

Hvor ble det av improvisasjonen i kunstmusikken?

Endringen av kunstmusikkens estetikk

og

betydningen for pianometodikken

En litteraturstudie med partimenti som metodisk eksempel

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	5
1.1. Innledning til oppgavens tema.....	5
1.1.1. Improvisasjon i kunstmusikk.....	5
1.2. Målet med oppgaven.....	6
1.3. Oppgavens oppbygging, temaer og problemstillinger.....	7
1.4. Verket og improvisasjonens plass i dagens musikkutdanning.....	9
1.4.1. Kulturskolen.....	9
1.4.2. Videregående skole.....	10
1.4.3. Høyere utdanning.....	10
1.4.4. Metode- og læreverk.....	11
1.4.5. Konklusjon.....	12
1.5. Begrepsavklaringer.....	13
1.5.1. Kunstmusikk.....	14
1.5.2. Verk.....	14
1.5.3. Standardrepertoar.....	14
1.5.4. Partimento.....	14
1.5.5. Improvisasjon.....	15
1.6. Metodologi, metode og kilder.....	16
1.6.1. Historisk-litterære kilder.....	16
1.6.2. Moderne musikkdidaktikk.....	16
1.6.3. Partimenti.....	17
1.6.4. Hermeneutisk ståsted.....	18
1.7. Mitt valg av partimenti som metodisk eksempel.....	20
1.8. Mitt ståsted som forsker.....	24
1.9. Kvaliteten på undersøkelsen.....	24
1.10. Leseguide.....	25
2. Improvisasjonens historiske betydning for kunstmusikken	
2.1. Kunstmusikkens tilblivelse.....	26
2.1.1. Kirkens betydning.....	26
2.1.2. Improvisasjon og komposisjon blir til separate aktiviteter.....	27
2.1.3. Avhandlingene om musiseringens kunst.....	28
2.1.4. Frigjøringen fra vokalmusikken – instrumentalimprovisasjonens mulighet.....	28
2.1.5. Basso continuo – en ny stil.....	29
2.1.6. Improvisasjon i <i>der Empfindsamer Stil</i>	30

2.2.	Musikkens funksjon og pedagogikk på 1700-tallet.....	31
2.2.1.	Kirkens og hoffets musikalske tjenerstab.....	31
2.2.2.	Hvordan ble musikken undervist?.....	33
2.2.3.	Skjemaet – den mentale konstruksjonen bak forståelsen av musikk.....	33
2.2.4.	Den galante musikkens parallell i <i>Commedia dell'arte</i>	36
2.2.5.	Musikerens <i>Zibaldone</i>	37
2.2.6.	<i>Partimenti</i>	38
2.3.	Musikkens funksjon og pedagogikk på 1800-tallet.....	40
2.3.1.	Kunstmusikkens «demokratisering».....	40
2.3.2.	Kunstmusikken i borgerskapets hender.....	40
2.3.3.	Fra hoffet og den private salong til den offentlige scene.....	42
2.3.4.	Konsertens innhold: fra underholdning.....	43
2.3.5.	... til de historiske, «dannende» programmer.....	43
2.3.6.	Fra improviserte konserter med utøveren i fokus til fremføring av en (annen) kunstners verker.....	44
2.4.	Endringen av musikkens estetikk og konsekvensene ved fremføring.....	46
2.4.1.	Musikken som ferskvare og spontan kommunikasjon.....	46
2.4.2.	Den improviserende musiker og komponist.....	46
2.4.3.	Improvisasjon som kompetanse og som frustrasjon – hvem eier musikken?.....	47
2.4.4.	Fremføringen av standardrepertoaret – utenat og feilfritt?.....	49
2.4.5.	Gode tradisjoner eller gamle vaner?.....	50
2.4.6.	Oppsummering og konklusjon	51

3 Estetikk

3.1.	Musisering – et spørsmål om smak.....	54
3.1.1.	Innledning.....	54
3.1.2.	Musisering: komposisjon og fremføring?.....	54
3.1.3.	To fremtredende idealer	55
3.1.4.	Troskapen mot verket.....	56
3.1.5.	Komponisten som den sanne skaper.....	57
3.1.6.	Den ideelle dialogens «logisk åpne struktur».....	58
3.2.	Beethoven og Rossini: 1800-tallets to forskjellige måter å tenke musikk på.....	58
3.2.1.	Deltakermodellen.....	59
3.2.2.	Oppsummering og konklusjon.....	60

4. Kreativitet

4.1.	Musisering – et behov for uttrykk.....	63
4.1.2.	Definisjon.....	63
4.1.3.	Kreativitetens funksjon.....	63
4.1.4.	Hva trengs?.....	64
4.1.5.	Hva driver oss til å være kreative?.....	65
4.1.6.	Den kreative prosessens faser.....	65
4.1.7.	Kreativitet fra et kognitivt perspektiv.....	68
4.2.	Verkspillerens og partimentspillerens kreative mulighet.....	70
4.2.1.	Verkspilleren.....	70
4.2.2.	Partimentspilleren.....	74
4.2.3.	Oppsummering og konklusjon.....	75

5.	Pedagogikk	
5.1.	Verkbasert undervisning	77
5.1.1.	En undervisning med styrker og svakheter	77
5.1.2.	Behovet for et komplement	78
5.2.	Pianofaget som basisfag og som undervisningsfag	79
5.3.	Basisfagets inndeling i en «ars»- og en «scientia»-dimensjon	79
5.4.	Verk og partimenti som basisfaglige utgangspunkt for kunst, håndverk og vitenskap	80
5.4.1.	Pianofaget som kunst	82
5.4.2.	Pianofaget som håndverk	83
5.4.3.	Pianofaget som vitenskap	83
5.4.4.	Oppsummering og konklusjon	85
5.5.	Verk og partimenti som undervisningsfag	86
5.6.	Mål	87
5.6.1.	Oppsummering og konklusjon – mål	88
5.7.	Innhold	88
5.7.1.	Undervisningsfaget piano som kunst	89
5.7.2.	Undervisningsfaget piano som håndverk	89
5.7.3.	Undervisningsfaget piano som vitenskap	90
5.7.4.	Oppsummering og konklusjon – innhold	91
5.8.	Metode	93
5.8.1.	Oppsummering og konklusjon – metode	96
5.9.	Vurdering	96
5.9.1.	Hvorfor vurdering?	96
5.9.2.	Hva vurderer vi ut fra?	97
5.9.3.	Utdanningens behov for et felles verdisett	98
5.9.4.	Kreative konsekvenser av vurdering	98
5.9.5.	Den utfordrende vurdering av det kreative	99
5.9.6.	Kritikerens handlingsrom	100
5.9.7.	Vurdering ut fra eksempel eller prototyp og betydningen for kreativitet	101
5.9.8.	Partimentimetodikken som objektiviserende pedagogisk system	101
5.9.9.	Hvilke sider vurderer vi? Om forskjeller mellom verk og partimento	102
5.9.10.	Oppsummering og konklusjon – vurdering	102
5.9.11.	Vurdering som maktfaktor	103
5.10.	Kunnskapssyn	104
5.10.1.	Kan kunnskap i pianospill læres ut?	113
6	Avslutning	106
	Litteraturliste	109

1. Introduksjon

1.1. Innledning til oppgavens tema

1.1.1. *Improvisasjon i kunstmusikk*

Ved starten av 1800-tallet fant det to måter å tenke musikk på: den radikale Beethovens oppfattelse av verket med klare instruksjoner å følge, og Rossinis mer romslige holdning til sin musikk som noe som ble til i fremføringsøyeblikket, hvilket på mange måter gjorde den åpen for utøveren som medskaper.¹ Improvisasjon var i hvert fall frem til 1840-tallet betraktet som et bærende element innenfor den klassiske musikken², og så sent som i 1892 dristet den da berømte Vladimir de Pachmann seg til å improvisere en overgang mellom to satser i en av Beethovens pianokonsserter, dog til skribenten i London *Musical Times*' store forargelse.³ Den vestlige kunstmusikkens pianister ble i løpet av 1800-tallet gradvis mer bundet til noter og ferdig utskrevne verker. Dagens utøvere lever faktisk i en ganske annen verden enn sine kollegaer på Mozarts tid, som improviserte frem den samme musikken etter enkle skisser. Faktum er at improviserte overganger eller forspill mellom eller foran stykker, kalt *preludering*⁴, forekom helt frem til og med andre verdenskrig.⁵ Det er i dag få kjente pianister ut over Robert Levin og Gabriela Montero som holder improvisasjonskunsten i live på den klassiske scenen.

Mengden litteratur som tar opp musikalsk improvisasjon, er egentlig ganske stor, og i biblioteksystemene er det ikke noe problem å finne alt fra praktisk rettede teoribøker og metodeverker til litteratur som behandler emnet fra et mer filosofisk perspektiv. Men ikke mye av den behandler den vestlige kunstmusikken, hvilket kanskje kan forklare den ofte manglende kunnskapen om improvisasjonens betydning blant kunstmusikkens egne utøvere. Utgangspunktet for mesteparten av det som er skrevet, er oftest jazzens tonespråk og av

¹ Benson, Bruce Ellis. *The Improvisation of Musical Dialogue: a Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 16.

² Moore, Robin. «The Decline of Improvisation In Western Art Music: An interpretation of Change». *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* Vol. 23, Nr.1 (1992): 61–84, 61.

³ Hamilton, Kenneth. *After the Golden Age: Romantic Pianism and Modern Performance*. New York: Oxford University Press, Inc., 2008, 134.

⁴ Preludering er en kort, improvisert introduksjon foran et stykke som kan bestå av alt fra to enkle akkorder fordelt over en eneste takt til en hel rekke over ti eller enda flere takter med toneartens skala som basslinje. Praksisen beskrives i Edin, Martin. «Pianoimprovisasjon enligt Czerny och Liszt: 1800-talets preluderings- og pianoimprovisasjonspraxis i analys och exempel». Upublisert D-uppsats, Musikhögskolan, Örebro universitet. 2008, 28–38. Preludering finnes også beskrevet i Temperly, Nicholas. «Preluding at the Piano». I *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 323–341. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.

⁵ Hamilton, *After the Golden Age*, 137.

forfattere med bakgrunn i denne genren. Historikere og musikere har de siste årtier av 1900-tallet vært opptatt av å ”vaske frem” originalversjonene av de eldre verker, men da med fokus på hvordan musikken kunne høres ut på det aktuelle tidspunktet da musikken ble laget⁶, ikke nødvendigvis den originale måten å *musisere* på. Å søke etter improvisasjonens betydning i de eldre musikkleksikon og historiebøker er ganske interessant fordi disse forteller meget lite om en måte å musisere på som en gang var en selvfølge innenfor den vestlige kunstmusikken og i noen grad fungerte et godt stykke inn på 1900-tallet. I *The Larousse Encyclopedia of Music*⁷ er man i kapitlene som omhandler Bach, Mozart og Beethoven svært opptatt av deres liv og verker. Men den betydning improvisasjonen hadde for dem ved fremføringen av sin musikk, er utelatt.

Fire spørsmål ligger til grunn for oppgaven, som er en undersøkelse av improvisasjonens verdi som alternativ estetikk og som metodisk innfallsvinkel i pedagogikken:

1. Hvorfor forsvant improvisasjonen?
2. Hvordan har det påvirket musiseringen?
3. Hvordan har det påvirket kunstmusikken?
4. Hvordan har det påvirket utdanningen av nye musikere?

Siden tematikken for oppgaven i grunn og bunn dreier seg om utviklingsgrunnlaget for både kunst og menneske, er materialet oppgaven er bygget opp av, dels hentet fra selve musikken, men også fra en rekke forskjellige forskningsfelt, i hovedsak musikkhistorie, filosofi, kognitiv psykologi, kreativitetspsykologi og pedagogikk. Håpet er at dette vil gi mulighet til å undersøke improvisasjonens mulige plass i kunstmusikkundervisning ut fra flere vinkler.

1.2. Målet med oppgaven

Målet med denne oppgaven er å undersøke mulighetene for å gjeninnføre en spesiell type improvisasjonsmetodikk i pianoundervisningen på mellomnivå og viderekommet nivå for å oppnå økt fokus på:

⁶ Moore, «The Decline», 78.

⁷ *The Larousse Encyclopedia of Music*, 1. utg., s.v. «The world of Bach», del IV, 197–201, «Mozart», del IV, 241–244, «The age of Beethoven», del V, 263–269.

*Lytting,
Refleksjon,
Kompositorisk innsikt og
Forståelsen for musikk som kommunikasjon og et «språk» eleven kan uttrykke seg selv
gjennom.*

Pedagogiske metoder som tar utgangspunkt i improvisasjon, finnes allerede, men innebærer som regel at en forlater kunstmusikkens språk, hvilket kan være en mulig grunn til at improvisasjon som fremføringsform ikke fremstår som naturlig eller interessant for alle utøvere, elever og pedagoger. Undersøkelsene i oppgaven bygger på idéen om at en slik pedagogisk visjon ikke nødvendigvis må bety en løsrivelse fra kunstmusikkens språk, og at en ved siden av den verkbaserte musiseringen derfor burde kunne etablere en like naturlig innstilling også til denne måten å musisere på, og at pianistens identitet som improviserende musiker dermed burde være mulig å gjenopprette.

1.3. Oppgavens oppbygging, temaer og problemstillinger

For å berede grunnen for oppgavens hovedanliggende som altså er den *pedagogiske* målsetning, ser jeg behovet for å kunne vise til et fundament i den kunst undervisningen tar utgangspunkt i, for at den skal fremstå som reell. Etter dette innledende kapittelet vil jeg derfor i kapittel 2 undersøke improvisasjonens betydning for kunstmusikkens historiske utvikling og selve fremføringssituasjonen frem til perioden rundt andre verdenskrig. Jeg vil også se nærmere på musikerens og komponistens skapende rolle i dette tidsrommet. Det er altså *musiseringens* egen historie jeg tar for meg som en alternativ vinkling til verkenes og komponistenes historie, slik kunstmusikken ofte blir presentert i historiebøkene. Jeg vil samtidig prøve å kaste noe lys over de sosiale og samfunnsmessige endringer i 1800-tallets Europa som påvirket måten å forholde seg til kunstmusikken på. Intensjonen er å trekke frem argumenter for den historiske fremføringsformen, *improvisasjonen*, som en original og som et alternativ ved siden av dagens syn på *verket* som en original. Jeg vil ikke minst undersøke kunstmusikkens instrumentalmetodikk slik den fungerte på 1700-tallet, utarbeidet på grunnlag av den tidens improviserende fremføringstradisjon. Problemstillingene som ligger til grunn for den første og forberedende delen av undersøkelsene, lyder derfor:

1. Hvilke konsekvenser fikk 1800-tallets endrede måte å lytte til den vestlige kunstmusikken på for måten å musisere på og for selve kunstformen, og hva var foranledningene til denne endring?

2. Hvilke konsekvenser fikk verktenkingen for pedagogikken og dens mulighet til å utdanne pianister med kompositorisk innsikt og mental kapasitet til å bruke musikken som spontant uttrykksmiddel?

Deretter følger kapittel 3, som er en undersøkelse av estetikken som styrer vår måte å lytte til musikken på, og kapittel 4, som tar for seg kreativiteten i kunsten og de krefter som driver den frem. Disse to kapitlene undersøker ut fra sitt estetiske, respektive sitt kreative perspektiv grunnlaget for hvordan det i dag er mulig å ta i bruk kunstmusikkens språk.

Oppgavens tyngdepunkt vil imidlertid ligge i den pedagogiske del i kapittel 5. Her har jeg til hensikt å undersøke hvordan 1700-tallets metodikk ville kunne fungere innenfor dagens pianoundervisning, og samtidig sammenligne denne med den metodikk som i dag tar utgangspunkt i verktenkingen. Disse to vidt forskjellige måtene å undervise i pianospill på vil ved hjelp av musikkdidaktikkens teorier bli belyst og sammenlignet ut fra deres målsetning, hvordan de fungerer som innhold, hvilke metoder de driver frem, og hvilket utgangspunkt for vurdering de legger opp til. Hensikten med dette er å finne ut hvorvidt 1700-tallets italienske partimentimetodikk på noen måter kan være bedre egnet til å utdanne lyttende og reflekterende pianister med kompositorisk kompetanse enn dagens verkbaserte pedagogikk er, og om det her vil være mulig å hente idéer som kunne være til nytte i dagens pianoundervisning. Målgruppen for denne metodikken vil i så fall være elever fra og med mellomnivå og oppover. Den tredje problemstillingen som ligger til grunn for kapitlene 3, 4 og 5, lyder derfor:

3. På hvilke måter ville partimentimetodikk kunne fungere som et komplement til den verkbaserte undervisning?

Til sammen søker de tre delproblemstillingene å svare på oppgavens underliggende hovedproblemstilling:

Hvordan har forsvinningen av improvisasjonen fra kunstmusikken påvirket kunstformen og utdanningen av dens musikere?

Jeg vil nå fortsette med å vurdere grunnlaget for oppgavens problemstillinger ved å undersøke graden av verkets og improvisasjonens tilstedeværelse i dagens musikkutdanning. Jeg vil deretter, for å sette mitt valg å utforske partimentetodikkens muligheter i perspektiv, se på de grunnprinsippene noen av vår tids pedagoger bygger sin improvisasjonsundervisning for klassiske musikere på.

1.4. Verkets og improvisasjonens plass i dagens musikkutdanning

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av de offentlige institusjoner hvor piano er en del av utdanningstilbudet, dvs. kulturskole, musikklinje ved videregående skole og høyere utdanning, og jeg har søkt i fagplan for kulturskolen og noen metodeverker for begynneropplæring, i videregående skoles kompetansemål og i NTNU sine emnebeskrivelser, eksamenskrav og opptakskrav ved musikkvitenskapelige og utøvende studier for å søke svar.

1.4.1. Kulturskolen

Hvis vi studerer rammeplanen for kulturskolen fra 2016, kan vi konkludere med at notebasert pianoopplæring fortsatt har en fremtredende plass, selv om fagplanen⁸ tydelig har en visjon om mye improvisasjon og komposisjon i opplæringen. I de overordnede mål i kulturskolens fagplan for musikk er ferdigheter, mestring, positiv selvutvikling, selvstendighet, lytting og samspill viktige nøkkelord. Å kunne danne grunnlag for videre studier er dessuten en ambisjon, liksom å sørge for ressurspersoner innenfor kulturlivet.

Kulturskolens plan presenterer for øvrig fem nøkkelkompetanser som undervisningen er tenkt å sentreres rundt: *øve, framføre, høre, lese og lage*.¹² Går vi videre til selve læringsmålene, er de formulert som ulike typer atferdsmål, som for eksempel framfører, øver, leser etc. En kan også merke seg at flere av læringsmålene henviser til aktivitetsformer som har å gjøre med kreativitet i form av valg av strukturelt materiale. Det finnes hele åtte læringsmål som tar opp komponering, seks stykker hvor improvisasjon inngår, og fem som henviser til forventninger i forhold til et repertoar. Det vil si da har jeg valgt å gå ut fra at de to mål som kun bruker ordet innstudere, automatisk omhandler et repertoar.

⁸ Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. 11.11.2018. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Fagplanmusikk>

¹² Ibid. *Rammeplan*.

1.4.2. Videregående skole

Kunnskapsløftet for videregående fra 2006¹³ har også målformuleringer som er åpne med hensyn til valg av innhold og hvor målene fungerer mer som rammer innenfor hvilke en kan velge lærestoff.¹⁴ Men formuleringer av kompetansemål slik som «... repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker»¹⁵ antyder en tenkt undervisning basert på innstudering av eksisterende musikk. De overordnede ambisjoner vi finner i den videregående opplæringsformål for Videregående Programfag 1, hovedinstrument og Instrument Kor Samspill 1 og 2, ligner på kulturskolen sine og forteller at hensikten med programfaget er «... å utvikle kompetanse som musikklivet trenger som grunnlag og forutsetning for videreutvikling og nyskaping av musikk».¹⁶

Også videregående skoles læreplanmål er formulert som atferdsmål. Men komposisjon er ikke lenger en del av selve instrumentalundervisningen, og improvisasjon knyttet til hovedinstrumentet finner vi kun i et av kompetansemålene i andre klasse.¹⁸

1.4.3. Høyere utdanning

Det er først i forbindelse med høyere utdanning vi møter den mer direkte henvisningen til standardrepertoaret som undervisningsinnhold i form av emnebeskrivelsens formulering *instrumentets* repertoar, og i en uttrykt forventning om at en i løpet av andre året har opparbeidet kjennskap til hovedlinjene i sitt instruments repertoar. I løpet av fjerde året forventes det videre at en skal ha innstudert en betydelig del av det.²¹ Vi kan allerede se av opptakskravene til utøvende bachelor at stoff fra standardrepertoaret til og med er et krav.²² På høyskolenivå nevnes verken improvisasjon eller komposisjon i forbindelse med instrumentalopplæring, og det kan for øvrig se ut som om verkene utgjør selve basisen for den.

¹³ Utdanningsdirektoratet. 2006: *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01), Kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 25.03.2018. <https://www.udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal>

¹⁴ Hanken, Hanne Maria og Geir Johansen. *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm AS, 2016, 65.

¹⁵ Utdanningsdirektoratet. 2006: (MUS5-01), *Kompetansemål*.

¹⁶ Utdanningsdirektoratet. 2006: (MUS5-01), *Formål*.

¹⁸ Utdanningsdirektoratet. 2006: (MUS5-01), *Kompetansemål*.

²¹ NTNU 2018: *Bachelorprogram 3- og 4- årig*. MUSP461, MUSP4180. Trondheim: Institutt for utøvende musikk, Det humanistiske fakultet. 11.11.2018. <https://www.ntnu.no/studier/bmusp/oppbygning>

²² NTNU 2018: *Repertoarkrav for hovedinstrument ved opptak til bachelorprogrammet til utøvende musikk 2019, ved NTNU Institutt for musikk*. Trondheim: Institutt for utøvende musikk, Det humanistiske fakultet. 11.11.2018. <https://www.ntnu.no/studier/bmusp/repertoarkrav>

Som pedagog ved videregående musikklinje kan man merke seg hvordan det klassiske standardrepertoaret og annen notebasert musikk er godt representert som prøvespill- og eksamensstoff. Her finnes kanskje en logikk siden eleven som sikter mot høyere utdanning innenfor musikk *må* innom standardrepertoaret i forkant for overhodet å ha et prøvespillmateriale som kan godkjennes i forbindelse med opptaksprøve. Også for mange av kulturskolepedagogene utgjør standardrepertoaret og en for øvrig verkbasert opplæring tilsynelatende et selvfølgelig utgangspunkt for undervisningen, dette på tross av at allerede kulturskolens rammeplan fra 2003 oppfordret til improvisasjon, i det minste som en «støtteaktivitet for utvikling av spilleferdighet og musikalsk fantasi». ²³ Verkenes og det notebaserte repertoarets fortsatte betydning i undervisningen kommer i hvert fall tydelig til syne både ved konserter i kulturskolens regi og i forbindelse med eksamen ved videregående skole og høyere utdanning. ²⁴

1.4.4. Metode- og læreverk

Jeg har videre prøvd å spore verkets og improvisasjonens forekomst ved å se på hva slags metodebøker de større forlagene selger mest av, og hva noen av de nyeste metodebøkene på det norske markedet inneholder. Det må presiseres at jeg i denne sammenhengen ikke har hatt ambisjonen om å kartlegge den hele og fulle bredden i det undervisningsmateriale kulturskolelærere i Norges land bruker, men kun å avdekke tendenser.

På *Musikkforlagenes* hjemmeside ²⁵ er det mulig å stille inn søket blant pianoskoler etter deres popularitet, altså i betydningen hvor mange av de forskjellige bøker som forlagene selger. Med denne søkeinnstillingen finner vi Carl Bertil Agnestigs *Vi spiller piano*, del 1 ²⁶, på første plass, fulgt av Salve Kallevigs *Den kjenner jeg* ²⁷ og Per Selbergs og Stein Skøyeneies *Min egen pianoskole*, bok 2. ²⁸ Dette er lærematerial med noen år på nakken; sistnevnte ble utgitt i 1997, Kalleviks samling med arrangementer av kjente melodier og egne komposisjoner

²³ Norsk kulturskoleråd. 2003: *Rammeplan for kulturskolen, På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd, 29.

²⁴ Slik en eksempelvis kan lese ut fra konsertprogrammene fra «Tangentfesten» ved Trondheim Kommunale Kulturskole i juni 2017, eksamensprogrammene for hovedinstrument piano i faget instrument, kor samspill 2 (MUS2004) ved Trondheim Katedralskole, våren 2016 og 2017, og eksamensprogrammene for hovedinstrument piano, bachelor og master, Institutt for utøvende musikk våren 2016, 2017, og 2018.

²⁵ Musikkforlagene, «Piano – undervisning, sorter etter popularitet.» 13.02.2018.

<https://musikkforlagene.no/produktkategori/undervisningsstoff/piano-undervisning/?orderby=popularity>

²⁶ Agnestig, Carl Bertil. *Vi spiller piano, del 1*. Norsk utgave ved Per Selberg. Oslo: Musikk-husets forlag, 1970.

²⁷ Kallevig, Salve. *Den kjenner jeg: pianospillebok for nybegynnere*. Oslo: Norsk Musikkforlag, 1986.

²⁸ Selberg, Per og Stein Skøyeneie. *Min egen pianoskole: Bok 2*. Oslo: Norsk Musikkforlag, 1997.

stammer fra 1986, mens Agnestig har bestått som et av kjerneverkene i svensk pianoundervisning helt siden 1959 og har i lang tid vært et kjent metodeverk også blant norske pianopedagoger. Kjernen i alle de tre nevnte bøkene er musikkstykker med en viss progresjon, hvorav Agnestig og Selberg i tillegg introduserer noe teori i forbindelse med disse. Elevoppgavene baserer seg stort sett på ferdigskreven musikk. Selv om det finnes en del besifningsoppgaver i Selbergs bok, er disse allikevel temmelig fastlagte siden tonene som skal brukes, finnes markert med prikker på et utsnitt av et klaviatur i tillegg til besifringen ovenfor notelinjen. Kari Fekjars tre pianoskoler Opus blå, Opus rød og Opus gul²⁹ hører til 2000-tallets metodeverker, men viderefører de eldre metodeverkernes opplegg rundt pedagogiske stykker. Den nyere Mosaikk pianoskole 1-2-3 fra 2005³⁰ baserer seg også på ferdigskreven musikk selv om den tar i bruk en gehørsbasert innlæring.

Det er mitt hovedinntrykk at de mest brukte metodeverkene og repertoarbøkene for begynnere i overveiende grad baserer seg på ferdigskreven musikk. Etter hvert som elevene blir mer viderekomne og forlater metodeverkens verden med de utallige arrangementer av alt fra folkeviser til Beethovens *Ode til gleden*, går de ofte over til repertoarbøker som ofte inneholder en blanding av filmmusikk arrangert for piano og klassiske pianostykker. Bjøntegaard og Skaars *Pianofavourites*³¹ er et eksempel, med både Henry Mancinis *Pink Panther* og Schumanns *Aveu* mellom permene, blandet med en del besifningsstykker med forslag til utførelse ved siden av. Så må det til sist påpekes at grunnen til at improvisasjon og komposisjon som kreativ innfallsvinkel tilsynelatende kan virke noe fraværende i dagens pianoundervisning, selvsagt kan bero på at søkemetoden ikke har klart å fange opp akkurat de metodeverker som tilbyr slike oppgaver. Det finnes en viss sannsynlighet for at slike elevoppgaver er noe pianopedagoger spontant lager der og da, og at de dermed ikke er dokumentert noe sted. Men søket fanger umiddelbart opp verkene.

1.4.5. Oppsummering og konklusjon

Hvis vi betrakter utdanningssystemene som en helhet, fordeler læringsmålene seg jevnt utover improvisasjon, komposisjon og fremføring av verker innenfor dets mer grunnleggende nivå for

²⁹ Fekjar, Kari. *Opus blå: Klaverskole for nybegynnere*. Oslo: Musikk-husets forlag, 2008, *Opus rød: Klaverskole for litt øvede*. Oslo: Musikk-husets forlag 2002, *Opus gul: Klaverskole for øvede: 44 originale klaverstykker og arrangerte stykker for klaver*. Oslo: Musikk-husets forlag, 2005.

³⁰ Bjøntegaard, Bjørg J., Ingunn F. Øye og Marianne Wiig Storaas. *Mosaikk pianoskole: fra gehør til noter, fra noter til gehør: Elevbok 1*. Oslo: Norsk Musikkforlag, 2005.

³¹ Bjøntegaard, Bjørg Julsrud og Jorunn Skaar. *Pianofavorites*. Oslo: Norsk Noteservice as, 2009.

å så i stor grad skrumpe inn mot kun verkbasert musisering når musiseringen går over fra fritidsaktivitet til skolefag, for å så helt glimre med sitt fravær på toppen. Også i forbindelse med fremføringsvirksomheten innenfor oven nevnte utdanningsinstitusjoner og i metodeverkene finner vi verkets tilstedeværelse. Vi kan dermed konstatere verkets tilstedeværelse på alle nivå, på alle scener og som et allment brukt innhold i opplæringen, men vi ser samtidig at improvisasjonen i hvert fall på begynner- og mellomnivå har en plass i utdanningssystemenes planer, og at det dermed vil være i tråd med deres læreplaner å bruke improvisasjon som en del av pianoundervisningen. Sammenligningen av fagplanene i de forskjellige skoleslag avdekker noe mer. Et mulig maktforhold mellom utdanningsinstitusjonene trer frem: Den pianoelev som i dag velger å søke seg oppover i utdanningssystemet, vil merke hvordan *undervisningsinnholdet* som følge av opptakskrav til de høyere utdanninger, kompetansemål og emnebeskrivelser blir mer «spesialisert» på veien for å til slutt omfatte kun pianoets eget repertoar. Dette vil selvsagt også ha konsekvenser for hvilken type musikkpedagogisk virksomhet det er mulig å bedrive – også på et mer grunnleggende nivå for den som er opptatt av å sikre eleven et grunnlag for høyere utdanning.

Selv om funnene som sagt ikke kan hevdes å være et resultat av dyptgående, systematisk og kvantitativ forskning, må det allikevel gå an å hevde verkets plass på alle utdanningsnivå. Også Frede V. Nielsen fremholder at den reproduserende aktivitet i stor grad preger musikkfaget som undervisningsfag, noe han mener kan forklares ut fra at utvikling av grunnleggende musikalske ferdigheter og opplæring i basalt musikalsk håndverk er blitt så fundamentalt forbundet med å lære å spille/synge *eksisterende* musikk. Uansett læreplan og periode spiller ifølge ham reproduktive musikalske aktiviteter en vesentlig rolle.³⁶

1.5. Begrepsavklaringer

Den foreliggende tekst inneholder en rekke begreper som forklares fortløpende. Noen av dem forekommer oftere enn andre og er av en slik betydning for forståelsen av resonnementene at det er hensiktsmessig å samle disse i forkant.

³⁶ Nielsen, Frede V. *Almen Musikkdidaktikk*. 2. utg. København: Akademisk Forlag, 2010, 301–305.

1.5.1. Kunstmusikk

Den kunstmusikk undersøkelsen dreier seg om, er altså den vestlige kunstmusikken som noen ganger i oppgaven også omtales som den klassiske musikken.

1.5.2. Verk

Dette henviser til konseptet med den fastlagte komposisjon hvor utøveren forventes forholde seg til et detaljert notebilde og komponistens intensjoner med musikken. Dette er kanskje den vanligste måten å forholde seg til kunstmusikkens språk på i dag.

1.5.3. Standardrepertoar

Med dette menes den musikk skrevet for piano som har vokst frem side om side med instrumentets egen utvikling, og som er allment kjent blant instrumentets utøvere. Også stykker i metodelitteratur må i denne sammenhengen kunne sies danne en del av dette standardrepertoar når dette pedagogiske materialet brukes av mange over tid.

1.5.4. Partimenti

Dette er de enkeltstående musikalske linjer (oftest basslinjer) utfra hvilke 1700-tallets lærling ble forventet å komponere og etter hvert kunne improvisere utfyllende stemmer over. Dette var altså øvelser i generalbass med tall som antydte mulighetene. Partimenti var dog ikke tenkt som akkompagnement, men utformet for å lage solostykker ut fra. Bruken av partimenti stammer fra Italia og var et viktig metodisk redskap i utdanningen av 1700-tallets musikere. Metoden fant etter hvert veien både til Frankrike og Tyskland. Det eldste funnet av partimenti er datert 1695.⁵¹ Denne helt spesielle metodikken for trening i musikalsk fantasi begynte langsomt å svinne hen fra og med 1820-tallet, men italienske utgaver av partimenti ble publisert helt inn på 1950-tallet. Nadia Boulanger (1887–1979) ved Paris-konservatoriet var en av de siste franske lærere som opprettholdt partimentitradisjonen.⁵²

⁵¹ Dirdal, Linn Carin. «Ny giv fra gammel tid». *nmh.no*. 14.06.2018.
https://nmh.no/om_musikkhogskolen/nyheter/ny-giv-fra-gammel-tid

⁵² Gjerdingen, Robert. *Music in the Galant Style*. New York: Oxford University Press, Inc., 2007.

