

## Forbløffelse som udgangspunkt for forskning i musikpædagogiske praksisser

Kirsten Fink-Jensen

### ABSTRACT

#### **Astonishment as point of departure for research in music education practices**

*The aim of the present article is to present a procedure for investigation of music education practices using a phenomenological-hermeneutic approach. The philosophical background and its consequences for the empirical methods are described. The investigation procedure is based on a seven step model developed in a course with music teacher students who were going to investigate and discuss a particular music teaching practice. The model was used in an exercise aiming at 1) establishing a research perspective that builds on an open attitude and without a specific research question as point of departure and 2) analyzing the music teaching practice using relevant psychological, pedagogical and music education theories. The concept of "astonishment" is suggested as a fruitful point of departure for this kind of investigation. In anthropological research the concept is used about the special surprise or wonder in encountering foreign culture. As "culture" is about human relations aimed at a common goal, also music education practice can be understood as a culture. The investigation procedure includes video observations in a music education practice. An "astonishing" phenomenon connected with an educational problem may arise from the observation in the situation or later in the study of the collected material. The observed phenomenon is the point of departure of analysis and interpretation. This process deviates from a traditional way of doing research, where the point of departure is a problem defined by the researcher. As a consequence, theories used in analysis are not defined at the outset, but depend on the characteristic of the observed phenomenon.*

*Keywords: astonishment, music education, teacher-researcher*

I denne artikel præsenteres en øvelse, som kandidatstuderende i musik og musikdidaktik udfører på et kursus i musikpædagogiske problemstillinger. Mit arbejde med de studerende har resulteret i udviklingen af en syvtrinsmodel for forskning, der anvender deltagerobservation. Artiklens tema befinder sig således et sted mellem videnskabsteori og praktisk empirisk arbejde.

Øvelsen har hentet inspiration fra antropologisk forskning og er anlagt ud fra et fænomenologisk perspektiv. Det er min opfattelse, at denne syvtrinsmodel ikke kun er relevant for de studerende på mit kursus, men i høj grad også for musikpædagogiske forskere, der arbejder med empirisk forskning baseret på deltagerobservation. Denne artikel henvender sig således til forskere – og ikke til studerende.

## **Forbløffelse – et forskningsbegreb**

Forbløffelse er et hverdagsbegreb, som benyttes om en form for overraskelse eller stærk forbavselse over noget uventet, der indtræffer. En sådan oplevelse kan være ledsaget af ubehag eller i værste fald angst, men den kan også opleves som en positiv overraskelse eller forundring. I antropologisk forskning benyttes begrebet forbløffelse om den særlige overraskelse, der er forbundet med observation af kulturelle forskelle (Hastrup 1992:7). Forbløffelse opfattes da som noget almenmenneskeligt på tværs af kulturer, selv om det er forskelligt, hvad de enkelte forbløffes over. Forudsætningen for at forskeren forbløffes er imidlertid, at hun går i felten med en åben indstilling. Hun må tilstræbe at lægge fordomme og forudfattede meninger til side, da hun ellers fortrinsvis vil få øje på det, hun forventer, og ikke på en række andre forhold. For at tilstræbe en sådan åben indstilling kan forskeren nedskrive de forventninger og fordomme, hun er bevidst om. Hvis forbløffelsen indtræffer, er det jo netop udtryk for, at noget uventet har vist sig, og hun vil på denne måde dels få et nyt blik på den kultur, hun observerer, dels blive klar over sine egne – måske ikke bevidstgjorte – fordomme og forventninger. Forskeren kan således lære noget om kulturen og om sig selv på samme tid. Det antropologiske begreb om forbløffelse skal således forstås som noget positivt, der kan omfatte overraskelse, nysgerrighed, spænding entusiasme eller sympati, snarere end frygt, raseri eller mangel på interesse (Shweder 1991).

Genstandsfeltet for den antropologiske forskning er imidlertid ikke reserveret til kulturer i fremmede verdensdele. Man kunne vælge at se uddannelsesinstitutioner som organisationer med forskellige kulturer. Cathrine Hasse, som er antropolog, har således studeret kultur som "læreprocesser, som skaber forbindelser" i organisationer,

hvor "organisationer" er "menneskelige relationer rettet mod et fælles formål" (Hasse 2011:16). Ud fra dette brede begreb om kultur er det muligt at overføre en række af erfaringerne fra antropologisk forskning til forskning i et musikpædagogisk genstandsfelt. Man kan da tale om, at der i denne forbindelse på samme tid bliver tale om et meget bredt og et meget smalt kulturbegreb. Bredt i den forstand, at man kan tale om pædagogiske genstandsfelter som indlejret i forskellige uddannelsesorganisationer med forskellige mål, smalt i og med at det, der fokuseres på, er de relationer, der opstår i særlige musikpædagogiske situationer inden for disse rammer.

Der er udviklet forskellige eksempler på fremgangsmåder såvel blandt antropologer som blandt andre forskere, der arbejder ud fra en kvalitativ metodologi. Nedenfor beskrives et eksempel på, hvordan erfaringer fra feltarbejder har resulteret i en udvikling af en model for fortolkende metode.

## Fortolkende metode

Fælles for fremgangsmåder inden for den kvalitative metodologi er, at der er tale om, at den anvendte metode i en eller anden form beskæftiger sig med fortolkning af data. Eller mere præcist: tolkning og refleksion (Alvesson and Sköldbeg 2008). Et eksempel er Hanne Haavinds model for "fortolkende metode" (Haavind 2000). Haavinds interesse er at vise eksempler på, hvordan forskere har brugt sådanne fortolkende metoder. Hendes model er placeret på et niveau mellem videnskabsteoretiske overvejelser og konkrete praktiske fremgangsmåder. Det er formidlingen af metodologiske overvejelser og erfaringer, som er hovedformålet i hendes fremstilling. Modellen består af 6 trin med pile, der forbinder hvert trin med det næste. Pilene i modellen angiver en serie sproglige omformninger – eller fortolkninger – fra én tekst til en anden (ibid.: 30ff.) .

1. Det første trin kunne formuleres således: "Hvad ved jeg om emnet?" Svaret på spørgsmålet udmøntes i en problemstilling.
2. Andet trin omfatter valg af genstandsfelt og måder at kontakte deltagerne på.
3. Tredje trin er selve indsamlingen af materiale
4. På fjerde trin sker en bearbejdning af materialet til data, og det systematiseres i en første oversigtsmæssig analyse.
5. På femte trin produceres en fortolkning, som formidles til andre.
6. Sjette trin er den transformation, der sker, når resultatet præsenteres for forskersamfundet og sammenholdes med tidligere kundskaber om emnet.

Haavind understreger, at analyserne foregår i flere runder. En første analyse kan være en afprøvning af idéer på materialet eller en søgen efter indikatorer på noget væsentligt. Dette kan give anledning til nogle analysespørgsmål, som benyttes i en gennemgang af det samlede materiale. Næste trin i analysen består i en søgen efter fællestræk og særtræk, efter forskellige tendenser, som træder frem. Derved kommer selvrefleksionen ind i billedet: forskeren må i en slags "indre dialog" spørge sig selv, om en anden person vil kunne forstå dette på samme måde, som hun selv gør.

De resultater forskeren udvikler kan give anledning til, at hun selv eller andre igangsætter nye undersøgelser inden for det, der var sagen. Sagen i artiklerne fra de forskellige forskere i Haavinds antologi er "køn".

Som vi senere skal se, er der en række ligheder mellem Haavinds og min model, men også en afgørende forskel.

## **Undervisningsstrategien "forbløffende praksisser"**

Kurset "Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis" er en del af kandidatuddannelsen i musikdidaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, tidligere Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Kurset tilbydes desuden som valgfag på kandidatuddannelsen i musikvidenskab på Københavns Universitet, og det er her kursisterne fra de to universiteter mødes. Kursets indhold og form er løbende blevet udviklet i forbindelse med et udviklingsarbejde, jeg påbegyndte i 2003.

"Forbløffende praksisser" er en undervisningsstrategi, der med inspiration fra antropologisk forskning skal udvikle studerendes kompetencer med hensyn til at få øje på problemer og muligheder i en pædagogisk kontekst, som ligner den, de senere skal ud og agere i som færdiguddannede. Der er derfor fokus på, at de studerende får forståelse af, hvordan teori kan bidrage til udvikling af en musikpædagogisk praksis. Med begrebet 'strategi' knyttet til undervisning præciseres, at der ikke er tale om udvikling af en bestemt undervisningsmetode, men derimod om nogle overordnede principper for undervisningen. Den udviklede strategi bygger på flg. antagelser:

- teori kan og bør bruges i forhold til de problemer, som måtte dukke op i undervisningspraksisser
- musikpædagoger kan være forskere på deres egen praksis

Hvordan og hvorfor dette er muligt, uddybes i det kommende afsnit.

