabe fællesskab 'på tværs'. Alle elever, der optræder i disse scener, er anonymiserede.

## Goldschmidts Musikakademi i et performativt perspektiv

For at komme nærmere en forståelse af, hvordan fællesskaber i og omkring musik konstitueres på Goldschmidts Musikakademi, anlægger vi et performativt perspektiv. Performance forstår vi, i lighed med Elin Diamond, som noget, der altid både 'gøres' og 'er gjort', i den forstand at en performance består af specifikke kropslige handlinger, der bevidnes af andre og/eller en selv og samtidig refererer til den afsluttede event, som finder sted i tid og rum, og som siden kommer til at tjene som udgangspunkt for nye

---

6 Conquergood 2013.

performances.<sup>7</sup> På denne måde lægger vi vægt på, at de sociale fællesskaber, der opstår i og omkring musik, må forstås både med udgangspunkt i de specifikke handlinger, hvorigennem sociale relationer mellem deltagere etableres og udøves, og med reference til de normer og konventioner, som disse handlinger akkumulerer over tid, og som altid figurerer som den kontekst, der muliggør handling. Musikalsk performance forstås i sammenhæng med dette i bred forstand, ikke blot som en fremførelse af musik, men som en begivenhed, hvor der skabes social mening.<sup>8</sup> Denne mening er ikke begrænset til de auditive udtryk, der udgør det, vi vanligtvis forbinder med musik, men opstår i kraft af de flerfoldige relationer, som produceres i den musikalske begivenhed.<sup>9</sup>

Vi forbinder dette perspektiv med et begreb om 'musikalsk socialitet' udviklet af musikantropologen Georgina Born.<sup>10</sup> Born foreslår, at musikalsk socialitet kan forstås som konstitueret på fire interagerende niveauer. Det første niveau er de umiddelbare interaktioner og relationer, der skabes mellem aktører i den musikalske praksis, og det andet niveau er de forestillede fællesskaber, der rækker ud over et specifikt her og nu. Disse to niveauer medieres af to kontekstuelle niveauer: dels de sociale identitetskategorier, herunder alder, køn, seksualitet og etnicitet, som medproduceres af musikalske udtryk og aktiviteter, og dels de institutionelle strukturer, der muliggør og betinger den musikalske praksis. Vi henter inspiration fra disse idéer om musikalske socialiteter, når vi forsøger at forstå, hvordan børn og unge gennem musikhedtagelse skaber fællesskab på tværs af kulturelle og sociale skel, og derfor undersøger vi både de specifikke handlinger og interaktioner, som er grundlag for elevernes oplevelse af fællesskab, og

---

7 Diamond 1996.

8 Cook 2012.

9 Small 1998.

10 Born 2011, 2012, 2017.

de betydningsbærende rammer og normer, der udgør konteksten for deres handlinger og relationer.

På Goldschmidts Musikakademi organiseres aktiviteterne på flere forskellige måder, eksempelvis som én-til-én-instrumentundervisning, gruppeundervisning, orkesterprøver, korundervisning, koncerter og lejrskole. Hver af disse aktiviteter rummer egne muligheder – og begrænsninger – for social interaktion og oplevelser af tilhørighed og fællesskab. I forhold til den forståelse af musikalsk socialitet, som vi her forsøger at fremskrive, kan man sige, at aktiviteterne konstituerer 'det sociale' på vidt forskellige måder, ikke blot i kraft af det umiddelbare møde med andre mennesker, som disse aktiviteter danner rammen for, men også på grund af de specifikke forestillede fællesskaber og sociale identifikationsmuligheder, som medieres på forskellige måder i aktiviteterne. Musikalsk socialitet konstitueres ligeledes af de institutionelle betingelser for den musikalske praksis, herunder de kriterier for adgang til og deltagelse i musikaktiviteterne, som institutionen opsætter, hvilke former for deltagelse der bliver opretholdt og tilskyndet, og hvordan institutionen repræsenterer sig selv og sine aktiviteter i forhold til at skabe legitimitet og generere midler fra private sponsorer. I det følgende vil vi ved hjælp af empiriske nedslag forsøge at blotlægge nogle af de måder, hvorpå musikaktiviteter på Goldschmidts Musikakademi skaber fællesskab 'på tværs'.

## Scene 1: Facilitering af musikalsk interaktion

*Det er mandag eftermiddag på Goldschmidts Musikakademi, og en gruppe elever fra akademiets 'Mellemøstorkester' har indfundet sig i et undervisningslokale. Underviseren er ikke kommet endnu. To af de ældste elever sidder allerede klar med cello og saxofon og snakker højlydt sammen. De to drenge spiller sammen i flere orkestre på akademiet. Langs med vinduerne har to lidt yngre elever fundet en*

*guitar og en arabisk håndtromme, en darbuka, frem, og nu sidder de stille og kigger frem for sig, mens de venter på, at undervisningen går i gang. Imens er to piger travlt beskæftiget med at pakke deres akkordeoner ud og sætte nodestativer op. Læreren Bilal Irshed kommer ind, stemmer sin oud og finder en bunke noder frem. Han spørger eleverne, hvad de har lyst til at spille, og den ene af drengene foreslår en arabisk sang, de har spillet tidligere, og det er de andre hurtigt med på. En af eleverne har imidlertid glemt noderne – eller hans mor har glemt at pakke dem, som han siger – så Bilal må ud at kopiere. Imens spiller eleverne en sang, som de allesammen kan uden noder. Asbjørn, som er den ældste og mest erfarne i gruppen, tæller ind, og de spiller nummeret igennem. De evaluerer lidt: «Det var da okay!» «Ja, vi 'løb' næsten ikke, vel?» «Nej, men lidt i det der stykke, der 'løber' vi,» påpeger Asbjørn. De snakker lidt om, hvordan det kan være, at de ikke kan holde tempoet i musikken på det samme niveau. Iben, der spiller akkordeon, foreslår, at det er, fordi hun har lidt svært ved nummeret. Det er i den del, hvor rytmikken er svær, at de begynder at løbe. «Lad os prøve igen, hvor vi er opmærksomme på det,» siger Asbjørn. De spiller nummeret igen, og lidt efter kommer Bilal tilbage med noderne.*