1.5.5. Improvisasjon

Bonniers musikleksikon har følgende definisjon av ordets praktiske betydning: «Improvisasjon, den form av musikutövning, där skapande och återgivande sker i samma (spontana) akt.»⁵³ Store Norske Leksikon forklarer det slik: «Improvisasjon, spontan fremføring, uten hjelp av manuskript eller memorering eller en forhåndsdefinert plan eller kode. Ordet er særlig brukt om tale, dikt, sang, musikk eller liknende.»⁵⁴ Vi har alle et forhold til improvisasjon, da vi i hverdagslivet tar den i bruk for å tilpasse oss uforutsette situasjoner. Men her fremstår improvisasjonen som en form for problemløsning en tar i bruk for å *unngå* at noe skjer. Den type improvisasjon vi kommer å se på i forbindelse med disse undersøkelsene er altså den *skapende*. Stephen Nachmanovitch tøyer leksikonets definisjoner av improvisasjon og hevder i sin bok *Free Play. The Power of Improvisation in Life and the Arts* at all kunst egentlig er improvisasjon, og at vi kan dele den inn i øyeblikkets kunst – den som skjer her og nå, og den reviderte kunst – improvisasjon som er blitt forbedret før publikum får nyte den. Han siterer videre Schönberg, som sier «Å komponere er en langsom improvisasjon; ofte kan en ikke skrive tilstrekkelig fort for å holde tritt med strømmen av idéer.»⁵⁵ Nachmanovitch betrakter det fullbyrdede kunstverk som «rester eller spor etter en reise». Det improvisasjonen gir oss, er følelsen av selve reisen.⁵⁶ Nachmanovitchs og Schönbergs utvidede forståelse av improvisasjon gir oss en følelse av improvisasjonens betydning i alle deler av den kreative prosess bak musikk.

Musikkforskeren Ernst Ferand skiller mellom *relativ* og *absolutt* improvisasjon. Mens den relative improvisasjonen fungerer innenfor en mer eller mindre fastlagt komposisjon, forholder den absolutte improvisasjon seg ikke til noe annet enn øyeblikkets inspirasjon. Med utgangspunkt i form og stil finner vi innenfor den klassiske instrumentalmusikken et stort spekter av delvis eller fullstendig improvisasjon ved for eksempel generalbass-spill, kadenser i konserter, koralpreludiet, den frie fantasia. Innenfor vokalmusikken finner vi improviserte motstemmer (extemporized counterpoint), diminusjon og kadens. Også variasjonsteknikken springer ut av improvisasjon. Ferand konstaterer at improvisasjon ikke var henvist til spesielle

⁵³ *Bonniers musikleksikon*, 2. utg., s.v. «Improvisation». Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag, 1983.

⁵⁴ Store norske leksikon, s.v. «Improvisasjon». 05.06. 2017. <https://snl.no/improvisasjon>

⁵⁵ Schoenberg, Arnold. *Style and Idea*. Berkely og og Los Angeles: University of California Press, 1951, (manglende sidetall), gjengitt i Nachmanovitch, Stephen. *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Oversatt av Sven Smedberg. Göteborg: Bo Ejeby Förlag, 1990, 14. (Min oversettelse)

⁵⁶ Nachmanovitch, Stephen. *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Oversatt av Sven Smedberg. Göteborg: Bo Ejeby Förlag, 1990, 14.

kategorier av komposisjoner eller stilarter, men var en selvfølge både innenfor opera og kirkemusikk.⁵⁷ Improvisasjonen er fortsatt høyst levende innenfor kirkemusikken, hvor den bl.a. sørger for fremdrift i de kirkelige handlinger ved å fylle auditive tomrom. Gudstjenester byr på en rekke sceneskift og tar musikken til hjelp for dekke over trivielle detaljer og sørge for flyt og fokus. Innenfor den østlige kunstmusikken er improvisasjon en selvsagt måte å musisere på. Eksempelvis arabisk musikk er ikke mulig å dele inn i fastlagt eller improvisert; improvisasjon *er* selve musiseringen.⁵⁸ Jazzmusikk er for de fleste ensbetydende med improvisasjon og bygger på den spontane dialog.

1.6. Metodologi, metode og kilder

1.6.1. Historisk-litterære kilder

Behovet for å finne grunnen til endringen av kunstmusikkens estetikk har ledet undersøkelsene inn i en historieforskning basert på litterære kilder slik som bøker, avhandlinger, artikler og noter. Selv om kunstmusikkens historiske utvikling i løpet av kapittel 2 risses opp som en undersøkelsen av improvisasjonens forekomst og betydning for selve musikkens utvikling, rettes også interessen mot kirken og aristokratiet, dvs. de opprinnelige «eierne» av kunstmusikken og deres siste periode som styrende samfunnsklasse i tiden rundt 1800, liksom mot borgerskapet i perioden rundt 1850 da musikken på mange måter var blitt overtatt av denne samfunnsklassen. Dette fordi det er i disse samfunnslag vi finner de ulike sosiale funksjoner musikken har hatt, og i 1800-tallets samfunnsmessige endringer vi finner roten til den endrede måten å lytte til musikken på. Tanken er at vi her burde kunne finne noen av forklaringene på hvorfor vi forholder oss til denne musikken slik vi gjør i dag.

1.6.2. Moderne musikkdidaktikk

For å kunne belyse musikken ut fra et pedagogisk perspektiv har jeg brukt den moderne *musikkdidaktikk* som rammeverk og valgt å støtte meg til Musikkundervisningens didaktikk⁵⁹ av Hanne Maria Hanken og Geir Johansen. Boken danner med sine definisjoner et eget system, som jeg ser bruk for, for å håndtere de ulike pedagogiske situasjoner. Den benyttes ved sammenligningen mellom bruken av verket og partimentispill i undervisningssituasjonen. I

⁵⁷ Ferand, Ernest T. *Improvisation in Nine Centuries of Western Music: An Anthology with a Historical Introduction*. redigert av K.G. Fellerer. Köln: Arno Volk Verlag Hans Gerig KG, 1961, 6.

⁵⁸ Dolan, David. «Back to the Future: towards the revival of extemporization in classical music performance,» *david-dolan.com*. 19.10.2018. <http://www.david-dolan.com/research-and-publications/>

⁵⁹ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*.

tillegg har tolkning av dagens *læreplaner* vært et viktig moment for å kunne fange opp dagens syn på musiseringens betydning for eleven og for å se deres målsetninger i sammenheng med denne oppgavens tematikk.

1.6.3. Partimenti

Skriftlige kilder kan fortelle oss forskjellige ting. Dette gjelder for eksempel de oppgaver i partimenti som står igjen etter 1700-tallets instrumentalmetodikk. De kan for det første betraktes som «en rest av en fortidig situasjon ... en del av en helhet vi søker å forklare»⁶¹, altså kort og godt en pianometodisk levning. Men siden de er utformet i en spesiell tid og et spesielt miljø, kan de med sine musikalske gester også leses som kunstneriske refleksjoner eller speilinger av 1700-tallets aristokrati og kirkesamfunn, og har for det andre også en «meddelende funksjon».⁶² For det tredje er oppgavene et resultat av en målrettet virksomhet og kan si oss noe om sin tids målsetning og kunnskapssyn. Derfor kan 1700-tallets partimentioppgaver også betraktes som en «virkning av visse forhold i fortiden», og en undersøkelse av dem kan derfor si oss noe om opphavsmannens hensikt med dem⁶³, noe som er av særlig interesse i denne sammenhengen.

Det er ikke selve «lyden» en kan produsere med utgangspunkt i partimentioppgavene som er grunnen til mitt valg av dem som kilde for forskningen – den samme lyden møter vi også i den verkbaserte musikken. Partimenti er en systematisering av musikalske gester med ulikt verdimesig innhold som dels tegner opp et bilde av selve miljøet partimenti ble utviklet i. I tillegg gir de oss forståelsen for kunstmusikken som et språk eleven ble opplært i, på samme måte som eleven lærer tysk og spansk i dag, gjennom pugging av gloser, innlæring av fraser og grammatiske regler for å forstå og for å gjøre seg selv forstått bl.a. ved spontan kommunikasjon.

Den mest verdifulle side for meg ved partimentioppgavene som kilde er i denne sammenhengen den som bærer av en spesiell hensikt. Dette fordi jeg ønsker å undersøke hvordan metodikken fungerte i praksis. Men de musikalske gester (meddelende funksjon) partimentioppgavene inneholder, gjør dem i tillegg verdifulle ut fra en stilimprovisatorisk vinkel siden disse gjør det praktisk mulig å utfordre dagens verktenking innenfor kunstmusikkens eget språk; det går an å bruke dem «slik de er» til å improvisere frem 1700-tallets musikk i stedet for å bruke noter.

⁶¹ Ulleberg, Hans Petter. «Forskningsmetode og vitenskapsteori,» *sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg*. 19.10.2018. <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>

⁶² Ulleberg, «Forskningsmetode».

⁶³ Ibid.

Hvis vi på samme måte betrakter *verket*, ser vi at også dette som kilde har verdi som historisk levning og med en meddelende funksjon i form av sine musikalske gester. Også *verket* kan sies være et resultat av en målrettet virksomhet som forteller oss om tidens målsetning og kunnskapssyn ved musisering, men dette er annerledes sammenlignet med partimenti. Kildens meddelende funksjon har fått en utvidet betydning: Den systematiske språkopplæring er borte og erstattet med ferdige fortellinger.

1.6.4. Hermeneutisk ståsted

Siden arbeidet har til hensikt å «beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling»⁶⁴, har jeg vurdert den kvalitative tilnærming som den mest hensiktsmessige metode. Forskningens utgangspunkt i analyse av forskjellige slags dokumenter gjør den i tillegg hermeneutisk av karakter.

Hvordan foregår selve tolkningsprosessen av en kilde? Wilhelm Dilthey lanserte forståelsen som det viktigste kjennetegn ved den åndsvitenskapelige tilnærming, i motsetning til naturvitenskapens vekt på forklaringen. Skillet mellom menneskeskapte og ikke menneskeskapte fenomener muliggjorde hans resonnement, som gikk ut på å bygge en hermeneutisk metode basert på innlevelse og forståelse.⁶⁵ Ifølge Dilthey ville det med tilgang til tilstrekkelig dokumentasjon altså være mulig å helt og fullt sette seg inn i hvordan 1700-tallets metodikk fungerte. Men å tolke fenomener fra en tid som allerede er passert, er ikke uproblematisk.

Hans Georg Gadamer påpeker at forskeren som prøver å sette seg inn i en historisk epoke, tilhører en annen epoke og følgelig ikke har tilgang til de samme referansene.⁶⁶ For ham representerer det hermeneutiske ikke en metode, men fungerer heller som en universell forståelsesfilosofi hvor en betrakter enkeltdelene ut fra en helhet. Denne helhet er vår forforståelse og gjør at vår erkjennelse blir «sirkulær» fordi objektet kontinuerlig vil bli tillagt verdier.⁶⁷ Det er dette Ulleberg mener når han viser til at forskeren «står i en tradisjon som skaper bro mellom de to situasjonenes forståelseshorisont»:

⁶⁴ Postholm, May Britt. *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010, 22.

⁶⁵ Klempe, Hroar. *Musikkvitenskapelige retninger – En innføring*. Oslo: Spartacus Forlag, 1991, 107–110.

⁶⁶ Ulleberg, «Forskningsmetode».

⁶⁷ Klempe, *Musikkvitenskapelige retninger*, 111.

«Mellom disse forståelseshorizontene etableres så en hermeneutisk sirkel, i det man forstår det fremmede ut fra ens egen situasjon, men samtidig modifiseres oppfatningen av den egne situasjon ut fra tolkning av det fremmede. Forståelseshorizontene smelter sammen kan vi si, samtidig som en er klar over forskjellen mellom dem. Det resultat en kommer frem til, er altså ikke reproduksjon, men et produkt av en skapende handling.»⁶⁸

Også Klempe presiserer at den filosofiske hermeneutikk ikke kan fungere som en egen metode, men heller er å betrakte som en form for erkjennelse en nødvendigvis kommer i kontakt med ved alle slags metoder.⁶⁹

Et eksempel på referansenes problematikk opplevde jeg selv i forbindelse med et forsøk på å formidle en barndomsopplevelse fra 1970-tallet til den yngre generasjon. I lokalavisens oversikt over de to kanalenes TV-programmer ble det en dag annonsert at Walt Disneys tegnede langfilm *Snehvit* skulle vises. Dette var en sjeldenhet den gangen, og jeg lot meg fortrylle av fortellingen og den flotte animasjonen. Et lite stykke ut i filmen ble imidlertid både skjermen, huset og faktisk hele bygden mørklagt som følge av et strømavbrudd. Jeg var nok ikke det eneste barn som gikk skuffet til sengs den kvelden, men størrelsen på denne katastrofen var vanskelig å formidle til mine tilhørere som var vokst opp med konstant tilgang til tegnefilm via TV, video, DVD og etter hvert strømmetjenester, selv om jeg påpekte at innslag for barn den gangen som regel var begrenset til barne-TV sine mer pedagogiske serier noen timer rundt klokken seks, og det den lokale kinoen måtte finne på å vise. 2000-tallets barn har i tråd med Gadammers forståelse åpenbart færre referanser til 1970-tallet enn 1970-tallets egne barn.

De som opplevde 1700-tallets improvisering og dens pedagogikk, er borte, og igjen står kun nedtegnelsene av verkene og partimentioppgavens basslinjer som en slags skjeletter eller skjelett-deler etter denne virksomhet. Mitt arbeid blir på en måte som arkeologens og kriminologens som ved hjelp av moderne teknikk skisserer frem et bilde av en person på grunnlag av et skjelettfunn; like lite som det er mulig å få frem det nøyaktige utseende på personen skjelettet har båret opp, er det mulig å med hjelp av nedtegnede oppgaver og musikkdidaktiske teorier få den fulle innsikt i hvordan partimenti virkelig fungerte eller ikke fungerte i selve undervisningssituasjonen. Derfor må en nok konkludere med at ikke bare denne oppgaven men også de litterære kilder den baserer seg på, på mange måter er et resultat av den enkelte forsker sin egen erkjennelsesprosess slik Gadamer beskriver den, og ikke riktig fungerer som den tidsmaskin en kanskje kunne ha ønsket seg. Men nå er jo heller ikke målet å

⁶⁸ Ulleberg, «Forskningsmetode».

⁶⁹ Klempe, *Musikkvitenskapelige retninger*, 111.

gjenopprette fortiden, men å søke etter mulige gjenglemte verdier som kan være til nytte og inspirasjon for dagens kunstnere og pedagoger. De verdier jeg sikter til, er metodikkens hensikt og videre det *kunnskapssyn* som opprinnelig lå til grunn for utdanningen av musikere, og selve *innholdet* undervisningen innebar som følge av dette.

Det kan kanskje virke som et paradoks at en forskning som er opptatt av bl.a. de spontane prosesser ved musisering slik som lytting, refleksjon og kommunikasjon, bedriver sine undersøkelser på grunnlag av dokumenter og ikke via fenomenologiske studier slik som for eksempel observasjon, aksjonsforskning eller intervju, som jo legger opp til en mer umiddelbar kontakt med disse. Grunnen til dette er at det ikke fremst er de kognitive prosessene og deres betydning for mennesket og kunsten som er av interesse akkurat i denne sammenhengen, men selve *grunnlaget for deres mulige eksistens* i form av elevens, og pedagogens kunnskaper og holdninger til denne måten å musisere på.

Det hadde vært fullt mulig å argumentere for improvisasjonens betydning for musikk og pedagogikk på grunnlag av et annet materiale. Jeg hadde for eksempel kunnet la en sammenligning med kirkemusikk og musikk med røtter andre steder, slik som jazz, rock, folkemusikk, og i tillegg andre prosessskapende kunstformer som dans og teater og deres bruk av improvisasjon innenfor respektive kunstuttrykk, kaste lys over kunstmusikkens estetikk og pedagogikk. Undersøkelsene ville ha kunnet berede grunnlag for en sammenligning av kunstens funksjon innenfor de ulike kunstformer og av den pedagogikk som driver frem deres respektive skapende kunstnere. Dette var også den opprinnelige planen før jeg oppdaget at det i kunstmusikkens egen historiske utvikling var mulig å henvise til *improvisasjonen som en original aktivitetsform*. Ut fra dagens holdning til det originale mener jeg at det forskningsgrunnlag jeg til sist landet på, er mer hensiktsmessig for å kunne gi svar på hvordan forsvinningen av improvisasjonen fra kunstmusikken har påvirket kunstformen og utdanningen av dens musikere.

For å sette mitt valg av partimenti i perspektiv vil jeg først vise til noen generelle trekk ved den improvisasjonsundervisning som faktisk allerede finnes for dagens klassiske pianoelev.

1.7. Mitt valg av partimenti som metodisk eksempel

Moderne litteratur som tar for seg alt fra teori til praksis innenfor improvisasjonsmetodikk for klassiske musikere, eksisterer altså selv om den fortsatt er forholdsvis sjelden. I en artikkel om bruk av improvisasjon i musikkundervisning på nybegynner-, middels og viderekommet nivå

sier den amerikanske kontrabassisten og pedagogen Janine Riveire at hun er opptatt av å bruke tid på leken. Riveire er assisterende professor i musikk ved California State Polytechnic University of California og poengterer at «mange pedagogiske tilnærminger på småbarnstrinnet betoner vekten av å leke med eller manipulere en ide eller ferdighet for å fordype forståelsen av den». ⁷⁰

Også pianisten David Dolan, professor i klassisk improvisasjon ved Guildhall School of Music and Drama, er enig i at introduksjonen til improvisasjonen bør ha den spontane lek som innfallsvinkel. Han beskriver hvordan den ideelle undervisningssituasjonen bygger på en uformell og leken atmosfære med kommunikasjonen i fokus, hvor feilslag ikke betraktes som en katastrofe, men som en mulighet til nyskaping. Undervisningen foregår på det høyere nivå, men liksom hos Riveire i grupper, og starter som en leken dialog mellom utøverne. «Først når flyten er etablert kommer behovet for kunnskapsbiten», mener Dolan, som i likhet med Riveire først etterpå introduserer formbaserte øvelser med de klassiske verkene som modeller som et slags andre ledd i det pedagogiske opplegget. ⁷¹

Jeffrey Agrells samling av *games* i *Improvisation Games for Classical Musicians* inneholder ikke mindre enn 566 ulike øvelser som ifølge ham fungerer på både barneskole- og høyskolenivå og henvender seg til alle typer instrumentalister som ønsker spontan musisering utenfor jazz-stilen. Øvelsene bygger ifølge Agrell på den type kompetanse klassisk trente musikere som regel har og beskrives som ikke-idiomatiske og overkommelige selv for den som aldri har improvisert før. Improvisasjonsøvelsene fokuserer på kommunikasjon, uttrykk og fantasi og balanserer dermed det tradisjonelle og stressende fokuset på perfektjon, mener han. Dessuten integreres fremføring, komposisjon, teori og historie i en sunn balanse i stedet for å slik som i den tradisjonelle, akademiske tradisjonen behandles som isolerte felter. Agrell anbefaler boken til bruk av både av instrumentallærere og av teorilærere. ⁷²

Noam Sivan har en lignende tilnærming med leken som metode i startfasen, men beveger seg etterpå bort fra det frie og tar i bruk en øvelse kalt «oktav-regelen» ⁷³ lånt fra 1700-tallets instrumental- og komposisjonsmetodikk. Dette er hans inngangsport til videre improvisasjon innenfor den tidens ulike genre. ⁷⁴ Siden komposisjon og improvisasjon frem til

⁷⁰ Riveire, Janine. «Using Improvisation as a Teaching Strategy». *Music Educators Journal* 06, Vol. 92, Nr. 3 (2006): 40–45.

⁷¹ Dolan, «Back to the Future».

⁷² Agrell, Jeffrey. *Improvisation Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2008, 3.

⁷³ Oktav-regelen (min oversettelse) er enkelt forklart en øvelse i hvordan en besifrer hvert trinn i dur- og mollskalaer på en korrekt måte. Se bl.a. Sivan, 44–45 og Gjerdingen, 469–472.

⁷⁴ Sivan, Noam. *Improvisation in Western Art Music: Its Relevance Today*. Ph.D.avhandling. Julliard School of Music i New York. 2010, 42–46.

og med det sene 1700-tall ble brukt om hverandre, mener han at dette er noe som kan fungere spesielt innenfor de solokomposisjoner som står igjen fra denne tiden.

Improvisasjon kan i undervisningssituasjonen dels fungere som en forløsende aktivitet uten hemmende regler og med lytting, kommunikasjon og flyt i fokus, noe som hevdes å være spesielt viktige momenter i startfasen. Men den kan etterpå også vinkles mot opplæring i spontan bruk av et eksisterende «språk», altså stilimprovisasjon, og kan gi dypere innsikt i den kreative prosess bak komponistenes verker en oftest nærmer seg som noter. Begge måtene å musisere på er spontane i fremføringen i den forstand at musikken komponeres i øyeblikket, men den sistnevnte bygger på en kunnskapsbase og forholder seg til et sett «grammatiske» regler.

Hvis vi ønsker å bruke improvisasjon som metode i pianoundervisningen for å gjenopprette kontakten med de aktivt lyttende, reflekterende og kommuniserende sider ved den kreative prosess som til dels gikk tapt i løpet av 1800-tallet, kan det på mange måter være både enklere og tryggere å la eleven utfolde seg ut fra et friere utgangspunkt: ut fra det atonale, ut fra modale skalaer eller kanskje ut fra fri-improvisasjon og form som ramme. Da unngår en det tonespråk som i dag er stengt inne i de laminerte verkene og er blitt mindre tilgjengelig for spontanitet og personlighet. En havner heller ikke så lett i en situasjon hvor elevens kreativitet automatisk vurderes ut fra en allerede etablert estetikk, opp mot de store mestere – av eleven selv, læreren eller andre. Eleven og pedagogen vil lettere kunne konsentrere seg helt og holdent om elevens eget behov for uttrykk. En bør heller ikke se bort fra at erfaring innenfor det fritonale uttrykk etterpå ville kunne tilføre verdier også i forbindelse med verkbasert musisering, at det ville kunne «nære» den klassiske musikken å innimellom snu seg vekk fra den og hente inspirasjon fra et uttrykk hvor det er mer «ufarlig» å utforske grenser. Ut fra Riveires, Dolans, Agrells og Sivans fremstillinger av deres pedagogiske arbeid med improvisasjon fremstår det på mange måter som logisk å starte her, i det frie og spontane, uansett alder, nivå og preferanser mht. tonespråk.

Det jeg imidlertid har valgt å oppholde meg videre ved i denne sammenhengen, er det som av dem utgjør et slags trinn to i Riveire, Dolan og Sivan sine pedagogiske opplegg: improvisasjon innenfor kunstmusikkens språk, og da nærmere bestemt slik det fungerte under årene 1700–1820. Avgrensingen har dels å gjøre med tidsfestelsen av de eldste funnene av partimenti i 1695 og partimentimetodikkens gradvise forsvinning fra og med 1820-tallet og tilsvarer da den periode i musikkhistorien hvor partimentimetodikken hovedsakelig ble brukt

(se kap.1.5.4.). Tidsperioden korresponderer for øvrig i stort med det en innenfor musikken i ettertid har identifisert som den klassiske perioden 1720–1820.⁷⁵ Bak dette valget finnes flere begrunnelser:

Den ene grunnen til at jeg i resten av oppgaven velger å fokusere på denne av regler tyngede måten å improvisere på, er teorien om at det er akkurat stilimprovisasjonen som ville kunne gi den klassiske pianisten tilbake den kompositoriske kompetanse den verkbaserte musisering har skjøvet til side, og som er viktig for å kunne gjenopprette tilgangen til den strukturelle delen av den kreative prosess.

For det andre vil den som føler seg «hjemme» i kunstmusikkens språkverden ikke nødvendigvis være motivert for den frie improvisasjon. Her eksisterer det for den klassiske pianist allerede en naturlig vei inn i stilimprovisasjonen da den dels ivaretar det samme tonespråket som verkene. I tillegg er dette en måte å musisere på som har historisk grunn. Det virker derfor sannsynlig at det er via stilimprovisasjonens funksjon innenfor verkene at det ville være mulig å finne argumentene for improvisasjonens naturlige plass i denne musikken og via denne gjenopprette den klassiske pianistens identitet som improviserende musiker, bevisst på sitt eget behov for uttrykk.

Den tredje grunnen er min teori om at en pedagogikk som på denne måte ville gjøre oppbyggingen av elevens kompositoriske kompetanse til et av sine fremste mål, altså elevens evne til å sette sammen det strukturelle materiale, ikke i like stor grad som den verkbaserte undervisningen risikerer å diktere hva eleven skal si, eller trækker på elevens egen smak, men gir et større handlingsrom – og ansvar for å bruke dette, og gjennom dette driver eleven til å finne seg selv som kunstner.

Forskere slik som for eksempel Robert Gjerdingen har allerede løftet frem partimentetodikkens betydning for opplæringen av 1700-tallets improviserende musiker og pekt på hvordan den ledet rett inn i den kreative prosess innenfor dette tonespråk.⁷⁶ Også musikkteoretikeren og forskeren Peter van Tour har fremholdt dens nytteverdi i forbindelse med dagens opplæring i hørelære.⁷⁷ Det virker derfor naturlig å følge deres spor.

Med partimentispill som innfallsvinkel til improvisasjon og alle de regler som medfølger, kan en lett få inntrykket av at materialet henvender seg til viderekomne elever og musikkstudenter på et høyere nivå. Det gjør det for så vidt også, men jeg mener at det bygger på prinsipper som

⁷⁵ Kjems, Thorkil. «Overgangstid og klassisk». I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 280–345. København: Gads Forlag, 1990, 280–290.

⁷⁶ Gjerdingen, *Music*.

⁷⁷ Dirdal, «Ny giv fra gammel tid».

burde gjøre det mulig å tilpasse en del av oppgavene også til elever på mellomnivå. Jeg mener at enhver utøver med et grunnleggende, intuitivt forhold til kunstmusikkens språk ikke nødvendigvis burde være nødt til å tilegne seg store mengder kunnskap for å kunne høste noe erfaring som improviserende klassisk pianist, og derigjennom kunne oppleve en alternativ måte å musisere på.

1.8. Mitt ståsted som forsker

I forskningssituasjonen bringer jeg med meg egne erfaringer som tidligere elev, utøver og pedagog. Denne ballasten vil selvsagt kunne være med på å farge ethvert trinn i forskningen i den forstand at den intuitivt leder til å søke etter forventede sammenhenger i et bestemt område eller materiale.

1.9. Kvaliteten på undersøkelsen

Siden basslinjene for 1700-tallets muntlige-praktiske instrumentalundervisning var laget av og for profesjonelle musikere, trengte disse få skriftlige anvisninger. Dette er, slik som forskeren Robert Gjerdingen påpeker, selvsagt en utfordring for forskningen som i dag prøver å gjenopprette forståelsen for hvordan denne musikken fungerte.⁷⁸ Dette innebærer at den forskning jeg har forholdt meg til, har en svakhet jeg bringer videre inn i min egen forskning.

I likhet med de fleste andre av dagens pianister mangler jeg dessverre opplæring i partimenti. Derfor må min forståelse av 1700-tallets improvisasjon nødvendigvis basere seg dels på Robert Gjerdingens beskrivelser og noteeksempler i *Music in the Galant Style*⁷⁹ og på egne forsøk på å sette sammen musikk på grunnlag av hans nett-baserte, pedagogiske serie *Monuments of Partimenti*.⁸⁰ Sammenlagt vil dette selvsagt begrense den vitenskapelige tyngde mine resonnementer vil kunne inneholde og videre kunne medføre en vitenskapelig slagside når jeg etterpå skal sammenligne improvisert og verkbasert fremføring av kunstmusikk, en måte å musisere på som jeg har mer erfaring med. Men siden partimentispill har en del til felles med besifningsfagets arbeid med å utforme et akkompagnement for å bære frem en melodi og gi den en dypere mening, et fag jeg selv underviser i, mener jeg at denne måten å gjøre det på allikevel burde kunne lede en bit på vei.

⁷⁸ Gjerdingen, *Music*, 60–61, 19–20.

⁷⁹ Gjerdingen, *Music*.

⁸⁰ Gjerdingen, Robert. «Monuments of Partimenti,» *faculty-web.at.northwestern.edu*. 09.10.2018.
<http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/partimenti/index.htm>

1.10. Leseguide

Jeg vil her i korte trekk gjenta oppgavens struktur for lesbarhetens del. Du har nå lest introduksjonskapittelet. Kapittel 2 undersøker improvisasjonens rolle i kunstmusikkens historiske utvikling, musikkens praktiske og sosiale funksjon innenfor de ulike samfunnsgrupper, dens fremføringspraksis og den etter hvert endrede måte å lytte til musikken på, og kapittelet skisserer et bilde av improvisasjonens historiske betydning for kunstformen og for dens pedagogikk. Kapittel 3 inneholder en undersøkelse av de styrende krefter bak musikkens estetikk betraktet ut fra et filosofisk perspektiv. Kapittel 4 er en undersøkelse av de drivende krefter bak musisering og tar i bruk teorier fra kreativitetspsykologien og fra den kognitive psykologi.

Undersøkelsene i kapitlene 2, 3 og 4 er samlet sett tenkt som et grunnlag for forståelse av den kunst vi i hverdagen bruker som utgangspunkt for pianoundervisning, og «tar sats» inn i kapittel 5 om pedagogikk hvor jeg innleder med en sortering av pianofagets ulike sider i kunst, håndverk og vitenskap for å så etterpå sammenligne verk og partimentispill som undervisningsmateriale ut fra hvordan de fungerer i fire forskjellige pedagogiske situasjoner: mål, innhold, metode og vurdering. Kapitlet avrundes med en diskusjon om ulike typer kunnskapssyn. Funnene oppsummeres og konkluderes i kapittel 6.

2. Improvisasjonens historiske betydning for kunstmusikken

Denne delen tegner opp bakteppet for undersøkelsene ved å studere improvisasjonens rolle i kunstmusikkens historiske utvikling, rollen improvisasjonen tildelte utøveren i fremføringssituasjonen, miljøet den improviserte musikken fungerte i, og den spesielle pedagogikken den drev frem. Den undersøker i tillegg de endringer av sosial og samfunnsmessig karakter som i løpet av 1800-tallet bidro til å endre måten å lytte til denne musikken på. Hensikten er å svare på oppgavens første problemstilling:

1. Hvilke konsekvenser fikk 1800-tallets endrede måte å lytte til den vestlige kunstmusikken på for måten å musisere på og for selve kunstformen, og hva var foranledningene til denne endring?

Og den andre problemstillingen:

2. Hvilke konsekvenser fikk verktenkingen for pedagogikken og dens mulighet til å utdanne pianister med kompositorisk innsikt og mental kapasitet til å bruke musikken som spontant uttrykksmiddel?

2.1. Kunstmusikkens tilblivelse

2.1.1. Kirkens betydning

Den vestlige, kristne kirkes gudstjenestesang: den gregorianske sangen, beskrives med sin spesielle bruk av notert flerstemthet som grunnlaget for den vesteuropeiske musikkulturen.⁸⁷

I tiden etter det kirkelige standardrepertoarets tilblivelse finner en to tendenser: en som er opptatt av fiksering, og en som er opptatt av fornyelse. Kirken var drevet av ideen om en enhetskultur og så på det som en motsetning å skifte ut etablerte sanger med nye. Men det var heldigvis lov å tilføye materiale av tekstlig eller musikalsk karakter – såkalt *tropering*. En kunne for eksempel lage flerstemte bearbejdelser av det allerede eksisterende materiale. Tillatelsen til

⁸⁷ Hansen, Finn Egeland. «Middelalderen». I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 16–73. København: Gads Forlag, 1990, 20.

flerstemmig bearbeidelse av gregorianske melodier har vært av stor betydning for utviklingen av den vestlige kunstmusikken.⁸⁸ Av instrumentalmusikk fra middelalderen er nesten intet notert, slik at om den ble improvisert eller bygget over et fast, overlevert materiale, er uvisst. Av litterære og billedlige fremstillinger kan vi allikevel forstå at det har vært svært flittig bruk av instrumenter i denne periode.⁸⁹

2.1.2. Improvisasjon og komposisjon blir til separate aktiviteter.

Før renessansen hadde improvisasjon og komposisjon vært noe som nærmest ble betraktet som synonymer, og som ble brukt om hverandre, men i løpet av den tidlige renessanse (ca. 1400–1520) kom de til å oppfattes som ulike måter å musisere på som *kompletterte* hverandre. Argumentasjonen for tidfestelsen var etableringen av improvisasjon som nytt begrep på denne tiden^{91 92}, og grunnen var altså en begynnende verktenking. Et behov for identifisering av måten å musisere på gjorde at begrepene «discant» eller «contrapunctus»⁹³ nå ble omformulert og presisert som «cantare super librum», altså sang etter boken, eller «contrapunto alla mente», dvs. kontrapunkt etter hodet. Begge gikk ut på å improvisere frem motstemmer over en cantus firmus eller ostinat og har sannsynligvis hatt vesentlig innflytelse på utviklingen av ricercare, canzona og instrumentale cantus firmus-former.⁹⁴ Også Sivan hevder en sammenheng og viser til terminologiens tydelige kobling mellom improvisasjon og utviklingen av kontrapunkten innenfor den vestlige kunstmusikken.⁹⁵

Vi kan ellers legge merke til at tidsrommet hvor begrepene improvisasjon og komposisjon etableres, sammenfaller med etableringen av tabulatursystemet.⁹⁶ Det kan derfor virke som om økte muligheter til å notere ned musikken også har bidratt til den oven nevnte utviklingen mot verkforståelsen. En mulig konklusjon kan derfor være at notasjonens muligheter samtidig kan ha bidratt til å rydde vekk noe av improvisasjonens eksistensgrunnlag i kunstmusikken.