"Forbløffende praksisser" omfatter en gennemgang af udvalgte pædagogiske og psykologiske teorier samt indføring i forskningsmetoder, der knytter sig til

deltagerobservation. Sideløbende hermed udarbejder den studerende et projekt, der inddrager en selvvalgt musikpædagogisk praksis – et såkaldt casestudie. De studerende, der deltager, uddanner sig til undervisere på forskellige niveauer i uddannelsessystemet. I udviklingsarbejdet ses således eksempler på observation af musikpædagogiske praksisser på alle alderstrin og i helt forskellige kontekster: musikskole, folkeskole, gymnasium, aftenskole, etc. Den studerende skal være til stede i den valgte praksis, deltagende i en eller anden grad – enten som observatør eller som den, der står for undervisningen. I begge tilfælde skal anvendes teknikker, der kan fastholde disse observationer i praksis, således at andre studerende kan få et indblik i situationerne. Det er derfor et krav, at videoobservation er en af de teknikker, der benyttes. Den studerende bliver således en slags forsker på sin egen eller andres undervisning.

Øvelsen i forbløffende praksisser kræver – i modsætning til traditionelle måder at forberede empirisk forskning på – at den studerende ikke går i felten med et forskningsspørgsmål. Den studerendes første valg er, hvilken musikpædagogisk praksis, hun ønsker at observere. Man kan sige, at dette valg på samme tid viser den studerendes interesse og indebærer et til- eller fravalg af mulige pædagogiske emner og spørgsmål. Hvilke, der vil vise sig at være særligt interessante at tage op, er imidlertid ikke afgjort på forhånd. Selv om man umiddelbart har en forventning om, hvilke problemer, som vil vise sig i felten, sker det ofte, at man konfronteres med en række hændelser, som ikke kan omfattes af de oprindelige forventninger. Det betyder, at forskningsinteressen ændres i processen, og at man kan tale om, at forskeren gennemgår en læreproces (Hasse 2002:43ff.).

Udover at introducere begrebet "forbløffelse" er erfaringer fra antropologisk forskning øjenåbnende i forhold til de indledende trin i den arbejdsproces, den studerende må gennemgå i øvelsen i forbløffende praksisser, specielt i forhold til de overvejelser, der knytter sig til at være deltagerobservatør. Det fremhæves således af Kirsten Hastrup, der er professor i antropologi på Københavns Universitet, at i al forskning, der i lighed med antropologien anvender etnografisk metode, må forskeren foretage "essentiel" refleksion (Hastrup 1999:150). Deltagerobservatøren er selv en del af den situation – det objekt – der observeres. Forskeren bliver således også objekt for sig selv. "Essentiel refleksion" vil sige at reflektere sin egen tilstedeværelse i felten og beskæftige sig med spørgsmål vedrørende, hvilke interesser og forventninger, der styrer forskerens blik, og hvilken indflydelse hendes tilstedeværelse har på det, der sker. Hastrup tilføjer, at dette for så vidt gælder al forskning, også den naturvidenskabelige. Forskeren gør altid noget ved objektet. Hun ser fx på det gennem udvalgte instrumenter. Der er dog tale om, at det er en særlig udfordring, når det objekt, der studeres, er mennesker (ibid.:134).

## Forholdet teori/praksis

Da "forbløffende praksisser" baserer sig på, at teori kan og bør benyttes i forhold til praksis, skal vi se på, hvordan disse begreber kan forstås.

Aristoteles præciserer forholdet mellem teori og praksis ved at skelne mellem to menneskelige kundskabsformer, hvor kundskab skal forstås som aktivitet og ikke som viden: det teoretiske kundskabsområde med episteme som aktivitetsform samt det praktiske kundskabsområde, som dels har det håndværksmæssige (techne), dels det sædelige og moralske (phronesis) som aktivitetsform. Forskellen på disse sidste to begreber viser sig bl.a. deri, at med techne lægges vægt på resultatet, mens phronesis peger på selve processen som det væsentlige (Aristoteles 2000, Saugstad 2001). Aristoteles anvender imidlertid begrebet "praxis" på to niveauer. Praxis betyder egentlig "handling" og står på et overordnet niveau for den bevægelse rettet mod et mål (telos), som er det, alt levende stræber imod. Den særligt menneskelige praksis er rationaliteten, som igen omfatter de to kundskabsformer.

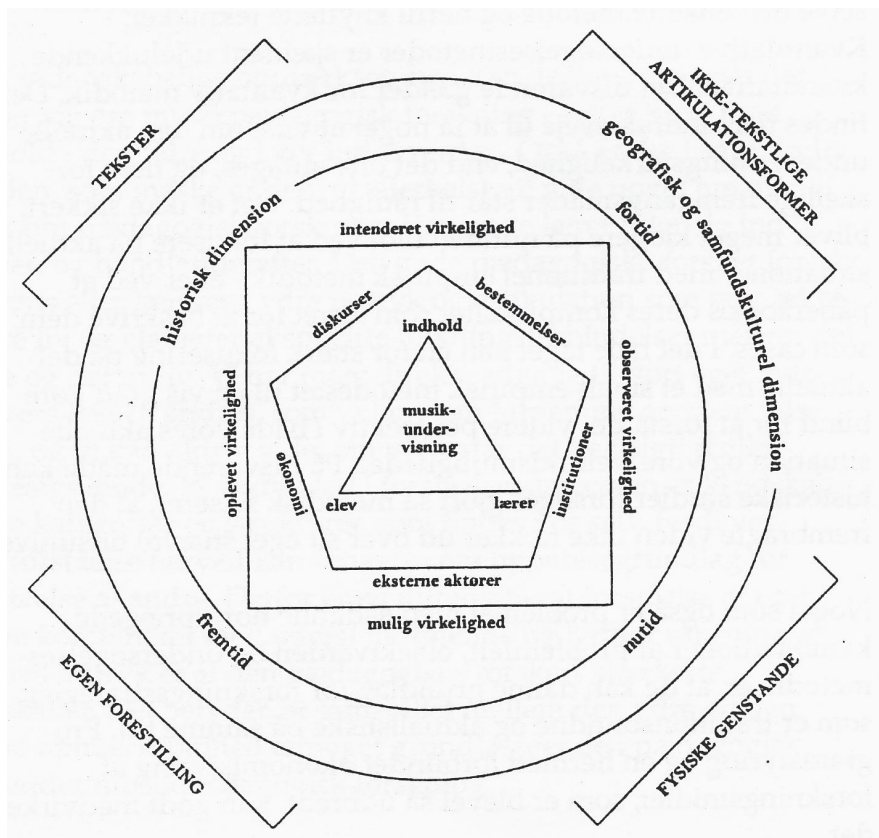
Teori er således en form for praksis. Hvor teoretikeren er på afstand af det, hun taler om, er praktikerens indfældet i konkrete situationer. Tone Saugstad benytter begreberne "tilskuer"- og "deltagerkundskab" for at præcisere dette og samtidig understrege, at såvel teoretisk som praktisk kundskab er på spil i det praktiske felt (Saugstad 2001):

For at være en dygtig praktiker må man have generel kundskab, konkret erfaring, indsigt, skøn og praktisk kunnen og mestren, med andre ord handlingsvejledende kundskabsformer til brug i den partikulære situation. Dette er nogle kundskabsformer som på én gang er praktiske og teoretiske (op. cit.:208 f.).

Dette gælder i høj grad for den professionelle pædagogiske praktiker. De teoretiske aspekter ved praksis befinder sig både før, under og efter den pædagogiske handling. Teori som tankeredskab kan spille en rolle i planlægning af undervisningen, i forbindelse med opståede problemer i selve situationen og i form af eftertanke eller evaluering af undervisningen bagefter.

Tilsvarende kan der være forskellige opfattelser af, hvad begrebet praksis står for. Ofte taler den professionelle om sin praksis. I så fald henledes opmærksomheden på denne persons handlinger og holdninger i den givne kontekst. Man kan imidlertid også forstå praksis som summen af de forskellige relationer, der konstituerer den pågældende kontekst (Kvernbekk 2005:177ff.). Det er ofte det første begreb om praksis, som benyttes. Ulempen ved denne forståelse er, at de deltagere, som praksis

omfatter, bliver en slags tilskuere til den professionelle praktikers handlinger. Selv om læreren i den pædagogiske praksis er den, der tilrettelægger undervisningen, er det ikke ensbetydende med, at det, hun har planlagt, reelt kommer til at foregå. I analyser af konkrete situationer vil det derfor være relevant at inddrage andre betydende interne og eksterne faktorer så som deltagerforudsætninger, fagligt indhold, fysiske rammer, love og bestemmelser, mm. Disse faktorer fremgår fx af Frede V. Nielsens model for det musikpædagogiske forskningsfelt (fig.1) nedenfor (Nielsen 1999). Bemærk desuden kvadratet, der angiver de forskellige "virkeligheder", der er på spil: den "intenderede" (fx lærerens planlægning af undervisningen), den "observerede" (fx forskerens iagttagelse), den "oplevede" (deltagernes oplevelse af den aktuelle situation) og den "mulige" (de potentialer, der ligger i situationen, men som måske ikke alle bliver udnyttet).