På Goldschmidts Musikakademi er det særligt sammenspilsaktiviteterne, hvad enten de foregår på den årlige lejrskole, i små ensembler, i koret eller til orkesterprøver, som er rammen om oplevelsen af musikalsk fællesskab. Flere af deltagerne beskriver sammenspilsaktiviteterne som hyggelige og som en mulighed for at interagere med andre børn og unge med samme interesser som en selv. Benjamin, der spiller med i akademiets Guldorkester, fortæller: «man lærer hinanden nemt at kende, og man får ret mange gode venner, når man går her.» Asbjørn, en af de ældre deltagere, der har erfaring fra flere af akademiets orkestre, forklarer, hvordan den musikalske aktivitet potentielt bidrager til en følelse af forbundethed:

Jeg tror, der er noget helt særligt ved det her med ligesom at skabe noget sammen – som jo er det, man gør, når man spiller musik. Og det er jo ligesom, hvor alle spiller en rolle. Det er ligesom et fælles lydbillede, vi skaber. Og det er ikke noget, der foregår sådan i den enkelte person. Det er noget, der sådan hænger i luften imellem en. Og når man spiller musik, er det jo også noget, hvor man skal være meget opmærksom på hinanden, hvor der i virkeligheden sker en hel masse kommunikation også.

Denne beskrivelse kan uddybes med reference til musikanthropologen Thomas Turinos begreb om social synkroni og hans idé om, at deltagelsesbaserede musikalske praksisser rummer et potentiale i forhold til at skabe erfaringer af samhørighed og enhed af en direkte og kropslig karakter.<sup>11</sup> Netop oplevelsen af at bidrage til et «fælles lydbillede» bliver også fremhævet af andre deltagere som en central og positiv erfaring, og enkelte forbinder også denne oplevelse med et tab af bevidsthed om, hvem 'de andre' er – eventuelle forskelle i alder, musikalsk niveau og social baggrund bliver ligegyldige, fordi der er et fælles mål. Iben, der har spillet med i både Mellemøstorketret og Guldorketret gennem flere år, beskriver således, hvordan musik bliver en ramme for at gøre noget sammen, hvor det på forhånd er angivet, hvad den enkelte skal gøre hvornår, og hvordan dette kan virke befordrende for oplevelsen af at være fælles om noget og skaber et inkluderende fællesskab, hvor social og kulturel baggrund bliver ligegyldig. Flere deltagere beskriver ligeledes, hvordan oplevelsen af fællesskab i musikken medfører, at de også har nemmere ved at snakke med andre deltagere. I den forstand forbinder de erfaringen af musikalsk fællesskab med etableringen af venskaber med andre.

At musikalsk interaktion automatisk skulle føre til social interaktion og en erfaring af fællesskab, er imidlertid ikke givet. Flere af deltagerne

---

11 Turino 2008.



ser ikke musikaktiviteterne som et grundlag for oplevelsen af fællesskab. «Der er ikke rigtig nogen, jeg har et fællesskab med her,» som David fra Gulddorkestret udtrykker det, mens Sara fra klesmerbandet fortæller, at hun kun kommer til sammenspilsundervisningen for at spille, ikke for at socialisere: «Det er igen det, at jeg kommer, og så går jeg bare hjem. Det er ikke, fordi jeg kender nogen.» Baseret på vores observationer af aktiviteterne på musikakademiet er det ligeledes tydeligt, at det at spille musik sammen opleves og bruges forskelligt af deltagerne på musikakademiet. Nogle deltagere knytter tydeligvis bånd til andre elever – eller forstærker allerede eksisterende venskaber – men som det også udtrykkes i citaterne ovenfor, er der en del elever, der ikke synes at bruge den musikalske samhandling som et grundlag for at skabe kontakt til andre. Mens alle deltagere, som vi har talt med, udtrykker, at det opleves meningsfuldt at spille sammen, fordi flere instrumenter med forskellige stemmer bidrager til at skabe et fælles lydbillede, der opleves som mere interessant, end hvad man kan producere enkeltvis, så er der således forskellige tilgange til, hvorvidt et sådant fælles musikalsk udgangspunkt medfører erfaringer af fællesskab eller omsættes i venskab uden for det musikalske rum. Det er således vigtigt, som også Keith Negus og Patria Román Velázquez har påpeget, at fastholde, at musikalsk praksis ikke nødvendigvis er rettet mod etableringen af en kollektiv identitet, men i lige så høj grad kan danne rammen om oplevelser af ikke at høre til eller ambivalens.<sup>12</sup> Ikke desto mindre er netop *forestillingen* om fællesskab helt central i Goldschmidts Musikakademis musikpædagogiske praksis.

## Scene 2: Musik som et forestillet fællesskab

*Det er lørdag morgen på Goldschmidts Musikakademis årlige lejrskole. Omkring 60 elever fra akademiet i alderen 8–18 år er samlet i*

---

12 Negus & Velázquez 2002.

*en weekend for at spille musik og være sammen. Langs med den ene væg står koret, i hjørnet sidder tre percussionister, ved langsiden står fløjter og klarinetter ved siden af violiner, foran dem saxofoner, celloer og akkordeon, og i den anden ende af lokalet sidder en guitarist og to pianister, som må deles om et klaver. Midt i lokalet farer Henrik Goldschmidt rundt og dirigerer. Efterhånden er det lykkedes at få alle med på at spille en simpel rytme på den samme tone, og nu instruerer han så på skift forskellige instrumentgrupper til at improvisere, finde på en frase, som passer til den G-dur-klang, orkestret spiller. Når en elev lykkes med at spille en frase, griber Henrik hurtigt den musikalske idé og synger den højt for koret, som så gentager den. Nu stirrer Henrik intenst og entusiastisk på Lasse, der koncentreret forsøger at producere nogle passende toner på sin saxofon. Da Lasse endelig spiller en frase, er det en g-mol-treklang, der med sin molterts tilfører en melankolsk klangfarve til det tydelige dur-univers, som orkestret har skabt. Den umiddelbare dissonans får imidlertid Henrik til glad at udbryde: «Jaah, det er jødisk!», og han gentager frasen med stor energi og vifter med armene foran koret, der så også gentager frasen igen og igen.*