⁸⁸ Hansen, «Middelalderen», 28.

⁸⁹ Hansen, Finn Egeland. «Ars Nova og renæssancen». I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 76–180. København: Gads Forlag, 1990, 165–166.

⁹¹ Wegman, Rob C. «From Maker to Composer: Improvisation and Musical Authorship in the Low Countries, 1450-1500». *Journal of the American Musicological Society* 49, Nr. 3 (1996): 409–479, gjengitt i Sivan, 19.

⁹² Wegman, Rob C., «Improvisation,» del II/1, I *Grove Music Online, Oxford Music Online*, 23.11.2018, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13738>

⁹³ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 19.

⁹⁴ Hansen, «Ars Nova og renæssancen», 171.

⁹⁵ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 19.

⁹⁶ Hansen, «Ars Nova og renæssancen», 166–167.

2.1.3. Avhandlingene om musiseringens kunst

Improvisasjon var av stor betydning i 1500-tallets musisering⁹⁹, og avhandlingene som prøvde å lære sangere og instrumentalister å musisere på en meningsfull måte, begynte å dukke opp. Disse inneholdt tabeller med diminusjonsformler. Diminusjon er en melodisk figur som erstatter en lang tone med toner av kortere verdier og dekorerer overgangen fra en meloditone til en annen og åpner på denne måten opp for improviserte passasjer. Formlene omfattet de mest brukte intervaller og ulike noteverdier som utøveren kunne lære utenat og bruke i forbindelse med hvilket som helst notestykke. Nedtegnelser fra denne tidens utøvere viser at diminusjoner ofte ble kombinert med ornament for å dekorere en repetert frase eller del av et verk, eller av et vers av en sang, for variasjon.¹⁰⁰ Diminusjonsteknikken er en av *to hovedtyper av improvisasjon* og kan ved systematisk bruk føre videre til variasjonsformen. Også Sivan hevder å finne bevis for improvisasjonens bidrag til de polyfoniske musikkstiler og teorien bak dem i det han mener er åpenbare koblinger mellom diminusjonsteknikken i en rekke av avhandlingene fra denne tiden og spesielle typer kontrapunkt.¹⁰² Den andre typen er altså den tidligere omtalte «discantus supra librum» eller «contrapunto alla mente».

2.1.4. Frigjøringen fra vokalmusikken – instrumentalimprovisasjonens mulighet

På 1500-tallet begynte instrumentalmusikken å frigjøre seg fra den av tekst styrte vokalmusikken som frem til da også hadde lagt premissene for dens utforming.¹⁰⁴ Selvstendigheten begynte å blomstre i improviserte instrumentaltstykker noterte som præambulum, fantasia, intonazione, intrada, toccata. De ble enten utformet som selvstendige stykker, forspill, mellomspill eller fungerte som avslutning i større ricercarer og kan beskrives som virtuose skalapassasjer med omvekslende akkordiske partier. Komponistene Andrea Gabrieli og Claudio Merulo sørget for materiale som tydelig leder frem mot en av barokkens viktigste orgel- og klaverformer, præludium og fuga.¹⁰⁵

Før frigjøringen fra vokalmusikken hadde improvisasjonen vært *relativ* og forholdt seg til et eksisterende materiale. Nå åpnet muligheten seg for den *absolutte* improvisasjon med en helt annen type frihet som ikke trengte å ta hensyn til noe som allerede var notert, og det var da

⁹⁹ Ibid. 171.

¹⁰⁰ Garden, Greer og Robert Donington, «Diminution,» I *Grove Music Online, Oxford Music Online*, 06.06.2017, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/42071>

¹⁰² Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 19.

¹⁰⁴ Hansen, «Ars Nova og renæssancen», 126.

¹⁰⁵ Hansen, «Ars Nova og renæssancen», 171–172.

mulig å på en annen måte bruke improvisasjonen i utforskingen av instrumentet. Oppfattelsen av musikken som inndelt i improvisasjon og komposisjon dannet videre musikkformer hvor deres forbindelse allikevel er tydelig; i tillegg til improviserte elementer innenfor skrevne stykker slo gjennom improviserte sjangere igjennom på slutten av 1500-tallet, og det ledet videre til komponert musikk i improvisatorisk stil.¹⁰⁶

2.1.5. Basso continuo - en ny stil

Agostino Agazzari, en av de mest betydelige orgelimprovisatørene ved 1600-tallets begynnelse, kom i 1607 med avhandlingen om *basso continuo*, en ny stil hvor akkompagnatøren improvisere over en basstemme. Før det hadde organistene måttet lage egne arrangementer over sine melodibøker. Dette kom til å bli et av de mest diskuterte temaer innenfor musikkteori de neste hundre år. Men det var ikke bare organister som improviserte, og Agazzaris avhandling skiller også mellom instrumenter som improviserer harmonisk, og instrumenter som improviserer melodisk. Det finnes en beskrivelse fra 1640 av Pietro della Valle som beviser gruppeimprovisasjonens eksistens også innenfor vestlig kunstmusikk:

«Playing in the company of other instruments does not require the artifices of counterpoint so much as the graces of the art...Those who sing and play well have to give time to one another...They will show their art in knowing how to repeat well and promptly what another has done before.»¹⁰⁷

Sivan bemerker ordvalget som han bla. mener viser hvor selvfølgelig gruppeimprovisasjon en gang var også innenfor vestlig kunstmusikk. Av det av Sivan forkortede sitatet kan en kanskje også utlese den tidens betydning av å være dreven innenfor konversasjonens kunst – også innenfor musikk. På 1600- og 1700-tallet hadde utøveren i egenskap av improvisatør et stort ansvar for det endelige resultatet siden musiseringen handlet mye om å ha innsikt nok til å enten kunne «skrelle ned» musikken eller bygge opp den. Couperin har for eksempel etterlatt preludier uten notert rytme – kun tonehøyder. Denne *relative* formen for improvisasjon ble praktisert av alle slags utøvere i alle musikkformer. Utviklingen av den *absolutte* improvisasjonen under barokken pågikk samtidig som utviklingen mot den instrumentale solomusikkens nye, fremtredende posisjon. Det var fremfor alt orgelet som var med på å drive frem utviklingen, og utøvere som spesielt bør nevnes, er Sweelinck, Frescobaldi, Buxtehude, Händel og Bach. De både komponerte og improviserte innenfor de samme sjangere: toccataer,

¹⁰⁶ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 20.

¹⁰⁷ Ibid. 21.

preludier, capriccio og fantasier. Både den relative og den absolutte improvisasjonen fortsatte å utvikles under hele 1700-tallet innenfor begge felter, side om side: Den relative improvisasjon lekte seg med harmonikk og melodikk og fungerte både i solosammenhenger som i ensembleimprovisasjon¹⁰⁸, den absolutte improvisasjon eksisterte ikke bare blant akkordinstrumenter, men også blant de melodiske instrumenter. Kadensen er et godt eksempel. Den var et melodisk ornament som opprinnelig var tenkt å vare like lenge som et åndedrag, men etterhvert ble den lengre og krevde en fermate for at de akkompagnerende instrumentene skulle kunne orientere seg, og til slutt var den blitt til minst to minutter lange, frie improvisasjoner innenfor et fast verk.¹⁰⁹

Klaviaturspillerens rolle var altså under barokken rivaliserende og overskred til og med komponistens.¹¹⁰ Denne tidens minnesmerker er dog reiste kun over *komponistenes* navn, fordi deres skisser er det eneste som står igjen etter utøverens musisering, selv om han i høyeste grad må betegnes som en svært viktig medskaper. Uten innspillinger kan vi bare spekulere i hvordan rikdommen av personlige løsningsforslag, gode – og mindre gode, må ha formet musikklivet den gangen. Det må allikevel kunne fastslås at utøverens handlingsrom, og kravet om å bruke det – gjorde fremføringssituasjonen til en helt annen verden enn den dagens klassiske pianist kjenner.

Den klassiske stilen etablerte i løpet av sin periode 1720–1810¹¹² en figurtenking som krevde at man arbeidet seg bort fra den improviserende generalbass-satsen for å kunne følge opp ideen som krevde større selvstendighet i de enkelte stemmer. Continuoakkompagnementet fungerte dog frem til 1780-tallet.

2.1.6. Improvisasjon i *der Empfindsamer Stil*

På 1740-tallet kom et nytt moment fra den filosofiske og litterære sfære inn og krevde plass i musikken: *empfindsamkeit* fikk gjennomslag spesielt i de tyske områder.¹¹³ Gjennombruddet for dette uttrykksfulle og sensible ideal tilskrives fremst Carl Philipp Emanuel Bachs klaverkomposisjoner for cembalo/klavichord, som også beskrives teoretisk i hans avhandling

¹⁰⁸ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 23.

¹⁰⁹ Ibid. 24–25.

¹¹⁰ Moersch, Charlotte Mattax. «Keyboard Improvisation Class: Learning to Improvise in the Baroque Period». I *Musical Improvisation. Art, Education and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 150–170. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009, 167.

¹¹² Kjems, «Overgangstid og klassisk», 282.

¹¹³ Ibid. 314–315.

Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen fra 1753, som nevnes lengre frem. Det melodiske og motiviske i hans musikk preges av store spenninger og ekspressivitet, og i de siste av hans samlinger finnes til og med fantasier med partier uten taktstreker. I de langsomme satser og i fantasiene finnes et slags resiterende avsnitt – et «talende prinsipp».¹¹⁴ Med Bachs oven beskrevne fantasier som representanter for *der Empfindsamer Stil* kan det se ut som om en improvisatorisk tenking i musikken har vært en viktig uttrykksmessig ingrediens. Klavermusikken utvikles i takt med den instrumenttekniske utvikling som starter rundt 1730 – 1760 og resulterer ved århundreskiftet i det nye klaveret, pianoforte, eller hammerklaver, som imøtekommer den tidens estetiske krav om en rikere dynamikk og kontrastriktom.¹¹⁵

Vi skal i kapittel 5 om pedagogikk se nærmere på 1700-tallets italienske metode for å utdanne musikere: *partimenti*, for å undersøke om dens prinsipper ville kunne ha noe å tilføre dagens pianoundervisning. Men for å forstå tanken bak denne metodikken må vi først være klar over hvilke premisser som lå til grunn for denne tidens musisering, for de var slett ikke de samme som ved dagens fremføring av den samme musikken. Vi skal derfor først se nærmere på det miljø 1700-tallets musikerne levde og virket i, rammene for deres improviserende musisering og ikke minst pedagogikken som gjorde den mulig.

2.2. Musikkens funksjon og pedagogikk på 1700-tallet

2.2.1. Kirkens og hoffets musikalske tjenerstab

Kunstmusikk var kirkens og aristokratiets musikk og ble frem til rundt 1790 i hovedsak fremført av ansatte kirke- eller hoffmusikere. Aristokratiet spilte ikke selv, det hadde man altså tjenere til. Disse tjenerne og musikerne bodde ofte i hjemmene til sine velgjørere, eller i hvert fall i nærheten, og i kontrakten deres inngikk å sørge for arbeidsgiverens underholdning.¹¹⁶ Hvor aktivt musiseringen ble lyttet til, kunne variere. Musikere kunne for eksempel oppleve å bli bedt om å spille svakere for å ikke forstyrre kortspill eller andre sosiale aktiviteter.¹¹⁷ Uansett om musikken skulle fungere som lavmælt bakgrunnsmusikk i hverdagen eller kaste glans over et bryllup eller en kroning: kirken og hoffene krevde stadig ny musikk av sine komponister, og

¹¹⁴ Ibid. 318.

¹¹⁵ Ibid. 316.

¹¹⁶ Moore, «The Decline», 67.

¹¹⁷ Ibid. 67.

improvisasjon kan derfor ha fungert som en overlevelsesstrategi. Dette mener Peter van Tour, som har forsket på undervisningsteknikker fra 1700-tallets Italia.¹¹⁸

Tjenesten som musiker gikk ofte i arv innenfor musikerens familie.¹¹⁹ Det var også mulig å la barn ta plass som lærling hos en *mester*, som da fungerte som både mentor og agent. Også kirken hadde egne skoler. Opplæringen ble enten finansiert direkte av barnets foreldre eller kunne løses ved avtaler om andel av lærlingens inntekter under tidlig karriere.¹²⁰ For Leopold Mozart, som var født inn i en familie av bokbindere, ble kirkens musikergrupper hans mulighet til å få musikalsk utdanning. Han bygget etter hvert opp kunnskap til stillingen som vise-kapellmester hos prins-erkebiskopen von Schrattenbach i Salzburg. Hans egne barn kunne selvsagt begynne sin trening enda tidligere, og sønnen Wolfgang vokste opp med 1770-tallets hoffmusikk, enten den kom fra Nannerls pianospill, fars musikervenner på besøk eller fiolin- eller pianoelevne faren tok imot i hjemmet. Både familie og venner spilte og lyttet til klassisk musikk, enten det var i familiesammenhenger, religiøse sammenhenger, til dans, teater eller lignende. Han hadde med andre ord gode muligheter for trening i kunstmusikkens vokabular. Det som i hovedsak var inspirasjonskilden for kunstmusikkens komposisjoner og fremføringer, var den sosiale settingen, og den eneste begrensningen for den lå egentlig i hvordan den ble mottatt av publikum. 1700-tallets kunstmusikk var allestedsnærværende ved hoffet, sannsynligvis muntlig overlevert heller enn ved noter, fra den ene generasjon av musikere og tjenere til den neste. Den amerikanske musikkforskeren Robin Moore beskriver kunstmusikken under denne perioden som fungerende i et unikt, isolert, men samtidig «levende» miljø, dvs. en musikk laget både i og for det miljø det hørte hjemme i, og trekker paralleller til våre dagers miljø rundt blues og flamenco.¹²¹

Vi kan ut fra dette konkludere med at kunstmusikken opprinnelig var en type bruksmusikk, en ferskvare fungerende innenfor et lukket miljø, tenkt til å både speile dette og å imøtekomme de ulike typer behov for underholdning som krevdes der og da og på lengre varsel. Vi ser samtidig behovet for en pedagogikk som utrustet musikerne med en kompositorisk kunnskapsbase, og som oppmuntret til initiativ og mot til å koble denne opp mot egen fantasi i improvisert musisering.

¹¹⁸ Dirdal, «Ny giv fra gammel tid».

¹¹⁹ Moore, «The Decline», 67–68.

¹²⁰ Weber, William, «Conservatories,» del I, I *Music Grove Online, Oxford Music Online*, 06.12.2016, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

¹²¹ Moore, «The Decline», 67–68.

2.2.2. Hvordan ble musikken undervist?

Johann Sebastian Bach hadde som musikkstudent hverken Mozart eller Beethoven på repertoaret sitt. Hvordan lærte man opp pianister før standardrepertoarets tid? Vi skal se nærmere på hvordan 1700-tallets pianoundervisning var utformet for å oppdra musikere i stand til å skape musikk.

Ganske ulikt dagens pianoundervisning var det å utruste elevene til å spontant kunne sette sammen musikken de skulle spille, en sentral del av pianoopplæringen. Her fans det en rekke teknikker å støtte seg til, men felles for dem var at de tok utgangspunkt i *mentale konstruksjoner*. Dette hevder Robert Gjerdingen i sin bok *Music in the Galant Style*, hvor han forsøker å finne tilbake til den opprinnelige måten å lytte til musikken på. Hans forskning går ut på å rekonstruere en måte å forholde seg til 1700-tallsmusikken på, ikke bare ved å interessere seg for selve frasene som bygger den opp, men også ved å finne ut hvordan profesjonelle musikere ble opplært i håndverket.¹²⁸ Siden lytting kombinert med en kunnskapsbase er helt essensielt i forbindelse med stilimprovisasjon, som vi i dag må kunne definere denne musiseringen som, forefaller Gjerdingens teori interessant når en skal prøve å forstå hvilke kognitive og hvilke praktiske mekanismer som styrte og inspirerte til kreativitet innenfor disse rammer. Vi skal derfor forfølge hans utlegninger et stykke.

2.2.3. Skjemaet - den mentale konstruksjonen bak forståelsen av musikk

Gjerdingen påpeker at musikken under den galante perioden støttet seg til en rekke mønster eller *skjema*. Et skjema er ifølge Kant en *mental representasjon* eller *kategori* og får samme betydning som Platons begrep *ide eller form*.¹²⁹ Forskeren Allan W. Snyder mener til og med at det er akkurat mentale modeller eller *mindsets* som gjør oss i stand til å forstå omverden og får oss til å automatisk respondere på viktige stimuli. Jo flere modeller vi «behersker», jo mer skjønner vi av omverdenen.¹³⁰ Også Jeff Pressing tar i likhet med Gjerdingen opp skjemaet som et viktig fenomen i forbindelse med improvisasjon og hevder at improvisatøren bruker en *referanse*, et sett av kognitive, perseptuelle eller emosjonelle strukturer når han utvikler det musikalske materiale. Dette for å oppnå flyt og sammenheng.¹³¹ Eksempelvis innenfor

¹²⁸ Gjerdingen, *Music*, 19.

¹²⁹ Gjerdingen, *Music*, 7–10.

¹³⁰ Wigestrang, Stig Roar. «Tenk fort!». I *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, redigert av Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro, 115–131. Trondheim: N.W. Damm & Søn AS, 2006, 123.

¹³¹ Dillan, Lisa. «Improvisasjon». I *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, redigert av Øivind Varkøy, 160–179. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 2004, 169.

jazzimprovisasjon er evnen til å gjenkjenne paralleller til tidligere materiale helt essensiell for å kunne dra nytte av tidligere kunnskaper i nye stykker. En er overhodet svært opptatt av skjematinking, og det er ca. 10 harmoniske mønster og deres kombinasjoner og variasjoner som former basisen for mye av jazzens standardlåter.¹³³ Vår daglige, verbale kommunikasjon bygger til dels også på skjemaer eller fraser. Ordrekken «ikke tror jeg det, nei» gir ikke flyt i språket og tjener snarere til å forvirre, mens rekkefølgen «nei, det tror jeg ikke» er en så veletablert frase eller skjema at lytteren kun trenger de to første ordene for å tippe budskapet og forberede respons.

Vår oppfattelse av et skjema kan ha forskjellig grunn. I Michael I. Posners ”Empirical Studies of Prototypes”¹³⁴ konstateres at mennesker har en naturlig tendens til å oppsummere felles trekk fra lignende opplevelser, og ut fra dette danne seg en generell erfaring som kan betegnes som en *prototyp*. En prototyp kan etterpå brukes til å vurdere om en spesiell forekomst av noe er et godt eksempel på sitt skjema eller ikke.¹³⁵ Som Gjerdingen understreker her, er det viktig med erfaring nok til å vurdere skjemaet ut fra sin sammenheng for å yte rettferdighet; populærmusikkens sluttkadenser har for eksempel andre løsninger enn 1700-tallets kunstmusikk og vil åpenbart ikke fungere som prototyp til å vurdere Haydns musikk ut fra. Baserer vi derimot våre vurderinger ut fra et spesielt verk vi har lyttet mye til, blir utgangspunktet vårt å definere som et *eksempel*.¹³⁶ Et eksempel kan med sin eneste referanse selvsagt fremstå som et tynnere grunnlag sammenlignet med prototypen, men har i stedet etablert et dypere feste som modell. En tredje variant finner vi i de studier som viser hvordan barns persepsjon endres når de begynner å utforme *teorier* om verden. Gjerdingen eksemplifiserer dette med å vise til hvordan barnets oppfattelse av lyden av saksofon som en del av skjemaet ”jazz” videre kan påvirke barnets måte å lytte til Ravels Bolero på. Alle disse måtene å forholde seg til det en hører, danner grunnlag for vår persepsjon. Gjerdingen konkluderer:

«*Schema* is thus a shorthand for a packet of knowledge, be it an abstracted prototype, a well-learned exemplar, a theory intuited about the nature of things and their meanings, or just the attunement of a cluster of cortical neurons to some regularity in the environment. Knowing relevant schemata allows one to make useful comparisons or, as the saying goes, to avoid comparing apples with oranges».

¹³³ Berliner, Paul F. *Thinking in Jazz - The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994, 78–81.

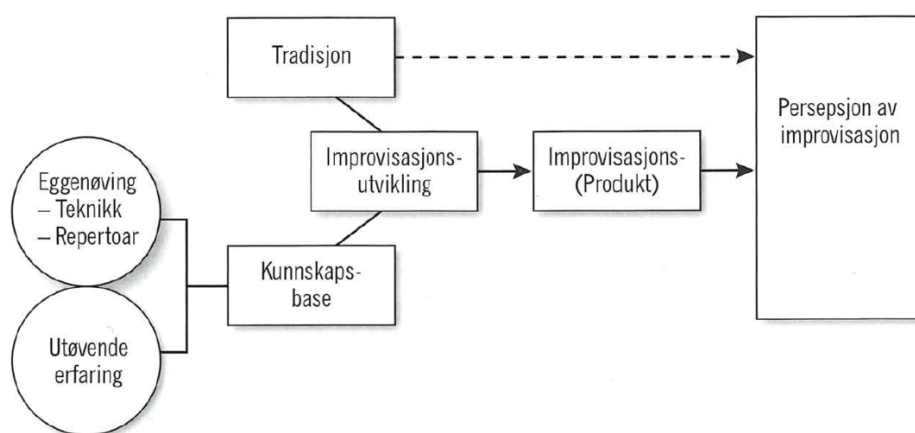
¹³⁴ Gjerdingen, *Music*, 10.

¹³⁵ *Ibid*, 10.

¹³⁶ *Ibid*, 11.

Kunnskap om skjemaene i den galante musikken gjør oss bedre i stand til å oppfatte de mange nyansene i den galante musikken og gjør den mer meningsfull å lytte til, mener Gjerdingen. Men det finnes selvsagt en risiko både for overforenkling og oversystematisering her siden våre perseptive evner er langt mer nyanserte enn vår evne til å beskrive dem i ord.¹³⁷

Stig Roar Wigestrands viser til en modell¹³⁸ som har til hensikt å gi en generell forståelse for improvisasjonsferdighetenes grunner. Jeg velger å bruke den her for å sette den omtalte skjemateningen i sammenheng med lærlingens utvikling til 1700-tallets fleksible utøver og improvisatør.



Figur 1.1. Modell for improvisasjonsutvikling

Selve utgangspunktet for hans improvisasjonsferdigheter var altså hans tekniske nivå og repertoar (*egenøving*) kombinert med hans *utøvende erfaring*. Dette dannet til sammen hans *kunnskapsbase*, og det er her vi finner kunstmusikkens fraser eller skjemaer. Kunnskapsbasen var hele tiden i endring som følge av mesterens påfyll av nye skjema og som følge av nye opplevelser i fremføringssituasjonen. Lærlingens oppgave var å hente frem idéer fra kunnskapsbasen og bruke dem på en ny og meningsfull måte (*improvisasjonsutvikling*), *samtidig som improvisasjonsproduktet* forholdt seg til de strenge kompositoriske regler (*tradisjonen*). Hvordan lærlingen selv, mesteren og aristokratiet til slutt opplevde improvisasjonen (persepsjon av improvisasjon), var avhengig både av deres egen kunnskapsbase og kjennskap til tradisjonen. Gjerdingens teori er at skjemaene i den sosiale sammenhengen ved hoffet fungerte som et auralt medium, som kommunikasjon mellom

¹³⁷ Gjerdingen, *Music*, 10–11.

¹³⁸ Wigestrands, «Tenk fort!», 121.

aristokratiet og deres musikalske håndverkere, og at de dessuten utgjorde selve kjernen i enhver *zibaldone* under den galante epoke, dvs. musikerens og lærlingens egen notatbok for musikalske øvelser¹⁴⁰, som jeg etter hvert skal si noe mer om.

2.2.4. Den galante musikkens parallell i *Commedia dell'arte*

En parallell til musikernes måte å improvisere frem musikken på som videre anskueliggjør fenomenet, finner vi i *Commedia dell'arte*, en annen samtidig kunstform. Dens skuespillere improviserte frem sine komedier, og et viktig redskap i treningen var *Zibaldonen*: et manuskript inneholdende en rekke taler eller konsepter (*concetti*), slapstick (*lazzi*), vitser (*burle*) eller komplott (scenari eller *canovacci*) som ofte gikk i arv fra en generasjon til neste innenfor familien eller truppen. Mye av materialet måtte læres utenat før skuespilleren kunne fungere i noen av de utallige *standardkarakterene*, slik som for eksempel Pulcinella (den enfoldige mann), Dottore (den gamle fader), Coviello (den listige frier) eller Fravoletta (den uskyldige unge dame). Under fremføringen av komedien var selve scenariet opphengt bak scenen slik at skuespillerne kunne orientere seg før de gjorde entré. Nedenfor er skissene av de to første scenene fra starten av første akt av *La fortuna non conosciuta* fra ca 1700, fritt oversatt *Den uheldige*:

Scene 1. Dottore og Pulcinella

(De fremfører) en innøvd dialog, Dottore gjør sorti. Pulcinella (snakker om) sin kjærlighet for Fravoletta og banker på (hennes dør).

Scene 2. Pulcinella og Fravoletta

De fremfører en kjærlighetsscene og gjør sorti.

Scenariet fremstår altså kun som en grovskisse av handlingen, og skuespillernes innsats består av en blanding av innlærte monologer og spøkefulle kommentarer som flettes sammen med det aktuelle scenariet. Scenariet tjener med andre ord som en *kontekst* svært avhengig av den enkeltes evne til å oppfatte og utnytte mulighetene i den improviserte dialogen for å kunne servere kontinuerlig underholdning til sitt publikum.¹⁴¹ *Commedia dell'arte* sin måte å fremføre et skuespill på utgjør ifølge Gjerdingen en utmerket modell for å forstå premissene komponistene i den galante perioden komponerte ut fra. Deres musikk nedtegnet på noter

¹⁴⁰ Gjerdingen, *Music*, 15.

¹⁴¹ Gjerdingen, *Music*, 8–9.

fortonte seg nemlig heller som et scenario i den forstand at den presenterte kun en enkel notasjon av den skjematiske sekvensen og stolte på utøveren når det gjaldt å ivareta utsmykkingstoner, ornamenteringer og variasjon.¹⁴² Liksom musikk eksisterer drama som kunstform i forhold til et tidsforløp, og de gjør dem i så henseende beslektet. Siden dramaet i tillegg har en visuell side, fungerer Gjerdingens henvisning til *Commedia dell'arte* ikke bare som en håndfast beskrivelse av hvordan den galante musikken fungerte, den leder oss også til å forstå musikken som en fortelling, som kommunikasjon, opprinnelig spontan av karakter og med både større ansvar og muligheter for utøveren.

2.2.5. Musikerens *Zibaldone*

Zibaldone var benevnningen også på musikkstudentens notatbok for øvinger og regler. Dette var med andre ord ikke en metodebok i pianospill slik de generalt sett er utformet i dag, i hovedsak bestående av en rekke ferdigskrevne småstykker, men fremsto mer som en øvingsbok i improvisasjon/komposisjon med progressive øvelser. Den italienske fiolinisten Francesco Galeazzi presenterte i 1796 en stor avhandling som tar opp de praktiske og teoretiske sider ved å spille fiolin, hvor han bl.a. anbefaler enhver god lærer å fylle lærlingens notatbok med skreddersydde øvelser/leksjoner. Han fordømmer samtidig de lærere som ”jukser” ved å med utgangspunkt i ”gamle leksjoner” fylle *Zibaldonen* og på den måten, som han sier, late som om han gir tilpasset undervisning til studentene sine.¹⁴³ Av hans utfall mot noe han oppfattet som en annenrangs pedagogikk kan vi anta at en slik undervisningspraksis som tok i bruk en eller annen form for ferdige undervisningsopplegg, må ha eksistert også på denne tiden i noen byer eller ved noen konservatorier. Vi skjønner også at Galeazzi var opptatt av en undervisning som tok utgangspunkt i eleven – ikke i lærestoffet. Men hvordan fungerte den blivende musikerens *Zibaldone* i praksis? Rent innholdsmessig kunne notatboken bestå av en samling pedagogiske stykker overveiende utformet som besifrede og ubesifrede basslinjer, så kalte *partimenti* over hvilke lærlingen var forventet å bygge på med overstemmer eller akkorder slik at de resulterte i komplette klaverstykker. *Zibaldonen* kunne også inneholde melodier kombinerte med ubesifrede basslinjer omtalte som *solfeggi*. Til sammen sørget dette for et repertoar av forskjellige løsninger som studenten kunne plukke fra ved senere anledninger.¹⁴⁴

¹⁴² Ibid. 8–10.

¹⁴³ Gjerdingen, *Music*, 415.

¹⁴⁴ Ibid 10.

Gjerdingen sitt valgte fokus på partimenti grunnis med at de fremstår som en utmerket måte for 1700-tallets unge komponister å studere og memorere det galante skjema på.¹⁴⁵ Jeg har valgt å støtte mine undersøkelser på hans oppfattelse og følger derfor videre opp partimentimetodikken for å nærmere vurdere dens muligheter for å utvikle lærlingens kompositoriske kompetanse, hans evne til å lytte og reflektere, kommunisere og uttrykke seg selv spontant gjennom musikk.

2.2.6. *Partimenti*

Metoden var selve kjernen i hoffmusikerens utdanning og ble i hovedsak brukt fra sent 1600-tall til og med tidlig 1800-tall. Siden italiensk musikk var viktig pensum for 1700-tallets musikkstudent, studerte både Bach, Händel, Haydn og Mozart partimenti og brukte videre metoden i egen undervisning. Treningen var fremfor alt praktisk, ikke teoretisk.¹⁴⁶

Partimenti var som tidligere er blitt nevnt, en rekke skoleeksempler på forskjellige typer bassganger, utformet omtrent som den basslinjen 1700-tallets akkompagnatører hadde å støtte seg til, bortsett fra at den manglet medspillerne og deres respektive stemmer. Lærlingens oppgave var å ved klaviaturet utforme musikken til et tenkt ensemble med basslinjen som utgangspunkt. Oppgaven kunne rett som det var skifte nøkkel et stykke slik at notene forestilte en av de andre stemmene, noe som stimulerte frem en rekke skjemaer og resulterte i en rekke fraser og kadenser i alle typer stemmer. Ut fra å ha tilgang til kun et enkeltstående trekk ved et spesielt skjema lærte altså studenten å komplettere dets fullstendige mønster. Denne måten å arbeide på gjorde at studenten memorerte det enkelte skjema sin unike karakter og resulterte i flyt i stilen og evne til å kommunisere innenfor dette aristokratiske, musikalske språk. Liksom skuespilleren i *Commedia dell'arte* memorerte alle scener og handlingen, memorerte musikeren alle skjemaer i sine læreres partimenti. Dette var noe de lærte rutinemessig i enhver toneart, taktart, tempo og stil. Som lærlinger fra det lauglignende systemet av hoffmusikere tilegnet de seg disse skjemaer snarere gjennom pugging, slik at de etter hvert klarte å gjenkjenne dem i alle mulige tonearter, taktarter, tempo og stil.¹⁴⁷

Etter å ha opparbeidet kunnskaper om toner, intervaller, akkordenes oppbygning og grunnleggende musikknotasjon begynte en gjerne med kadenser. For den voksne musiker innebar kadensen mange muligheter. For begynneren var disse redusert til de tre stykker eksemplifisert nedenfor: *cadenza semplice*, *cadenza composta* og *cadenza doppia*. (musikkens

¹⁴⁵ Ibid. 24.

¹⁴⁶ Gjerdingen, «Monuments of Partimenti».

¹⁴⁷ Gjerdingen, *Music*, 25.

bevegelse fra Dominant–Tonika markert under):



Figur 1.2. Tre partimenti-kadenser for begynnere.