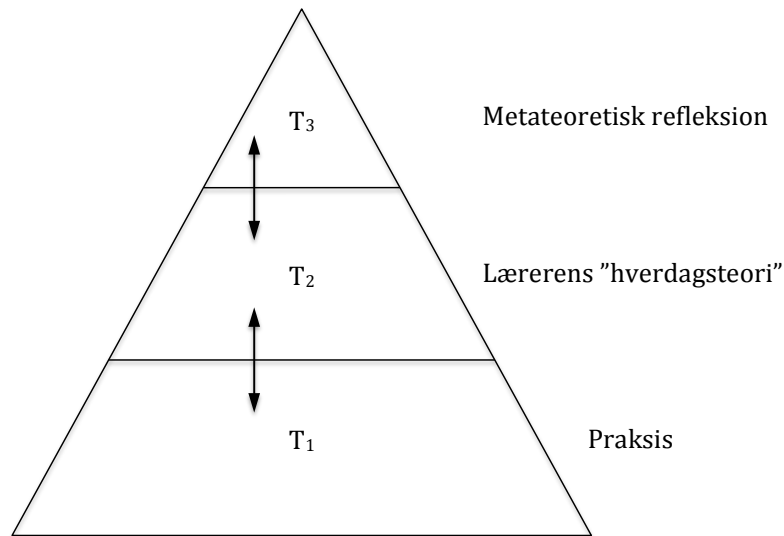


Figur 1: Frede V. Nielsens model over den musikpædagogiske forsknings genstandsfelt

Der findes utallige modeller, der viser forholdet mellem teori og praksis ud fra forskellige forståelser. Jeg har valgt at benytte Erich Wenigers model, da den kan fungere sammen med det fænomenologiske udgangspunkt for den syvtrinsmodel, jeg har udviklet.

## Wenigers begreb om teori

Det teoribegreb, der arbejdes med her, er bredt og kan finde sig på forskellige niveauer i forhold til pædagogisk praksis. I Erich Wenigers model (fig. 2) skelnes mellem teori af første (T1), anden (T2) og tredje (T3) grad (Weniger 1965, 1990:1929).



Figur 2: Wenigers model for teorier på forskellige niveauer i forhold til praksis

T1 befinder sig på selve praksisniveauet, hvor teorier ud fra vaner, erfaringer og tilegnet viden kommer til udtryk i praktikerens holdninger og handlinger. T2 er et niveau, hvor praktikerens teorier italesættes på afstand af selve de situationer, hvori problemerne kan opstå. Fx kan praktikere diskutere og begrunde de anvendte metoder ud fra, hvad der plejer at virke. Hvis man vil belyse problemer og begrunde de anvendte metoder ud over, at de virker, er det nødvendigt at kende til teori på tredje niveau (T3). Teorier på dette niveau er generaliseringer, hentet fra filosofiske og videnskabelige studier, som kan fungere som tankeredskaber for praktikerens i forhold til de konkrete spørgsmål, der har rejst sig i hendes praksis.



Wenigers model er knyttet til en åndsvidenskabeligt orienteret pædagogik, som også er kendt fra Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori. Denne retning inden for pædagogikken lægger vægt på, at opdragelse og undervisning er udgangspunkt for enhver udvikling af pædagogisk teori. Samtidig skal den pædagogiske virkelighed ses i et historisk perspektiv. Undervisnings- og opdragelsespraksisser må således betragtes som komplekse. Dermed står denne position i modsætning til en positivistisk inspireret, undervisningsteknologisk tilgang.

## Den fænomenologiske tilgang

### Centrale fænomenologiske begreber

I det følgende præsenterer jeg kort de begreber, som er centrale for at forstå fænomenologiens rolle i et videnskabeligt arbejde. Først om forståelse af "virkeligheden".

Den verden, vi dagligt lever i, omtales også som "livsverdenen", det vil sige den verden, som træder frem for os i den "naturlige indstilling". Mennesket er forviklet med verden og de andre, og ikke som i den dualistiske opfattelse på afstand. Der er ikke nogen bagvedliggende "mere sand" virkelighed. Ud fra "den naturlige indstilling" antager vi, at der findes en verden, som vi alle lever i, og som har en bestemt væren, uafhængig af os. Med denne indstilling lever og handler vi i hverdagen på en førfilosofisk måde. De genstande, hændelser og personer, vi oplever, kan omtales som "det fænomenale objekt". Dermed menes "objektet, som det fremtræder for den enkelte". Der er altid tale om, at det fænomenale objekt er resultat af relationen mellem subjektet og objektet, idet såvel det perciperende subjekts erfaringer og forestillinger som det perciperede objekts karakteristika spiller en rolle for oplevelsen (Zahavi 2003).

Den virkelighed, subjektet lever i i hverdagslivet, kan omtales som den "fænomenale" virkelighed. Denne virkelighed er baseret på perceptionen og det perspektiv, der knytter sig til den kropslige placering i rummet. Det fænomenale er det virkelige, nemlig den virkelighed der er grundlag for tænkning. Denne virkelighed viser sig ikke i en sluttet form, den er altid ved at blive til.

Som fænomenolog tager man ikke afstand fra forskellige former for empirisk forskning. Naturvidenskaben behandler den samme verden, som den vi deltager i i hverdagslivet, men den anvender en bestemt metode for at indfange præcis viden. Den "videnskabelige indstilling" adskiller sig fra den naturlige indstilling ved, at videnskabsmanden søger metoder, der kan skabe distance til verden for at få viden om udvalgte forhold i livsverdenen (som altid er den primære virkelighed). I en matematiseret virkelighed bliver verden fx sat på formel. I fænomenologisk forstand er denne

matematiserede virkelighed sekundær, idet der ligger nogle begrundede påstande til grund. Et eksempel kunne være den euklidiske geometri, som tager udgangspunkt i påstanden om, at et punkt ingen udstrækning har, og at der gennem to punkter kun kan trækkes én linje. De geometriske love og beregninger ville se ganske anderledes ud, hvis man fx vedtog, at et punkt havde en bestemt udstrækning.

### Konsekvenser af en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang til empirisk forskning

Udviklingen af den model, der beskrives i det følgende, er baseret på en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang til forskning. Det fænomenologiske udgangspunkt har konsekvenser for et empirisk forskningsprojekt. En væsentlig metodologisk pointe er, at vedtagne teorier om fænomenet ikke er styrende for erfaringen. Det er erfaringen, der skal være udgangspunktet for teorierne. Virkeligheden består af forskellige genstandsområder, hvis særegenhed må respekteres, og metodologien må indrettes derpå. Det er "sagen selv", der er i fokus. Kim Gørtz udtrykker det således:

Som metodologi er fænomenologien ikke et spørgsmål om at udvikle et specifikt antal af principper eller regler, der skal styre en given forskerpraksis. Faktisk skal de fænomenologiske undersøgelser ikke på forhånd styres af nogle bestemte regler overhovedet. Fænomenologien er nemlig ikke nogen heuristik. Pointen er klar: en hvilken som helst regularitet bestemmer på forhånd erfaringen af den givne sag. Og hvad forskeren skal ledes af, er altså sagen selv. I fænomenologiens metodik er der således indlejret et krav om åbenhed og sensitivitet over hele den erfarede livsverden i al dens variation og kompleksitet. (Gørtz 2003:52)

Udviklingen af syvtrinsmodellen er inspireret af de fænomenologiske metoder, som er udviklet af psykologerne Amadeo Giorgi (A. Giorgi 1997) og Ernesto Spinelli (Spinelli 2005). Deres modeller for en fænomenologisk undersøgelse er knyttet til forskningsinterviewet som metode. De principper for fænomenologiske metoder, de har arbejdet ud fra, er imidlertid også brugbare for den forsker, der ønsker at beskrive menneskelige handlinger, udtryk og holdninger. Opgaven bliver da at finde begreber, der kan beskrive kropslige udtryk og verbale udbrud.

Når der er tale om observation af en musikpædagogisk praksis, har den fænomenologiske metode en styrke i og med den reflekterer førsproglige udtryk og handlinger. Kropslige udtryk, der knytter sig til musikalsk aktivitet, kan synliggøre, hvad der bliver meningsfuldt for den enkelte deltager. Samtaler og interviews er også forbundet med

forskellige kropslige attituder, med ansigtsudtryk og mimik. I musikaktiviteter er det muligt at forholde kropsholdning og handlinger til selve den klingende musik og dens parametre, fx at sammenholde musikkens puls med den enkeltes spil.