Som påpeget ovenfor er det at spille musik sammen en ramme for samhandling og oplevelse af fællesskab, der bruges på forskellige måder af eleverne. En vigtig ambition for ledelsen på Goldschmidts Musikakademi har fra begyndelsen været, at musik skal danne rammen om et mødested, hvor børn og unge med forskellige sociale og kulturelle baggrunde kan komme i kontakt med hinanden. For lederne af musikakademiet er det en central tese, at musik er «en genvej til venskaber», og at fordomme mellem forskellige grupperinger nedbrydes «som en selvfølge» i den musikalske interaktion, som en af lederne udtrykker det i et interview. På den ene side er det musikalske fællesskab, som ledelsen forsøger at implementere, forbundet med en idé om, at kulturelle og sociale forskelle er ligegyldige og derfor ikke skal tillægges stor betydning. Men ved at følge med i institutionens liv har vi også fået en klar fornemmelse af, at sociale og kulturelle markører ikke

blot skal udviskes og overskrides, men også italesættes som et aktiv. Når Henrik Goldschmidt entusiastisk råber «Jaah, det er jødisk,» da Lasse spiller en molterts, som måske 'burde' have været en durterts i stedet, så er det et udtryk for hans ønske om både at inkludere deltagere med forskellige musikalske og sociale forudsætninger og samtidig at anerkende og værdsætte deltagernes forskellige kulturelle udgangspunkter. Samme ønske kom til udtryk, da han ved en sommerkoncert stolt præsenterede, at publikum nu for første gang i verdenshistorien skulle høre et stykke af den store tyske komponist Johann Sebastian Bach spillet af strygeorkester og det tyrkiske instrument saz. Ved at fremhæve denne sammenblanding af et vestligt og et anatolsk kulturelt udtryk som noget unikt arbejdes der på Goldschmidts Musikakademi således aktivt med at skabe et miljø, hvor forskellige kulturelle baggrunde værdsættes og kulturel diversitet fremhæves som et gode.

På den måde kan man sige, at Goldschmidts Musikakademi ikke blot danner rammen om musikalske fællesskaber forstået som musikalsk/social interaktion mellem elever, men også etablerer et forestillet fællesskab baseret på idéen om et ligeværdigt, anerkendende fællesskab, som kan tjene som model for det perfekte multikulturelle samfund. Dette kan forstås i lyset af musikantropologen Martin Stokes' idé om 'musikalsk kosmopolitisme'.<sup>13</sup> For en mere generel betragtning kan kosmopolitisme opfattes som en etisk horisont, baseret på empati, tolerance og respekt for andre kulturer og værdier, og den er funderet i en ambition om at leve sammen med (og ikke på trods af) forskellighed. Der er altså tale om et livssyn baseret på den menneskelige evne til at forestille sig verden fra den andens perspektiv og en mulig grænseløs verden af kulturel pluralitet.<sup>14</sup> At tale om musikalsk kosmopolitisme drejer sig ifølge Stokes om at vende opmærksomheden mod musik – «the elements of pleasure and play in the global circulation of musical practice»<sup>15</sup> – som en aktiv agent

---

13 Stokes 2007.

14 Werbner 2008: 16.

15 Stokes 2007: 15.

og en ressource, der netop som æstetisk udtryksform kan konstruere forestillinger og billeder om og af verden, og ligeledes om, hvordan disse forestillinger anvendes til at nå dette ambitionsmål. Mange af de aktiviteter, der udbydes på Goldschmidts Musikakademi, og måden, hvorpå de italesættes af ledelsen, synes at bevidne en klar intention om at bruge musiks elementer af «pleasure and play» som ressource til at skabe følelser af fællesskab 'på tværs' og indblik i andres horisont.

Musikaktiviteterne ses på denne måde som et kosmopolitisk fællesskab, et mødested for børn og unge med forskellige sociale og kulturelle baggrunde. For enkelte af deltagerne synes det fællesskab, som skabes i musik, også at give grundlag for at bygge bro på tværs af oplevede forskelligheder. «Vi er sådan vidt forskellige på en eller anden måde», som Lisa fra Guldorkestret eksempelvis påpeger, mens Asbjørn forklarer: «Vi er også en meget broget flok på alle aldre og folk, der kommer mange steder fra, og forældre, der kommer mange steder fra.» I det musikalske fællesskab træder sådanne forskelle i baggrunden, i den forstand at den fælles musikudøvelse sætter rammerne for deltagelse, på en måde så eleverne ikke oplever kulturel og social baggrund som relevante parametre at forholde sig til. Musikaktiviteterne kan i denne forstand – og i hvert fald for nogle elever – ses som en materialisering af et forestillet fællesskab, der giver oplevelser af forbundethed på tværs af forskelle.