Meningen var altså at lærlingen først skulle memorere modellene og etterpå avgjøre hvilken som passet best i forbindelse med den aktuelle partimento. Figur 1.3. viser de siste taktene av tre partimenti av Fenaroli. Gjerdingen bruker dem for å illustrere lærlingens arbeid med å finne den mest passende kadensen med utgangspunkt i en basslinje. (Undertegnede har tilføyd et manglende b-tegn i eksempel C.):



Figur 1.3. Slutten av tre partimenti av Fenaroli (Napoli, ca. 1800)

Den beste løsningen for A, blir her ifølge Gjerdingen *cadenza composta*, for B: *cadenza semplice*, og for C: *cadenza doppia*.¹⁴⁹ Måten å tilegne seg kunnskap på kombinert med en veletablert mesters veiledning tillot studenten å bygge opp solid kunnskap om hvilke variasjoner og unntak som var lov, og hvilke som ikke var det. De som bygget opp disse skjemaer fra grunnen, var den italienske 1700-tallsoperaens mestere som senere kom til å samle lærlinger som Spontini, Donizetti, Bellini og Rossini – viktige navn innenfor det tidlige 1800-tallets opera.¹⁵⁰ Målsetningen med alle disse forskjellige basslinjene var altså å trene opp den blivende utøveren til å fungere innenfor den spontane musikalske konversasjonens utallige «samtaleemner», å improvisere frem musikk som gav mening. I *Music in the Galant Style* tar Gjerdingen for seg et titall skjemaer og beskriver deres karakter, deres funksjon og plasserer dem i en historisk sammenheng.

¹⁴⁹ Ibid. 465–469.

¹⁵⁰ Gjerdingen, *Music*, 26.

De unge lærlingene på 1700-tallet utviklet evner som kan utfordre selv voksne musikere i dag, hevder Gjerdingen. De opparbeidet sin kompetanse delvis ved hjelp av memorering av et rikholdig repertoar av musikalske mønstre som de intuitivt kunne hente frem for å matche et gitt sted i en bass-passasje. De opparbeidet samtidig kunnskap om hvordan akkorder var bygget opp, og hvordan en noterte musikk. De ulike typer kunnskaper hadde en tettere forbindelse på den tiden enn de har for dagens musikkstudenter, mener Gjerdingen. I dagens notebaserte musisering oppfattes en kryss foran en note kun som en endring av tonehøyde, mens for 1700-tallets lærling innebar slike tegn noe mer: en endring av det skalamateriale eller akkordmateriale som var grunnlaget for musikken han skulle improvisere fram.¹⁵¹ Mesternes lærlinger lærte ting som måtte huskes for livet, og det kan tilsynelatende virke som om den visuelle, auditive og taktile følelsen i partimenti og solfeggi kan ha dannet grunnlaget for spesielt levende musikalske erfaringer som var lette å huske. For de bygget gradvis opp en rik, ikke-verbal kunnskap om bruk av melodi, harmoni, kontrapunkt, karakteristiske gester og teksturer, improvisasjon, storform og motiver. Partimenti fremstår derfor som en kognitivt avansert metodikk som var velegnet for oppgaven å trene unge musikere til å fungere ved hoff, teater og kirker.¹⁵²

2.3. Musikkens funksjon og pedagogikk på 1800-tallet

2.3.1. Kunstmusikkens «demokratisering»

For å forstå grunnene til den verktenkingen som etter hvert kom til å etableres på bekostning av improvisasjonen, trengs et mer komplett bilde av den totale situasjonen som lå til grunn for musikkens videre eksistens i 1800-tallets Europa. Da er kunnskap om de store samfunnsmessige og sosiale endringer som fant sted i 1800-tallets Europa nødvendig, for disse hadde en markant innvirkning på hvordan en etter hvert lyttet til musikken.

2.3.2. Kunstmusikken i borgerskapets hender

Kunstmusikken var kirkens og aristokratiets musikk og hadde fungert utelukkende innenfor deres dører. Men den franske revolusjonen i 1789 hadde svekket deres makt i samfunnet og

¹⁵¹ Ibid. 465.

¹⁵² Ibid. 479.

banet vei for et voksende borgerskap, en utvikling som spredte seg videre til hele Europa.¹⁵³ Hoffene opphørte rundt 1830 å fungere som politisk og finansielt maktsenter på mange områder, sier professor i etnomusikk, Robin Moore ved University of Texas, Austin, i sitt essay fra 1992: «The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change». Denne forskyvningen av makt ble reflektert i kunstmusikkens spredning til den private, borgerlige salong og etter hvert også til det offentlige konserthus. Kunstmusikken var nå ikke lenger bundet til en spesiell kulturell gruppe eller kontekst, men et kunstnerisk produkt alle og enhver kunne konsumere – hvis en hadde råd. Moore omtaler fenomenet som «demokratiseringen av den vestlige kunstmusikk». Musikken fikk et mye større publikum og en økning av antall utøvere, og behovet for formell utdanning innenfor musikk oppstod som følge av dette. Trykte utgaver av klassisk musikk ble mer tilgjengelige enn før, og flere hadde råd til instrumenter.¹⁵⁴

Robert Gjerdingen problematiserer også i likhet med Moore borgerskapets engasjement mht. bevaring og videreføring av en musikk de egentlig hadde lite bakgrunnskunnskap om, men hvor Moores vinkling er ut fra samfunnsklasser, er Gjerdingen mer opptatt av ulikheten mellom to forskjellige typer av tidsånd og henviser til romantikernes problem med å til fulle forstå atmosfæren den galante stil fungerte i, når de prøvde å børste støv av og overta aristokratiets musikk.

«Having lost touch with galant society and its web of independent meaning, gestures, and modes of communication, the Romantics could do little else but reflect their own musical preoccupation onto an earlier music that was now cut loose from the culture that had nurtured it. The highly contingent, socially located musical behaviours of court musicians came to be received in some quarters as just pleasant patterns of sound. In a nutshell, the Romantics eviscerated galant content and named the hollow corpse «form»¹⁵⁵

Når det galante samfunn begynte å svinne hen ved slutten av 1700-tallet, ble måten å studere partimenti på langsomt endret fra trening i musikalsk fantasi til trening i en kanon av fikserte øvelser. Musikken gjennomgikk en transformasjon fra en auditiv til en litterær kultur, og starten på dette var da trykte utgaver av løsninger på Fenarolis partimenti begynte å dukke opp i begynnelsen av 1820-tallet. Det vil si, basslinjene som skulle trene opp den musikalske fantasien, ble presentert som venstrehånds-delen av ferdige pianostykker. Selv om mye av

¹⁵³ Tønnesson, Kåre og Kai Peter Østberg, «Den Franske Revolusjon,» I *Store norske leksikon*, 14.06.2017, https://snl.no/Den_franske_revolusjon

¹⁵⁴ Moore, «The Decline», 68–69.

¹⁵⁵ Gjerdingen, *Music*, 416.

nytteverdien ved dem var borte, fortsatte en å bruke de nå stivnede partimenti i undervisningen som en del av en aktet tradisjon.¹⁵⁶ 1700-tallets etablering av operaselskaper ved hoffene og i byer og fremveksten av den offentlige konsert ved 1800-tallets begynnelse¹⁵⁷ krevde etter hvert flere musikere enn familiene og mesterne klarte å forsyne samfunnet med. Behovet for en utdanningsinstitusjon av større format økte, noe som banet veien for spesielle skoler, *konservatorier* (fra begynnelsen et italiensk fenomen), med undervisning fremst i musikk. De konservatorier som vokste frem mellom 1793 og 1850, var et resultat av at staten og de private interesser hadde erobret den autoritet kirken og hoffene frem til da hadde hatt. I løpet av 1800-tallet hadde både Frankrike og Tyskland opprettet egne konservatorier som visket ut den italienske dominansen.¹⁵⁸ Det var altså borgerskapet som stod bak opprettelsen av konservatoriene som kom rundt århundreskiftet, slik at middelklassen kunne tilegne seg de aristokratiske musikktradisjonene. Hoffene hadde ingen egeninteresse i dette. Deres innleide musikere dyrket selv frem nye musikere og vel å merke med en nær sagt nedarvet fortrolighet med improvisasjonskunsten. Men alt ettersom musikerne som var oppdratt i det tette mesterlærling-forholdet gradvis ble byttet ut med utøvere fra middelklassen, økte betydningen av notert musikk som støtte ved musikalsk fremføring og som pedagogisk verktøy. Noter var viktige også fordi de gav mulighet for privatpersoner til å lære musikken uten store kostnader og til å tilegne seg en musikk fra en verden de ellers ikke hadde noe kjennskap til.¹⁵⁹

2.3.3. Fra hoffet og den private salong til den offentlige scene

På 1800-tallet ble pianoet et populært soloinstrument, og den nye, *offentlige* konserten dyrket frem en rekke virtuose pianist/komponister.¹⁶⁰ Den offentlige scene, hvor pianister som Liszt opptrådte ved slutten av 1830-tallet, var ganske annerledes enn den i dag. Liszt delte ofte scenen med andre artister, og fremvisningene hans inneholdt selvsagt preludering, et improvisert forspill foran stykkene som ble ansett som var nær sagt obligatorisk (en praksis som for øvrig forekom helt frem til andre verdenskrig). Selve høydepunktet på konserten var når han bad publikum om temaer å improvisere over, dette fremsto som rene oppvisninger i «pianoakrobatikk».¹⁶¹ Ble han bedt om ekstranummer, improviserte han også heller over et

¹⁵⁶ Ibid. 479–480.

¹⁵⁷ Moore, «The Decline», 67.

¹⁵⁸ Weber, «Conservatories,» del I.

¹⁵⁹ Moore, «The Decline», 71–72.

¹⁶⁰ Sivan, *Improvisation*, 25–26.

¹⁶¹ Hamilton, *After the Golden Age*, 17, 101.

stykke han akkurat hadde spilt. Praksisen med fri improvisasjon var ikke forbeholdt Liszt; pianister som Busoni hadde innslag av det på sine tidlige konserter, og Hummel fylte hele konserter med improvisasjon hvilke var meget populære, og en rekke andre pianister fulgte deres eksempel på Liszts tid. Selv om det kanskje ikke er mulig å påstå at improvisatoriske evner kunne tas for gitt blant 1800-tallets pianister, ble det i hvert fall betraktet som en anerkjent kunnskap.¹⁶²

2.3.4. Konsertens innhold: fra underholdning ...

Utformingen av konsertprogrammene på tidlig 1800-tall fremstår som innrettet mot både kunstmusikkens verdi som underholdning og hvorvidt musikkens formidlede budskap var mulig for publikum å ta til seg: en mente at pianistens improvisasjon over populære melodier var enklere for publikum å fordøye enn flersatsige, seriøse verker. Beethovens sonater ble betraktet som vanskelig stoff å fordøye, og når de dukket opp på konsertene, var det kun i form av enkeltstående satser. En studie av konsertvirksomheten i Wien på 1700- og 1800-tallet viser til at det faktisk ikke finnes noe bevis for offentlig fremføring av noen solo pianosonate i Wien 1760–1810. Vi får derimot vite at ikke-improvisert solomateriale sjelden dukket opp på konserter.¹⁶³ Ble sonater overhodet presentert, var det i form av enkeltstående satser, og da en komplett syklus av Beethovens sonater ble fremført i London i 1861–1862, var dette noe svært uvanlig. Selv om kjent repertoar fra rundt 1850 i økende grad begynte å dukke opp, overlevde den varierte konsert – gjerne med improvisasjon – i flere desennier.¹⁶⁴

2.3.5. ... til de historiske, «dannende» programmer

Det var faktisk ikke før på 1900-tallet at en etablerte slike rutiner med ”program.”¹⁶⁵ Rene solokonserter lot vente på seg, og pianisten Clara Schumann nølte med å fremføre hele solokonserter helt frem til 1870-tallet, mens Hans von Bülow, Anton Rubinstein, Tausig mfl. hadde begynt med dette allerede på 1860-tallet. Alle spilte utenat og presenterte lange programmer med flersatsige verker.¹⁶⁶ En anmelder i *Musical Times* uttrykte sin begeistring både over pianisten Pachmans evner som pianist og det faktum at han alene klarte å stå for hele underholdningen. Men ikke alle var like fornøyde med utviklingen, og i hvert fall frem til

¹⁶² Ibid. 45.

¹⁶³ Hamilton, *After the Golden Age*, 54.

¹⁶⁴ Ibid. 17.

¹⁶⁵ Ibid. 54–55.

¹⁶⁶ Ibid. 58.

slutten av 1800-tallet fans det stemmer som protesterte mot ensformighet under denne type konserter. Hanslick tok opp tendensen i en avisartikkel fra 1884 hvor han klaget over Anton Rubinsteins og von Bülow's solokonserter som la opp til et slags *utdannende forum* og var fryktelig lange.¹⁶⁷ Konsert nr. 2 av hans 17 «historiske» konsertprogram inneholdt eksempelvis hele åtte Beethovenonater og ble presentert i en rekke av Europas storbyer 1885–1886. Denne typen konsertprogrammer forekom som sagt ikke noen desennier tidligere.¹⁶⁸

2.3.6. Fra improviserte konserter med utøveren i fokus til fremføring av en (annen) kunstners verker

1800-tallets fokusering på individualitet og geni drev frem de store improvisatører på den nye, offentlige scenen. Men den spontane musiseringen ble samtidig drevet vekk fra scenen. Ifølge Sivan må en kunne tilskrive Beethoven, av sin samtid mest kjent som improvisatør, en del av skylden da han uttrykkelig nektet andre å improvisere i hans komposisjoner¹⁶⁹, en tanke som støttes av Steinsholt og Sommerro.¹⁷⁰ Sivan mener dessuten at også 1800-tallets trend med improvisering over populære melodier, tilfeldig utvalgt av publikum, kan ha bidratt til synet på improvisasjon som lettvent underholdning uten seriøse verdier og ikke lengre helt passende på en scene som skulle stå for dannelse.¹⁷¹ Hatten mener dog at improvisasjonens verdier på en måte ble ivaretatt, og hevder at den beviselig finnes innkomponert i musikken av f.eks. Chopin.¹⁷²

Et *standardrepertoar* av generelt aksepterte mesterverker etablerte seg gradvis og overtok etter hvert den improviserende scenen. Hamilton peker ut dette som grunnen til at pianisten også gikk fra å være en formidler av egen musikk til å bli en interpretør av en *annen* kunstners verker. Pianister som Paderewski presenterte egne verker på konserter også i begynnelsen av 1900-tallet, men Liszts tid hvor det var vanlig at hele konserter kunne være av komponisten selv, var borte, og ny musikk havnet på sidelinjen.¹⁷³ Hvis en skal tro William Weber kan også

¹⁶⁷ Ibid. 59.

¹⁶⁸ Ibid. 55.

¹⁶⁹ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 25–26.

¹⁷⁰ Steinsholt, Kjetil og Henning Sommerro. «Prolog». I *Improvisasjon, kunsten å sette seg selv på spill*, redigert av Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro, 9–21. Oslo: N.W.Damm & Søn AS, 2006, 13.

¹⁷¹ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 26–27.

¹⁷² Hatten henviser til Chopins *Nocturne* i Ess Dur, op. 55, nr. 2, taktene 34–38, i Hatten, Robert. «Opening the Museum Window: Improvisation and its Inscribed Values in Canonic Works by Chopin and Schumann». I *Musical Improvisation, Art, Education and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 281–295. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009, 284.

¹⁷³ Hamilton, *After the Golden Age*, 60.

revolusjonen i 1848–1849 ha vært med på å legge til rette for standardrepertoarets etablering gjennom det nye samfunnets behov for nye kulturelle tradisjoner. «The musical classics came to offer morally uplifting, cosmopolitan leadership in a time that desperately needed strong new cultural traditions.»¹⁷⁴ Teorien hans kan kanskje bidra til å forklare pianistens utvikling fra rollen som entertainer til utøver av historisk kunst. Programmenes endrede innhold fra ren underholdning til forvaltning av arv og tradisjon må også ha tillagt konsertscenen en form for tyngde eller seriøsitet. Det sier seg da kanskje selv at det publikum som var opptatt av å ikke fremstå som udannet, holdt ut de langdryge konserter.

Også innenfor musikkpedagogikken skjedde det rundt 1850 en grunnleggende holdningsendring som kom til å endre den til å ligne mer på den vi kjenner i dag. Fra å ha vært *prospektivt* innrettet, altså fremoverskuende og nyskapende og med kompositoriske øvelser som en naturlig del av instrumentalundervisningen, snudde den nå sitt fokus den andre veien, mot musikken som allerede var laget. Man etablerte en *retrospektiv* holdning til musikken.¹⁷⁶ Dette innebar mindre fokus på individet i den forstand at de kompositoriske øvelser som hadde gjort ham i stand til å skape egen musikk, skrumpet sammen til et støttefag bestående av grunnleggende harmonilære og med basso continuo som støttefag.¹⁷⁷ Målet med musikkteorien fra nå av var at den blivende musikeren kun skulle forstå hvordan musikken fungerte, ikke nødvendigvis lage den. Her ble altså den kompositoriske delen av musiseringen fjernet, og det som ble igjen, ble dessuten flyttet fra mester-lærlingundervisningen til å fungere som et eget fag. Pedagogikkens endrede retning kan sannsynligvis tolkes som et resultat av både de sosiale og samfunnsmessige endringer og de påfølgende endringer i måten å lytte til musikken på. Målsetningen ved de fleste av Europas konservatorier var omtrent den samme: Man trengte fremst musikere og sangere for å fylle det økende antall stillinger ved orkestre og teatre som var et resultat av borgerskapets erobring av kunstmusikken, ikke nødvendigvis flere virtuoser og komponister.¹⁷⁸

Men konservatorieundervisningen hadde sine utfordringer. Siden mye av den ble gitt som klasseromsundervisning, var det ofte vanskelig å møte den enkelte student sine behov. De fleste konservatorier vernet dessuten om tradisjoner og var skeptiske til nye ting. Bach

¹⁷⁴ Ibid. 60.

¹⁷⁶ Jim Samson (professor emeritus i musikk, Royal Holloway Department of Music i London) i forelesning ved Institutt for musikk, Dragvoll, november, 2016.

¹⁷⁷ Cahn, «Conservatoires,» del III/3 I *Grove Music Online, Oxford Music Online*, 23.11.2018, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

¹⁷⁸ Ibid. del III/3.

og Beethoven kom til å bli betraktet som «the model for all time» for musikkutdanningen. I en årsrapport fra konservatoriet i Frankfurt for studieåret 1883-1884 finner vi følgende formulering: «Our students should form their taste and build a secure foundation for their opinions above all on the works of Bach, Händel, Haydn, Mozart and Beethoven.»¹⁷⁹ Ordet konservatorium som opprinnelig hadde vært betegnelsen på de hjem for foreldreløse barn hvor italienske operaselskaper hentet talenter fra, ble nå brukt til å signalisere at institusjonens kunstneriske og utdanningsmessige program var konservativt innrettet.¹⁸⁰

2.4. Endringen av musikkens estetikk og konsekvensene for fremføring

2.4.1. Musikken som ferskvare og spontan kommunikasjon

Vår tids bruk av ”fortidens” musikk er en nesten 170 år gammel vane og historisk sett ganske ny. 1400-tallskomponisten Johannes Tinctoris skal ha gitt uttrykk for at musikk eldre enn 40 år ikke var verdt å høre på. Holdningen hans hadde sannsynligvis sin grunn i måten musikken ble brukt på på hans tid; mange av komponistene var ansatt i kirken eller av andre beskyttere og var forventet å produsere for spesielle anledninger. Musikken ble dermed en ferskvare hvor komponisten som regel selv stilte som dirigent eller utøver, og var egentlig ikke tenkt å fungere etter hans død. Forståelsen for at det på ved denne tiden ikke eksisterte noe slikt som et «verk» med en stabil identitet, er viktig, og fleksibiliteten dette innebar, gjorde at komponistens og utøverens oppgaver ikke var så definerte den gangen som nå. Når verket skulle fremføres, ble det faktisk forventet at musikeren bidro i skapelsen av musikken, hvilket gjorde hver enkelt fremføring unik i en videre forstand enn fremføringene i dag. Det musikalske konsept var noe helt annet under middelalderen, renessansen og barokken enn det er i dag; skapelsen av middelalderens, renessansens og barokkens musikk lå i større grad i selve fremføringen enn i det på forhand beredte material.¹⁸¹

2.4.2. Den improviserende musiker og komponist

Vår tid har lært Mozart og Beethoven å kjenne som komponister, men de var av sin samtid mere kjent som fremragende pianoimprovisatører, og deres komposisjoner eksisterte på papiret kun i form av skisser. Arbeidet med publiseringen av Mozarts sonater i etterkant av hans død

¹⁷⁹ Scholz, B., fra årsrapport ved Hoch Conservatory, Frankfurt, 1883–1884, 361–372, gjengitt i Cahn, P., del III/3.

¹⁸⁰ Cahn, «Conservatoires,» del III/3.

¹⁸¹ Benson, *The Improvisation*, 20–22.

avslørte sparsom notasjon av både dynamikk og av gjentakelser av hovedtema i hans manuskripter. Han begrenset seg for eksempel til å skrive *Da Capo* x takter. Når han skrev ned musikken i detalj og med en overflod av notater, var det fordi at noen annen enn han selv skulle fremføre den, som for eksempel hans søster Nannerl eller hans elever.¹⁸² Også Beethoven foretrakk å improvisere foran å spille etter noter når han skulle fremføre egne verker på konserter.¹⁸³ En venn av Beethoven, Ignaz Seyfrid, forteller om den panikkartede opplevelsen den gangen i 1803 da han hadde påtatt seg oppdraget som bladvender for Beethoven i hans pianokonsert i c moll:

«In the playing of the concerto...he asked me to turn the pages for him; but—heaven help me!—that was easier said than done. I saw almost nothing but empty leaves; at the most...a few Egyptian hieroglyphs wholly unintelligible to me scribbled down to serve as clues for him; for he played nearly all of the solo part from memory...He gave me a secret glance whenever he was at the end of one of the invisible passages and my scarcely concealable anxiety not to miss the decisive moment amused him greatly and he laughed heartily at the jovial supper wick we ate afterwards.»¹⁸⁴

2.4.3. Improvisasjon som kompetanse og frustrasjon – hvem eier musikken?

Beethoven var svært opptatt av improvisasjonens verdi og hevdet at ingen kunne betraktes som virtuos som ikke kunne improvisere frem komplette stykker.¹⁸⁵ Mozart skal ha omtalt musikere som ikke improviserte, som «note-aper», og Vivaldis uttrykk for slike inkompetente kollegaer var *coglion*i (testikler).¹⁸⁶ Det kan derfor virke som et paradoks når Beethoven samtidig insisterte på at hans egne verker skulle fremføres nøyaktig slik de stod noterte, og tydelig irriterte seg over utøvere som trasset denne anmodning.¹⁸⁷ Også Bach og Couperin kunne i sin tid reagere på det de oppfattet som «overdreven improvisasjon», og sikret seg ved å skrive ned de «riktige» ornamenteringene i sine stykker. Bach selv ble sterkt kritisert av sin samtid for denne «uvanen».¹⁸⁸ Samtidig kunne han selv gjerne finne på å tilføyde ornamenten i andre komponister sine verker.¹⁸⁹ Da sønnen C. P. E. Bachs avhandling *Versuch über die wahre Art*

¹⁸² Levin, Robert. «Improvising Mozart». I *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*, redigert av Gabriel Solis, og Bruno Nettl, 143–149. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009, 145.

¹⁸³ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 25.

¹⁸⁴ Forbes, *Thayer's Life*, 329–330. Forbes, Elliot. *Thayer's Life of Beethoven*. Princeton: Princeton University Press, ed. 1964, gjengitt i Kinderman, William. «Improvisation in Beethoven's Creative Process», 309. I *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*, redigert av Gabriel Solis, og Bruno Nettl, 296–312. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009, 309.

¹⁸⁵ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 26.

¹⁸⁶ Klingfors, Gunno. «Klassiska typer» *Svt.se, kultur & näje*. 10.01.2006. Se vedlegg 1 og 2.

¹⁸⁷ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 27.

¹⁸⁸ Benson, *The Improvisation*, 20.

¹⁸⁹ Bach, Carl Philipp Emanuel. *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Oversatt av William J. Mitchell.

Clavier zu spielen utkom i 1753, var den ment som en lærebok og et bidrag i kampen mot det han og mange andre oppfattet som dårlig smak: «Det er min hensikt å vise utøveren hvordan han kan spille soloer på en korrekt måte og der igjennom oppnå erkjennelse blant connoisseurs», skriver han.¹⁹⁰ Avhandlingen kom til først og fremst på bakgrunn av ønsket om en felles plattform for forståelse av det kunstmusikalske *språk*.

Komponistenes reservasjon i forhold til andres improvisasjon i deres egen musikk virker tilsynelatende å ha sin grunn dels i en oppfattelse av andre musikeres «dårlige språkbruk», dels i et behov for vern om det de oppfattet som sin egen kunst og sin egen stemme. Men det som er interessant ut fra denne oppgavens problemstilling, er likevel *deres egne valg på scenen*: De improviserte, og de høstet stor anerkjennelse fra sitt publikum for dette.^{191 192}

Beethovens synspunkt angående den virtuose pianist gjengitt over og Mozarts og Vivaldis nedsettende ordbruk tyder helt klart på at de syntes improvisatorisk kompetanse var noe essensielt for enhver pianist. Dette tvinger oss til å stille oss følgende spørsmål: Hvis vi – ifølge de nevnte store komponister vi i dag hyller og på mange måter ser opp til – skal kunne fungere som verdige og kompetente brukere av kunstmusikkens språk, er det da virkelig nok å forholde seg til de etterlatte notater etter deres egne musikalske konversasjoner, eller bør vi gjøre *slik de gjorde*: anta deres improvisatoriske holdning og bruke det i spontan musisering? Og ville disse menn virkelig ha vært komponister av det samme formatet uten sine utfoldelser i improvisasjon?

Improvisasjon ble betraktet som en betydelig kunnskap blant musikere i hvert fall frem til 1840.¹⁹³ Men begynnelsen av dette århundre innebar en forandring av improvisasjonens rolle ved fremføring: Relativ improvisasjon begynte å miste sin relevans, spesielt innenfor instrumentalmusikk mens absolutt improvisasjon ble mer *spesialisert* og en kunst for de berømte virtuoser. Mens den vokale ornamenteringen holdt fast ved sin italienske belcantotradisjon (som gir sangeren friere tøyler)¹⁹⁴, ble den instrumentale ornamenteringen i økende grad notert av komponisten. I løpet av 1800-tallet kom pianisten alt mer til å betraktes som en mellomman mellom komponist og lytter heller enn en medskaper. E.T.A. Hoffmann

London: Cassel and Company, Limited, 1949, 80.

¹⁹⁰ Bach, *Essay*, 28.

¹⁹¹ Levin, «Improvising Mozart», 144–145.

¹⁹² Kinderman, «Improvisation in Beethoven's creative process», 297.

¹⁹³ Moore, «The Decline», 61.

¹⁹⁴ Benson, *The Improvisation*, 17.

gikk faktisk så langt at han i forbindelse med en resensjon av Beethovens 5. symfoni hevdet at en god musiker lar være å sette sitt personlige preg på musikken. Blant hans meningsfeller finner vi senere bl.a. Hindemith, Copland og Stravinsky. 1900-tallets komponister var særlig opptatt av at utøveren skulle være komponistens talerør og intet ut over det.¹⁹⁵

2.4.4. Fremføringen av standardrepertoaret – utenat og feilfritt?

Standardrepertoarets standhaftighet/motstandskraft har preget konsertprogrammene siden 1860-tallet, og mye av konsertprogrammene av i dag ligner fortsatt etter 150 år. Presset på pianisten om å dessuten fremføre musikken feilfritt har ledet til kortere programmer, men ifølge Hamilton har skrekken for å spille feil jaget vekk mye av spontaniteten.¹⁹⁶

I begynnelsen av 1800-tallet var en ikke like opphengt i fremføring uten noter og slapp unna dette presset.¹⁹⁷ Men i en verden av improvisatører ble det dog fra Beethovens tid av viktig å bevise at en også kunne forholde seg til *verket*, dvs. musikk oppfattet å inneholde en større grad av kompleksitet og kvalitet. Å spille etter noter signaliserte nå seriøsitet som pianist. Men da standardrepertoaret vel var etablert rundt 1850, snudde vinden, og det ble igjen etablert en oppfattelse av at pianisten ikke bare kunne, men også burde spille uten noter. Hamilton kan muligens være på sporet av en viktig del av grunnlaget også for dagens fremføringspraksis blant pianister når han mener at besettelsen av utenatspilling fra den tid bunnet i troen på at den kunne gi inntrykk av at interpretasjonen kunne ha den samme frihet og spontanitet som en improvisasjon, men med utgangspunkt i en musikk av større kompleksitet og, som sagt, kvalitet¹⁹⁸, et forsøk på å forene det beste fra to verdener og en tankegang som jo fortsatt lever i dag. Men publikum kunne iblant reagere negativt på utenatspilling, og så sent som på 1870-tallet kunne artister i London som spilte solo utenat, bli anklaget for mangel på respekt både mot publikum og komponist ved å hengi seg til slike teatraliske oppvisninger.¹⁹⁹ Handlingsrommet for den personlige tolkning i dag synes rimelig krympet i dagens fokus på «hvordan det kunne høres ut den gangen», en måte å tenke musikken på som søker en original i komponistens skisser og i instrumentets forutsetninger. Når det gjelder improvisasjonens levede forhold for øvrig, kan en merke seg at den todelte holdningen til improvisasjon eksisterte også i dens glansperiode. Den kunne oppfattes som talentfull og underholdende konversasjon,

¹⁹⁵ Benson, *The Improvisation*, 11–12.

¹⁹⁶ Hamilton, *After the Golden Age*, 62–63.

¹⁹⁷ Ibid. 75.

¹⁹⁸ Ibid. 80.

¹⁹⁹ Hamilton, *After the Golden Age*, 78.

men også som en lettvinnt løsning. Publikums forventninger i dag om at fremføringen dessuten skal være feilfri, mener han er et uheldig resultat av lytting til de redigerte innspillinger,²⁰⁰ for dette var slett ikke en realitet blant 1800-tallets store pianister. Noen av dem hadde god hukommelse, andre ikke. Hamilton mener at vår ærbødighet overfor komponisten er ganske overdreven. For dette er også en holdning av relativt moderne dato, påpeker han, og viser til den grunnleggende tanke i den romantiske interpretasjonen som var at alle pianister var like mye komponister som utøvere. I dag har en stort sett forlatt denne tradisjonen og deler inn studiet i utøvende, komposisjon og musikkvitenskap.²⁰¹ Kanskje er dagens spesialisering en viktig grunn. Vi pianister av i dag vil nødlig dumme oss fullstendig ut ved å brøyte oss inn på et område hvor vi åpenbart mangler fagkunnskaper, og spontant forlenge en overgang i et kjent pianostykke med noen takter. Vi er dessuten opplærte til at det er strengt forbudt. Vi er fanget i både mangel på kunnskap og i oppdragelse.

2.4.5. Gode tradisjoner eller gamle vaner?

Hamiltons agenda er å minne oss om at måten vi forholder oss til kunstmusikken på, i mange henseender ikke har historisk forankring. Det gjelder for eksempel regelen om å ikke applaudere mellom satser.

«We seem very keen to revive certain customs of historical performance practice but anxious to keep others buried—often the ones regarded as less reverential. It is quite conceivable that we could give a period-instrument performance of Tchaikovsky's Sixth Symphony paying enormous attention to «historically informed» playing styles, yet condemn a member of the audience galvanized enough to applaud after the stirring penultimate movement. An audible audience reaction, however, is certainly what Tchaikowsky would have hoped for and expected her... This is not to say that we cannot admire some of the practices of the past while deprecating others, adopt some while reject others, but we should be aware that the modern choices we make are, inevitably, exactly that.»²⁰²

Pianistene i den romantiske era investerte mer autoritet, karisma og frihet enn de gjør i dag. De var klare over sin viktige rolle og etterstrebet det kommunikative til samtidens publikum heller enn akademisk korrekthet. 1800-tallets pianopedagoger skal ifølge Hamilton ha vært litt mere frimodige enn 1900-tallets: pianisten Anton Rubinstein skal ved en anledning ha veiledet sin

²⁰⁰ Ibid. 98.

²⁰¹ Ibid. 181.

²⁰² Ibid. 96.

elev Josef Hoffman med følgende ord: «Just play first exactly what is written; if you have done full justice to it, and still feel like adding or changing anything, why, do so.»²⁰³ Den moderne pianisme er ikke mindre talentfull enn den var den gangen, men den er blitt mer uniform og rendyrket.²⁰⁴ Spørsmålet Hamilton stiller er: Er komponistens stemme den eneste verdt å høre på ved fremføring? Vi har mye å vinne på å innta en mer liberal attityde til våre tradisjoner rundt fremføring og innse pianistens rolle ved forming av stoffet på lik linje med komponistens intensjoner, mener han. Tradisjoner forteller oss ikke bare om potensialet i musikken, men om begrensningene i vår egen smak.²⁰⁵

2.4.6. Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne undersøkelse av improvisasjonens historiske betydning for kunstmusikken har vært å besvare den første problemstillingen:

1. Hvilke konsekvenser fikk 1800-tallets endrede måte å lytte til den vestlige kunstmusikken på for måten å musisere på og for selve kunstformen, og hva var foranledningene til denne endring?