## Giorgis udvikling af en fænomenologisk metode

Giorgi fremhæver, at hvis man skal følge de fænomenologisk filosofiske principper, må man lægge vægt på, at den filosofiske metode omfatter tre sammenkædede trin (ibid.:238):

- Der foretages en fænomenologisk reduktion
- Der udarbejdes en beskrivelse
- Der søges efter essenser.

*Den fænomenologiske reduktion* (1) beskriver han som en sætten parentes om tidligere viden om et fænomen for at kunne beskrive præcis det, der opleves. Fænomenet er altså ikke at forstå som noget, der i naturvidenskabelig forstand bare "er", men der er tale om, at fænomenet er det, der viser sig for den oplevende person.

*Beskrivelse* (2) vil sige sproglig artikulation af fænomenet, som det viser sig. Der er således ikke tale om forklaring, konstruktion eller fortolkning.

*Essens* (3) betyder "den mest invariante mening i en kontekst". Med andre ord beskriver han essens som "en konstant identitet, som sammenholder og afgrænser de variationer, som fænomenet kan fremtræde i". Han bruger begrebet "frie imaginative variationer" som en særlig metode for at opdage disse essenser. Det går ud på, at man frit udskifter aspekter ved det observerede objekt og overvejer om objektet stadig kan identificeres med dets oprindelige fremtrædelse. Som eksempel ser han på fænomenet "kop". Han forestiller sig koppen i forskellige farver, former og materialer. Resultatet af de frie imaginative variationer er da, at "kophed" er en "beholder for væske som kan håndteres manuelt" (ibid.:246). Undersøgelsen kan imidlertid ikke betragtes som afsluttet, det er muligt at fortsætte den og måske få et mere nuanceret resultat.

Efter at have præciseret den filosofiske metode søger Giorgi at overskride den kløft, der er mellem filosofisk metode og de metoder, der anvendes i empirisk psykologisk forskning. Han når til følgende model (A. P. Giorgi and Giorgi 2002):

1. Første trin:
  - a. Oplevelsen af det fænomen, der er i fokus, beskrives af en eller flere deltagere i et interview. Beskrivelsen er i det hverdagsprog, deltagerne behersker.
  - b. Hvis der er tale om mundtlige interviews, transskriberes disse beskrivelser.

- c. Forskeren anlægger en åben indstilling (et træk ved den fænomenologiske reduktion) og læser transskriptionen for at forstå den grundlæggende betydning af helheden.
2. Andet trin: Der foretages en fortsat fænomenologisk reduktion af beskrivelserne ud fra et psykologisk perspektiv. Der søges efter meningsenheder for det fænomen, der studeres. Disse afmærkes.
3. Tredje trin: Datamaterialet, dvs. beskrivelserne, analyseres fortsat ud fra en fænomenologisk reduktion med henblik på at finde psykologiske begreber til transformering af de hverdagsagtige udtryk for mening. Målet er at finde essentielle træk ved fænomenet. Metoden er "free imaginative variations" – som er en form for fri brug af fantasien på det fænomen, der er i fokus.
4. Fjerde trin: Der produceres nu en samlet beskrivelse af fænomenets psykologiske struktur. I Giorgis tilfælde er der tale om en afsøgning af den psykologiske essens ved fænomenet, derfor vil beskrivelsen indeholde de psykologiske fagbegreber, som er relevante. Det er vigtigt her at holde fast i, at der med essens menes "den mest invariante mening i en kontekst". (ibid.:254)

Giorgi omtaler trin 1.a og b. som præfænomenale, idet den fænomenologiske reduktion først begynder ved punkt 1.c. Derved adskiller den psykologiske metode sig fra den filosofiske, som tager udgangspunkt i et på forhånd givet fænomen, fx "glæde", som afsøges i alle dets varianter. I den psykologiske tilgang er fænomenet noget, der træder frem, fx i en samtale – eller – som vi senere skal se – i en observation i en konkret situation. Der ligger derfor en opgave i at bestemme, hvad der er det centrale fænomen, inden dets varianter studeres.

### Spinellis fænomenologiske metode

Spinelli har ligeledes tre trin i sin model for fænomenologisk metode. Processen består af:

- Parentesreglen
- Beskrivelsesreglen
- Horisontaliseringsreglen

*Parentesreglen* omtales også som "epoché", som er en form for fænomenologisk reduktion. Forforståelse og viden sættes i parentes, således at oplevelsen af fænomenet kan være mere umiddelbar.

*Beskrivelsesreglen* er et krav om en sproglig artikulation af fænomenet.

*Horisontaliseringsreglen* handler om at lade alt det, der bliver sagt i et interview, få lige megen vægt, så længe som muligt. På et tidspunkt vil noget udkrystallisere sig som særligt væsentligt.

De to fænomenologiske fremgangsmåder, som er udviklet af Giorgi og Spinelli, har tydelige lighedspunkter. Begge fremhæver åbenheden som et gennemgående princip. I beskrivelsesfasen beskæftiger man sig ikke med årsagsforklaringer. Der lægges først og fremmest vægt på, at beskrivelserne er konkrete, sanselige og detaljerede (Spinelli 2005).

Disse to bud på en fænomenologisk metode har imidlertid ikke noget bud på, hvilken rolle det spiller, at udgangspunktet for en empirisk undersøgelse er deltagerobservation. Det er her de videnskabsteoretiske overvejelser, som knytter sig til etnografisk metode, får betydning.

## Udvikling af en tretrinsmodel

I forhold til empiriske undersøgelser, der anvender deltagerobservation, har jeg valgt at formulere en "tretrinsmodel", som skal ses som en syntese af trinnene i de to modeller ovenfor med de principper den antropologiske forsker, der går i felten, arbejder efter. Tretrinsmodellen omfatter således:

1. Iagttagelse af fænomenet
2. Den første beskrivelse
3. Den endelige beskrivelse

*Iagttagelse af fænomenet:* Deltagerobservation kræver forberedelse. Der skal laves aftaler med deltagere, og observatøren må inden observationen nedskrive sin forforståelse, sin forhåndsviden og sine forventninger, for at hun kan gøre så umiddelbare iagttagelser som muligt. Eller med andre ord: tilstræbe at foretage epoché, når hun observerer. Derpå kan observationen, eventuelt suppleret med interviews finde sted. Efter observation og samtaler med udvalgte deltagere fokuseres på de steder i materialet, der forbløffede observatøren. Disse steder markeres, og der foretages transskriptioner af samtalerne, idet der sættes parentes om forforståelsen og al teoretisk viden. Transskriptioner, videooptagelser, billeder og andet materiale ses igennem gentagne gange, indtil fænomenets forskellige fremtrædelsesformer viser sig for observatøren.

*Første beskrivelse af fænomenet:* Næste trin består i en beskrivelse af oplevelsen så konkret og sanseligt som muligt. Der anvendes hverdagsbegreber, der kan beskrive kropslige og verbale udtryk, uden at komme med forklaringer på fænomenet. Det er

vigtigt at beskrive det, der træder frem, det synlige og hørbare og ikke det man kunne tro ligger bag de synlige handlinger. Beskrivelsen er det egentlige datamateriale, som er gentand for en analyse med henblik på at finde fælles træk i de forskellige fremtrædelser af fænomenet på forskellige tidspunkter og i forskellige sammenhænge.

*Den endelige beskrivelse:* Den endelige beskrivelse udarbejdes ud fra tematiseringen af fænomenet. Ved at benytte ”free imaginative variations”, dvs. frie forestillinger om fænomenets mulige fremtrædelsesformer, søges essentielle træk ved fænomenet. Disse træk beskrives ved hjælp af faglige begreber. Det er her teorierne kommer i spil. Teorierne skal vælges kritisk ud fra, om de kan sige noget om det pågældende fænomen. Beskrivelsen udarbejdes under refleksion over selve iagttagelsesprocessens betydning (selvrefleksion).

Den åbne indstilling er gennemgående i hele forløbet.

Med udgangspunkt i sin forbløffelse kan forskeren udvikle interessante beskrivelser af et fænomen. Hun kan dog ikke ved brug af tretrinsmodellen bidrage til en nærmere forståelse eller forklaring af fænomenet. Det er derfor nødvendigt at tilføje endnu et perspektiv til den fænomenologiske beskrivelse, nemlig det hermeneutiske, som vedrører tolkning og forståelse. Det er med denne tilføjelse, der bliver tale om en syvtrinsmodel.

## Syvtrinsmodellen

Syvtrinsmodellen tager udgangspunkt i tretrinsmodellen og uddyber den samtidig på to måder. Dels inddeles trin ét i flere faser, dels tilføjes nogle faser med henblik at nå frem til en større forståelse af det fænomen, der iagttages. Det er her den hermeneutiske metode kommer ind.