Dette forestillede fællesskab har også en vigtig funktion i forhold til etableringen af akademiets offentlige profil. Som påpeget i introduktionen er historien om, hvordan musik på 'magisk vis' nedbryder fordomme og standser konflikt, en central del af selvfortællingen, der giver institutionen og denne specifikke form for social intervention legitimitet. Ofte er det akademiets Stjernekor, der repræsenterer dette forestillede fællesskab i offentligheden, hvad enten det er ved optrædener ved forskellige kulturarrangementer, ved møder med kulturministeren eller i fjernsynsprogrammer. Sange, instrumenter, elever og lærere, der på forskellige måder repræsenterer en kulturel mangfoldighed, sættes sammen i Stjernekorets optrædener og fungerer således som en materialisering af det forestillede kosmopolitiske fællesskab, som

akademiet har som ideal. Med reference til Gillian Howell kan Stjernekorets optrædere på denne måde forstås som en performance af både musikalsk og social harmoni.<sup>16</sup> Howell peger på, at netop denne sammenblanding af musiks materielle og symbolske funktioner er et gennemgående træk ved musikalsk-sociale interventioner, fordi denne metafor fungerer som et effektivt billede, der kan overbevise publikum, donorer og muligvis også deltagerne selv om, at det at synge og spille sammen faktisk bygger bro over forskelle. Howell fremhæver imidlertid, at sådanne performances kan være problematiske, fordi den forførelse, der ligger i idéen om, at musikalsk harmoni nødvendigvis fører til social harmoni, risikerer at udviske problematikker, magtforhold og antagonismer, der eksisterer under den polerede overflade.<sup>17</sup>

Både indadtil og udadtil på Goldschmidts Musikakademi fungerer det at spille og synge sammen som basis for et forestillet kosmopolitisk fællesskab, hvor konflikt er fraværende, og hvor alle er på samme hold. Det musikalske fællesskab bliver i denne forstand billedet på et ideelt samfund, hvor alle er inkluderet på tværs af kulturelt og etnisk tilhørsforhold. Mens de musikalske aktiviteter på Goldschmidts Musikakademi tydeligvis indeholder et potentiale for, at relationer kan bygges på tværs af oplevede forskelle, så er det som påpeget ovenfor på ingen måde givet, at musikalsk interaktion fører til oplevelse af fællesskab eller til social interaktion uden for det musikalske rum. Der er således ikke et fuldstændigt sammenfald mellem de forestillede fællesskaber baseret på idéen om musikalsk/social harmoni, som musikakademiet legitimerer sin virksomhed med, og det at indgå i en musikalsk interaktion. Og som vi vil diskutere i det næste afsnit, kan musikaktiviteterne på forskellige måder både ses som implicerede i at producere eller opretholde forskelle mellem eleverne og at skabe andre typer af forestillede fællesskaber, der ikke er sammenfaldende med institutionens idéer om fællesskab på tværs.

---

16 Howell 2018.

17 Se også Bradley 2009, Kvaal 2017 og 2018, Solomon 2016.

### Scene 3: Fællesskabet i fællesskabet

*Omkring ti elever er i gang med at pakke instrumenter ud, flytte stole og sætte nodedstativer op, mens saz-læreren Fuat Talay hjælper til med at stemme de tyrkiske strengeinstrumenter. Eleverne i saz-klassen er fra 10 til 18 år, og stemningen er familiær og afslappet. Da alle er klar, præsenterer Fuat den anatolske folkesang, som skal indstudies i dag. «Denne sang kommer fra Konya-provinsen,» siger han, «fra et sted tæt på Kuşca – er det ikke der, hvor dine forældre kommer fra, Mehmet?» Alle elever i saz-klassen har tyrkisk eller kurdisk baggrund, og selvom al kommunikation foregår på dansk, hører man indimellem en ordveksling på tyrkisk eller en elev, der stille nynner den tyrkiske tekst, dybt koncentreret om at spille korrekt. Fuat spiller sangen i et roligt tempo, og linje efter linje indstudies nummeret med elevernes blikke stift rettet mod skiftevis nodearket og instrumentets gribebræt. Enkelte af eleverne får hurtigt fat i både melodi og rytmik – nogle har endda spillet den tidligere – mens andre kæmper mere med at få melodien på plads og må spørge de mere erfarne til råds. Fuat hjælper tålmodigt med alle vanskeligheder, demonstrerer igen og igen, hvordan bestemte fraser skal spilles, og hjælper, hvis fingersætningen driller. Efter en halv times undervisning er der pause, og en gruppe piger skynder sig ud i sofaarrangementet på gangen for at snakke og tjekke Facebook, mens andre bliver siddende for at få den sidste strofe på plads med hjælp fra Fuat.*

Sazgruppen på Goldschmidts Musikakademi bliver ved koncerter og over for besøgende på skolen ofte fremhævet som noget helt særligt. Med over 30 elever tilknyttet anser akademiet sig selv som Danmarks førende institution inden for sazundervisning, og den position understøtter institutionens ønske om at repræsentere kulturel mangfoldighed. Sazundervisningen fremhæves også for den meget inkluderende måde, som undervisningen fungerer på. Der findes hold for både begyndere og øvede, og lærerne Helin og Fuat praktiserer en undervisning, der som udgangspunkt foregår på store hold med mange elever, der spiller

sammen, men hvis de vurderer, at enkelte elever har brug for særlig opmærksomhed, giver de sig tid til individuel undervisning. At undervisningen foregår på store hold, betyder, at selv travle gymnasieelever kan dukke op til undervisningen, når de har tid og overskud – og blive væk i andre perioder. Denne undervisningspraksis har medført, at der efterhånden har udviklet sig et saz-miljø på Goldschmidts Musikakademi; et musikalsk fællesskab, der fungerer efter sin egen logik, som er forskellig fra de fleste andre undervisningsaktiviteter på musikakademiet, som typisk er struktureret som soloundervisning – én lærer og én elev.

Det musikalske fællesskab, der er opstået omkring sazundervisningen, er genereret af en bestemt undervisningspraksis, men er også i høj grad centreret omkring en fælles kulturel identitet knyttet til anatolsk kultur og tradition. Saz er et vigtigt instrument i tyrkisk og kurdisk musik, og alle eleverne har forbindelse til denne kultur. At vælge at spille saz er tydeligvis også en måde at identificere sig med denne kulturelle forbindelse på. På spørgsmålet om, hvorfor eleverne har valgt at spille saz, svarer Aysun på 15 år: «Min far spiller – og vores onkler og så videre. Og så er der også bare meget i vores kultur, så det er lidt oplagt.» 16-årige Rojda forklarer: «Det ligger meget i kulturen, i vores kurdiske kultur, hvor sådan saz, det er bare det, alle kan lide at høre på.» 18-årige Meral fortæller, hvordan hendes familie, siden hun var lille, har holdt aftener i hjemmet med kurdisk mad, hvor en ven af familien altid har haft sazzen med og spillet musik. Som barn tænkte hun: «Det er ligesom det, jeg godt gider og ville ønske, at jeg kunne.»