Vi ser at kunstmusikken opprinnelig var kirkens og aristokratiets musikk. Vi innser også at denne musikken som vi i dag spiller etter noter opprinnelig ble improvisert frem, og at det fra begynnelsen ikke eksisterte noe tydelig skille mellom komposisjon og improvisasjon. For kunstmusikkens opprinnelige utøvere var improvisasjon helt enkelt ensbetydende med musisering. Improvisasjonen hadde videre en stor betydning for utviklingen av ulike instrumentformer. I fremføringssituasjonen benyttet utøveren seg både av relativ og absolutt improvisasjon og hadde dermed et stort ansvar for den endelige utformingen av musikken. Det flytende skillet mellom komposisjon og improvisasjon gjorde utøveren til en medskaper som i hvert fall til og med barokken til og med overskred komponisten. Improvisasjonen ble også en viktig innfallsvinkel til musisering i forbindelse med 1740-tallets nye ideal om «det talende prinsipp» samtidig som en ny type instrumenter gjorde en større uttrykksfullhet mulig.

Kunstmusikken var fra begynnelsen en bruksmusikk og ferskvare tenkt å fungere i et spesielt miljø og i en spesiell situasjon, hvilket krevde musikere med både improvisatorisk kompetanse og en sensibilitet overfor det spesielle miljøet, noe som ble forenklet av at tjenesten som

²⁰³ Hofmann, Joseph. *Piano Playing with Piano Questions answered*. Mineola, N.Y.: Dover, 1976, 55, gjengitt i Hamilton, 200.

²⁰⁴ Hamilton, *After the Golden Age*, 255–259.

²⁰⁵ Ibid, 281.

musiker ofte gikk i arv. Improvisasjon kan også ha vært en måte å takle tidspress på. Siden musikken på den tiden støttet seg til en rekke mønster eller skjema, tok den tidens pedagogikk utgangspunkt i å gjøre eleven oppmerksom på disse og gjorde ham i stand til å forstå og ta i bruk systemene som regulerte bruken av dem slik at han kunne sette sammen og improvisere frem musikken på egen hånd. Lærlingens «spillebok», hans *Zibaldone*, ble etter hvert fylt av øvelser skreddersydd for hans utvikling til selvstendig musiker.

Maktforskyvingen i 1800-tallets samfunn ble reflektert i kunstmusikkens spredning til borgerskapet: en samfunnsklasse med altfor lite bakgrunnskunnskap til egentlig å forstå den. «Frislippet» av musikken til den offentlige scene med langt flere interessenter krevde dessuten et utdanningsapparat av helt andre dimensjoner for å lære opp både musikere til det økende antallet scener og borgerskapets amatører, noe som sakte, men sikkert faset ut det tette mesterlærling forholdet som institusjon. Dette er en viktig grunn til at musikkutdanningen ble ledet inn i en notebasert opplæring rettet mot musikk som allerede var laget, hvilket gjorde kompositorisk kunnskap nær sagt overflødig. Dermed ble også selve grunnlaget for pianistens improvisatoriske kompetanse fjernet og en viktig del av kunstformens kreative side stengt. Det var ikke bare utdanningssystemets endrede måte å undervise på som etter hvert fjernet improvisasjonen fra konsertene: De improviserende musikere ble også etter hvert *tvunget* til å forlate det spontane uttrykk og forholde seg til utskrevne noter på grunn av den nye ideen om geniet, komponisten som den eneste sanne skaper, og troskapen mot verket.

En bidragende årsak til den endrede måten å lytte til musikken på hevdes dessuten være den samfunnsmessige uro som hersket rundt 1850: en hadde behov for nye idealer å støtte det nye Europa mot. Den offentlige scene som fra begynnelsen av borgerskapets periode hadde vært en arena for ren underholdning og med store improvisatører ved hammarklaveret slik som Beethoven og Liszt, endret i løpet av andre halvdel av århundret sin innretning mot «dannende» konserter hvor et standardrepertoar av kjente verker ble dyrket frem på bekostning av improvisasjon, som i økende grad kom til å betraktes som en useriøs måte å musisere på.

Det var ikke bare sosiale og samfunnsmessige årsaker som var grunnen til endringen av kunstmusikkens estetikk. De store musikerne og komponistene hvis musikk vi i dag spiller etter noter, oppfattet musikk som noe som skjer i øyeblikket. De hevdet improvisatorisk kompetanse som svært viktig og var ikke nådige mot de som ikke besatt evnen. Samtidig reagerte de på hva de oppfattet som dårlig smak og prøvde å verne egen kunst mot andres improvisasjon og kom på den måten til å bidra til avviklingen av improvisasjonen. Den relative improvisasjonen forsvant fra kunstmusikken ved begynnelsen av 1800-tallet, og den absolutte improvisasjon ble en kunst for de fremste. Etter hvert fikk komponisten mesteparten av kontrollen over musikken

på bekostning av pianisten, som ble ledet bort fra improvisasjonen og inn i komponistens fastlagte verker som etter hvert etablerte seg som standardrepertoar.

Vi kan konkludere med at endringen av kunstmusikkens estetikk delvis var et resultat av sosiale og samfunnsmessige endringer, men også hadde sin grunn i komponistens egen følelse av eierskap til kunsten støttet av den erkjennelse av geniet som 1800-tallets samfunn la opp til. Det kan se ut som om det er dette som til sammen har dannet mye av grunnlaget for dagens fremføringspraksis, hvor pianisten har forholdsvis lite rom for kreativitet og kanskje fremfor alt styres inn i arbeid med fokus på innstudering, oppfølging av komponistens intensjoner og en feilfri fremføring. Kunstformen flyttet dermed sitt fokus fra det skapende til det gjenskapende. Dermed mener jeg å ha besvart oppgavens første problemstilling.

1800-tallets etablering av *verket* og den retrospektive holdning til musikken som etter 1850 etablerte seg innenfor pedagogikken, skjøv den kompositoriske forståelse til side. Dermed mistet utøveren det praktiske grunnlaget for improvisatorisk kompetanse som inntil da hadde vært en selvfølge i forbindelse med instrumentalutdanningen. Dette har ikke vært en del av pianisten sin kompetanse i generasjoner. Det kan se ut som om kunstmusikkens pedagogikk som følge av dette samtidig mistet et praktisk pedagogisk redskap for å fokusere på musikkens mulige meningsinnhold og for å formidle synet på musikk som et språk, som kommunikasjon. Jeg har dermed også besvart den andre problemstillingen:

2. Hvilke konsekvenser fikk den endrede måten å lytte til den vestlige kunstmusikken på for pedagogikken og dens mulighet til å utdanne musikere med kompositorisk innsikt og mental kapasitet til å bruke musikken som spontant uttryksmiddel?

Vi har i løpet av kapitlet 2 kunnet konstatere de praktiske konsekvenser 1800-tallets sosiale, samfunnsmessige og ideologiske endringer hadde for utøverens kunstneriske frihet ved musikalsk fremføring. For å utfylle dette bildet av hva utøverens kreative mulighet innenfor kunstmusikkens språk egentlig kan være, og for å videre berede grunn for undersøkelsene av partimentetodikkens muligheter i dagens undervisning i kapitel 5 om pedagogikk, skal vi nå undersøke de styrende og drivende krefter bak musisering ut fra en estetisk og filosofisk og ut fra en kognitiv- og kreativitetspsykologisk vinkel.

3. Estetikk

3.1. Musisering – et spørsmål om smak

3.1.1. Innledning

Musisering styres av både egen og andres smak og oppfattelse av hva musikk, og kanskje spesielt kunstmusikk, kan være. Hvordan virker dette inn på vårt kreative handlingsrom innenfor verkbasert musisering, henholdsvis partimentispill? Den tredje og siste problemstillingen ligger til grunn for resten av oppgaven:

3. På hvilke måter ville partimentetodikk kunne fungere som et komplement til verkbasert undervisning?

3.1.2. Musisering: komposisjon og fremføring?

Musisering innenfor den vestlige kunstmusikken ble slik vi allerede har konstatert til en kunstform hvor utøverens oppgave i stor utstrekning går ut på å presentere mer eller mindre kjente verker på en mest mulig stilriktig måte. Verkene finnes som regel på noter, og i dag har vi har i stor utstrekning også tilgang til dem via innspillinger. I tillegg har 1900-tallets forskning på den gamle musikken og instrumentene rettet utøverens arbeid mot tanken om en «originalversjon», altså hvordan musikken muligens høretes ut på den tiden da den ble skrevet. Kunstmusikkens mange ulike «forvaltere» har på flere ulike måter bidratt til å arbeide frem en «fasit» til verkene etter at dette ble etablert. Samtidig som det personlige uttrykk verdsettes høyt, er handlingsrommet i dagens fremføringspraksis ikke lenger særlig stort, og særlig en kjent tittel på konsertprogrammet vil kunne gi publikum bestemte forventninger om hvordan musikken bør lyde. Derfor omtales noen ganger klassiske musikkstykker litt nedsettende som museumsgjenstander. Verktenkingen har delt inn kunstmusikk i *komposisjon* og *fremføringen* av den, og det er som et slikt *todelt fenomen* standardrepertoarets pianister og lyttere er blitt vant med å forholde seg til musikken.

Ikke alle synes at den beskrevne todelingen formidler den fulle sannheten om hvordan kunstmusikk egentlig fungerer. I sin bok *The Improvisation of Musical Dialogue – A Phenomenology of Music* mener filosofen Bruce Ellis Benson at inndelingen i komponering og fremføring ikke klarer å fange hva musikere faktisk *gjør*. Musikken har ifølge ham en iboende dialogisk karakter som ikke kommer så godt frem i det todelte skjemaet, men tvert imot bidrar til å hemme den. Han ønsker å skifte ut det todelte synet med en improvisatorisk innfallsvinkel til musisering for å beskrive komponister, utøvere og lyttere som likeverdige deltakere i en

dialog.²⁶⁶ Han trekker frem et eksempel for å illustrere hvor vanskelig det er å få til å trekke opp en klar grense mellom komposisjon og fremføring:

«Suppose that someone has improvised on the organ. And suppose that he then goes home and scores a work of such a sort that his improvisation, judged by the requirements for correctness specified in the score, is at all point correct. In spite of that, the composer did not compose his work in performing his improvisation. In all likelihood he did not, during his improvising, finish selecting that particular set of requirements for correctness of occurrence to be found in the score.»²⁶⁷

«Hvis det å komponere slik som Wolterstorff definerer det, betyr utvelgelse av det materiale som former verket, hvordan går dette egentlig til, og når er prosessen ferdig?» spør han videre. Finnes det en grense mellom komponering og fremføring eller bør en heller betrakte dem som to sider av en og samme aktivitet? Spørsmålene har altså sin grunn i den stadige strømmen av nytt materiale den enkelte utøver og videre den enkelte fremføring av verket naturlig tilfører det i form av variasjon i anslag, dynamikk, tempo etc. og som hver gang stiller verket i et litt annet lys. Det er derfor han ønsker å betrakte musisering som en (uunngåelig) dialog mellom utøver og komponist. Det er videre derfor Benson ønsker å argumentere for at selve prosessen under hvilket et verk begynner å eksistere, i grunnen er improvisatorisk i sin kjerne og innbefatter både selve komposisjonsakten, fremføringen og til og med lyttingen. Han mener at grunnen til at vi er litt motvillige til å akseptere en slik beskrivelse av hva musikk er, har å gjøre med vår vane å betrakte musikk som det å skape og konservere verker. Dette er en holdning som den klassiske musikkens egne teoretikere har skapt, og er ifølge Benson urettferdig ikke bare mot andre typer musikk, men forvrenger dessuten beskrivelsen av hva som egentlig skjer ved musisering også i «den egne» musikken.²⁶⁸

3.1.3. To fremtredende idealer

Av de mange faktorer som preger vårt forhold til den klassiske musikken mener Benson det finnes to idealer som er spesielt fremtredende: troskapen mot verket og synet på komponisten som den (eneste) sanne skaper.

²⁶⁶ Benson, *The Improvisation*, x–xi.

²⁶⁷ Wolterstorff, Nicholas. *Works and Worlds of Art*. Oxford: Clarendon Press, 1980, 64, gjengitt i Benson, 1.

²⁶⁸ Benson, *The Improvisation*, 1–3.

3.1.4. Troskapen mot verket

Hvis en ser på de filosofiske teorier som tar for seg det musikalske verk har i følge Benson alle til felles at de oppfatter verker som innehaver av en tenkt kvalitet i form av dets identitet. Derfor er det mulig å oppfatte det som en *autonom enhet*, noe ikke bare teoretikere gjør men også vi andre.²⁶⁹ Benson velger Husserls teori for å beskrive verkets tenkte kvalitet siden han mener at en i dens grunnleggende prinsipper finner likhetstrekk med de fleste andre fremstillinger. Nøkkelen til Husserls konsept for tenkte objekt er at de i hovedsak er *åndelige enheter* med en tenkt heller enn en reell eksistens og er en del av hva Husserl betegner som den «kulturelle verden» skapt av menneskelig aktivitet. Reelle objekter har en eksistens i tid og rom. Dette gjelder ikke for de tenkte objekter. Deres eksistens er tidløs og finnes på en måte overalt og ingen steder, kan repeteres i det uendelige og fortsatt beholde sin unike identitet. Eksempler er teaterstykker, romaner, idéer og musikalske verker. De tenkte objekter er også beskyttet fra eksempelvis den slags farer som kan true eksistensen til reelle objekter. Husserl skiller mellom den enkelte fysiske fremstilling av objektet og dets tenkte enhet.²⁷⁰ Pianistens fremføring av *Til Elise* blir derfor å betrakte som en fysisk inkarnasjon av den tenkte enhet.

Husserl påpeker videre at tenkte objekter kan ha sterk eller svak forbindelse til den virkelige verden. Det han omtaler som *frie idealer*, kjennetegnes av lite forbindelse med historisk eller kulturell kontekst, som for eksempelvis geometriske satser. Slike krever kun evne til å forstå tekniske sammenhenger. *Bundne idealer*, derimot, har en spesiell plass i kulturhistorien, som for eksempel musikalske verker eller romaner.²⁷¹ Et slikt skille mellom det frie og det bundne finner vi ofte når vi snakker om et pianostykke; iblant refererer vi eksempelvis til generelle, uttrykksmessige verdier i et stykke, andre ganger refererer vi til det samme uttrykkets muligheter innenfor stilarten og innenfor det aktuelle stykket.

Det er ikke uvanlig blant filosofer å definere musikalske verker som modeller og representasjoner, hvor det tenkte objekt da er modell og noter eller fremføring representasjon av det. Bak denne måte å tenke på finner vi spesielle grunnleggende antakelser angående verket som styrer praksisen rundt den klassiske musikken. Benson bruker som eksempel Wolterstorffs definisjon av komposisjon som en aktivitet hvor «komponisten velger ut lydmateriale for at det skal tjene som kriterium for å bedømme forekomsten av korrekthet». Benson mener å ane en overdreven vektlegging på notene som en *restriksjon* for å tøyte utøveren fremfor deres

²⁶⁹ Benson, *The Improvisation*, 1–6.

²⁷⁰ Ibid. 6–7.

²⁷¹ Ibid. 7–8.

funksjon som skisserende frem et verk. En lignende holdning finner han hos en annen teoretiker ved navn Nelson Goodman, som hevder at «fullstendig overenstemmelse med notene er det eneste som kreves for en genuin fremstilling av et verk.» Det vil da bety, slik som Benson påpeker, at en elendig interpretasjon av et stykke kan ansees som vellykket hvis pianisten klarer å få med seg alle notene, mens en vellykket versjon ikke teller hvis den inneholder et feilslag. Benson konkluderer med at deres betoning av utøverens begrensninger ikke er unike for deres teorier, men gjennomsyrrer praksisen rundt klassisk musikk.²⁷²

Et annet eksempel er betoningen av *konservering*. Goodman hevder at konservering av verk er av største vekt, og at tillatelse av det minste avvik fra notene virker mot denne hensikt. Benson trekker frem hans utsagn selv om det er ekstremt, akkurat fordi det reflekterer en viktig antakelse mange av oss gjør, at noter er i stand til å «uttrykke» det musikalske verk. Samtidig som vi ønsker forming av stoffet, ser vi på fremføring som et viktig ledd i konserveringen av det. Denne slags verktenkingsøker ikke bare å definere hva musikk er, men hva viktigere er: den serverer også en modell for hva som trengs for å lage musikk, og ifølge den skaper komponistene verkene, mens utøverne reproducerer dem. Men det *er* vanskelig å påstå at fremføring er utelukkende reproduktiv i sin natur, for utøveren vil alltid komme til å tilføre *noe*.

273

3.1.5. Komponisten som den sanne skaper

Bak innstillingen om troskapen mot verket finner vi det andre idealet om komponisten som den sanne skaperen av det. Bach skal eksempelvis ha ment at hvem som helst kunne gjøre det han gjorde, med tilstrekkelig hardt arbeid, men vi har etablert en måte å oppfatte komposisjonsprosessen på som minimerer betydningen av innflytelse fra tradisjon og ikke minst betydningen av selve innsatsen. I stedet betoner en heller den spesielle evnen hos den enkelte komponist, en holdning som ifølge Benson er avgjørende i praksisen rundt den klassiske musikken og bidrar til synet på komponisten som den «sanne skaper». Han mener imidlertid at det viktigste aspekt som nærer opp under denne praksisen, er det som har å gjøre med komponistens intensjoner og hvordan vi håndterer dem, som for eksempel oppfattelsen om at den perfekte fremstillingen av et verk er den som til fulle følger dem opp og som plasserer utøveren som et slags medium mellom den store komponist og lytter. For slikt tankegods har

²⁷² Benson, *The Improvisation*, 8–9.

²⁷³ *Ibid.* 9–10.

preget om ikke alle så i hvert fall mange av musikerne og komponistene innenfor den klassiske musikken de seneste to hundre år.²⁷⁴

3.1.6. Den ideelle dialogs «logisk åpne struktur»

For å finne en alternativ måte å betrakte hva som egentlig skjer ved musisering tar Benson i bruk filosofen Hans-Georg Gadamer's teori om den ideelle dialogs «logisk åpne struktur», i hvilken han mener å finne grunnlag for to forskjellige aspekter av åpenhet:

1. Konversasjon er åpen i den forstand at den trekker frem noe i åpenhet, hvorpå den kaster nytt lys over det som blir diskutert og tillater oss å høre det på en ny måte. 2. Dialogen i seg selv er også åpen i den forstand at den ikke har svaret på forhånd. Uten en viss grad av usikkerhet er en ekte dialog umulig. (Dette er selvsagt et ideal og reflekterer ikke hvordan dialoger fungerer i praksis.) Gadamer sier samtidig at deltakere i en dialog har visse forventninger til hvordan den bør fungere, og mener neppe at åpenhet er det samme som fritt for regler, for det er nettopp reglene som er viktige siden de danner et slags rom hvor dialogen kan finne sted. Benson påpeker at reglene noen ganger kan være begrensende, mens de andre ganger oppleves som rimelig åpne, men at de åpne dialoger drives av regler som er fleksible, og som i seg selv er åpne for modifisering. Hvis en ser på den klassiske musikken i dag, er den ikke spesielt åpen, men det har ikke alltid vært slik. Innebærer alt dette oppsummert at vi burde kunne argumentere for å legge de to idealene døde og åpne for en slags «fri flyt» i vår omgang med verkene? I tillegg til de filosofiske teorier virker det naturlig å finne tilbake til fortellingene fra den tid hvor musikken faktisk fungerte som en dialog, og hvor komponistens monolog kun ble oppfattet som et *alternativ* til den, for å se hvordan musikken fungerte i praksis.²⁷⁵

3.2. Beethoven og Rossini: 1800-tallets to måter å tenke musikk på

Rundt 1800 fant det to måter å tenke musikk på blant komponister. Den ene bygger på de to omtalte idealer med Beethoven i spissen, mens den andre ligner mer på dialogen og er å finne i Rossini sine operaer. Beethoven så på sine symfonier som uantastelige, med instruksjoner å følge, og han fremsto i så måte som en nytenker. Rossini's verker, å andre siden, var heller å betrakte som en oppskrift for en forestilling, fordi han betraktet sin musikk heller som noe som begynte å eksistere først i selve *formidlingsøyeblikket*. I praksis betydde dette at musikken ikke hadde noen egentlig identitet og derfor var mulig å bearbeide ved den enkelte fremføring. Slik

²⁷⁴ Benson, *The Improvisation*, 10–11.

²⁷⁵ *Ibid.* 15–16.

som Benson påpeker, tilla dette i sin tur utøveren en viktig rolle, og verket (og komponisten) ble i stedet en deltaker av dialogen mellom utøver og lytter.

Filosofen Hegel skiller mellom to ulike typer musikere og deres måte å forholde seg til musikk på: Den ene sorten ønsker ikke å gjengi noe annet som helst enn hva verket allerede inneholder. Han har hverken behov for eller tillatelse til å tilføye noe siden han da vil ødelegge verket. Han underkaster seg fullstendig verkets karakter og fungerer som et lydlig instrument. Den andre typen utøver er en som komponerer under fremføringen, fyller i det som mangler, fordyper det som er overfladisk, besjeler det som er sjelløst, og på denne måten fremstår som tydelig uberoende og produktiv. Hegel nevner også spesielt Rossini som eksempel på den sistnevnte. I italiensk opera er mye handlingsrom overlatt til sangeren, spesielt når det gjelder ornamenteringer. Det som presenteres for oss da, er ikke et kunstverk, men selve *produksjonen* av et. Dette fortoner seg i praksis altså som et samarbeid mellom utøver og komponist og tilslører derved forholdet mellom dem.²⁷⁶ Benson anser at Rossini står for det mest velfungerende synet på musikken, fordi det speiler hvordan musikk faktisk fungerer – selv i forhold til Beethovens musikk. Også Hegel fremhever utøverens betydning for å gi verket mening: (if) «art is still to be in question, the artist (Künstler) has the duty of giving life and soul to the work in the same sense as the composer did, and not give the impression of being a musical automaton who recites a mere lesson and repeats mechanically what has been dictated to him.»²⁷⁷

3.2.1. Deltakermodellen

Filosofen William Desmond skiller mellom *encapsulating* og *participating* i det kunstneriske og kunstverket, og Benson prøver ut hans teori i sitt forsøk på å utvide forståelsen for musisering. I det førstnevnte mener han å finne grunnlaget for dagens praksis med reproduksjonen av verket. Deltakermodellen, derimot, åpner opp for et helt annet bilde av musisering, hvor fremføring og lytting ikke er mulig å skille fra komposisjonsprosessen nettopp fordi de er en del av den, mener han. Improvisasjon som innfallsvinkel kan løse opp todelingen akkurat fordi den gir oss et bilde av noe som ligger *midt imellom* komposisjon og fremføring. Problemet med improvisasjon er at den ikke passer inn i det skjema vi tenker oss for musisering.²⁷⁸ På ene siden fremstår improvisasjon som en *uforbereidt komposisjon* i det henseendet at det ikke er en interpretasjon av noe som allerede eksisterer, selv om en må innrømme at en

²⁷⁶ Benson, *The Improvisation*, 13–17.

²⁷⁷ Ibid. 17–18.

²⁷⁸ Benson, *The Improvisation*, 22–23.

fremføring ikke er den andre lik. På den måte skiller den seg også fra fremføring i vanlig forstand, siden den normalt er en presentasjon av noe som allerede er laget. På andre siden kan en strengt tatt ikke plassere den i kategorien komposisjon siden den ikke har noe av verkets forutbestemte karakter og dessuten savner bestandigheten. For selv om innspilte improvisasjoner nok kan bety noe for deres status, vil de alltid representere beskrivelser av *hva som skjedde ved et gitt tidspunkt*, mens det nedtegnede klassiske verk beskriver *hva som bør skje*. Det er eksakt dette med å være noe mellom komposisjon og fremføring som gjør improvisasjonen så egnet til å reflektere begge, liksom deres relasjon til hverandre, mener Benson. Ifølge Benson er både komposisjon og fremføring improvisatoriske av natur, men selvsagt på ulike måter og i forskjellig grad. Komponister skaper ikke ut av intet, men «improviserer» over eksisterende melodisk materiale og over selve tradisjonen de arbeider innenfor, og utøvere fremfører slett ikke bare de noterte verker – de improviserer også over dem, i større eller mindre grad.

Både Sivan og Benson poengterer at alle fremføringer har elementer av improvisasjon i seg, og begge har laget hver sin graderte, kvantitative inndeling av improvisasjonen. Sivan sin inndeling er i 16 grader etter inspirasjon fra Dahlia Cohens ideer angående improvisasjon/notasjon.²⁷⁹ Benson har laget en lignende inndeling i elleve ulike grader og jeg vil presentere noen utvalgte i kapittel 4.2. Benson forsvarer det å tøye improvisasjonsbegrepet med at forskjellen mellom de ulike variantene er mer av kvantitativ enn kvalitativ karakter og omhandler bearbeidelse av noe som allerede eksisterer, forskjellen handler bare om på hvilken måte eller i hvilken grad dette skjer. Men han mener dessuten å kunne finne støtte for improvisasjonens forankring i musikken i den tyske filosofen Martin Heideggers syn på det å skape et kunstverk som det å skape en verden, en verden å være i for både kunstneren og for publikum. Benson tolker dette videre som en verden i hvilken det er mulig å skape musikk, og hvor både utøvere, lyttere og komponister fungerer på en måte som improvisatører i henhold til hans gjengitte liste jeg altså vil komme tilbake til. Alle de elleve variantene markerer tilstedeværelsen av personlig uttrykk og poengterer musikkens dialogiske side.²⁸⁰

3.2.2. Oppsummering og konklusjon

Verktenkingen har drevet kunstmusikk in i det en kan oppfatte som et todelt fenomen: komposisjon og fremføringen av den. Benson problematiserer dette forsøket på inndeling i

²⁷⁹ Sivan, *Improvisation in Western Art Music*, 10–11.

²⁸⁰ Benson, *The Improvisation*, 29–32.

komposisjon og fremføring fordi utøveren og lytteren hele tiden vil tilføre verdier til musikken. Han hevder det som mer hensiktsmessig å beskrive musisering som en dialog i hvilken komponister, utøvere og lyttere er likeverdige deltakere.

Bak kunstmusikkens todeling finnes et spesielt tankegods som gjennomsyrrer praksisen rundt klassisk musikk: de to idealene om troskapen mot verket og synet på komponisten som den sanne skaper. Det førstnevnte har medført at vi tenderer å forholde oss til noter som en restriksjon og et «konserveringsmiddel» fremfor å se på deres funksjon som skisserende frem et verk. Det andre kan ha en sammenheng med at en innenfor den klassiske musikken har vært spesielt opptatt av å fremholde den spesielle *evnen* hos den enkelte komponist og interessert seg mindre for tradisjonens og arbeidsinnsatsens betydning – en retning å tenke i som har bidratt til fokuset på *komponistens intensjoner* og plassert utøveren som et slags medium mellom komponist og lytter.

Den klassiske musikken har ikke alltid vært så lukket som den er i dag og Benson trekker frem Beethovens og Rossinis to forskjellige måter å tenke musikk på, med førstnevntes utførlige instruksjoner å følge ved fremføring og på andre siden Rossinis syn på sine verker som uten noen egentlig identitet og som derfor var mulig å bearbeide ved den enkelte fremføring. Benson mener at den sistnevnte står for det mest velfungerende synet på musikken, fordi det speiler hvordan musikk faktisk fungerer, selv i forhold til Beethovens musikk. Et mer riktig bilde av hva musisering er – også innenfor kunstmusikk – får vi hvis vi betrakter den ut fra den oven nevnte deltakermodell med dialogen i fokus, hvor fremføring og lytting ikke er mulig å skille fra komposisjonsprosessen nettopp fordi de er en del av den. Benson fremholder her improvisasjonen som innfallsvinkel fordi den gir oss et bilde av noe midt imellom komposisjon og fremføring.

Bensons kartlegging av fremføringssituasjonen viser at en todeling i komposisjon og fremføring i virkeligheten ikke er mulig. Enhver fremføring vil legge til *noe* over det fastlagte materiale, skape eller *improvisere* over det, om en så vil. Dette innebærer at improvisasjonen egentlig aldri har vært fullstendig borte fra kunstmusikken, og at tittelen på denne oppgaven følgelig kan sies å være noe misvisende. Bensons undersøkelser og Heideggers teori åpner for et *konstruktivistisk* syn på musisering som fungerer også innenfor kunstmusikkens verkbaserte musisering, selv om denne verden med sin fastlagthet ikke umiddelbart kommuniserer et grunnlag for en slik filosofi. Hvis et musikalsk verk slik som Heidegger mener, skal kunne gi lytteren adgang til «en verden å være i», må vi selvsagt innse at de toner øret hører, ikke i seg

selv klarer å skape denne verden fordi disse rent fysisk bare består av svingninger. «Verdenen» må konstrueres av den enkelte lytter, og dette skjer gjennom assosiasjoner på bakgrunn av tidligere erfaringer.²⁸¹ Dette åpenbarer dermed en svært viktig skapende prosess fordi det er denne som gir lyden mening slik at den kan skape denne verden å være i. Men lytteren må først selv være åpen for utøverens eget behov for konstruksjon og ikke måle opplevelse ut fra sine forventninger hvis dette skal fungere. En svært annerledes formidling av lytterens yndlingsstykke vil ellers risikere å skape frustrasjon hvis lytteren er svært opptatt av at stykket skal «høres ut» på en spesiell måte for å ha verdi. Det konstruktivistiske syn er verdifullt også når vi skal prøve å få eleven som studerer inn et verk etter noter til ikke å betrakte noten som en restriksjon eller et konserveringsmiddel, men å innse at meningsfull musisering faktisk handler om uttrykk – ikke om å spille alle toner rett. Begrepet konstruksjon minner oss om det innenfor pedagogikken tapte metodiske redskapet komposisjon og dets verdier i den opprinnelige musikkutdanningen, en ledetråd som sammen med det konstruktivistiske kunnskapssyn vil bli fulgt opp i kapittel 5. Men funnet av skapandets tilstedeværelse også innenfor det fastlagte verket og erkjennelsen av vårt behov for den som mennesker og dens betydning for å tilføre kunsten verdi, leder oss først inn i neste kapittel om kreativitet og drivkraften bak den.

²⁸¹ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 189.

4. Kreativitet

4.1. Musisering – et behov for uttrykk

Bak musiseringen, slik som for andre kunstformer, finner vi fremst behovet for uttrykk som for noen av oss leder til skapelse foran et piano. Men hvilket handlingsrom for kreativitet har verkspilleren og partimentispilleren? Hva *er* egentlig kreativitet, hva er det som driver den frem, og hvilke mentale prosesser forutsetter den?

4.1.2. Definisjon

Nettsiden *Kreativt Norge* definerer kreativitet som «Evnen til å skape nye og nyttige resultater». En mener at kreativitet i tillegg kan defineres som det å være i en skapende prosess. Til og med selve skapergleden eller tilfredsstillelsen ved å ha løst en oppgave kan betegnes som kreativitet.²⁸³ I boken *Kreativitet – teori og praktik ur psykologiska perspektiv* finner vi en formulering som ligner mer på den førstnevnte: «...förmågan att skapa en produkt, idé, eller process, som er *ny och nyttig*...», en formulering man mener fungerer innenfor alle type kunnskapsområder selv om en kan være nødt til å betone forskjellige aspekter av definisjonen ved ulike typer kreativitet. Innenfor eksempelvis vitenskap må en tolke nytte som *relevans* for domenet, mens innenfor kunstens domene kan det være mer hensiktsmessig å skifte ut begrepet nyttig med *verdifull*.²⁸⁴ Vi vil i denne sammenhengen fremst forholde oss til den musikalske kreativitets evne til å skape noe verdifullt eller meningsfullt

4.1.3. Kreativitetens funksjon

Man snakker om to hovedsaklige *funksjoner* for kreativitet: å skape *forbedring* og å skape *uttrykk*.²⁸⁵ Den mest åpenbare funksjonen for kunstnerisk kreativitet må kanskje sies være å skape uttrykk. Men når andre tar del av dette uttrykket og opplever det som verdifullt eller meningsfullt, vil det være mulig å påstå at den uttrykksskapende kreativiteten også har ledet til en forbedring ved å være en stemme for andre.²⁸⁶ Musikalsk kreativitet kan derfor fungere både

²⁸³ Nordvik, Bodil og Leif-Runar Forsth. «Kreativitet,» *Norsk Institutt for Kreativitet*. 23.11.2018.
<http://www.kreativnorge.no>

²⁸⁴ Hoff, Eva. «Vad är kreativitet? Att fånga det månghövdade begreppet». I *Kreativitet – teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 11–37. Stockholm: Liber AB, 2014, 11.

²⁸⁵ Ibid. 11.

²⁸⁶ Hoff, Eva, «Konstartens kreativitet i strålkastarljuset». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 439–464. Stockholm: Liber AB, 2014, 439.

som uttrykk og som forbedring på samme gang.