Nu kan man indvende, at ser man på den filosofiske hermeneutik i fx Gadamer's version (Gadamer 1976) er det ikke umiddelbart indlysende, at den fænomenologiske og den hermeneutiske position kan forenes, da der er tale om to forskellige udgangspunkter: Hvor fænomenologen åbner sig for objektet ved at sætte parentes om sin forforståelse, går hermeneutikeren ind i mødet med objektet med denne forforståelse. Hvis objektet er musik, bevæger lytteren sig med sine forudsætninger ind i en hermeneutisk cirkel i en bevægelse mellem del og helhed i musikken mod en større forståelse (Dufrenne 1973). I bedste fald kan denne forståelse have karakter af det, Gadamer betegner som ”horisontsammensmeltning” mellem subjekt og objekt. Processen kan således karakteriseres som en stadig dialog mod en form for total forståelse.

Filosoffen Paul Ricoeur omtaler sig selv som "kritisk hermeneutiker" (Ricoeur 1988) og ser sin filosofiske position som fænomenologisk hermeneutik. Fænomenologien er for ham en ramme, inden for hvilken den hermeneutiske aktivitet kan udfoldes. Han kritiserer Gadamer's projekt om horisontsammensmeltning for at være en harmoniserende proces, som ikke kan rumme den distance, der er så væsentlig for videnskabelig aktivitet. I stedet må man gå en omvej for at indtænke hermeneutikken i fænomenologien. Selv om han ligesom Gadamer mener, at hermeneutikken kan forstås som et ontologisk grundvilkår for mennesket (Rendtorff 1998), mener han, at tolkning kun kan nås i kraft af epistemologisk virksomhed. Dette kræver inddragelse af forskellige metoder for at nå til en forståelse af objektet. Den videnskabelige praksis kræver derfor et arbejde med metoden (Fink-Jensen 2006:21 ff.). Subjektets erfaring og oplevelse af objektet er imidlertid bestemt af nogle forhold, der er uigennemsigtige for den enkelte, idet disse erfaringer og oplevelser finder sted inden for nogle kræfter i samfundet og i os selv, som vi ikke er herre over. I den forbindelse henter han inspiration fra Marx, Freud og Nietzsche, som peger på henholdsvis samfundsmekanismer, det ubevidste og den menneskelige vilje til magt, som betydende forhold, der – skjult for den enkelte – har indflydelse på menneskelige handlinger og holdninger.

For Ricoeur bliver den hermeneutiske proces en bevægelse mellem nærhed og distance til objektet. Ricoeur har fokus på metoden, idet dialogen med objektet ikke som hos Gadamer har horisontsammensmeltningen som mål, men derimod at gå ind i en engageret dialog med objektet, hvor forskeren i en analyseproces på samme tid udfordres og udfordrer objektet med sit valg af metodiske tilgange. Samtidig lægger Ricoeur vægt på, at målet ikke blot er at "forstå", men også at "forklare". Det kan ske ved at trække resultater og teorier fra helt andet hold ind i analysen.

Spørgsmålet om nærhed og distance reflekteres i den antropologiske forskning således:

Vores interesse har at gøre med tilegnelse af de teorier, den viden, de moralske overvejelser og den praksis, der findes i den konkrete verden, der studeres. Det kræver, at man først træder ud af sit eget verdensbillede, sit eget rationalitetsrum, og over i det kulturelle rum, der gør sig tanker om verdens indretning (Hastrup 1992:45).

At "træde ud af sit eget rationalitetsrum" vil sige at slippe forbehold og lade sig gribe, ja nærmest blive opslugt af objektet. Det handler om at kunne indtage forskellige positioner i forhold til objektet: den intuitive, den distancerede og en position, hvor man reflekterer sig selv som en del af objektet, som det fx er tilfældet, når man er deltagerobservatør (Hastrup 1999).

Med Ricoeur er det således muligt at inddrage forskellige metoder til belysning af et givet fænomen (objekt). Fra antropologisk forskning kan hentes inspiration til, hvordan forskeren må forholde sig til det fænomen, der er genstand for forskning. Analyserne af fænomenet kan således føres videre fra den endelige beskrivelse i tretrinsmodellen til et videre arbejde med inddragelse af teorier fra forskellige relevante kilder eller fra empiriske undersøgelser af et lignende fænomen.

I forlængelse af disse overvejelser består syvtrinsmodellen af følgende faser:

1. Forberedelsesfasen
2. Observationsfasen
3. Datastruktureringsfasen
4. Første fremlæggelsesfase
5. Beskrivelsesfasen
6. Analysefasen
7. Sidste fremlæggelsesfase

I tretrinsmodellen er der en række forhold, der skal tages i betragtning på første trin. De første fire faser i syvtrinsmodellen svarer derfor til første trin i tretrinsmodellen som vist nedenfor i fig.3.

De tre fænomenologiske trin i tretrinsmodellen	Faser i øvelsen, der svarer til tretrinsmodellen
Iagttagelse af fænomenet	1. Inden observationen laves aftaler, noteres forforståelse, etc. Dette sker i <i>forberedelsesfasen</i> 2. Derpå gennemføres observation og evt. samtaler i <i>observationsfasen</i> 3. I den <i>datastrukturerende fase</i> ordnes det indsamlede materiale med fokus på det, der undrede eller forbløffede 4. Udvalgte videoklip præsenteres for andre i en <i>første fremlæggelsesfase</i>
Første beskrivelse af fænomenet	5. I beskrivelsesfasen udarbejdes en beskrivelse i hverdagssprog af det, der trådte frem som væsentligt for observatøren. Disse beskrivelser er det egentlige datamateriale, som bliver genstand for analyse
Den endelige beskrivelse	6a. Den første beskrivelse tematiseres. Ved hjælp af frie imaginative variationer søges gennemgående træk ved fænomenets fremtrædelse. Disse træk beskrives ved hjælp af faglige begreber. Her kommer teorier i spil. Der er tale om <i>første del af analysefasen</i> .

Figur 3: Forholdet mellem tretrinsmodellen og de indledende faser i syvtrinsmodellen



Som det ses svarer første trin i tretrinsmodellen til forberedelsesfasen, observationsfasen, den datastrukturerende fase og den første fremlæggelsesfase i syvtrinsmodellen. Andet trin i tretrinsmodellen svarer til beskrivelsesfasen, og endelig indeholder tredje trin træk til fælles med analysefasen, men omfatter ikke alle de analyseprocesser, der skal føre til en egentlig forståelse af fænomenet. Derfor er de tre fænomenologiske trin ført videre i en hermeneutisk proces, som omfatter en formidling i den sidste fase. I syvtrinsmodellen afsluttes undersøgelsen således ikke med en beskrivelse med inddragelse af begreber fra teori. Modellen går videre og anvender de valgte teorier i en diskussion over, hvordan det er muligt at forstå fænomenet mere generelt. Resultatet af den hermeneutiske proces er en tolkning, som evt. kan pege på en form for forklaring.

Teksten (beskrivelsen af fænomenets fremtrædelsesformer) er det objekt, det forskende subjekt forholder sig til i den hermeneutiske proces, der følger efter, med henblik på at nå til en egentlig forståelse af fænomenet. Det, der karakteriserer en sådan proces, er en bevægelse mellem del og helhed. Efter at have sat parentes om forforståelsen forholdes denne til materialet. Hvad var det, der overraskede mig? Hvordan udfordrer objektet (fænomenet) min tidligere forståelse? Den videre proces vil være en analyse, der bevæger sig mellem udvalgte dele af objektet og helheden samt i en selvobjektivering mellem forforståelse og forståelse. Med kommentarer kan syvtrinsmodellen beskrives således:

1. En forberedelsesfase, hvor forskeren vælger situationer fra egen praksis eller kontakter en praktiker med henblik på at få tilladelse til observation. Derpå nedskriver hun, hvilken forforståelse hun har om denne praksis.
2. En observationsfase, hvor forskeren er til stede, evt. med et videokamera, i den valgte praksis. Denne fase suppleres ofte med et indledende og/ eller et opfølgende interview.
3. En datastrukturerende fase, hvor forskerens observationer og noter indsamles, ordnes og evt. vælges til/fra med særlig fokus på det, der vakte undren i forhold til forskerens forforståelse.
4. En første fremlæggelsesfase, hvor forskeren præsenterer sit valgte videoklip for andre uden at fortælle om egen opfattelse af det observerede. De andres kommentarer indgår i overvejelser knyttet til første beskrivelse
5. En beskrivelsesfase, hvor der udarbejdes en sansemættet, nøgtern beskrivelse. Denne beskrivelse er baseret på struktureringen af data og er derfor også resultat af en form for analyse. Det er den beskrivelse, der udarbejdes her, som udgør det egentlige datamateriale.
6. En analysefase, der består af to eller flere trin:

- a. forskeren leder efter essentielle træk ved fænomenets forskellige fremtrædelser i den udarbejdede beskrivelse. En del af dette arbejde handler om at forholde sig kritisk til eget perspektiv. Dette kan i første omgang føre til en common sense beskrivelse, dvs. en beskrivelse, der ikke trækker teoretiske begreber ind, men som tydeliggør, hvilket tema, der er tale om.
  - b. Dernæst vælges et eller flere teoretiske perspektiver, som kan kvalificere refleksionen over problemet i praksis. De valgte teorier begrundes og refereres kort, og de valgte begreber anvendes på beskrivelserne med henblik på udvikling af forståelse/og eller forklaring.
7. En afsluttende fremlæggelsesfase, hvor forskeren udarbejder et skriftligt dokument eller evt. et produkt i et andet medie. Dokumentet/produktet skal gøre rede for arbejdsproces samt de udviklede resultater, der diskuteres og perspektiveres i forhold til et musikpædagogisk genstandsfelt.