Sazelevernes beskrivelser af, hvordan saz er forbundet til deres tyrkiske og kurdiske identitet, understreger Stokes' pointe om, at musik er en central måde at performe kulturel identitet og definere rammerne for oplevelse af fællesskab og samhørighed med andre, der identificerer sig på samme måde.<sup>18</sup> Hvor musikalsk fællesskab på Goldschmidts Musikakademi ofte italesættes som noget, der skabes *indadtil* og mellem elever med forskellig baggrund, er det tydeligt, at for mange

---

18 Stokes 1994.

sazelever giver det at spille saz anledning til oplevelse af fællesskab og samhørighed *udadtil* og med mennesker, som de identificerer sig med kulturelt. 15-årige Cebrail fortæller, at han både har en saz i Tyrkiet og en i Danmark, og når han er på ferie hos sin familie i Tyrkiet, spiller han ofte saz med sin fætter. På samme måde fortæller andre elever, at de nogle gange spiller for eller med familiemedlemmer i Danmark eller i Tyrkiet, og at det at spille saz på denne måde fungerer som en måde at opretholde og bekræfte forbindelser, der også er funderet i en fælles kulturel identitet. Rojda fortæller, hvordan musik fungerer som et vigtigt værktøj til at skabe og opretholde sådanne forbindelser:

Det er også, fordi mange fra min familie også synger, om det lyder falsk, eller om det lyder rigtigt, folk synger bare, fordi musikken, det er ligesom det, der skaber os sammen. Det har været sådan, at den familie, vi ikke har snakket med i over ti år, så kan vi invitere dem hjem og synges en sang sammen. Eller især til bryllupper, så giver vi den bare maks. gas med musikken og det hele, og ja, især med sazzen.

Mens eleverne således også bruger saz som et redskab til at skabe forbindelser til andre med samme kulturelle identitet uden for akademiet, er det ikke uden betydning, at aktiviteterne finder sted på Goldschmidts Musikakademi. Akademiet giver nemlig mulighed for vigtige oplevelser af anerkendelse, for eksempel i forbindelse med fælles koncerter, hvor sazgruppen bidrager med indslag på lige fod med andre instrumentgrupper. Da Rojda i et interview bliver bedt om at fortælle om en betydningsfuld oplevelse for hende i forbindelse med Goldschmidts Musikakademi, fremhæver hun sin første sommerkoncert, hvor hun sammen med sazholdet skulle spille for et stort publikum: «Altså det er en fantastisk oplevelse, fordi, okay, her kom lige noget kurdisk kultur ind, eller den anatolske kultur ind, og viser sig foran de andre, som faktisk er fascinerede eller elsker at kigge på en, ikke også?» Den musikalske praksis, som er knyttet til sazundervisning, gør det muligt for eleverne at performe deres tyrkiske og kurdiske



identitet, og akademiets koncerter bliver på denne måde et rum for synlighed og anerkendelse, hvilket bliver tydeligt, når Rojda fortsætter: «De [publikum] får en smagsprøve af, okay, det er faktisk sådan, deres musik lyder fra den her kultur af. For der er jo mange forskellige, sådan med mangfoldighed og alt det, ja, hvor kurdisk kultur kan komme ind her og lige sådan vise sig frem og sige sådan: 'Hey, det er sådan her vi lyder, håber, I kunne lide det'.»

Anerkendelsen af sazelevernes særegne kulturelle identitet har imidlertid også den funktion, at den bidrager til at understrege en forskel mellem sazeleverne og 'de andre'. Som Stokes påpeger, er en musikalsk performance af identitet også en grænsesætning og dermed en markering af forskel.<sup>19</sup> Og netop denne markering af forskel har tilsyneladende en funktion, når spørgsmålet er, hvordan sazeleverne oplever fællesskab 'på tværs' – det vil sige med elever, der spiller andre instrumenter og har andre kulturelle baggrunde. For Aysun føles det ikke oplagt at bruge sazen til at skabe den type forbindelser:

Nej, jeg tror ... ikke i et orkester. Jeg tror, at det er federe, hvis det kun er saz, og så kan jeg godt lide at spille tyrkisk musik på saz, i stedet for at det skal være mere bredt. [...] Vi spiller med folk fra den samme kultur. Vi har ligesom den samme musiksmag.

Det gælder for de fleste af vores informanter fra sazgruppen, at deres musikdeltagelse ikke bruges som redskab til at interagere med andre uden for sazundervisningen. En enkelt af deltagerne, Rojda, har imidlertid tidligere spillet med akademiets Guldorkester, som samler elever fra alle instrumentgrupper. Hun forklarer:

Så har jeg også spillet i deres Guldorkester som solist, hvis man kan sige det. Hvor jeg sådan, jeg har ikke prøvet det så mange gange, men har sådan forsøgt, og det lød selvfølgelig godt [griner]. Men der er ikke

---

19 Stokes 1994.

gået sådan ... klassisk og saz ... saz er jo også meget eksotisk og sådan et mellemøstligt instrument, og det hører ikke sådan til 'den klassiske', hvad kan man sige, del af musikken.