4.1.4. Hva trengs?

Det trengs ifølge Csikszentmihalyi tre ting for at kreativitet skal kunne oppstå: Et *domene*, dvs. en kunstform eller vitenskapelig område, og et *felt* i form av ekspertene innenfor domenene som besitter kompetanse til å vurdere hvorvidt noe er nytt og nyttig. Til sist trengs det også en *kreativ person* for å tilføre det nye og nyttige til domenet.²⁸⁷ I denne sammenhengen vil altså kunstmusikken representere domenet mens ekspertene vil være dens utøvere, komponister og musikkvitere, på alle nivå. Den kreative person er gjerne en som kommer fra en av de tre nevnte kategorier, og det er altså den førstnevnte, utøveren, som er i fokus i denne oppgaven. Csikszentmihalyis definisjon av kreativitet er følgende:

«Kreativitet kommer till stånd när den kreative personen förändrar en domän i grunden så dess sätt att fungera förändras på ett avgörande sätt eller när personen får en ny diciplin att avknoppas från någon befintlig och när denna förändring eller avknoppning erkänns av fältet.»²⁸⁸

Csikszentmihalyi stiller følgelig høye krav til hva som kan regnes som kreativitet og siden det domene kunstmusikken representerer i så stor grad baserer seg på konservering vil musiseringen som tar hensyn til dets gjeldende fremføringspraksis sannsynligvis ikke kvalifisere som kreativt i hans øyne. (På andre siden kan en kanskje si at 1970-tallets forskning på gammel musikk skapte et grunnlag for en fremføringspraksis som den gangen kunne betegnes som ny og kreativ.) Men betyr dette at kreativitet innenfor kunstmusikkens språk i dag ikke er mulig?

Det finnes kreativitetsforskning som er mer generøs enn Csikszentmihalyi sin i sitt syn på hva som kan regnes som kreativitet, og som i stedet deler inn den i ulike *grader*: *minikreativitet* (mini c), som er selvtuttrykk som ikke spredes til andre, *liten kreativitet* (little c), som har betydning for en selv og de nærmeste, *profesjonell kreativitet* (pro c), som omfatter de yrkesmusikere og mindre kjente som virker innenfor sitt felt, og *stor Kreativitet* (Big C), som er ekstraordinær og domeneforandrende.²⁸⁹ Kaufman og Beghetto utdyper for øvrig begrepet minikreativitet ved å vise til den kreative prosess som kommer i stand når en skaper ny personlig

²⁸⁷ Hoff, «Vad är kreativitet?», 11–12.

²⁸⁸ Ibid. 12.

²⁸⁹ Hoff, «Vad är kreativitet?», 28–29, og «Konstarternas kreativitet», 442.

mening og forståelse i forbindelse med læring.²⁹⁰ Inndelingen er anvendelig i denne sammenhengen fordi de tre laveste nivåer til forskjell fra Csikszentmihalyi sin definisjon gjør oss oppmerksomme på «hverdagskreativiteten» på alle nivå.

4.1.5. Hva driver oss til å være kreative?

Humanistene Jung, Maslow og May mente at kreativitet er et uttrykk for vårt menneskelige grunnbehov for å utvikles, å realisere vårt potensial og for vår væren i verden.²⁹¹ Den mentale tilstand som skapende aktivitet av et eller annet slag kan drive oss inn i, er også typisk: Forskningen på *flow* (flyt) med Csikszentmihalyi i spissen har vist at vi husker oss som mest lykkelige når vi er oppslukt av en aktivitet som er på grensen av hva vi tror vi klarer. Flyt-tilstanden innebærer en slags ordnet bevissthet (en har ikke tid til å tenke på annet), forutsetter realistiske mål og en opplevelse av nyhet eller oppdagelse bak aktiviteten. Selve lykkefølelsen får ikke rom i øyeblikket - den kommer først etterpå²⁹² og kan kobles til det tredelte lykkebegrepet som brukes innenfor positiv psykologi.²⁹³ Ved å strekke sine evner, ved å søke etter større utfordringer blir mennesket mer unikt. Derfor kan en konkludere med at følelsen av flyt er en viktig drivkraft for oss mennesker. Flyttilstanden i forbindelse med den kreative prosess er ikke ensbetydende med det å være kreativ, den avhenger i tillegg av andre relasjoner²⁹⁵, men den utgjør likevel en essensiell del av denne i forbindelse med improvisasjon og er derfor viktig å løfte frem i denne sammenhengen.

4.1.6. Den kreative prosessens faser

Hvordan fungerer den kreative prosess rent praktisk for pianisten som musiserer på grunnlag av *verket*, og pianisten som improviserer? Brodin og Hoff beskriver den kunstneriske kreative prosessens faser som ifølge dem gjelder for alle kunstformer: «**Forberedelsesfase, Skapende fase**; a) *problemaktivering*, b) *generering av ulike idéer eller løsninger*, c) *illuminasjon*, det vil si valg av idé eller innsikt gjennom aha-opplevelse, d) *utprøving* (bekreftelse) av valid idé eller

²⁹⁰ Hoff, «Vad är kreativitet?», 28–29.

²⁹¹ Carlsson, Ingegerd. «En titt i backspegeln: kreativitetsforskningens historia». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 577–587. Stockholm: Liber AB, 2014, 584.

²⁹² Carlsson, Ingegerd og Farida Rasulzada. «Lycka eller lidande? Relationen mellan kreativitet och känslor». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 59–76. Stockholm: Liber AB, 2014. 67.

²⁹³ Ibid. 70.

²⁹⁵ Ibid. 69.

vei, fulgt av *Kommunikasjonsfasen* og *Vurderingsfasen*.»³⁰³ Ifølge dem gjelder beskrivelsen både for idéer, produkter, kunstverk og sceniske fremtredener. Fasene trenger ikke å komme i denne rekkefølgen, ikke alle trenger ikke å passeres, mens noen av dem kan en måtte returnere til.

Den *forberedelsesfase* en utøver innen kunst trenger for å opparbeide seg kompetanse til å kunne skape noe som er nytt og nyttig, anses av forskere å strekke seg til hele ti år. Så finnes selvsagt en kortere forberedelse foran ethvert nytt prosjekt. Den *skapende fase* kan deles inn i et viljestyrt, målrettet skapende som finnes innenfor all kreativitet og i et følelsesmessig, ekspressivt skapende som en ofte mener utmerker kunstneriske kreative personer. For at kunst skal komme i stand, trengs først a) aktivering av et problemområde, altså prosessen med å få frem et spørsmål eller en idé, og etterpå videre b) generering av ulike idéer, hvor en utforsker problemstillingen. Så følger c) illuminasjon, dvs. utvelgelse av hva en skal gå videre med, for så til sist d) utprøving av idéen. I *kommunikasjonsfasen* formidles kunsten til omverdenen. *Vurderingsfasen* hvor produktet vurderes av ekspertene og kunstneren selv, inntreffer ikke bare i etterkant, men skjer også parallelt med den skapende fase.³⁰⁴

For partimentispilleren kan den forberedelsesfasen som gjør ham i stand til å fremføre sammenhengende stykker, være lang. Gjennom sin kompositoriske tilnærming til musisering kommer han, hvis ikke alltid, så i hvert fall ofte, i kontakt med alle de oven beskrevne delfaser. For øvrig kan forberedelsesfasen i forbindelse med den enkelte fremføring (utøverens behov for å formidle et spesielt uttrykk), den skapende fasen (påfølgende utforskning og valg av strukturelt materiale som kan bære frem dette), kommunikasjonsfasen (spontan fremføring av dette), og til dels vurderingsfasen (får jeg uttrykt det jeg ønsker?) inntreffe parallelt.

Verkspillerens forberedelsesfase for å kunne fremføre sammenhengende musikk kan sammenlignet med partimentispilleren sies være forholdsvis kort da han musiserer på grunnlag av det en må kunne beskrive som delvis ferdig kunst. Samtidig finnes et tidkrevende håndverksmessig perspektiv i forberedelsesfasen som jeg vil komme tilbake til i kap. 5.7.2.

I forbindelse med den enkelte fremføring går forberedelsene for verkspilleren ut på å velge ut allerede eksisterende musikk og som et ledd i den skapende fase *gjenskape* denne ved å innstudere dens strukturelle materiale og utforske det spekter av uttrykk dette kan romme. Han går i så henseende rett på delfase c) eller d). En annen måte å se det på kan være at verkspilleren ved sin gjenskapende rolle har tilgang også til a) og b), dog ikke full tilgang, fordi denne må

³⁰³ Min oversettelse.

³⁰⁴ Hoff, «Konstarternas kreativitet», 450–463.

deles med komponisten. Kommunikasjon og vurdering av kunsten vil også her liksom ved partimentospill skje parallelt og kontinuerlig med de andre faser. Men den kommuniserende fase vil i noen henseende være isolert fra den skapende fase, og den forberedende fase har ikke sin opprinnelse i utøverens egen idé eller behov for uttrykk.

Derfor kan det ut fra Hoff sin kartlegging av den kreative prosessens faser virke som om verkspilleren ikke i like stor utstrekning som partimentospilleren og kunstnere innenfor andre felter har full tilgang til alle faser, og sammenlignet med førstnevnte mangler mye av den spontane mulighet i kommunikasjonsøyeblikket.

Hoff påpeker at en for å få til en fungerende definisjon av kreativitet innenfor kunststartene må skille mellom *produktskapende* og *prosessskapende* kunst. Innenfor scenekunst, altså prosessskapende kunst slik som musikk, dans og teater, handler det ofte om å skape en ny og verdifull *prosess*, ikke om å skape et helt nytt produkt (hvis det da ikke dreier seg om en urfremføring). Hun sier videre at «Kompleksiteten i dessa konstformer är så stor att även att spela upp andras verk kan varieras i så stor utsträckning att framförandeprocessen kan upplevas som fullständigt ny och originell.» Samtidig innrømmer hun at nyhet eller originalitet kan begrenses av hensyn til de gjeldende formregler innenfor kunstformen. De eksempel på variasjonsmuligheter hun henviser til i boken, er hentet fra drama.³⁰⁵ Spørsmålet er om drama og dans er kunstformer med en større åpenhet for variasjon eller kreativitet også i henhold til sine klassiske verker eller oppsetninger enn hva kunstmusikkens egen fremføringspraksis tillater. Det er dessverre ikke rom til å forfølge spørsmålet videre. Hennes fokus virker uansett fremst rettet mot det kreative resultatet og hvorvidt dette kan oppleves som nytt og originalt – ikke i hvilken grad det er kunstnerens eget materiale som kommer til uttrykk.

Fokuset på den kreative mulighet i selve reproduksjonsprosessen av verket, dvs. i forbindelse med den fremførende, kommuniserende fase, finnes også innenfor den klassiske musikken. Jeg mener imidlertid å kunne lese ut fra ovenstående funn at den betydning av deler av den kreative prosess for utøveren som innenfor andre kunstformer åpenbart anses som svært viktige, minimeres i kunstmusikkens estetikk når kunsten deles mellom komponist og utøver. Det gjelder den del av forberedelsesfasen som gir kunnskap om strukturelt materiale og hvordan en setter det sammen fra grunnen av på en måte som gir mening. Det gjelder også første del av skapelsesfasen, dvs. både a) problemaktivering og b) generering av ulike ideer og løsninger, og c) ved utøverens innstudering av verket er dette langt på vei allerede på plass siden

³⁰⁵ Hoff, «Konstarternas kreativitet», 442–443.

komponisten allerede har servert ideen og en rimelig nøyaktig skisse over hvordan den skal fremføres. Det er selvsagt av betydning både for utøveren og for kunstformen at det som regnes som viktige faser innenfor andre kunstformer, ikke er tilgjengelige for utøveren.

4.1.7. Kreativitet fra et kognitivt perspektiv

Hva slags kognitive prosesser er det som muliggjør den kreative, musikalske fremføring? Guilford skilte mellom *konvergent* og *divergent* tenking. Konvergent tenking setter sammen informasjon for å finne det rette svar, mens den divergente tenking går i forskjellige retninger for å finne så mange svar som mulig. Den divergente tenking betraktes derfor innenfor forskningsfeltet som en slags prototyp for kreativitet. Guilford påpekte at konvensjonelle intelligensstester som målte hvor raskt en kunne finne frem til et riktig svar, ledet inn i en konvergent tenking og utestengte den divergente tenking som muliggjør flere løsninger på et spørsmål, noe han mente han var et problem siden divergent tenking i følge ham også er en type intelligens.³⁰⁸ Debatten om hvorvidt kreativitet kan defineres som en type intelligens har ennå ikke landet på noe svar.³⁰⁹

Wallace og Kogan mener annerledes og beskriver den konvergente tenking som en eksekutiv prosess som innebærer kontrollert bruk av kunnskap (krystallisert intelligens) og tar i bruk regler og logikk (flytende intelligens) for å komme frem til riktig svar, mens den divergente tenking bygger på *assosiasjoner*. Deres resonnement legger altså opp til et skarpere skille mellom de ulike typer tenking og dermed også mellom intelligens og kreativitet.³¹² Samtidig har en relativt ny studie vist en tettere kobling mellom kreativitetsbegrepet og intelligens enn hva dagens forskere tenker seg.³¹³ Et eksempel på at det kreves både konvergent og divergent tenking ved kreativitet er den improviserte fremføring hvor vi faktisk kan ta i bruk Wallace og Kogans egne teorier for å vise dette:

Musisering må i høyeste grad kunne betraktes som en eksekutiv prosess (konvergent tenking): Det kreves for eksempel av utøveren en viss kunnskap om det strukturelle, dvs. hvilke toner som skal spilles hvis det han fremfører, er et ferdigskrevet pianostykke, eller i hvert fall en mer eller mindre uttenkt plan hvis fremføringen er en improvisasjon (krystallisert intelligens). Dessuten eksisterer det en mer eller mindre uttalt logikk mht. kunstmusikkens språk, og i hvert

³⁰⁸ Tellhed, Una. «Har klassens ljus de ljusaste idéerna? Om kreativitet och intelligens». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 117–137. Stockholm: Liber AB, 2014, 123.

³⁰⁹ Ibid. 136.

³¹² Tellhed, «Har klassens ljus de ljusaste idéerna?», 126.

³¹³ Ibid. 129.

fall regler i form av en fremføringspraksis som utøveren forholder seg til (flytende intelligens). Ikke minst kreves også assosiative evner (divergent tenking), dvs. en sensibilitet overfor hva slags materiale som kan romme en spesiell type uttrykk, for at musiseringen skal kunne oppfattes som meningsfull. Dette finner vi i mange henseenden også igjen i Tone Åses egne beskrivelser av de *forutsetninger* som må være til stede for at utøveren skal kunne ta i bruk improvisasjonen som skapende uttrykk:

«- Mental og kroppslig tilstedeværelse/flyt-tilstand - Et mer eller mindre klart utgangspunkt som man har kjennskap til og kompetanse innenfor, dette kan være teknikker relatert til forskjellige strukturelle rammer eller teknikker som tas i bruk innenfor «åpnere» tradisjoner. - Evne til å kommunisere med utgangspunkt i det materialet og den praksis man står i. - Evne til å åpne for egne og andres impulser og handle med utgangspunkt i dette – ta i bruk «taus» eller «ukjent» kunnskap.»³¹⁴

Flyttilstandens betydning i den kreative prosess som omtales av Csikszentmihalyi må kunne sies være av spesiell betydning for en prosessskapende kunstform som musikalsk improvisasjon, uansett genre. Åses henvisning til «strukturelle rammer eller teknikker» leder oss til Wallace og Kogan sine teorier om den krystalliserte og den flytende intelligens innenfor konvergent tenking; For den klassiske pianist som velger å improvisere i stedet for å spille etter noter vil dette kreve kompositorisk innsikt og stilforståelse. Å ha «Evne til å kommunisere med utgangspunkt i det materialet og den praksis en står i» må oppfattes som det å kunne sette sammen materiale på en måte som gir mening overfor sine lyttere innenfor en spesiell stil, ved bruk av den oven nevnte opparbeidede krystalliserte og flytende kompetanse. Siden de musikalske gester er åpne for tolking og ikke kan fungere som grunnlag for avgrensede, logiske slutninger på samme måte som verbalspråket gjør, vil musikalsk kommunikasjon til sist forutsette den tidligere omtalte assosierende og divergente tenking for å gi mening. Dette vil for eksempel gjelde i forbindelse med det å «... åpne for egne og andres impulser og ... – ta i bruk «taus» eller «ukjent» kunnskap» ved musisering. Flertydigheten musikalsk formidling innebærer og den grad av nyskaping som naturlig følger spontan utvelgelse av strukturelt materiale vil med andre ord kreve tilsvarende grad av aktiv lytting og refleksjon for at improvisasjonen skal gi mening som en sammenhengende, spontan kommunikasjon i dialog med publikum og eventuelle medmusikere.

Vi kan se at improvisasjon leder oss inn i svært komplekse, kognitive prosesser av konvergent

³¹⁴ Åse, Tone. «Improvisasjon i undervisningen – forskning på egen praksis». Upublisert hovedoppgave i musikkvitenskap. Universitetet i Trondheim. 2007, 34.

og divergent tenking kombinert med assosiative evner hvor vi «tar i bruk» store deler av oss selv.

4.2. Verkspillerens og partimentispillerens kreative mulighet

Kreativitetens funksjon som uttrykk understreker den store betydning verkspillerens personlige forming av eksisterende strukturelt materiale har. Dette vil også gjelde for partimentispillerens musisering som selvsagt også omfatter musikalsk forming, men siden hans kreativitet i tillegg innebærer tilføyelse av nytt materiale, bør den også defineres som ny og nyttig i de sammenhenger hvor dette forventes. Vi ser en tydelig forskjell mellom deler av verkspillerens og partimentispillerens kreativitet. Det kan derfor være nyttig å omtale forming av strukturelt materiale som *kvalitativ* kreativitet og tilføyelse av strukturelt materiale som *kvantitativ* kreativitet for å skille mellom uttrykksmessige og strukturelle verdier.

4.2.1. Verkspilleren

Hvilken kreativ mulighet har pianisten som fremfører verker? Jeg har valgt å bruke en del av plassen på Bensons inndeling av typer og grader nevnt i kap. 3.2.1. fordi det omsetter teori i praktiske eksempler. Nedenfor følger en gjengivelse av hans definisjoner ³¹⁵ (*i kursiv*) og etterpå mine egne kommentarer til dem.

Improvisation 1: This sort of improvisation is the most "minimalistic." It consists of "filling in" certain details that are not notated in the score. Such details include (but are not limited to) tempi, timbre, attack, dynamics, and (to some degree) instrumentation. No matter how detailed the score may be, some - and often much - improvisation of this sort is necessary simply in order to perform the piece. Thus no performance is possible without some form and degree of improvisation 1.

Definisjonen regner selv trofaste "notespillere" som delaktige i improvisasjon ved å vise til den variasjon hver enkelt musiker både ved sin personlighet og av øyeblikkets inspirasjon automatisk vil tilføye musikken og den poengterer utøverens betydning for musikken som medskaper. At selv ikke improvisasjon 1 representerer et «nullpunkt», understreker musisering som øyeblikkets kunst, et uttrykk hele tiden i endring og som aldri fullt ut kan bindes av noter og andre former for anvisninger. Ulike instrumenter vil også respondere forskjellig på utøverens

³¹⁵ Benson, *The Improvisation*, 26–27.

forsøk på formidling, og en fremføring på et annet instrument enn det opprinnelig var komponert foran, vil bringe frem andre verdier i musikken og tom. på den måten «improvisere» over originalen. Under variant 1 kan jeg også tenke meg å finne de musikere som både forstår og tør å fylle musikken med *tankepauser* og all den betydning det har både for å formidle en atmosfære, understreke betydningen av et budskap og for mottakerens tid til å smelte det. Jeg har derfor lyst til å utvide Bensons oven nevnte momenter innenfor *improvisasjon 1* med *timing*.

Improvisation 2: *Although this level of improvisation is close to the previous one, it differs in that there is the addition of notes to the score that the performer is expected (by the composer) to supply. Two common forms of improvisation 2 are the addition of notes to complete a trill and the “filling-in” required by a score that only supplies figured bass.*³¹⁶ Denne varianten kan i praksis te seg som den samme som improvisasjon 1 siden det finnes regler for utførelse av triller og lignende utfyllingsoppgaver hvilket *kan* resultere i at den mulighet for improvisasjon som blir gitt, i virkeligheten er tilsynelatende.

Improvisation 3: *The difference between improvisation 3 and improvisation 2 is purely quantitative. Rather than merely adding selected notes or filling out the chord, the performer adds measures or even whole sections. Examples include Baroque and Classical cadenzas, which the composer (again) expects the performer to supply. Sometimes these cadenzas are written out by the composer, with the expectation either that the performer follow them to the letter or else as a kind of guide or springboard for the performer’s own improvising. In the case of the former, the performer then must decide whether to follow the supplied cadences or create something different (or improvise some admixture of the two).*

Selv om forskjellen mellom den andre og tredje variant sett fra tilhørerens side i prinsippet er kvantitativ, vil den tredje for utøveren kreve betydelig større forståelse for musikkens oppbygning og funksjon enn den andre, hvis han for eksempel skal improvisere frem for eksempel en kadens, som jo for en utøver innebærer ganske mange takter i ”fritt fall”.

Improvisation 4: *In this case, a piece is transcribed for either a different instrument or different instruments, for voice (if originally for voice or voices). While the notes in the transcription may stay the same as in the original piece, often they are changed to accommodate the new instrument(s) or voice(s). However, usually the note relationship remains the same, meaning*

³¹⁶ Ibid. 24–26.

that the basic melody line and also the chords are unaltered. Transcriptions generally attempt to render the piece as close to the original as possible, making changes only when necessary (to accommodate different instruments or voices). However, not all transcriptions follow the original score in a strict sense. Depending on just how much a transcription varies from the original, it may become an instance of improvisation 5. Transcriptions, of course, can be done by the original composer or someone else.

Transkripsjoner av verker for andre instrumenter kan medføre at de nye instrumentene i egenskap av sitt særpreg løfter frem nye sider i musikken og i så måte «improviserer» over originalen. Et slikt tilfelle synes jeg å finne i Paul Galbraith sin transkripsjon til gitar av Debussys' pianostykke «Doctor Gradus ad Parnassum» fra samlingen *Childrens Corner* omskrevet i albumet *French Impressions*³¹⁷. Gitarversjonen er meget troverdig i sin helhet og jeg mener at den til og med bidrar til å oppklare en parti av pianostykket hvor pianoet som instrument faktisk kommer til kort pga. sine klanglige preferanser (!). Et annet interessant eksempel på hvordan et verk virkelig kan skifte karakter uten at tonenes innbyrdes forhold er nevneverdig forandret er Herbert von Karajans versjon av Schönbergs arrangement av *Verklärte Nacht* op. 4 for orkester³¹⁸: Den musikalske dialog sine premisser må nødvendigvis endres når et flertall strykere til sammen prøver å formidle viljen til en enkelt stemme. Effekten av kvaliteten på den enkelte stryker sin tone, aksent og intensjon om dialog tilsløres når det større ensemblet tar over formidlingen av verket, og resulterer i at budskapet mister noe av klarheten i konturene og direktheten i dialogen. I stedet evner Karajans forstørrede ensemble å male frem noe annet: en type storslåtthet og skjønnhet som kanskje ikke var komponistens opprinnelige hensikt, men som løfter frem nye sider i musikken.³¹⁹

Jeg mener at verkspillerens muligheter stopper et sted mellom *improvisasjon 4* og *improvisasjon 5* hvis han ikke skal risikere å sprengre grensen for gjeldende fremføringspraksis. Pianoelever på alle utdanningsnivå vil nok i det daglige bevege seg i området *improvisasjon 1* og *improvisasjon 2*, siden det andre nivå på skalaen også inneholder tilføyelser av ornamenteringer. *Improvisasjon 3*, hvor utøveren konfronteres med å velge ut en større andel strukturelt materiale slik som for eksempel en hel kadens er en problemstilling for utøvere på høyt nivå og et spørsmål for konsertpianister. Dagens holdning til det originale får nok de fleste

³¹⁷ Debussy, Claude, «Doctor Gradus ad Parnassum» fra *French Impressions*. Paul Galbraith. 2006. Delos International Inc. CD.

³¹⁸ Schönberg, Arnold. *Verklärte Nacht*, op. 4, Arr. for strykeorkester, Deutsche Grammophon, Berliner Philharmoniske orkester under ledelse av Herbert von Karajan. Lisensert til Youtube av UMG. 07.12.2012. <https://www.youtube.com/watch?v=yV46x6zRvVE>

³¹⁹ Benson, *The Improvisation*, 27.

viderekomne pianister til å bremse ved improvisasjon 4, i hvert fall hvis det ikke er komponisten selv som ligger bak transkripsjonen, mens (de yngre) pianistene opp til mellomnivå er mindre kritiske til transkripsjoner.

Siden Bensons inndeling i ulike typer og grader av improvisasjon omfatter hele elleve punkter og verkspilleren kommer i kontakt med til nøds tre eller fire av dem, fremstår mulighetene for nyskaping og personlig tolkning som svært små. Men Bensons kvantitative inndeling fanger ikke opp størrelsen på det kreative handlingsrom som finnes allerede innenfor *improvisasjon 1* i form av tempo, klang, anslag, dynamikk, instrumentering og det jeg har lyst til å beskrive som *timing*. Her finnes svært mye av handlingsrommet for den personlige forming som kanskje kan forklare hvorfor mange klassiske musikere ikke oppfatter verkets fastlagte struktur som en begrensning og ikke savner improvisasjonen. Den utøver som fornemmer hva som er mulig å uttrykke med materialet, vil med kun oven nevnte middel være i stand til å utnytte det til noe svært personlig, enten innenfor grensen av eller som utfordring av den gjeldende smak. Den berømte amerikanske pianisten Glenn Gould sine svært personlige tolkninger av Bachs musikk kan være et eksempel på det sistnevnte. Musikerens samlede utnyttelse av tempo, klang, anslag, dynamikk, frasering og timing ved fremføring av verket kan gi musikken en helt ny mening. Dette er verkspillerens kreative mulighet, hans «improvisasjon» over musikken. Dette betyr altså at det allerede i musisering som havner innenfor *improvisasjon 1*, finnes mulighet for å kvalifisere mellom mini-c opp til Big C. Verkspilleren kan dermed i betydningen å skape mening kvalifisere for Big C selv uten å tilføye en eneste ny tone. Den kreative mulighet Benson fanger opp i improvisasjon 1 og omtaler som minimalistisk, velger jeg å definere som *kvalitativ*. Den hører derfor på en måte ikke hjemme i hans kvantitative gradering, men fremstår allikevel både naturlig og nødvendig å nevne slik han gjør når han prøver å vise til et kvalitativt «nullpunkt» for improvisasjon ved verkbasert fremføring.

For å videre kaste lys over hva det er som driver frem den kvalitative improvisasjon er det mulig å søke svar hos bl.a. Juslin og Persson.³²⁰ De to forskerne har utarbeidet en tabell over ulike følelser i stikkordsform som gir oversikt over hvordan disse kommer til uttrykk ved musikalsk forming innenfor parametre som i stort korresponderer med Bensons. Kartleggingen er svært interessant, men jeg ser i denne sammenhengen ikke rom for å videre forfølge dette.

³²⁰ Juslin, Patrik. N og Roland S. Persson. «Emotional Communication». I *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, redigert av Richard Parncutt og Gary E. McPherson, 219–236. Oxford: Oxford University Press, 2002, 223.

4.2.2. Partimentispilleren

Bensons graderte skala plasserer partimentospillerens musisering på grunnlag av skjemaer under improvisasjon 7 (i utvalg 7c, d og e):

***Improvisation 7:** This sort of improvisation consists of altering the score (or perhaps a “chart”, a minimal score) by changing the melody line and/or altering the chords. Such improvisation is found in Baroque music and jazz. There are many variations of improvisation 7 such as:*

***improvisation 7c:** The melody line is substantially changed, so that it is no longer completely clear to the listener whether there is any connection to the original melody.*

I Corellis variasjonsverk *La Folia*, basert på barokkens formskjema med samme navn, finner en kun rester eller intet av en melodi i flere av variasjonene, tempoet veksler og går fra den ene ytterpunkt til den andre mens akkorder og basslinje forblir intakt.

***improvisation 7d:** Certain chords are changed substantially, although the basic chordal structure of the piece remains.*

Et vanlig «triks» blant organister er å finne nye “råe” akkorder for å variere psalmer med mange vers.

***Improvisation 7e:** The melody is completely disregarded and an alternative melody (or simply no discernible melody) is put in its place*

Varianten tilbyr en form for den som har lyst til å utforske hvilke muligheter akkordene ellers har å tilby.³²³ Beskrivelsen passer også inn på Folian.

Partimentispillerens forming av musikken gjør ham i bruken av den kvalitative improvisasjon jevnbyrdig verkspilleren. Men tilføyelsen av strukturelt materiale gjør ham i tillegg kvantitativt kreativ. I dette henseende er han verkspilleren overlegen. Partimentispillerens musisering fremstår derfor umiddelbart som mest kreativ. Men vil den kvantitative kreativiteten kunne fremstå som verdifull på den klassiske scenen og i så henseende fremstå som kreativ? Som konstatert i konklusjonen i kapittel 3.2.2. forutsetter dette at lytteren er innstilt på å lytte til musikken som en åpen dialog i stedet for som til et fastlagt verk. Det er selvsagt en utfordring at dette er en måte å lytte på som vi ikke lenger er vant med innenfor denne genren. Hvorvidt

³²³ Benson, *The Improvisation*, 27–28.

eksempelvis improviserte sonater har mulighet for å vekke begeistring på dagens scene eller fungerer best som pedagogisk metode for å utvikle elevens kompositoriske innsikt i notert musikk, vil derfor avgjøre synet på dens relevans eller verdi også i undervisningssammenheng. I praksis vil derfor et slikt forsøk være prisgitt lytternes vurdering.

Samtidig er det noe i *måten* partimentispilleren arbeider på, som kan tilføre næring til både kunst og individ, og som videre kan ha overføringsverdi til verkbasert musikk. Jeg minner her om intensjonen med innføring av partimentispill redegjort for i kapittel 1; En fullstendig erstatning av verkbasert repertoar med øvelser i improvisasjon er ikke målet. Målet er å finne en alternativ måte å nærme oss det musikalske språket på. Derfor må vi når vi søker etter de kreative verdier i denne sammenhengen, ikke ha siktet innstilt mot hvorvidt utøveren kan gjøres i stand til å improvisere frem stykker som er like smakfulle som verkene av de store og små «mestere» de ellers spiller, men rette oppmerksomheten mot partimentispillerens *arbeidsformer* som trener hans musikalske fantasi og i så måte gir ham et forsprang foran verkspilleren.

4.2.3. Oppsummering og konklusjon

Vi har konstatert at den mest åpenbare funksjonen for kunstnerisk kreativitet må være den å skape uttrykk, og på en måte som får kunsten til å fremstå som verdifull eller meningsfull for sine tilhørere. Det trengs videre et domene, dvs. en kunstform og et felt i form av ekspertene innenfor domenene som besitter kompetanse til å vurdere hvorvidt noe er nytt og nyttig, for at kreativitet skal kunne komme i stand. Ikke minst trengs det også en kreativ person. Vi har også forstått at drivkraften bak kunstnerisk kreativitet er et uttrykk for vårt menneskelige grunnbehov for å utvikles, å realisere vårt potensial og for vår væren i verden, og at selve flyttilstanden som kan inntre når vi lar oss «absorbere» av musisering, i seg selv kan gi oss lykkefølelse. Vi ser også at mens noen forskere stiller krav til at kreativitet skal være domeneforandrende for å i det hele tatt regnes, har andre valgt å gradere den på en måte som gjør at den til og med omfatter de kreative prosesser som kommer i stand når en skaper ny personlig mening og forståelse i forbindelse med læring.

Ved en nærmere undersøkelse av verkspillerens og partimentispillerens kreative prosesser har vi kunnet konstatere at verkspilleren ikke i like stor utstrekning som partimentispilleren og kunstnere innenfor andre felter har full tilgang til alle faser, og sammenlignet med disse mangler mye av den spontane mulighet i kommunikasjonsøyeblikket. Undersøkelsene har for øvrig via teoriene om den konvergente og divergente tenking avdekket i hvert fall noe av de kompliserte, kognitive prosesser improvisasjon innebærer, hvor utøveren

«tar i bruk» store deler av seg selv, funn som understøtter nyere forsknings idé om en tettere kobling mellom intelligens og kreativitet.