*Forberedelsesfasen* indeholder to hovedmomenter:

1. Valg af og kontakt til genstandsfeltet
2. Klargøring af forforståelsen

Ad 1. Når en musikpædagogisk praksis er valgt, må det besluttes, hvordan deltagerne skal kontaktes og hvilke aftaler, der er nødvendige. Forskeren må forholde sig til, hvordan der skal informeres om følgende spørgsmål:

Hvad handler projektet om?

Hvad skal materialet bruges til og til hvem skal det publiceres?

Hvilke metoder vil blive benyttet? Ved videoobservation er det afgørende at få tilladelse til at benytte videooptagelse af udvalgte situationer.

Skal det skriftlige materiale anonymiseres?

Skal nogle af deltagerne – eller alle præsenteres for det færdige resultat? Og i givet fald, hvordan?

Alle disse spørgsmål rummer etiske problemstillinger, som er helt afgørende i denne type forskning, og som forskeren ikke kan komme uden om (Fink-Jensen 2011).

Ad.2. Grunden til at det er vigtigt at nedskrive sin forforståelse er, at det tilstræbes, at observationen bliver så upåvirket af forskerens forventninger og interesser som muligt. Forforståelsen kan ikke skrives ned, efter observationen har fundet sted, idet det, man har set, vil have ændret det perspektiv, man havde før observationen. Samtidig vil man, ved at vende tilbage til forforståelsen efter observationen, netop få mulighed for at sætte den i forhold til det fænomen, man blev forbløffet over. I den forstand viser forbløffelsen tilbage til forskeren selv og kan styrke hendes selvrefleksion. Arbejdet med forforståelsen er således et første skridt i den proces,

som Kirsten Hastrup betegner "essentiell refleksion", som indeholder et dobbeltblik, dels på objektet, dels på forskeren selv. Det er i dette spil mellem disse to, at viden produceres (Hastrup 1999:150).

I *observationsfasen* må forskeren forholde sig til spørgsmål som:

1. Hvilken grad af deltagelse skal observatøren have? Skal hun være fuldstændig deltager, dvs. agere som lærer i sin egen praksis, eller skal hun være en observatør på sidelinjen, der fører dagbogsnotater over det, hun ser?
2. Hvis videokamera anvendes, skal det da være et fast placeret kamera eller vil hun føre kameraet selv? Hvilken placering skal hun/kameraet da have?
3. Skal optagelser/notater suppleres med interviews med udvalgte deltagere med henblik på at forstå deres perspektiv på den aktuelle situation?

Samtaler med deltagerne er en måde at kvalificere materialet på. Det betyder ikke, at deltagerens oplevelser af situationen er mere sand end forskerens. De har alle en sandhedsværdi; men det interessante er, om der er fællestræk i oplevelserne eller helt forskellige måder at opleve situationen på.

I *datastruktureringsfasen* ordnes og systematiseres det indsamlede materiale. Der fokuseres på de nærmere omstændigheder omkring det fænomen, der udløste en følelse af forbløffelse. Hvis forskeren ikke blev forbløffet, ses materialet igennem, indtil noget træder frem som særligt bemærkelsesværdigt. Når der arbejdes med videoobservation, er det ofte tilfældet, at man ved gensyn med en optagelse ser noget, det ikke var muligt at få øje på i situationen. Når fænomenet er valgt, ses materialet igennem igen for at studere, om det pågældende fænomen viser sig som et gennemgående tema i andre dele af det samlede materiale.

Materialet kan bestå af dagbogsnotater, som er et udtryk for forskerens "oplevede virkelighed" (se fig.1), samtaler med deltagerne, der kan være udtryk for deres "intenderede" og "oplevede" virkelighed. Disse kan være optaget på bånd eller på video henholdsvis før og efter en observation. Endelig kan der være videooptagelser, som skal bearbejdes, inden de indgår i beskrivelserne.

Man kan tale om flere "analyseniveauer" af det råmateriale, som videooptagelserne udgør (Rønholt 2003). Rønholt beskriver fire analyseniveauer, som overlapper datastrukturerings-, beskrivelses- og analysefasen i min model. I første fase registreres optagelser og oplevelser, idet man foretager et første gennemsyn af videooptagelserne. I den forbindelse sørger man for at registrere navn, dato, tid og sted for optagelsen, samt hvilke typer aktivitet man har observeret (ibid., s. 130). Rønholt gør opmærksom på, at den første tolkning finder sted på dette niveau, selv om der endnu ikke er valgt en analysekategori.

I *første fremlæggelsesfase* er det målet, at der sker en yderligere indkredsning af fænomenet, der er observeret, end den, der kan ske ud fra råmaterialet. Arbejdsprocessen kan indeholde følgende aktiviteter og spørgsmål:

- Find en gruppe, du kan vise et udvalgt videoklip eller udvalgte brudstykker af dit datamateriale.
- Skriv først ned for dig selv, hvorfor du har valgt at vise netop dette klip.
- Rejste det nogen pædagogiske spørgsmål?
- Undrede du dig over noget?
- Vis materialet.
- Hvad hæfter de andre sig ved?
- Undrer de sig over det samme som dig?
- Undrer du dig over det, de ser?
- I givet fald: udfordrer det din forståelse af situationen?
- Skriv de andres kommentarer ned.
- Sammenhold dette materiale med det tidligere.
- Forbered en første beskrivelse af fænomenets fremtrædelse.

Fremlæggelsen er på samme tid en kvalificering af det foreløbige resultatet af undersøgelsen ved at være en form for triangulering og en måde at praktisere den åbne indstilling på. Triangulering står for en sammenføring af de resultater, der opnås ved at anvende forskellige indsamlings- og analysemetoder, på det samme problem – en teknik, der er med til at styrke en undersøgelses validitet. Trianguleringen kan yderligere ske ved – som det er foreslået her – at få andres kommentarer ved en fremlæggelse af resultaterne.

I beskrivelsesfasen er det en stor udfordring for forskeren at undgå at lægge sine personlige fortolkninger ind i den første beskrivelse, fordi den skal udgøre det datamateriale, der analyseres på. Fænomenologisk talt beskrives levede kroppe (=deltagernes handlinger), levet rum (=den måde de forholder sig til og er i rummet på), levet tid (=de processer, de indgår i) samt levede relationer (=deres interaktion med andre) (Van Manen 1990).

Et eksempel kunne være eleven, Anne, der spiller congas, men har svært ved at holde pulsen. Man kan da beskrive hendes spil i forhold til musikkens puls, hendes holdning og hele udtryk. I stedet for at skrive "Anne har det ikke godt" beskrives hvad Anne gør! Det er ikke muligt at se ind i Anne og umiddelbart vide, hvordan hun har det i den pågældende situation.

En beskrivelse ud fra et adfærdspsykologisk perspektiv ville ikke se meget anderledes ud end eksemplet ovenfor, men forståelsen vil være af en anden art. Ud fra et fænomenologisk menneskesyn er mennesket rettet mod mening. Det medfører, at de

handling, der kan iagttages, ikke betragtes som en form for respons på stimuli, men som et resultat af, at den enkelte oplever, at noget er meningsfuldt.

Man kunne fx arbejde efter flg. retningslinjer:

1. Beskriv rammerne for situationen: hvor; hvornår, med hvem, hvilken aktivitet etc.?
2. Udarbejd en nøgtern beskrivelse af de situationer, du forbløffes over, med fokus på artikulationer og relationer: Hvad ser du, at deltagerne gør, siger (husk ikke at skrive, hvad du tror, de føler).
3. Udarbejd en common sense-beskrivelse (fænomenet tematiseres med brug af hverdagsbegreber). Hvad er invariant i de forskellige fremtrædelser?
4. Fremlæg eventuelt din beskrivelse for andre, og diskuter eller kom med forslag til eller spørgsmål om, hvilke begreber du kan benytte i en analyse af eksemplet.