Rojdas oplevelse af at være et eksotisk indslag i et klassisk orkester bliver ifølge hende selv forstærket af de problemer, der ofte er med at finde en toneart at spille i, som både passer orkestret og fungerer på saz. Da vi spørger ind til, om hun oplevede, at det var svært at spille sammen med Guldorkestret, svarer hun:

Ja, fordi jeg følte, at saz ... man kan sådan godt prøve at lade det passe ind, men jeg kunne ikke se, hvordan et symfoniorkester skulle have en saz med. Ja, jeg havde altid set en saz som et meget eksotisk instrument, og ja, mere den mellemøstlige del, hvor der måske er nogle trommer eller noget i den stil, end violiner og klaverer.

Hvor Henrik Goldschmidt i præsentationen af Guldorkestret netop fremhævede kombinationen af symfoniorkester og saz som et unikt (multi)kulturelt udtryk og brugte denne sammensætning som en understregning af musik som et mødested for forskellige kulturelle udtryk – og indirekte forskellige mennesker, der repræsenterer disse forskellige kulturelle udgangspunkter – er Rojdas oplevelse af den samme situation markant anderledes og forbundet med en følelse af ikke at passe ind. En del af grunden til, at det ikke opleves meningsfuldt at indgå i det musikalske fællesskab, som Guldorkestret tilbyder, synes at være, at det æstetiske ideal, som Rojda forbinder med symfoniorkestret og vestlig klassisk musik, ikke synes at kunne rumme det musikalske/kulturelle udtryk, som Rojda repræsenterer, når hun spiller saz. Mens orkestret på den ene side rummer et potentiale i forhold til at skabe interaktion mellem elever på tværs af sociale, kulturelle og religiøse baggrunde, kan disse interaktioner altså ikke fuldstændig løsrives fra musikkens mediering af kulturel identitet.

## Institutionen som ramme for fællesskab

I de foregående afsnit har vi diskuteret, hvordan erfaringer af fællesskab på Goldschmidts Musikakademi opstår i kraft af musikalsk interaktion, som et forestillet fællesskab og baseret på kulturel identifikation. Et centralt element i forhold til at forstå, hvordan fællesskab skabes på Goldschmidts Musikakademi, er indtil nu fraværende i vores fremstilling, nemlig de institutionelle vilkår og rammesætninger for den musikalske praksis, som på afgørende vis regulerer institutionens arbejde og dermed også de fællesskaber, der opstår og opretholdes i akademiets aktiviteter. Selvom en udtømmende diskussion af disse forhold er for omfattende i forhold til denne artikels genstandsfelt, vil vi her kort diskutere enkelte pointer som en illustration af nødvendigheden af at medtage det institutionelle perspektiv for at få en mere fuldstændig forståelse af, hvordan musikalske fællesskaber opstår og fungerer.

En central del af denne diskussion handler om adgangen til institutionens aktiviteter og spørgsmålet om, hvem der i første omgang får mulighed for at indgå i musikalske fællesskaber. Her er det relevant at hæfte sig ved betegnelsen 'målgruppebørn', som er musikakademiets betegnelse for de børn og unge, som de i særlig grad ønsker at inkludere i musikaktiviteter for at kunne facilitere et møde 'på tværs'. Til kategorien målgruppebørn hører børn og unge, som ledelsen (på baggrund af en samtale med forældrene, når barnet tilmeldes) antager tilhører enten en kulturel eller en religiøs minoritet, har fysiske, mentale eller sociale behov, der gør musikundervisning relevant, eller hvis forældre af økonomiske årsager ikke finder det muligt at benytte andre tilbud for musikundervisning til deres børn. Målgruppen er på denne måde konstrueret på tværs af mange forskellige identitetsmarkører knyttet til både socioøkonomiske, kulturelle og religiøse kategoriseringer. Selvom dette umiddelbart skulle betyde, at Goldschmidts Musikakademi sikrer en stor mangfoldighed i elevgruppen, er det imidlertid værd at overveje, om der er institutionelle dynamikker, der på forhånd homogeniserer elevgruppen på andre parametre.

Musiksociologen Anna Bull har gennem studier af 'klassiske' musikpædagogiske praksisser, der er sammenlignelige med dem, der udbydes på Goldschmidts Musikakademi, argumenteret for, at sådanne praksisser er forbundet til værdier, smag og identitet, som er sammenfaldende med en bestemt social position, der groft sagt kan karakteriseres som den øvre middelklasse.<sup>20</sup> Også flere skandinaviske undersøgelser af kulturskolefeltet har peget på, at instrumentalundervisning på musikskoler er en type af fritidsbeskæftigelse, som særligt appellerer til et forholdsvis veluddannet og velhavende segment af befolkningen.<sup>21</sup> Spørgsmålet, som vi mener er relevant at stille i den sammenhæng, er, hvorvidt den type af musikaktiviteter, som Goldschmidts Musikakademi udbyder – og som i høj grad afspejler den musikpædagogiske praksis, som kendes fra musik- og kulturskolerne – gør institutionen særlig relevant for deltagere, der muligvis repræsenterer en mangfoldighed i forhold til kulturel og religiøs baggrund, men som er mere homogene i forhold til orientering mod de (middelklasse) værdier, som kan knyttes til disse former for musikbeskæftigelse. Andre musikalske genrer, for eksempel heavyrock, hiphop, trance, electronica, som potentielt kunne appellere til et bredere segment på tværs af klasse-mæssige tilhørsforhold, er indtil videre ikke en del af aktivitetsudbuddet på musikakademiet.<sup>22</sup> På samme måde kan man spørge, om ikke en musikskole, der i offentligheden tydeligt markerer sit fokus på mangfoldighed, på forhånd bliver fravalgt af forældre, der af politiske, kulturelle eller religiøse grunde finder det problematisk at udsætte deres børn for det møde 'på tværs', som Goldschmidts

---

20 Bull 2019.

21 Berge mfl. 2019, Elofsson 2009, Kulturministeriet 2017.

22 Flere faktorer understøtter, at det netop er undervisning i klassisk musik, der udbydes som den primære aktivitet, herunder Henrik Goldschmidts position som en central aktør i det klassiske musikliv samt det forhold, at der ifølge ledelsen på musikakademiet er mange større private fonde, der støtter initiativer baseret på klassisk musik. Som en privat organisation uden offentlig støtte og deltagerbetaling er Goldschmidts Musikakademi afhængig af støtte fra disse fonde.