I forbindelse med undersøkelsene har det vært nyttig å definere forming av strukturelt materiale som *kvalitativ* kreativitet eller improvisasjon og tilføyelse av strukturelt materiale som *kvantitativ* kreativitet eller improvisasjon for å skille mellom uttrykksmessige og strukturelle verdier. Vi har der kunnet konstatere at verkspillerens kreative handlingsrom (hvis vi ser bort fra konsertpianistens utforming av kadenser) gir lite mulighet for kvantitativ kreativitet, men innenfor notenes og fremføringspraksisens rammer har et handlingsrom for *kvalitativt* kreativitet. Vi kunne også konstatere at det å tilføre nytt strukturelt materiale slik som partimentispilleren gjør, innebærer en *kvantitativ* kreativitet som skaper *nyhet* og er en *nyttig* måte å musisere på i de situasjoner hvor dette forventes. Samtidig er også hans fremste mål å skape uttrykk, hvilket gjør hans musisering både kvantitativt og kvalitativt kreativ. Hvis vi da liksom Hoff rangerer evnen til uttrykk høyest, vil dette strengt tatt bety at verkspilleren med utgangspunkt i sin assosiative kompetanse, «språkfølelse» eller musikalske fantasi og evne til å formidle denne via instrumentet, kan få i stand Big C siden det i mange henseender er den *kvalitative* kreativitet eller improvisasjon som avgjør uttrykket og får kunsten til å fremstå som verdifull. Vi kan konkludere med at verkspillerens kreativitet strengt tatt kan «vinne over» partimentispillerens, og at improvisasjon eller partimentispill innenfor klassisk pianomusikk i dag med unntak av noen få entusiaster er et ikke-eksisterende domene, manglende både felt og kreativ person. En kan dermed påstå at improvisasjon som innfallsvinkel til kunstmusikkens språk i hvert fall i to henseender mangler eksistensgrunnlag. Samtidig må vi innse at måten vi i dag musiserer på, har fått konsekvenser både for selve kunstformen og for utøveren, som innenfor klassisk pianospill mangler den fulle tilgangen til viktige kreative faser og arbeidsformer som er selvsagte innenfor eksempelvis kunstformer som dans og drama. Det synes på flere måter logisk å gå ut fra at jo større tilgang utøveren har til disse, jo større mulighet har han til å utvikle sin sensibilitet overfor musikalsk materiale i jakten på å få uttrykt akkurat det han ønsker. Han vil da også kunne både føle og ta et større ansvar for kunsten. En burde derfor kunne argumentere for å dels av rent utviklingsmessige grunner, men også i rettferdighetens navn, gjenopprette dette alternative domene.

Kaufman og Beghetto har i dette kapitlet gjort oss oppmerksomme på den kreative prosess som kommer til stand når en skaper ny personlig mening og forståelse i forbindelse med læring. Vi skal i det neste kapitlet om pedagogikk undersøke hvordan verkbasert undervisning og en undervisning med utgangspunkt i partimentispill i så henseende fungerer i følgende pedagogiske situasjoner: mål, innhold, metode og vurdering.

5. Pedagogikk

5.1. Verkbasert undervisning

5.1.1. En undervisning med styrker og svakheter

Vi har i kapittel 2 fått innsikt i den kreative og fremadrettede undervisning komponistene bak mange av musikkhistoriens mest kjente verker fikk, og møtt fortellinger om hvordan de samme berømtheter improviserte frem musikk som i ettertid ble notert ned av dem selv eller av andre. Hvis vi liksom Gjerdingen ser på deres nedtegnede verker som stivnede partimenti fratatt mye av sin opprinnelige verdi som undervisningsmateriale: hva er det da som gjør deres løsningsforslag så velegnede som pedagogisk materiale at vi fortsatt i dag henger fast både ved dem og ved en instrumentalopplæring som i stor grad tar utgangspunkt i ferdiglaget, notert musikk – en pedagogikk opptatt av konservering som derfor i mange henseender blir bakoverskuende?

Vi kan begynne med de praktiske sidene. Den møysommelige partimentiundervisningen må ha vært et enormt tidssluk. Da undervisningen endret fokus fra prospektiv til retrospektiv og begynte å ta utgangspunkt i ferdige verker, trengte pianoeleven ikke lenger årevis av auditiv trening og innføring i komposisjon for å være i stand til å musisere, men kunne la fingrene utforske stykker som allerede var ferdige. Den oppsparte ressurs kunne brukes til innstudering og utenatføring av et etter hvert rikholdig og variert repertoar, og ikke minst til teknisk-motorisk utvikling. Dessuten kunne eleven få tilgang til musikk med kvaliteter han sannsynligvis aldri ville ha klart å sette sammen selv. Verket opprettet slik tidligere konstatert noen «snarveier». Likeså gjorde selve notasjonen av den. Når musikken i detalj ble nedtegnet på noter, ble den på en måte konkretisert i et visuelt system. Pianoeleven trengte da ikke nødvendigvis partimentielevens veltrente gehør, avanserte lytte- og memoreringsteknikker og en mester som demonstrerte alle detaljer, for å lære inn musikken fra begynnelse til slutt, det holdt langt på vei med kunnskap om notasjon og trening i avkoding av den for å erobre musikken, note for note, takt for takt. Selv om den elev som velger å fordype seg i musikk innenfor dagens utdanningssystemer, etter hvert vil måtte utvikle kompetanse innenfor satslære og hørelære, må vi innrømme at notelesing kan føre pianoeleven nokså langt innenfor dagens utdanningssystem for klassiske musikere i forhold til 1700-tallets lærling som i tillegg måtte være i stand til å redegjøre for bakgrunnen for notene.

Men verkbasert opplæring, som regel notebasert, kan i noen henseender komme til kort. Mange norske pianopedagoger burde være kjent med Synøve Løchens bok fra 1992 om

instrumentalmetodikk på piano: *Musikkundervisning – en kunst i seg selv*. I et av kapitlene, «Notelesing – et middel til musikalsk utvikling», skriver hun at «Den mest dyptgripende hensikten med å legge vekt på notelesing, er å utvikle musikalsk forståelse». Hun mener at selve notebildet kan se musikalsk ut siden det viser musikalske ideer, og hun løfter frem hvordan opplevelsen av melodi og frase og forståelse for harmoni, tonalitet og rytme har betydning for musikalsk vekst. Hun presiserer at arbeidet ikke må fremstå som «lesedrift» og matematiske øvelser i omgang med noteverdier men må gi musikalsk mening: «Når vi leser en tekst på et språk vi kan, formidler ordene et meningsinnhold. Hvert ord har sin betydning fordi vi har språket som bakgrunn. Slik burde det også være med notene. Vi må ha et forråd av musikk i oss før vi lærer noter.»³⁵² Dette mener jeg er en svært viktig betraktning, for hvis eleven da leser en tekst på et språk han ikke behersker, vil ordene ikke gi mening; de vil kun fremstå som lyder han prøver å uttale på en mest mulig riktig måte. Hvordan skal pedagogen kunne sørge for elevens forråd av musikk og for en forståelsen av musikk som et språk en kan kommunisere med, slik at han ikke på lignende vis oppfatter noter som nedtegnelser av en rekke lyder av forskjellig sammensetning og lengde? Løchen berører et svakt punkt i undervisningen og bygger opp en forventning om gode råd i forbindelse med dette som jeg mener må være et svært sentralt spørsmål i forbindelse med instrumentalundervisning, men i neste avsnitt i boken går hun i stedet over til spørsmålet om når eleven er moden nok til å begynne med noter, og gir dermed ikke noe videre svar. Når hun senere i boken kommer inn på valg av undervisningsstoff, er hennes overordnede sikte ganske tydelig innstilt mot de klassiske verker:

«Når undervisningsstoffet blir brukt på en meningsfull måte, opp-lever eleven både musikalsk vekst og utvikling. Eleven får en forberedelse som etter hvert setter ham i stand til å ta fatt på musikk av de store komponistene.»³⁵³

Det kan ut fra dette se ut som om det finnes et behov for en undervisning som i større grad har tilgang til å opprette kontakt med og sørge for dette elevens indre «forråd av musikk» enn den verkbaserte undervisning har, og på den måten fungere som et komplement til denne.

5.1.2. Behovet for et komplement

Vi har i kapittel 3 konstatert at kreativitet eller improvisasjon åpenbart både setter i gang komplekse kognitive prosesser og inneholder kreative faser som verkbasert musisering mangler og som er av betydning for utøverens forhold til egen kunst. Dermed bør en kunne gå ut fra at

³⁵² Løchen, Synnøve. *Musikkundervisning – en kunst i seg selv. Instrumentalmetodikk med vekt på klaver*. Sandvika: Arabesk forlag, 2005, 58.

³⁵³ Ibid. 116.

improvisasjon som undervisningsinnhold på mange måter burde kunne ha et potensial til å utvikle elevens totale musikalske kompetanse. Dette er som tidligere konstatert i kapittel 2 også noe 1700-tallets instrumentalmetodikk allerede har vitnet om. Den tredje og siste problemstillingen gjenstår nå å svare på:

3. På hvilke måter ville partimentetodikken kunne fungere som et komplement til den verkbaserte undervisning?

For å finne svar skal vi i de følgende kapitler undersøke verkets og partimentspillet styrker og svakheter som pedagogisk materiale og sammenligne disse med hverandre.

5.2. Pianofaget som basisfag og som undervisningsfag

For et mest mulig objektivt utgangspunkt for undersøkelse av pianospill skal vi liksom Hanken foreslår først sortere pianofaget i to kategorier: et *basisfag* og et *undervisningsfag*. Begrepet basisfag sikter da til den faglige kunnskapsbasis som undervisningsfaget piano bygger på, og som forvaltes og videreutvikles av fagmiljø og fagpersoner, som i dette tilfelle vil være komponister, utøvere og musikkvitere. Undervisningsfag blir da faget slik det fremstår i forbindelse med undervisning i forskjellige sammenhenger, slik som ved pianoopplæringen ved en kulturskole eller interpretasjonstimene i konservatoriesammenheng.³⁵⁴ Selv om basisfaget er selve kilden for undervisningsfaget, kan det nemlig ikke styre undervisningsfaget helt fordi undervisning også må ta en rekke andre hensyn enn faglige, som for eksempel elevens forutsetninger og egne interesser etc. I løpet av kapittel 5.3. og 5.4. vil jeg kaste lys over hva som danner grunnlaget for selve basisfaget piano, for selv dette kan betraktes ut fra flere vinkler. Frede V. Nielsen mener at vi har bruk for en inndeling i tre deler.³⁵⁵

5.3. Basisfagets inndeling i en «ars»- og en «scientia»-dimensjon

Musikk eksisterer for det første ikke bare som *kunst*, påpeker Nielsen, men også som *håndverk* og noe som har med kropp og instrument å gjøre. Til sist eksisterer musikken også som *vitenskap*, dvs. systematisert kunnskap om musikk som formidles verbalt. Hans inndeling

³⁵⁴ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 27–28.

³⁵⁵ *Ibid.* 31.

tegner opp en «ars»-dimensjon (ars = kunst, kunnen) og en «scientia»-dimensjon (scientia = viten) ved basisfaget.³⁵⁶

Ars-dimensjonen innebærer den umiddelbare, sanseavhengige erkjennelse som ikke avhenger direkte av intellektuell, verbalspråklig erkjennelse. Den springer ut av musikken som klingende fenomen, som *kunst* og som en stor del av håndverksdimensjonen i faget. I ars-siden av basisfaget, altså i kunst- og en stor del av håndverksdimensjonen, finner vi også vår daglige sanse- og erfaringsbaserte (praksisbetonte) omgang med musikk, dvs. kunsten i form av en slags «hverdagskultur».

Nielsen minner om at kreativ virksomhet for det meste forutsetter håndverksmessig virksomhet. Han mener at det finnes en forbindelse mellom kunstoffag og de praktiske fag som heller ikke har sin basis i vitenskap, som for eksempel sløyd. Uansett om musiseringen tar utgangspunkt i ferdiglaget musikk eller i improvisasjon, representerer den en kreativ virksomhet som krever et visst monn av håndverksmessig kunnskap.³⁵⁷ Basisfaget rommer derfor også en *håndverksdimensjon*.

«Scientia»-dimensjonen representerer de intellektuelle og verbalspråklige sidene ved musikken, slik som musikkuttrykk, systemer for analyse, musikkhistorie etc. Her kan også noen av håndverks- og hverdagskulturaspectene inngå hvis de finnes systematisert.³⁵⁸ Dette utgjør musikkens *vitenskapelige* dimensjon. Jeg vil nå ut fra basisfagets inndeling prøve å belyse både verkets og partimentispilletts ulike sider og kvaliteter slik vi kan møte dem som utøvere og lyttere. Dette for å undersøke hva de to ulike innfallsvinklene til musisering innenfor kunstmusikkens språk kan tilby oss, og hvor de eventuelt kommer til kort.

5.4. Verk og partimenti som basisfaglige utgangspunkt for kunst, håndverk og vitenskap

5.4.1. Pianofaget som kunst

Verket representerer den musikalske idé som er blitt foredlet ved bearbeidelse og konservert ved nedtegnelse. Dette gir musikken muligheten for en egen identitet. Den følelse av «høydepunkt, av livsmening og retning, av transcendens»³⁵⁹ verkene kan fremkalle hos lytteren, får musikken til å fremstå som tidløs og evig aktuell og sørger for at interesse vekkes hos nye

³⁵⁶ Ibid. 31.

³⁵⁷ Nielsen, *Almen*, 106.

³⁵⁸ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 31.

³⁵⁹ Ruud, Even. *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996, 148.

generasjoner av pianister. Bredden i den etter hvert enorme samlingen av verker gir også rike muligheter til å oppdage og trene opp en lydhørhet overfor en mengde musikalsk materiale av vidt forskjellig karakter og til å forstå hvordan dette bygger opp musikken innenfor et enkelt stykke. Verkene står på en måte igjen som en rekke aurale modeller for hvordan kunstmusikkens språk kan brukes, for hva som i det minste er mulig å uttrykke. Men de fremstår også som et bibliotek, en historisk kilde eller rest fra fortiden som gir innsyn i de enkelte komponistenes personlige valg og er dermed også å betrakte som en kulturell arv. Til sist finnes mellom stilepoker innenfor den klassiske musikken uttrykksmessige forskjeller å være klar over, noe eksempelvis forskningen på tidlig musikk har bidratt med fokus på. Dermed fungerer verkene i kunst-dimensjonen av pianofaget også som en arena for formidlingen av den etablerte smak.

1700-tallets improviserte musisering på grunnlag av enkle skisser var direkte inspirert av det lukkede miljø utøveren levde og virket i, og en speiling av aristokratiets gester og manerer. Improvisasjonene hadde sannsynligvis også evnen til å fremkalle «følelsen av høydepunkt, av livsmening og retning, av transcendens». Men utøvere og lyttere forholdt seg altså ikke til det fastlagte verk, men til innlærte fraser eller skjemaer, kunnskapsbasen som muliggjorde spontan musisering. Utøveren måtte derfor kontinuerlig reflektere over uttrykket og var avhengig av å utvikle en sensibilitet overfor skjemaenes karakter for å fortløpende kunne sette dem sammen på en måte som gav mening. Siden musiseringen hadde form av en spontan konversasjon mellom musikere, ble den i alle henseender en øyeblikkets kunst som krevde aktiv lytting for å gi mening og ble dermed drevet fremover av andre prosesser før den samme kunstmusikkens språk stivnet til verker.³⁶⁰ Musikken på 1700-tallet var som tidligere er blitt konstatert en ferskvare uten historiske verdier å ivareta eller en identitet å ta hensyn til og når utøveren selv måtte sette sammen musikken fra grunnen av må en kunne forestille seg at han dermed etablerte et eierskap til den som ikke er mulig å oppnå i forhold til et verk noen annen har laget. Måten å arbeide med musikken på medførte ikke minst at han hele tiden ble utfordret på sin egen smak.

Verket med sin mulighet for å opprette en egen identitet inspirerer med sine bearbejdede, vellykkede løsninger og motiverer oss til å innøve og utforske det. Kanskje synes vi at vi finner noe av oss selv i musikken. Dette er en mulighet den flyktige, improviserte musikken ikke kan tilby. Men selv om verkene fraser og skjemaer er akkurat de samme som 1700-tallets improvisatører benyttet seg av, kan deres fastlagte form lede oss inn i oppfattelsen av musikk

³⁶⁰ Se Åse sin beskrivelse av forutsetninger for improvisasjon i kap. 4.1.7.

som noe med en spesiell identitet å ta vare på, heller enn som levende kommunikasjon. Partimentispillerens bruk av sin kunnskapsbase av skjemaer og «grammatiske regler» fremstiller heller musikk som et levende språk til bruk i spontan konversasjon og med rom for egne idéer.

De to forskjellige tilnærminger til kunstmusikk trekker frem to ulike måter å tenke kunst på: kunst som noe med en spesiell identitet og kunst som spontan kommunikasjon. Verkbasert musisering får dermed sterk dreining mot «scientia»-dimensjonen, mens 1700-tallets improviserte musisering var solid forankret i «ars»-dimensjonen.

5.4.2. Pianofaget som håndverk

Uansett om musiseringen er improvisert eller notebasert, må den musikalske ide omsettes i koordinerte grep mellom fingrer og hender ved klaviaturet. Hvis teknikken da ikke er på høyde med musikken han prøver å formidle, vil dette distrahere både lytter og utøver. Pianospill har derfor en håndverksmessig-motorisk dimensjon som kan være svært så ressurskrevende, siden den på lik linje med idrettsutøving omfatter ferdighetstrening og vedlikehold av den.

Vi skal begynne med å vurdere det potensial kunstmusikkens verker har som håndverksmessig treningsarena. Siden pianorepertoaret med tiden er blitt temmelig svært og omfatter alt fra enkle tostemte stykker på noen få takter til større og mer teknisk krevende verker, må en innledningsvis kunne konstatere at pianoets eget repertoar tilbyr rikelige muligheter til å bedrive systematisk, progressiv instrumentalt teknisk trening på alle nivå. Verkenes fastlagte karakter gir oversikt over dem, gjør det mulig å fastslå deres tekniske nivå og etterpå rangere dem. Videre fremstår verkets eksistensform som fordelaktig i forbindelse med teknisk drill; når utøveren gjenopptar øving av et spesielt parti i musikken etter en lengre eller kortere pause, sørger verket med sine fastlagte toner og rytmer for at han møter akkurat de samme utfordringene ved gjentakelse. Oppsummert fremstår de fastlagte verkene sett ut fra et håndverksmessig-motorisk perspektiv som en for utøveren velegnet treningsarena med rike muligheter for systematisk, progressivt arbeid som ved sin fastlagte form sørger for repetisjonen. Selv musikere fra andre sjangere som for eksempel jazz har søkt seg til det klassiske pianorepertoaret på grunn av disse fordeler.³⁶¹

Vi kan forestille oss at 1700-tallets memorering og transponering av den mengde skjemaer og drilling i den kompositoriske forståelse som var nødvendig for å kunne improvisere,

³⁶¹ Berliner, *Thinking in Jazz*, 117.

stjal dyrebar tid fra utøverens teknisk-motoriske trening. Men siden denne forståelsen i stor grad ble innarbeidet ved klaviaturet gjennom innøving og memorering av en rekke skjemaer som så skulle transponeres til alle tonearter, må dette allikevel ha innebåret en del instrumentalteknisk trening. Hvis vi tar utgangspunkt i Åse sin beskrivelse av improvisasjonens forutsetninger,³⁶² som etter Nielsens inndeling burde kunne høre hjemme under håndverksdimensjonen, kan vi dessuten konstatere følgende: De rent motorisk-instrumentaltekniske utfordringer utgjorde kun *en* side av håndverket for at 1700-tallets musiker overhodet skulle være i stand til å få musikk til å klinge. Han måtte i tillegg ha kompositorisk innsikt og besitte en kunnskapsbase bestående av bl.a. et repertoar av skjemaer, dvs. teknikker eller strukturelle rammer. Han måtte kunne sette sammen materiale hentet fra denne kunnskapsbasen på en måte som gav mening for lytteren, han måtte i improvisasjonssituasjonen ha evne til aktiv lytting og refleksjon i samspillet med både medmusikere og andre lyttere. Til sist, men ikke minst, måtte han ha evne til å etablere en flyttilstand.

Sammenlignet med verkspilleren og den fastlagte informasjon han kan støtte seg til både ved øving og ved fremføring, kan det virke som om 1700-tallets improviserende utøver som manglet dette "sikkerhetsnettet", måtte utvikle en langt *bredere* håndverksmessig kompetanse for å fungere som pianist enn dagens verkspiller. Dette må være et tankekors siden musisering tross alt representerer en prosessorientert kunstform og i så måte presenterer øyeblikkets kunst. De to forskjellige måtene å musisere på tegner ikke direkte opp noen ytterpunkter innenfor basisfagets håndverksdimensjon slik de gjør innenfor kunstdimensjonen, men avdekker i stedet et håndverksbegrep som for partimentispilleren er mer omfattende og *bredere* fundamentert innenfor håndverksdimensjonen enn verkspillerens kropp-instrument-innfallsvinkel til håndverk.

5.4.3. Pianofaget som vitenskap

Vi omgås musikk ikke bare som kunstneriske opplevelser eller som teknisk-motorisk trening; vi formidler også tanker om den verbalt når vi diskuterer den eller underviser i den. Det har som følge av dette etablert seg en vitenskap ved siden av musikken for å identifisere og definere den. Frede V. Nielsen omtaler musikkvitenskapen som en slags musikkens «samvittighet» siden den klargjør hvilken status fenomener har. Han poengterer at terminologiseringen er

³⁶² Se kap. 4.1.7.

viktig fordi den sørger for samspill mellom vår persepsjon og vår intellektuelle verbal-avhengige erkjennelse – mellom «ars» og «scientia».³⁶³

Et viktig eksempel er verkets avhengighet av notasjonsystemer. De har sørget for at vi på mange måter klarer å håndtere musikkens prosessorienterte og flyktige form. Selv om notene strengt tatt ikke har noe med selve musikken å gjøre, er det likevel et faktum at musikere, kanskje spesielt innenfor den klassiske genre, bruker forholdsvis mye tid på å avkode dem og memorere den helt spesielle kombinasjonen av toner og rytmer med mer som utgjør et verk. Musikken festet til noter kan også, slik som Løchen snakker om, se musikalsk ut³⁶⁴, gi oss et umiddelbart visuelt inntrykk av hva vi har med å gjøre, og en mulighet for overslag over hvor mye arbeid dette vil innebære.

Notesystemene trengs ikke bare for å tilgjengeliggjøre verkets strukturelle materiale for utøveren, men også for at komponisten skal kunne dokumentere det. Selv om innspillinger av musikk også er en form for dokumentasjon, kan viktige detaljer slik som toner og rytmer tilsløres av utøverens tolkning og risikere å lede bort fra originalen, og de vil derfor ikke kunne erstatte notene. Som supplement til notesystemene finnes videre en lang rekke musikkuttrykk å forholde seg til som kan si noe om for eksempel det tempo eller den stemning komponisten har tenkt seg. For å kunne forstå hvordan de ulike musikalske komponentene verkene er bygget opp av, fungerer, har vi også utviklet analyseteknikker. Dette er noe vi også har nytte av for å håndtere dem rent praktisk ved innstudering og memorering, men også for å oppdage interpretative muligheter og forstå komponistens intensjoner.

Det repertoar som under årenes løp har bygget seg opp rundt instrumentet, representerer en form for pianohistorie som så å si er blitt hengende fast ved instrumentet. Den som har til hensikt å fungere som musiker i dag, må foruten å ha kjennskap til og ha innøvd en del av dette³⁶⁵, til sist også sette seg inn i den stilhistorie som hører sammen med hvert enkelt stykke, og sørge for innsikt i dets fremføringspraksis. For øvrig hører det til en musikers hverdag å kunne sette seg inn i musikkens betydning i en videre sosial og samfunnsmessig sammenheng både historisk sett og i forhold til sin samtid. En må for eksempel være i stand til å vurdere hva slags musikk som egner seg for en spesiell type publikum.

1700-tallets improvisatør forholdt seg verken seg til musikkhistorisk forskning eller innspillinger av verker, og betraktet noter som “stikkord”. Hans repertoar var en rekke innlærte skjemaer (muntlig overleverte) og oppgaven å speile et spesielt miljø der og da. Også for ham

³⁶³ Nielsen, *Almen Musikkdidaktikk*, 108.

³⁶⁴ Løchen, *Musikkundervisning*, 58.

³⁶⁵ NTNU 2018: *Bachelorprogram 3- og 4- årig*. MUSP461, MUSP4180.

må analysen ha vært et viktig redskap, men da som en del av hans praktisk-kompositoriske kompetanse nødvendig for å få musikken til å henge sammen på en logisk måte ved solospill og i samspillsituasjoner, heller enn for å forstå ferdiglaget musikk. I dagens verkbaserte musisering er utøveren ikke like prisgitt sine analytiske evner for å fungere som musiker.

Verket leder utøveren inn i en vitenskapelig del med fokus på avkoding av og krav om historisk, samfunnsmessig og sosial innsikt i forhold til musikk som allerede er laget. Dette gjør verkspillerens vitenskapelige del av basisfaget til en retrospektiv les-og-forstå-dimensjon som med det voksende pianorepertoaret er kommet til å utgjøre en temmelig stor del av verkspillerens totale arbeid, sammenlignet med 1700-tallets musisering som virker ha blitt drevet fremover ved hjelp av musikalsk analyse. Nå må vi imidlertid huske på at også partimentispillerens innlæring av skjemaer og innsikt i kompositoriske regler var en viktig del av hans hverdag. Men denne vitenskapelige dimensjonen av hans arbeide var fremadrettet, med siktet innstilt på å skape *ny* musikk, hvilket får improvisatørens vitenskapelige del av basisfaget til å fremstå som en prospektiv lær-og-oppdag muligheter-dimensjon.

5.4.4. Oppsummering av verk og partimento som basisfaglige utgangspunkt for kunst, håndverk og vitenskap

Undersøkelsene av verkbasert og improviserende musisering med utgangspunkt i basisfagets inndeling i kunst, håndverk og vitenskap viser tydelig hvordan de to ulike innfallsvinklene til musisering trekker frem ulike sider ved kunstformen: Når kunstmusikkens språk gikk fra å brukes som spontan kommunikasjon til å fungere innenfor fastlagte verker, gav det kunstformen en mulighet til å skape kunstverker med en egen identitet. Vi kan se hvordan dette samtidig styrket pianofagets scientia-dimensjon på bekostning av dens ars-dimensjon når den gikk over fra å være en aural til en litterær kunstform. Kunstdimensjonen fikk definerbare *idealer*, noe som resulterte i at den vitenskapelige dimensjon kunne begynne å stille krav til kunstdimensjonen. For med sine notasjonssystemer, kunnskaper om musikkhistoriske verdier og forventning om samfunnsmessig og sosial innsikt ved bruk av musikken, ser det ut som om den vitenskapelige dimensjon har etablert seg som en ”vokter” og en intellektuell kunnskapsbase som må kunne hevdes å være av en helt annen størrelse og betydning i dag enn under den improviserende 1700-tallsmusikerens tid, hvor musikk var noe som skjedde der og da og bygget på muntlig overførte kunnskaper. En kan kanskje da tenke at ”tapt ars-mark” til gjengjeld ble gjenvunnet via håndverksdimensjonen, da den kompositorisk-analytiske siden ved pianofaget skrumpet sammen i forbindelse med at den spontane musikalske konversasjon

la ned virksomheten, og en rettet fokus mot instrumentalteknisk trening. Men måten å resonnerer på fungerer ikke helt fordi den analytiske kompetanse som 1700-tallets vitenskapelige del utgjorde, var av det praktiske og *prospektive* slag. Den gjorde utøveren i stand til spontan musisering og må derfor heller regnes som et tap for ars-siden.

Det kan derfor virke som om verket og idéen om en identitet og et ideal har «blåst opp» pianofagets «scientia»-dimensjon. Dette tildeler «scientia»-dimensjonen et stramt grep om «ars»-dimensjonen sammenlignet med 1700-tallets lyttere og utøvere, som med sitt prospektive syn på musikk forholdt seg mer til «ars»-dimensjonen som var mer «frittstående». Vi ser tydelig hvordan de to ulike innfallsvinklene til musisering; på ene siden verkets retrospektive lese og forstå, på andre siden improvisasjonens lytt-etter-mulighet og skape driver frem forskjellige dimensjoner i pianofaget. Samtidig finnes i verket tilgang til et fantastisk musikalsk «bibliotek» partimentspill ikke kan tilby.

5.5. Verk og partimenti som undervisningsfag

Vi har i løpet av kapittel 5.4.4. kunnet konstatere at *verkets* og partimentspilletts ulike innfallsvinkler til kunstmusikkens språk driver frem to forskjellige basisfaglige dimensjoner i pianofaget, en «scientia»- og en «ars»-dimensjon (et prinsipp som for øvrig bør kunne gjelde for hvilken som helst verkbasert musikk). Disse ulike dimensjoner innebærer videre forskjellige slags *kunnskapsformer*³⁶⁷ i faget. For eksempel det å sette sammen et musikalsk materiale fra grunnen av er noe annet enn å spille det samme etter noter. Dette betyr at vi som pedagoger må være klare over disse forskjeller og vite hva vi ønsker for våre elever når vi velger oppgaver, siden deres utforming vil prege hva slags undervisningsfag piano blir, *hva kunnskap i piano blir*. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på hvordan improvisasjonens forsvinning har påvirket akkurat dette ut fra verkets og partimentspilletts eget basisfaglige utgangspunkt, slik de i kapittel 5.4. er blitt beskrevet, og undersøke deres respektive sider slik vi omgås dem – eller ville kunne omgås dem som pedagoger og elever i undervisningsfaget piano. Undersøkelsene vil foretas ut fra følgende didaktiske kategorier: *mål, innhold, metode, vurdering*. Jeg har valgt å ikke bruke plass på å gå inn på det Hanken kategoriserer som rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger, selv om også dette vil ha innvirkning på hvordan pianofaget til sist blir, men har allikevel valgt å avrunde undersøkelsene med et kapittel om kunnskapssyn.³⁶⁸

³⁶⁷ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 31.

³⁶⁸ Ibid. 33–35.

5.6. Mål

Hva formulerer målene i praksis, læreplanene eller selve innholdet? Atferdsmål må ikke være så tydelig formulert at en kan styre undervisningen etter dem, mener Lawrence Stenhouse, som er spesielt kritisk til målformuleringer i form av ytre, observerbar atferd fordi en risikerer å miste elevens personlige uttrykk, problematisering og videreutvikling av kunnskap fordi dette ikke er mulig å formulere i form av mål. Opplæring må ikke bare innebære overføring av kultur, men må også gjøre eleven i stand til å videreutvikle den.³⁷⁵ Ser vi på læringsmålene for Kulturskolen og læreplanmålene i videregående skole, fremstår de som rimelig runde og nøytrale og lite styrende med formuleringer som for eksempel kulturskolens «dokumenter grunnleggende tekniske kunnskaper på instrumentet»³⁷⁶ og videregående skoles «formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk» og «gjøre selvstendige musikalske valg»³⁷⁷. Målene henviser til en spesiell aktivitetsform, men angir ikke konkret materiale som skal mestres. Fordelen med dette er at de da også fungerer på ethvert nivå. De to sistnevnte læringsmålene, som er fra 3. klasse gir inntrykk av stort rom for kunstnerisk frihet, men hva skjer med dem og med andre mål når disse konkretiseres i forbindelse med *verket* som undervisningsinnhold? Verkene i seg selv kan sies å basere seg på hva en kanskje kan kalle for en rekke innebygde «atferdsmål», for eksempel mht. tempo, frasering, artikulering, styrkegrader og klangbehandling, for å ikke glemme deres fastlagte struktur. Dette for å kunne opprettholde sin identitet. Carl Philipp Emanuels Bachs *Solfegietto* ville unektelig fremstå som et helt annet stykke hvis det ble fremført i halvt tempo og med generøs pedalbruk. Pga. den etablerte estetikk som styrer hvordan vi forholder oss til denne musikken, vil handlingsrommet for kreativitet og personlig uttrykk her møte begrensninger i de stilhistoriske hensyn. I kraft av sin identitet bestemmer verkene hvordan eleven spiller dem, og verkbasert opplæring vil derfor risikere en overføring av kultur med trange kår for videreutvikling av den og gir ikke eleven nevneverdig tilgang til kulturskolens femte nøkkelkompetanse: å lage.

Selv om læreplanene i seg selv unngår tydelige atferdsmål, må vi altså være klare over at vårt valg av verket som innhold i praksis innfører slike. Partimentispilleren som baserer seg på det samme tonespråket, vil selvsagt også være styrt av de samme stilmessige føringer og av kompositoriske regler. Men han vil i fremføringssituasjonen ikke på samme måte som verkspilleren være bundet ned til minste tone eller rytme i sin musisering. For ham må

³⁷⁵ Ibid. 66.

³⁷⁶ Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen*, 3.3.4. *Læringsmål og utviklingsfaser*.

³⁷⁷ Utdanningsdirektoratet. 2006: *Læreplan i instrument, kor, samspill, (MUS5-01), Kompetansemål*.

målsetningen bli å opparbeide en tilstrekkelig kunnskapsbase bestående av et repertoar av mulige løsninger: et musikalsk ”ordforråd” å konversere ut fra, og å oppøve en sensibilitet overfor dette materiale og selve fremføringssituasjonen.