I beskrivelsesfasen produceres en tekst, der skal være udgangspunkt for en tolkning, mens en egentlig tolkning først finder sted i kraft af de analyser, beskrivelserne udsættes for. I fænomenologisk forstand er det endelige produkt en tematiseret beskrivelse, som fremkommer af den første nøgterne beskrivelse ved en analyse (se punkt 6.a. under analysefasen).

Der sker i dette arbejde med beskrivelse og analyse en overlapning af de forskellige faser. Det analytiske arbejde er således løbende gennem faserne, såvel i struktureringen af materialet, i fremlæggelsen og i beskrivelsen. Alt dette er forarbejde til den teoretiske analyse under punkt 6.b.

Under afsnittet om datastruktureringsfasen nævnte jeg, at Rønholt beskriver fire analyseniveauer. Andet analyseniveau vedrører beskrivelsesfasen og første del af analysefasen. Hele transformationsprocessen fra video og interviewmateriale til den beskrivelse, der bliver resultatet, fremstiller hun som vist i fig. 4 (Rønholt 2003, s.133):

Video →	Billedtekst →	Transformation via symbolsk → reduktion	Sprogtekst →	Tolkning
Interview →	Lydtekst →		Sprogtekst →	Tolkning

Figur 4: Transformationsprocessen fra råmateriale til afsluttende tekst

Den symbolske reduktion indebærer – i og med at der er tale om en oversættelse af den mangetydighed og flerdimensionalitet, der ligger i et lydligt og billedligt medie – at betydninger i materialet reduceres, når den sproglige fremstilling udarbejdes. Rønholt omtaler selve produktionen af sprogteksten som et led i en hermeneutisk proces.

Når de første nøgterne beskrivelser er udarbejdet, forholder man det fænomen, der er fokuseret på, til den situation, det fremtræder i. I den første del af analysefasen reflekteres kritisk betydningen af de konkrete betingelser i situationen. Desuden

forholdes fænomenets fremtrædelse kritisk til betydningen af observatørens forforståelse (egne følelser, fornemmelser, fordomme, antagelser). Endelig tematiseres fænomenet. Der kan i første omgang være tale om en common sense beskrivelse, dvs. en beskrivelse, der ikke trækker teoretiske begreber ind, men som tydeliggør, hvilket tema, der er tale om. Den følgende analyse (6.b) er den egentlige teoretiske analyse. Det overvejes, hvilke teorier eller tidligere undersøgelser, som kan belyse fænomenet, og som således kan kvalificere refleksionen over problemet i praksis.

Med reference til eksemplet med Anne, der spiller congas, kunne man fx overveje at inddrage teorier om børns motoriske udvikling, rytmeperception eller musikalske udvikling i den pågældende alder, eller trække på begreber fra læringsteori. Hvis man spørger, hvilken form for støtte, Anne har brug for, kunne Vygotskys begreb om "zonen for nærmeste udvikling" være en mulighed (Hedegaard 2001). Ud fra disse analyser kunne det reflekteres, hvilke pædagogiske tiltag, som ville være relevante med henblik på at få Anne til at blive hel og fuld deltager i sammenspillet.

I analysefasen argumenteres for, at der er tale om det fænomen, der er defineret, ved at konfrontere beskrivelserne af fænomenet med de valgte teorier, og resultaterne af analyserne diskuteres med henblik på udvikling af forståelse/og eller forklaring. Dette fører til den foreløbige tolkning af hvordan situationen/fænomenet skal forstås i kontekst. Når der er tale om "foreløbigt resultat" er det udtryk for, at tolkningen kan tages op igen, fx ved præsentation af resultatet til andre forskere. Der er således tale om en åben proces, som dog må afsluttes med et resultat, der i en diskussion kan sandsynliggøres.

Der bør afsluttes med en konklusion, der peger på videre perspektiver. En fremadrettet tolkning – evt. med generaliseringer i form af en udviklet teori eller en udviklet model, der præsenteres i den endelige fremlæggelsesfase.

## **Et eksempel på en udfordring i anvendelse af modellen**

Med forbløffelse som udgangspunkt for forskning i et opstået problem i praksis er der lagt vægt på deltagerobservation som forskningsstrategi. Der er en række etiske spørgsmål, der knytter sig til denne tilgang til forskning, som er beskrevet i den gængse litteratur om forskningsstrategier og – metoder (Brinkmann 2010; Fink-Jensen 2011; Hviid Jacobsen and Kristiansen 2001; Kristiansen and Krogstrup 1999).

Her vil jeg kun tage et spørgsmål op, som blev aktuelt med de studerende, der skulle udføre øvelsen i forbløffende praksisser.

Spørgsmålet, der rejste sig, var, hvilken betydning det har for forbløffelsen, hvis den studerende/forskeren allerede har et vist kendskab til den musikpædagogiske praksis, hun forsker i – en såkaldt førstehåndserfaring. Er det en fordel eller en ulempe i den observerende position?

Det er karakteristisk for de studerende i musikpædagogik, at de alle har erfaringer med en eller anden form for musikundervisning, både fra deres skoletid, deres uddannelsesforløb, og i mange tilfælde også fra selv at have undervist i musik i forskellige sammenhænge. En præmis for undervisningsstrategien, og dermed også for øvelsen, var, at en pædagogisk praktiker kan forske på sin egen praksis. Det kan imidlertid også være tilfældet, at forskeren vælger at forske på den undervisningspraksis, hvor hun tidligere var lærer. I så fald bliver spørgsmålet om førstehåndserfaring særlig aktuelt.

En af de forskere, der har beskæftiget sig med dette spørgsmål er Brian Roberts. I artiklen "Music Teachers as Researchers" (Roberts 1994) peger han på, at forskning i musikundervisning kan kvalificeres ved at inddrage musiklærerens insiderviden, og at læreren bør medinddrages i forskningsprocessen med deres egen agenda. Den litteratur, der findes om dette emne, beskæftiger sig oftest med, at det er læreren, der bedriver forskning. Fænomenet "den forskende lærer" eller "teacher as researcher" er ikke nyt. Den forskende praktiker omtales også som "praktikerforsker" (Jarvis 2002). Det kan imidlertid være det omvendte, der er tilfældet: at forskeren samtidig agerer musiklærer. Hun har da en anden baggrund for forskningen end "praktikerforskeren", selv om hun meget vel kan have fået interesse for forskningen fra tidligere erfaringer som musiklærer.

Der er imidlertid en lang tradition for at inddrage praktikere i forskning i deres egen praksis, sådan som det ses i forskellige former for aktionsforskning. Det gør det muligt også at trække på disse erfaringer med hensyn til, hvilken rolle førstehåndserfaringer spiller for forskningen.

Begrundelserne for inddragelse af lærerne har bl.a. været

- at praktikerne har en bedre adgang til hvilke intentioner og motiver hun selv har, og derfor forstår sine handlinger bedre end observatøren udefra,
- at hun ofte har lang tids erfaring med den pågældende praksis på dette sted, og derfor bedre forstår, hvad der foregår
- at hun har nemmere ved at indsamle data, fordi hun har relationer til kolleger, ledelse, mm.
- at hun er i stand til at teste teorier i praksis, fordi hun har en nøgleposition.

(Hammersley 1993: 432)

Disse punkter kan læses ved at erstatte ordet "praktiker" med "forsker". Det er imidlertid ikke helt så enkelt, som skitseret af Hammersley. Praktikerne/forskeren er ikke

altid klar over alle de motiver, der ligger til grund for hendes handlinger, selv om hun bestræber sig på at sætte sin forforståelse og sine forventninger på begreb. Erfaring er ikke kun en fordel, det kan også gøre én blind for nogle af de mekanismer, der spiller en rolle i undervisningen. Kendskab til kolleger og andre, som er ansat på stedet, er heller ikke kun en fordel. Det kan gøre det vanskeligt, når der skal udvikles resultater. Der er mange følelser på spil hos dem, der deltager i sådan et projekt. Det gælder fx resultater fra en undersøgelse, som problematiserer nogle forhold, der vedrører lederes og andre deltageres arbejde.

Der er fordele og ulemper ved at være insider, ligesom der er fordele og ulemper ved at være outsider. Den forskende praktiker må forholde sig til dette og under alle omstændigheder have mulighed for at diskutere sine beskrivelser af situationer og problematikker med andre på forskellige tidspunkter i processen, således som syvtrinsmodellen lægger op til.

## Konklusion om modellen

Jeg nævnte tidligere, at der er mange andre beskrivelser af lignende fremgangsmåder, som den, jeg har beskrevet i syvtrinsmodellen. Jeg valgte at fokusere på Haavinds model af "fortolkende metode" og min "syvtrinsmodel", fordi der her findes en række lighedspunkter. Hvorfor så udvikle en anden model?

Set i et fænomenologisk perspektiv er det en pointe, at præcisere på hvilket videnskabsteoretisk/filosofisk grundlag et forskningsprojekt er anlagt. Hvad er menneskesynet? Hvordan forstås menneskets forhold til dets omverden?