Musikakademi forsøger at skabe. Det er således vigtigt at anerkende, at der i kraft af institutionens offentlige profil, udbud af aktiviteter og måde at rekruttere deltagere på foregår en selektering af elever, som er afgørende for, hvem der får mulighed for at mødes 'på tværs'.

## Konklusion

I denne tekst har vi med udgangspunkt i et performativt perspektiv på musikhedeltagelse diskuteret, hvordan musikalske fællesskaber 'på tværs' opstår og opleves på Goldschmidts Musikakademi. Med Borns udvidede forståelse af musikalsk socialitet som analytisk ramme har vi diskuteret musikalsk fællesskab som konstitueret på fire adskilte – men interagerende – niveauer, nemlig som *musikalsk og social interaktion*, som *forestillet fællesskab*, som *kulturel identifikation* og som *institutionelt indlejret*.<sup>23</sup>

På det første niveau for musikalsk socialitet ses musikhedeltagelse som grundlag for at gøre noget sammen, for konkrete kropslige og auditive interaktioner med andre deltagere i musikalske aktiviteter, og sådanne interaktioner og relationer opleves af elever på musikakademiet som både musikalsk og socialt meningsfulde. Den musikalske mening er særlig forbundet til skabelsen af et fælles lydbillede, som virker befordrende for oplevelsen af at høre til og være en del af noget større, jf. begrebet om social synkroni. Disse erfaringer kan potentielt omsættes til at få bredere social betydning, idet de udgør et grundlag for kommunikation og interaktion uden for det musikalske rum. En vigtig pointe er imidlertid, at mens alle deltagere lægger vægt på den musikalske meningsfuldhed, der er forbundet til skabelsen af et fælles lydbillede, så er det ikke alle, der finder det relevant – eller får mulighed

---

23 Born 2011, 2012, 2017.

for – at omsætte det kropsligt erfarede musikalske fællesskab til interaktion og venskab uden for den musikalske aktivitet.<sup>24</sup>

På det næste niveau af musikalsk socialitet kan musikedtagelse forstås som grundlag for et forestillet fællesskab. I rammen af Goldschmidts Musikakademi er det billedet af et ideelt, konfliktfrit og ligeværdigt fællesskab på tværs af kulturelle, religiøse og sociale skel, som etableres og kommunikerer ved hjælp af musik. Med udgangspunkt i begrebet om 'musikalsk kosmopolitisme' kan dette forestillede fællesskab forstås både som en model for det ideelle multikulturelle samfund og som en ressource i arbejdet med at realisere dette ideal, hvor musikalske udtryk bruges bevidst til at konstruere forestillinger om et fællesskab 'på tværs'. Det forestillede fællesskab har både en funktion indadtil i institutionen, hvor eleverne gennem musikedtagelse får mulighed for at etablere og erfare et fællesskab, som går på tværs af sociale identitetskategorier, og en funktion udadtil, hvor særligt Stjernekorret fungerer som repræsentant for og realisering af et sådant forestillet fællesskab i kommunikationen med omverdenen, herunder nuværende og potentielle fremtidige donorer, politikere og samarbejdspartnere. Ved at performe både social og musikalsk harmoni bidrager Stjernekorret til at opretholde en central fortælling om musikakademiets arbejde, selvom denne ideelle fortælling ikke kan siges at være fuldstændig sammenfaldende med alle deltageres erfaring af fællesskab.

På det tredje niveau af musikalsk socialitet finder vi diskussionen af, hvordan musikedtagelse for nogle elever også er forbundet til kulturel identifikation. Sazeleverne bruger musikedtagelsen som et redskab til at skabe og opretholde et kulturelt fællesskab, der rækker ud over akademiets aktiviteter, men samtidig har koncerter, der finder sted i regi af Goldschmidts Musikakademi, en vigtig funktion i forhold til at skabe rum for anerkendelse af denne kulturelle identitet. En central pointe her er imidlertid, at den musikalske performance af kulturel identitet også

---

24 Hvilke faktorer der har betydning for disse forskelligartede sociale erfaringer, har vi ikke et sikkert grundlag for at udtale os om.

må forstås som en grænsesætning og som en understregning af de forskelle, som musikaktiviteterne på musikakademiet har til formål at overskride. Selvom de musikalske aktiviteter kan siges at muliggøre en erfaring af et kosmopolitisk fællesskab 'på tværs' af identitetskategorier, kan disse aktiviteter ikke løsrides fuldstændig fra de måder, hvorpå æstetiske udtryk er forbundet til bestemte kulturelle identiteter og derfor bidrager til både at udpege, at anerkende og at opretholde forskelle.

Netop musikaktiviteternes forbundethed til klassemæssige og kulturelle tilhørsforhold har vi også påpeget i vores diskussion af de musikalske fællesskabers institutionelle indlejring – det fjerde niveau i Borns model. I den forbindelse har vi diskuteret, hvordan den institutionelle rammesætning af aktiviteterne og de vilkår, hvorpå institutionen agerer, på afgørende vis har betydning for, hvilke børn og unge der inkluderes i aktiviteterne, og hvilke former for fællesskaber der opstår og opretholdes.

Ifølge Born må musikalsk socialitet netop forstås i sin pluralitet, som socialiteter, der interagerer, men som ikke kan forstås som kausalt forbundne.<sup>25</sup> Selvom der i den offentlige fortælling om musikakademiet lægges vægt på, hvordan musik på magisk vis skaber et konfliktfrit mødested, hvor kulturelle og sociale forskelle opløses, så viser vores undersøgelse af de mange forskellige måder, hvorpå fællesskab skabes og opleves på Goldschmidts Musikakademi, at billedet er mere sammensat. Mens nogle elever bruger musikdeltagelsen som grundlag for social interaktion og oplever, at de får mulighed for at skabe relationer på tværs af oplevede forskelle, så er der andre elever, som enten ikke bruger musik som en måde at opleve fællesskab med andre på eller oplever, at musikdeltagelsen nærmere er et redskab til at erfare og præsentere sig selv i kraft af de sociale og kulturelle forskelle, som medieres i musik. Mens musikdeltagelse for disse børn og unge må siges at indeholde et potentiale for oplevelser af social synkroni eller et kosmopolitisk musikalsk fællesskab, så er der ingen automatisk overførsel

---

25 Born 2012.

og korrespondens mellem den måde, hvorpå musik på Goldschmidts Musikakademi kan repræsentere et ideelt og konfliktfrit multikulturelt fællesskab, og den måde, hvorpå eleverne faktisk bruger eller erfarer musikedtagelsen som et redskab til at skabe fællesskab 'på tværs'.

Musik kan således næppe forstås som en magisk kraft og ej heller som et fælles sprog, i hvert fald ikke i den simple forstand, som studieværten og Henrik Goldschmidt talte om i introduktionen til denne artikel. Men selvom sådanne romantiserede forestillinger om musikalsk fællesskab og de mere komplekse erfaringer af forskel og samhørighed, som vores informanter giver udtryk for, ikke er fuldstændig sammenfaldende, så peger den analyse, vi har foretaget her, alligevel på et interessant socialt potentiale i musik. Det er således værd at hæfte sig ved den mangfoldighed af måder, hvorpå eleverne på akademiet faktisk bruger musik som et redskab til at skabe forbindelser til andre – inden for og uden for akademiets mure. Netop disse komplekse sociale funktioner, den måde, hvorpå musik udgør et medie for direkte interaktion og samhandling og samtidig etablerer forestillede fællesskaber og identifikationer, der bryder med tid og sted, peger efter vores mening mod nødvendigheden af flere undersøgelser af musikalsk socialitet.

## Referencer

- Berge, O.K., Angelo, E., Heian, M.T. & Emstad, A.B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. Telemarksforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturkolen.pdf>.
- Boeskov, K. (2021). Kan musik skabe en bedre verden? En diskussion om musik som redskab for social forandring. *Danish Musicology Online*, 10 (2020–21), 46–62.
- Born, G. (2011). Music and the materialization of identities. *Journal of Material Culture*, 16(4), 376–388. <https://doi.org/10.1177/11359183511424196>



- Born, G. (2012). Music and the social. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (2. udgave, s. 261–274). Routledge.
- Born, G. (2017). After relational aesthetics: Improvised music, the social, and (re)theorizing the aesthetic. I G. Born, E. Lewis & W. Straw (red.), *Improvisation and social aesthetics* (s. 33–58). Duke University Press.
- Bradley, D. (2009). Oh, that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review*, 17(1), 56–74.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Conquergood, D. (2013). *Cultural struggles. Performance, ethnography, praxis* (redigeret af E.P. Johnson). University of Michigan Press.
- Cook, N. (2012). Music as performance. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (2. udgave, s. 184–194). Routledge.
- Diamond, E. (1996). Introduction. I E. Diamond (red.), *Performance and cultural politics* (s. 1–12). Routledge.
- Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998: Kön och social bakgrund*. Idrotts- och kulturförvaltningarna, Stockholms stad og Stockholms universitet. Hentet fra [http://www.stockholm.se/Global/Om%20Stockholms%20stad/F%C3%B6rvaltningar%20och%20bolag/Fackforvaltningar/Idrottsforvaltningen/Forskning/Kulturskolan%201998\\_k%C3%B6n%20och%20social%20bakgrund%20av%20Stig%20Elofsson.pdf](http://www.stockholm.se/Global/Om%20Stockholms%20stad/F%C3%B6rvaltningar%20och%20bolag/Fackforvaltningar/Idrottsforvaltningen/Forskning/Kulturskolan%201998_k%C3%B6n%20och%20social%20bakgrund%20av%20Stig%20Elofsson.pdf)
- Goldschmidts Musikakademi. (2021). *Om akademiet*. Hentet 15.02.2021 fra <https://goldschmidtsakademi.dk/>
- Holst, F. (2020). *Diversitet og fællesskab: Fra fredsorkester til musikskole*. Goldschmidts Musikakademi. Evaluerings- og følgeforskningsrapport. Hentet 08.06.2021 fra [https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/GMARapport\\_FinnHolst.pdf](https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/GMARapport_FinnHolst.pdf)
- Howell, G. (2018). Harmony. *Music and Arts in Action*, 6(2), 45–58.
- Kulturministeriet. (2017). *Musikskolerne i Danmark: Musikskoletænk tankens rapport*. Kulturministeriet.

- Kvaal, C. (2017). Crossing affordances: Hybrid music as a tool in intercultural music practices. I Ø. Varkøy, E. Georgii-Hemming, A. Kallio & F. Pio (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok* (vol. 18, s. 117–132). NMH-publikasjoner.
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser* [ph.d.-afhandling]. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2561961>
- Negus, K. & Velázquez, P.R. (2002). Belonging and detachment: Musical experience and the limits of identity. *Poetics*, 30, 133–145. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00003-7](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00003-7)
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Solomon, T. (2016). The play of colors: Staging multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online Special Edition. 17th Nordic Musicological Congress 2016*, 187–201.
- Stokes, M. (1994). Introduction: Ethnicity, identity and music. I M. Stokes (red.), *Ethnicity, identity and music: The musical construction of place* (s. 1–27). Berg Publishers.
- Stokes, M. (2007). On musical cosmopolitanism. *The Macalester International Roundtable 2007. Paper 3*.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Werbner, P. (2008). Introduction: Towards a new cosmopolitan anthropology. I P. Werbner (red.), *Anthropology and the new cosmopolitanism: Rooted, feminist and vernacular perspectives* (s. 1–31). Routledge.