I Haavinds model er indsat pile, der skal vise sammenhængen mellem de forskellige trin i processen. Dermed understreger hun, at den fortolkende proces gennemsyrrer hele forløbet. Modellen ligner en hermeneutisk spiral, men hun benytter ikke selv begrebet hermeneutik. På den måde undgår hun at medgive associationer til en bestemt filosofisk position, således at det bliver klart, at hendes model er åben for forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter.

I modsætning hertil vil jeg hævde, at et hvilket som helst videnskabsteoretisk udgangspunkt har konsekvenser for den empiriske forskningsproces. Hvordan det fx kan udmønte sig, har jeg søgt at vise ved at tage udgangspunkt i fænomenologien. Syvtrinsmodellen adskiller sig således ved at have et erklæret videnskabsteoretisk ståsted.

En af konsekvenserne af dette udgangspunkt er, at forberedelsesfasen ikke indeholder en egentlig problemstilling. Man kan tale om et bredt, overordnet emne, nemlig "problemer, der kan opstå i en musikpædagogisk praksis", men først selve



observationen (trin 3 hos Haavind) er bestemmende for en egentlig afgrænsning af emnet. Der er således tale om et mindre fastlagt tematisk udgangspunkt i min model end i Haavinds, selv om hun også understreger betydningen af, at de spørgsmål, der arbejdes med, udspringer af interaktionen med deltagerens erfaringsverden.

Når forbløffelse skal være den centrale oplevelse til lokalisering af de spørgsmål, der skal arbejdes med, kræves, at forskeren har en åben indstilling, og at emnet har en vis bredde. Det fænomenologiske aspekt ved at tage udgangspunkt i forbløffelse fastholder princippet om åbenhed i alle faser af projektet. Det medfører, at forskeren ikke for hurtigt må beslutte sig for, hvilke temaer, der skal behandles. Det gælder fx også i beskrivelsesfasen, som er meget central, ja faktisk udgør en form for resultat i en undersøgelse, der bygger på en ren fænomenologisk metode.

Vægten på beskrivelsesfasen er større i syvtrinsmodellen end hos Haavind. Hun behandler ikke denne fase eksplicit, men taler om sammenstilling af notater, optagelser og udskrifter. Dette trin i hendes model svarer derfor snarere til den datastrukturerende fase i syvtrinsmodellen. Fænomenologiske beskrivelser er imidlertid mere end det, og der følger mange overvejelser med hensyn til, hvordan de bliver til. Det er ikke nok at tale om udskrifter. Når der anvendes videooptagelser, er det komplekse situationer, der skal beskrives, og det er derfor muligt, at oplevelsen af situationen kan være meget forskellig for de forskellige deltagere. Et spørgsmål, som hvordan man kan beskrive et barns kropslige udtryk – eller flere personers måde at kontakte hinanden på – og at dette har en betydning for at forstå andres oplevelser – er netop uomgængeligt for forskeren, der arbejder ud fra fænomenologisk perspektiv. At tage det kropslige element højtideligt i arbejdet med forskning af denne art er en fænomenologisk pointe.

Til forskel fra Haavinds model har syvtrinsmodellen ikke én, men to fremlæggelsesfaser. Den første fremlæggelsesfase inddrager andres blikke på det materiale, forskeren har indsamlet. Det sker i erkendelse af, at forforståelsen altid – selv om den er skrevet ned – spiller en rolle for det, man ser. Andre kan derfor se noget andet, som måske kan forbløffe forskeren eller nuancere hendes måde at se på og derved kvalificere beskrivelserne. Denne fremlæggelse er altså en slags forberedelse til beskrivelsesfasen.

I analysefasen hos Haavind bør forskeren føre en indre dialog med sig selv. Jeg opfatter denne indre dialog som en slags selvrefleksion. Her har jeg foreslået – ud over den indre dialog – at føre en dialog med andre, evt. i endnu en fremlæggelse. Hvor Haavind lægger vægt på det intersubjektive aspekt på det afsluttende trin, synliggør min model på denne måde i højere grad spillet på det intersubjektive undervejs.

De – i øvrigt interessante - eksempler på forskning, der er taget med hos Haavind, er overvejende baseret på interviews. Det gælder ligeledes megen fænomenologisk forskning, som jeg beskrev det hos Giorgi og Spinelli . I flere af disse tilgange savner

jeg refleksion over de kropslige attituder, m.m., som knytter sig til samtaler. Selv om sproget er det redskab, vi som forskere må betjene os af, er det samtidig et redskab, der behøver at blive finjusteret. Det førsprogliges betydning, også i disse samtalesammenhænge, må reflekteres. Det er som nævnt det, en fænomenologisk tilgang peger på.

For os, der forsker i musikpædagogiske problemstillinger, ligger der en stor opgave i at udvikle et sådant sprog om de kropslige fænomener, vi kan iagttage i forskellige former for musikalske udtryksformer og interaktion. Det kunne i bedste fald resultere i levende (fænomenologiske) beskrivelser af, hvad der kan foregå i de musikpædagogiske sammenhænge, vi er inspireret af og gerne vil udvikle viden om.

## Referencer

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2., [uppdaterade] uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Brinkmann, Svend (2010). Etik i en kvalitativ verden. In L. Tanggård Pedersen & S. Brinkmann (eds), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave ed., pp. 429 - 445). København: Hans Reitzel.
- Dufrenne, Mikel (1973). *The Phaenomenology of Aesthetic Experience*. Evanston: Northwestern University Press.
- Fink-Jensen, Kirsten (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. In F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (eds), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok*. (Vol. 8, pp. 9 - 31). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Fink-Jensen, Kirsten (2011). Deltagerobservation i et nærhedsetisk perspektiv. In M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (eds), *Musik och Kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson* (pp. 63-72). Göteborg: Göteborg Universitet.
- Gadamer, Hans-Georg (1976). Sproget og verden. In P. Kemp (ed), *Temaer i nutidens tænkning* (pp. 109 - 115). København: Gyldendal.
- Giorgi, Amadeo P. & Giorgi, Barbro M. (2002). Descriptive Phenomenological Psychological Method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (eds), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. p.243-274). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Giorgi, Amadeo (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology, Vol.28*( 2), 235-261.

- Gørtz, Kim (2003). *Tankens åbenhed - om centrale temaer i Martin Heideggers sene værk*. København: Samfundslitteratur.
- Hammersley, Martyn (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1, no. 3, 425 - 445.
- Hasse, Cathrine (2002). *Kultur i bevægelse - fra deltagerobservation til kulturanalyse*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Hasse, Cathrine (2011). *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. København: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse* (Inge Damm og Jan Teuber ed.). København: Gyldendal.
- Hastrup, Kirsten (1999). *Viljen til viden*. København: Kirsten Hastrup og Gyldendal.
- Hedegaard, Mariane (Ed.) (2001). *Learning in Classrooms*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hviid Jacobsen, Michael & Kristiansen, Søren (2001). *Farligt feltarbejde etik og etnografi i sociologien*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Haavind, Hanne (Ed.) (2000). *Kjøn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jarvis, Peter (2002). *The Practitioner-Researcher. Praktiker-forskeren. Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, Tone (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, Frede V. (1999). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Skolefag, Læring & Dannelse, arbejdsrapporter*, 14.
- Rendtorff, Jacob Dahl (1998). Det sårede cogito - Paul Ricoeurs subjekthermeneutik. In M. Hermansen & B. Tufté (eds), *Fortælling og fortolkning* (pp. 13-29). København: Danmarks Universitetsforlag.
- Ricoeur, Paul (1988). *Från text till handling*. Lund: Symposion.
- Roberts, Brian (1994). Music Teachers as Researchers. *International Journal of Music Education*, 23(1), 24-33.
- Rønholt, Helle (2003). Didaktiske irritationer. In H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (eds), *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (pp. 106 - 153). København: Forlaget Hovedland.
- Saugstad, Tone (2001). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv - om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker. In K. A. Petersen (ed), *Praktikker i erhverv og uddannelse* (pp. s.188 - 210). København: Akademisk Forlag.

- Shweder, Richard (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spinelli, Ernesto (2005). *The Interpreted World. An Introduction to Phenomenological Psychology*. London: Sage.
- Van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience*. New York: Suny Press.
- Weniger, Erich (1965). *Didaktik als Bildungslehre*. Weinheim: Beltz.
- Weniger, Erich (1990:1929). Theorie und praxis in der Erziehung. In E. Weniger (ed), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. (Vol. 6, pp. 29 - 44). Weinheim, Basel: Bruno Schonig.
- Zahavi, Dan (2003). *Fænomenologi*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Associate Professor, PhD, Kirsten Fink-Jensen  
Department of Education, Aarhus University  
Tuborgvej 164  
DK-2400 København NV  
Denmark