5.6.1. Oppsummering og konklusjon – mål

Partimentispilleren utvikler kompetanse til å *lage* og ivaretar dermed både kulturskolens ene nøkkelkompetanse og videregående musikklinjes kompetansemål om improvisasjon i vg 2. Hans arbeid dreier seg i likhet med verkspillerens om å absorbere stilmessige verdier for å finne en måte å bruke kunstmusikkens språk på anerkjent av domenet. Men han får til forskjell fra verkspilleren som må ta hensyn til musikkens innebygde adferdsmål, tilgang til å *utvikle* det strukturelle materiale og får i forbindelse med dette arbeid både bygd opp en kompositorisk kompetanse og trent sin musikalske fantasi.

Det synes derfor som om partimentispill på tross av stilmessige føringer og kompositoriske regler kan ha et større potensial enn verket til å oppmuntre og legge til rette for elevens personlige uttrykk og den problematisering og videreutvikling av kunnskap Stenhouse henviser til.

Vi skal nå undersøke hva slags *innhold* de to ulike innfallsvinklene til pianoundervisning medfører, dvs. hvilke *verdier* og hva slags type *dannelse* verket og partimentispill legger opp til. Vi skal etterpå betrakte resultatene ut fra kulturskolens nøkkelkompetanser for å vurdere hvordan det forskjellige type innhold imøtekommer utdanningsinstitusjonens målsetninger.

5.7. Innhold

Vi har allerede i kapitel 1 konstatert at kulturskole og videregående utdanning er åpne i forhold til undervisningsinnhold i sine læreplaner, mens det kan virke som om den klassiske hovedinstrumentalopplæringen ved utøvende og musikkvitenskap ved NTNU mer uttalt forutsetter en undervisning med utgangspunkt i standardrepertoaret. Da improvisasjon ikke står på planen for instrumentalopplæringen på høyeste utdanningsnivå, i hvert fall ved NTNU, vil partimentispill ikke være av interesse på dette nivå.

Hanken definerer innhold som det elevene skal lære og lar både lærestoff og læringsaktivitet inngå i begrepet innhold, en definisjon også jeg vil bruke. For oversikt og for å samtidig holde øye med i hvilken retning innholdet leder i forhold til «ars»–«scientia»-dimensjonen, vil jeg

fortsatt bruke Nielsens basisfaglige inndeling i kunst, håndverk og vitenskap på innholdet, men her undersøkt som *undervisningsfag*.

5.7.1. Undervisningsfaget piano som kunst

For de fleste pianoelever utgjør selve pianostykkene i undervisningen en svært viktig kilde for *motivasjon* og noe konkret å strekke seg etter, noe som er en åpenbar drahjelp med tanke på alt det praktiske arbeid som må til for å få musikken til å fungere. Dette kan være en viktig grunn til at pianoelever gjennom tidene har fått en viktig del av sin opptrening innenfor kjente verker slik som Beethovens *Til Elise* og valgte deler av Bachs samling av preludier og fuger i *Das Wohltemperierte Klavier*. Verkene fungerer i undervisningen som et gigantisk bibliotek av pianomusikk hvor eleven kan oppdage og trene opp lydhørhet overfor ulike typer musikalsk materiale innenfor et pianostykke, mellom komponister, stiler og epoker. Verkene står igjen som modeller for hva som i det minste er mulig å uttrykke, og utfordrer i så henseende eleven i forbindelse med eget spill. Partimentispill mangler dog verkets mulighet til å motivere med fengende eksempler og er avhengig av å vekke elevens interesse for musikkens komponenter og deres muligheter.

5.7.2. Undervisningsfaget piano som håndverk

Verket har på grunn av sin fastlagte form en stor fordel som undervisningsinnhold siden det muliggjør repetisjon av øvelser av motorisk-teknisk og auditiv karakter. Selve størrelsen på pianoets eget repertoar tilbyr videre rikelige muligheter til å bedrive *systematisk instrumentalteknisk trening* på alle nivå. Pedagogen kan også bruke repertoaret som *indikator* for å kartlegge elevens læreforutsetninger. Oppsummert fremstår pianorepertoaret og øvrig verkbasert musikk derfor som en velegnet, progressiv, teknisk-motorisk treningsarena.

Vi har i kapitlet for basisfagets inndeling allerede konkludert med at partimentispilletts praktiske arbeid med skjemaer og transponering av disse sannsynligvis innebærer en del instrumentalteknisk trening. Allikevel kommer det nok til kort som instrumentalteknisk treningsarena sammenlignet med *verkets* mulighet til å presentere helt spesielle kombinasjoner av «øvelser». Vi konstaterte dessuten at denne håndverksdelen var av et større omfang og av et annet slag enn for verkspilleren, siden en her må regne inn det nokså omfattende og tidkrevende arbeid med å etablere pianistens kunnskapsbase: innlæringen av skjemaene og forståelsen for reglene som styrer dem. Siden partimentiundervisningen bygger på muntlig overføring, dreies pianofaget bort fra lese- mot en høre-del som tillegger den håndverksmessige del større tyngde.

Fordelen med å bruke partimentispill i undervisningssituasjonen er at det gir muligheten til å utvikle en kunnskapsbase eleven etterpå kan hente fra når han skal utforme sin egen musikk. Pedagogen unngår da å *blande seg* direkte i elevens forsøk på personlig forming av kunsten han i etterkant prøver å skape, noe som kan være en risiko i forbindelse med verkbasert undervisning. Eleven ansvarliggjøres i tillegg som kunstner; eleven kan ikke bare lese seg frem til en velklingende «løsning», men må først spørre seg om hva som skal uttrykkes, danne seg en forestilling om hva slags materiale som kan bære frem dette og planlegge musikkens form, harmonisering, stemmeføring etc. Et slikt innhold i undervisningen burde derfor ha større mulighet for å kunne aktivere elevens *lytting og refleksjon* over materialet enn verkbasert undervisning har.

5.7.3. Undervisningsfaget piano som vitenskap

En grunn til at pianorepertoaret fungerer godt som pedagogisk materiale, om enn av mer triviell, praktisk karakter, kan være selve *måten* det overleveres på; i form av noter. Ukens oppgave kan enkelt sendes med eleven hjem, ferdigtrykt på et papir og kanskje med noen notater fra timen tilføyet, for videre innstudering på egen hånd som en slags ferdig instruks for oppgaveløsning. Noter kan også gi eleven et umiddelbart *visuelt inntrykk* av hva han har med å gjøre mht. vanskelighetsgrad, stemning etc. Dette kan for eleven være en motivasjonsfaktor fordi oppgaven blir oversiktlig; han kan enkelt telle antall erobrede takter og kan gjøre et overslag over hvor mye arbeid som gjenstår. Når stykket etter litt øving begynner å flyte raskere og raskere og med alt færre feil, er dette også enkelt hørbart siden han har en konkret «fasit» å sammenligne med. Visualiseringen av musikkens struktur i form av tonehøyder, rytmer etc. gjør den praktisk gripbar og bestandig. Siden verkundervisningen tar utgangspunkt i noter, er den mer egnet til å utvikle kompetanse mht. å lese enn partimentiundervisningens gehørsbaserte tilnærming til musisering. Dette tillegger pianofaget en vitenskapelig tyngde. Som pedagoger trenger vi dessuten ikke å bruke tid på kompliserte komposisjonsregler for at eleven skal kunne fremføre musikken. Det holder langt på vei å spille som det står i notene. Men at elevene gjøres i stand til å finne tonene musikken består av, kan slik vi tidligere har vært inne på, selvsagt ikke alene sikre at de oppfatter deres kommunikative verdi. De analyseteknikker som brukes innenfor verkundervisning benyttes fremst for orientering i undervisningssituasjonen, memorering og for å oppdage interpretative muligheter. Helt ned på begynnernivå kan en bedrive formanalyse for å gjøre eleven oppmerksom på stykkets A-B-A-form.

Ved undervisning med utgangspunkt i partimenti er elevens analytiske kunnskaper en side av den kompositoriske kunnskap hjemmehørende i håndverksdimensjonen. Den er av

betydning for at pedagogen og eleven skal kunne kommunisere i undervisningssituasjonen og en forutsetning for at eleven i det hele tatt skal kunne sette sammen musikken. Når det gjelder stilhistorisk kunnskap trenger både verkspilleren og partimentspilleren dette for å kunne fremføre musikken i tråd med den gjeldende fremføringspraksis.

5.7.4. Oppsummering og konklusjon – innhold

Den verkbaserte undervisningen bruker mye tid til å lese inn nytt repertoar og eleven kan både gjennom å etablere kunnskap om dette og ha innøvd deler av det bli en ressursperson i situasjoner hvor dette anses som nyttig. Eleven vil samtidig bli instrumentalteknisk rustet til å fremføre både det han har innøvd, og lignende utfordringer i andre verker, og i denne måten å musisere på kunne opparbeide en selvstendighet som musiker. Men han vil ikke nødvendigvis ha utviklet den samme grad av selvstendighet i forhold til sitt eget uttrykk som partimentospilleren siden han ikke er blitt utfordret på å skape musikk fra grunnen. Ikke heller har han ervervet den kompositoriske kunnskap for dette. Som vi tidligere har vært inne på, krever verkene spesiell behandling og er ikke å betrakte som hvilket som helst undervisningsmateriale en kan tilpasse elevens behov. Verkene kan av noen til og med hevdes være en målsetning i seg i og med at de oppfattes å ha dannende kvaliteter som eleven «absorberer» i omgangen med dem. Et slikt syn hvor materialet befinner seg i sentrum og både er målet og middelet for elevens dannelse, omtales av den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki som *material danning*, en oppdragelse *til* musikk.³⁸⁰

Undervisning som tar utgangspunkt i partimenti, vil ikke ha den samme tilgangen til kunstmusikkens «bibliotek» som motorisk og auditiv «treningsarena», men vil til forskjell fra den verkbaserte undervisning besitte kompositorisk kompetanse til å lage musikk fra grunnen og derigjennom kunne utvikle en større bevissthet rundt musikken han fremfører, og en dypere følelse av ansvar for musikkens endelige utforming. Han vil også gjennom sin improvisasjon kunne etablere et aktivt forhold til musikk som kommunikasjon. Ut fra dette må en kunne trekke konklusjonen at undervisningen i partimenti muliggjør en erhvervelse av kunnskaper i pianospill som ved sitt fokus på kompositorisk forståelse gir eleven et bredere fundament i håndverksdimensjonen av basisfaget enn verkundervisningen kan tilby. Undervisningsinnholdet med fokus på innøving og transponering av en rekke skjemaer kan defineres som en gren under den *formale dannelse* eller «oppdragelse gjennom musikk», som

³⁸⁰ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 72.

av Klafki omtales som *funksjonal danning*.³⁸² Denne innebærer at innholdet i undervisningen utvelges for å utvikle elevens evner slik at han kan bruke dem videre i andre situasjoner, i dette tilfelle ved kommende fremføringer basert på improvisasjon, men kan selvsagt også komme til nytte ved tolkning av verker. Selve undervisningsmaterialet, bestående av kunstmusikkens byggesteiner, skjemaene, har til forskjell fra verkene ingen identitet pedagogen må forholde seg til. Men pga. at opplæringen i stilimprovisasjon også innebærer overføring av den tidligere omtalte kunnskapsbasen, vil den nødvendigvis også representere et innslag av material dannelse.

Hvorvidt undervisningsinnholdet rommer aktiv trening av elevens musikalske fantasi slik som improvisasjon gjør, må være et viktig moment ved planleggingen av pianoundervisningen, for den elev som slik Løchen sier, har «et forråd av musikk» i seg³⁸³, vil ha en mulighet til å tilføre *verket* mening for seg og sine lyttere. Hvis eleven ikke klarer å sette seg inn i komponistens bruk av språket og ikke aner noe av meningen bak notene, slik som Løchen er opptatt av, vil den reproduserende aktivitet verket innebærer, kunne resultere forsøk på gjenskaping av tonehøyder, som en høytlesning av en fortelling på et språk han ikke forstår. Et eksempel på slik manglende språkforståelse kan oppleves når noen for eksempel prøver å benytte den samme klangbehandling i Debussy som i Brahms – musikken gir ikke mening. Det kan se ut som om musikkens uttrykksmessige side er noe verkspillere intuitivt må utvikle en forståelse for siden han ikke på samme måte som stilimprovisatøren får muligheten til aktiv trening i utvelgelse av strukturelt materiale. Kunstmusikkens verkbaserte pedagogikk besitter ikke lenger noe redskap for å utvikle elevens musikalske fantasi og sensibilitet overfor ulike typer materiale ut over eksemplene, dvs. «biblioteket» av verker og den *spørrende undervisning* som jeg vil komme inn på i metodekapitlet.

Ut fra dette kan det se ut som om *verkets* og partimentispilletts innfallsvinkel til kunstmusikkens språk kompletterer hverandre som innhold i pianoundervisningen og kombinert burde kunne sikre en mer nyansert holdning til hva musikk, også kunstmusikk kan være:

- *Verket* som «supermodell» inneholdende uttrykksmessige og stilmessig verdier med evne til å motivere til arbeid for «erobringen» av pianorepertoaret; *en oppdragelse til musikk med lærestoffet i sentrum* som gir tilgang til historiske og kulturelle verdier og på en måte som gagnar nøkkelkompetansen lese.

³⁸² Ibid. 75.

³⁸³ Løchen, *Musikkundervisning*, 58.

- Partimenti som redskap for å på egen hånd utforske og utfordre både språkets muligheter og grenser og sin egen smak; *en oppdragelse gjennom musikk hvor læringsaktiviteten i større grad er i sentrum* og som sammenlignet med verket muliggjør en større tyngde på nøkkelkompetansene høre og lage.

Partimentiundervisningens innfallsvinkel til kunstmusikk legger til rette for en type undervisning som kan fange opp langt flere av kulturskolens læringsmål enn verkundervisningen umiddelbart legger opp til, og fremstår derfor på mange måter som det undervisningsinnhold som i stor grad imøtekommer kulturskolens overordnede mål.³⁸⁴ Et undervisningsfag med slikt innhold imøtekommer likeledes videregående skoles formål, men vil ikke gjøre eleven i stand til å «besitte» instrumentets opparbeidede repertoar slik det forventes på høyskolenivå. Siden dagens læreplaner i hvert fall i kulturskolesammenheng på mange måter legger opp til en funksjonal danning med mindre fokus på lærestoff til fordel for elevens utvikling av evner, burde en ut fra de læringsaktiviteter partimentiundervisning leder eleven inn i, kunne argumentere for at en vesentlig del av den tid som stilles til rådighet i dagens pianoundervisning i dette skoleslag, burde kunne vies til improvisasjonsoppgaver, selv om disse fremstår som et innhold som kunne ha vært nyttig ved alle skoleslag.

Vi har i løpet av dette kapitlet bl.a. kunnet konstatere at valg av undervisningsinnhold har stor innflytelse på hva slags dannelse undervisningen klarer å legge opp til, og i hvilken grad det er mulig å komme i kontakt med de læringsmål som omfatter skapende aktivitet i betydningen valg av strukturelt materiale. Vi skal nå se på hva slags *metoder* verkbasert pianoopplæring resulterer sammenlignet med pianoopplæring basert på partimentispill.

5.7. Metode

Jeg vil i denne sammenhengen benytte meg av Hankens definisjon av metode som «planmessig framgangsmåte for undervisning og læring».³⁸⁵

Med bruken av *verket* og spesielt det klassiske pianorepertoaret følger en forventning om hensyn til den fremføringspraksis som hører med. For pedagogen vil dette legge føringer for hva slags undervisningsmetoder som egner seg for at det klingende resultatet av elevens arbeid

³⁸⁴ Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen*, 3.3.2. *Overordna mål*.

³⁸⁵ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 80–81.

med musikken skal oppfylle forventningene og fremstå som meningsfullt. Partimentispillet målsetning om å gjøre eleven i stand til å improvisere med det samme «språket» vil på sin side kreve andre metoder. Når vi nå skal undersøke aktiviteten i undervisningssituasjonen, vil jeg følge Hankens eksempel med en inndeling av metodebegrepet i *undervisningsformer* og *arbeidsformer* for å skille mellom det pedagoger gjør og det eleven gjør.

Den mest åpenbare undervisningsformen med *verket* som innhold er kanskje den Hanken beskriver som *formidlende undervisning*, hvor pedagogen inntar rollen som ekspert og foreleser.³⁸⁶ Å demonstrere og fortelle i toner, ord og gester blir en naturlig undervisningsform når en for eksempel prøver å forklare den klanglige forskjellen mellom Haydn og Messiaen. Ord rekker ikke til her. Den formidlende undervisning er også grunnlaget for *mesterlæren*, en mer fagspesifikk metode og en undervisningstradisjon med dype røtter eksisterende i alle kulturer. Den har vært og er fortsatt vanlig innenfor instrumentalundervisning på alle nivå og går ut på at mesteren som besitter kunnskapen, demonstrerer for lærlingen, som så korrigeres når han øver. (Metoden må her ikke forveksles med mester-lærlingforholdet slik det er beskrevet i forbindelse med partimentispill, selv om demonstrasjon også vil være en opplagt metode i forbindelse med overføring av det håndverksmessige grunnlag.) Mesterlære er en type veiledning som baserer seg på kriterier mesteren benytter seg av for å vurdere elevens utførelse, som er så komplekse at de ikke fullstendig lar seg beskrive med ord, sk. taus kunnskap.³⁸⁷ Hanken har følgende å si om mesterlæretradisjonen og den kreative mulighet innenfor den:

«Mesterlæretradisjonen blir gjerne konserverende, på godt og vondt. Verdifulle tradisjoner føres videre på en effektiv måte, men det ligger nedfelt i systemet at kreativitet og nyutvikling lett stenges ute, i og med at eleven må forholde seg til en «fasit». Det kan også være vanskelig for eleven å utvikle selvstendighet og kontroll over sin egen kunnskap.»³⁸⁸

Hvis vi igjen ser på de mer generelle metoder, vil det ved verkundervisning selvsagt også være naturlig med innslag av *oppdagende undervisning* hvor en stiller eleven spørsmål for å aktivere eleven til å selv oppdage sider ved verket som på en eller annen måte bygger opp hans forståelse for hvordan musikken fungerer, for eksempel hvorvidt det i musikken finnes et repeterende mønster, hvilken skala den bygger på, og hvilke effekter eller stemninger dette muliggjør. Dette kan gi eleven innsikt i komponistens valgmuligheter og den kreative prosessen bak verket.

³⁸⁶ Ibid. 82–85.

³⁸⁷ Ibid. 97–98.

³⁸⁸ Ibid. 98.

Selv om verket i løpet av oppgaven er blitt fremholdt som et temmelig fastlagt materiale, vil det slik vi allerede har konstatert under kreativitetsskapetelet, til en viss grad være både mulig og ønskelig at det formes av utøveren. Elevens opplevelse av hva musikken formidler, vil derfor være et selvsagt spørsmål i undervisningen, på hvilket det ikke vil finnes et absolutt svar på men som eleven selv må oppfordres til å finne ut av, dvs. konstruere sin egen kunnskap om. Dette omtales av Hanken som *spørrende eller utforskende undervisning*. Selv om verkundervisningen dessuten kan inneholde problemløsende oppgaver slik som for eksempel å finne en egnet innstuderingsteknikk vil allikevel verket i stor utstrekning styre pedagogen inn i en fagsentrert og formidlende undervisning som plasserer eleven i rollen som en *mottaker* av kunnskap. Pedagogens valg av metode i undervisningssituasjonen vil for øvrig ikke bare være styrt av selve lærestoffet men også av pedagogens *kunnskapssyn*³⁸⁹, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.10.

Med partimentispill som innfallsvinkel vil den formidlende undervisning med demonstrasjon som metode også inngå som undervisningsform, men da fremst i forbindelse med elevens memorering av et «råmateriale» og ikke med en hensikt om å overlevere et ideal vedrørende en spesiell tolkning av «ferdig» musikk slik mesterlæren gjør. Sammenlignet med mesterlæren som på mange måter plasserer mesteren og alle hans kunnskaper i sentrum sammen med det aktuelle lærestoffet, satte partimentispillerens mester med sine pro-kreative øvelser elevens egenutvikling i sentrum mens han selv fungerte som veileder med fokus på den håndverksmessige delen av faget. Han hadde generelt langt mindre innflytelse over kunstdelen av pianofaget siden mye av elevens endelige utforming av musikken som sagt var lagt til selve fremføringsøyeblikket og dermed forlagt utenfor selve undervisningssituasjonen. Partimentispillerens tilegnelse av de kompositoriske prinsipper og innlæringen av en rekke skjema gjorde selvsagt den delen av undervisningen fagsentrert. Men da han etterpå fikk oppdraget å bruke sine kunnskaper om dem til å sette sammen musikk, må den delen av undervisningen kunne karakteriseres som både utforskende og problemsentrert. Når lærestoffet på en slik måte baserer seg på regler, generaliseringer og prinsipper som eleven får i oppgave å få til å fungere i praksis, byr dette på en metodisk mulighet til å utvikle kunnskap som omtales som *deduktiv*.³⁹⁰

³⁸⁹ Ibid. 55.

³⁹⁰ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 83.

5.7.1. Oppsummering og konklusjon – metode

Verket legger opp til metoder som i stor utstrekning går ut på formidling av kunnskap og en mesterlære som kan gjøre eleven til en ukritisk mottaker. Bruken av *verket* i undervisningen maner frem noe av det samme maktforhold mellom lærer og elev som tidligere beskrevet mellom komponist og utøver i kapittel to. For å motvirke en undervisningssituasjon hvor eleven kun blir en mottaker av kunnskap som spør etter hva som er riktig i stedet for hva som er mulig blir det selvsagt viktig å sørge for en allsidig bruk av de nevnte undervisningsformer slik som eksempelvis den oppdagende og den spørrende undervisning slik at eleven så langt som mulig aktiveres og inviteres inn i den kreative prosess all slags musisering faktisk innebærer.

Undervisningen som baserer seg på partimentispillerens arbeidsformer overlater en god del av konstruksjonen av kunnskap til eleven selv, hvilket gir ham kontroll over kunnskapen og balanserer det nevnte maktforhold. Men det pålegger ham også et ansvar til å ta kunnskapen i bruk. Det kan ut fra de undervisningsformer som har vært redegjort for være rimelig å anta at disse vil være avgjørende for hvorvidt eleven klarer å oppfatte musikk som noe han skall lære, eller som noe han lager selv. Siden undervisningsformene åpenbart har sammenheng med lærestoff, vil en variert innfallsvinkel til musisering være nødvendig for at eleven skal kunne komme i kontakt med flest mulige arbeidsformer slik at han gjøres i stand til å veksle mellom å betrakte seg selv som mottaker av kunnskap og som en konstruktør av kunnskap. Da kan det se ut som om partimenti som lærestoff også sett fra en metodisk vinkling utfyller *verket*.

Vi skal nå se på hvordan verkbaserte oppgaver og partimentioppgaver fungerer i de forskjellige vurderingssituasjoner.

5.9. Vurdering

5.9.1. Hvorfor vurdering?

Det finnes en rekke grunner til at vi vurderer elevens innsats. Som pedagoger ønsker vi for det første å stimulere og veilede eleven slik at han kan utvikle sine evner. Det vil for eleven være motiverende å få kommentarer om hva som fungerer, og hva som kan forbedres, slik at han vet hva han bør arbeide videre med. Slik kan vurdering fungere som et redskap for fremdrift i undervisningen.³⁹² Behovet for denne typen læring som i K-06 omtales som *vurdering for*

³⁹² Ibid. 122.

*læring*³⁹³, understøttes av Brodin og Hoff's studier av en rekke profesjonelle kunstnere og deres kreativitet hvor de løfter frem kritikkens betydning for fremgang. Selv om kunstneren må være tro mot sitt personlige uttrykk, er det også viktig å gjøre seg forstått.³⁹⁴ Et annet motiv for vurdering kan være pedagogens eget behov for å kunne stille en diagnose av elevens læreforutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen. En tredje grunn kan være behovet for kontroll av læringsresultater, altså en *vurdering av læring* som eksempelvis forekommer i forbindelse med karaktersetning. Denne formelle vurdering gjør det videre mulig både å informere andre om resultatene og å kontrollere at intensjonene for selve undervisningen er fulgt opp.³⁹⁵

5.9.2. Hva vurderer vi ut fra?

Vi må vite hva vi vurderer ut fra, hvilke *vurderingskriterier* vi måler eleven opp mot. Hvis en læreplan ligger til grunn for læringsaktiviteten, kan vurderingskriteriene hentes fra denne. K-06 har gjort det mulig å vurdere ut fra kriterier basert på formulerte kompetansemål. Dette omtales som en *analytisk* måte å vurdere på. Men ikke alle mener at målformuleringer er tilstrekkelige å vurdere ut fra, siden de ikke klarer å fange alt og taler i stedet for en *holistisk* vurdering. Lawrence Stenhouse har åpenbart verkbasert undervisning i tankene når han hevder at det finnes standarder som fagstoffet allerede bygger på, og som gjør målformuleringer i læreplaner overflødige. Selve kriteriene for måloppnåelse er innbakt i selve fagstoffet i form av eksempelvis dets strukturelle materiale, slik som tonehøyder og rytmer, men også i form av de klangidealer som følger instrumentet. Samtidig er Stenhouse opptatt av at det ikke må finnes en fasit og mener liksom Hamilton at hvis en ønsker det individuelle, det nyskapende og det selvstendige må en gi rom for forskjellig tolkning av musikk.³⁹⁷

Elliot Eisner viser til at det eksisterer en egen vurderingstradisjon innenfor musikk gjennom konsert- og fonogramkritikken og i forbindelse med konkurranser. Denne typen vurdering er ikke objektiv, men kvalitativ og skjønnsbasert, noe som allikevel ikke betyr at den er tilfeldig siden vurderingen foretas av en person med kompetanse innenfor området.⁴⁰⁰ Vurderingstradisjonen Eisner henviser til, er altså det kunstneriske feltets etablerte ideal eller

³⁹³ Utdanningsdirektoratet. 2015: *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 24.11.2018. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>

³⁹⁴ Brodin, Eva og Eva Hoff. «Från palett till scen: en inblick i fyra konstnärliga världar». I *Kreativitet – teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 465–498. Stockholm: Liber AB, 2014, 495.

³⁹⁵ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 122.

³⁹⁷ Ibid. 129–130.

⁴⁰⁰ Ibid. 130–131.

fremføringspraksis. Med et allerede konstatert verkbasert undervisningsinnhold på alle utdanningsnivå virker det rimelig å anta at en slik vurderingstradisjon er utbredt på alle utdanningsnivå, og at vurdering ofte foretas ut fra et holistisk syn.

5.9.3. Utdanningens behov for et felles verdsett

Vurderingen av verkbasert musisering, og kanskje spesielt innenfor det klassiske pianorepertoaret, vil altså gjerne styres av det verdsett en finner innenfor rammene for den gjeldende fremføringspraksis. Dette baserer seg på den vitenskapelige musikkhistoriske forskning som mange ganger munner ut i innspillinger av konkrete verker. Dette medfører at læreplanenes vurderingskriterier, selv om de i utgangspunktet er åpne i sine formuleringer, blir *normative* når de kobles sammen med dette bestemte musikalske verdsett.⁴⁰¹ Men verdsettet som så å si henger fast ved hver enkelt pianostykke, er praktisk fordi det sørger for retning og fremdrift i undervisningssituasjonen. Hamilton påpeker for eksempel at en slanket versjon av pianistene Tausig og Rubinstein sine historiske konsertprogrammer fortsatt preger konservatorie- og universitetskonserter og bygger opp under det klassiske pianorepertoaret, noe han forklarer med at dette gir mulighet for studentene å vise en allsidig stilistisk forståelse av et bredt emneområde.⁴⁰² En idé som videre har tjent konservatoriene i å objektivt kunne evaluere studentene⁴⁰³, er eksistensen av en urtekstutgave, av komponistens originalversjon.

5.9.4. Kreative konsekvenser av vurdering

Konsekvensen av denne strømlinjeformede måten å forholde seg til verkene på blir at den verkspiller som i dag virkelig bruker sin kreativitet i forsøket på å imøtekomme målet om personlig forming av stoffet, fortore risikerer å sprengte rammene enn det de gjorde i 1800-tallets siste og 1900-tallets første desennier. Rubinstein selv skal visstnok ha hørt ut som Rubinstein uansett hva han spilte, og Horowitz var tydeligvis ikke noen fremstående tolker av Beethoven, men til dagens studenter stilles altså andre krav, en praksis Hamilton er svært kritisk til.⁴⁰⁴

Også den amerikanske musikeren og pedagogen William L. Cahn er i sin bok *Creative Music Making* kritisk til dagens musikkutdanning, som han mener dreier musisering mot

⁴⁰¹ Ibid. 132.

⁴⁰² Hamilton, *After the Golden Age*, 63–64.

⁴⁰³ Ibid. 197.

⁴⁰⁴ Ibid. 64.

konkurransesituasjoner og gradering av prestasjoner.⁴⁰⁵ Boken tar utgangspunkt i nord-amerikanske forhold, men han hevder dette som et problem over hele verden. Den tekniske siden betones på bekostning av det individuelle uttrykk, og selvrealisering blir ifølge ham totalt oversett. Det er i hele tatt vanskelig å finne musikkutdanning som fokuserer på det som det å være musiker i grunnen handler om, nemlig en velutviklet måte å lytte på, kreativitet i uttrykket og musikalsk intuisjon, sier han. Han medgir samtidig at dette er forståelig siden musikalitetens subjektive natur i seg selv hindrer noen form for objektivisering av den gjennom et pedagogisk system.

5.9.5. Den utfordrende vurdering av det kreative

Cahns oppfatning av undervisningen tar liksom Hamiltons kritikk utgangspunkt i selve vurderingssituasjonen, og vi innser selvsagt at en undervisning som utelukkende tar utgangspunkt i elevens egen smak, legger opp til en utfordrende vurderingssituasjon hvis pedagogen ikke vet hvor han skal hente vurderingskriterier fra. Hans oven nevnte «ønskeliste» for en mer kreativ og individfokustert musikkutdanning har sin grunn i *affektive* mål som det er vanskelig å konkretisere både mål og vurderingskriterier ut fra:

Hvis «en velutviklet måte å lytte på» utelukkende skulle defineres ut fra hvor kompliserte akkorder eleven klarer å identifisere, ville det være en enkel sak å utarbeide en test som viste dette. Men lytting er ikke bare gehørsbasert analyse. Det er langt mer komplekst og omfatter bl.a. en holdning til musikk som avspeiler seg i måten å lytte på. Hvis evne til «kreativitet i uttrykket» skulle være ensbetydende med hans evne til å variere det strukturelle materiale på en måte som var ny eller nyttig, altså kvantitativ improvisasjon, hadde den konkrete tilføyelsen av nytt materiale strengt tatt gjort det mulig å telle seg frem til hans kompetanse. Men kreativitet i uttrykket handler slik vi allerede har konstatert i kap. 4.2.3., fremfor alt om evne til uttrykk, om en personlig forming av strukturelt materiale på en måte som gir mening. «Musikalsk intuisjon» dreier seg i høyeste grad om evne til en personlig og umiddelbar forståelse av det musikalske språk. Hvordan kan en overhodet formulere seg om et både langt rikere og mer flertydig språk ut fra det langt mer fattigslige verbalspråket?

Å bryte ned og konkretisere affektive mål som har med følelser, holdninger og verdier å gjøre som Cahn i grunnen etterlyser, er vanskelig. Like vanskelig blir det da å formulere

⁴⁰⁵ Cahn, William L. *Creative Music Making*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2005, 11–12.

vurderingskriterier ut fra dem. Langt enklere er det å konkretisere kognitive mål som stilforståelse, eller psykomotoriske mål som eksempelvis instrumentalt teknisk kompetanse, hvilket videre er mye enklere å formulere vurderingskriterier ut fra. Ingen vil nok protestere på at de affektive målene er svært viktige, men det kan se ut som om verkenes egne iboende målformuleringer og utdanningens behov for et mer håndfast vurderingsgrunnlag å samles om feier til side den intensjon vedrørende elevens egenutvikling til selvstendig kunstner som finnes i læreplanene.

5.9.6. Kritikerens handlingsrom

Kanskje finnes det allikevel et handlingsrom innenfor vurdering. Bjørn Kruse mener å kunne skille ut fire ulike kategorier referanser i anmeldelser av konserter, kunstutstillinger og teater. Han presiserer samtidig at vi i praksis sjelden beveger oss innenfor en enkelt kategori når vi vurderer. Foruten den første kategorien han henviser til, de *estetiske preferanser*, som har forbindelse til det tidligere omtalte verdsett, ville det i forbindelse med opplæring også ha vært en mulighet å vurdere elevens musisering ut fra hans andre kategori, som dreier seg om i hvilken grad kunstens *intensjon* kan oppfattes som oppfylt. Denne intensjon kan enten finnes verbalt formulert i for eksempel et konsertprogram eller være formidlet kun via selve musikken. Uklar formidling vil da betraktes som mindre god kvalitet på kunsten.⁴⁰⁹

En klar formidling vil da altså innebære at utøveren har evne til å trekke frem eller skape gester ut fra musikkens strukturelle materiale, gester som korresponderer med våre gester i hverdagen, og på den måten får musikken til å kommunisere med lytteren. Denne måten å vurdere på er kanskje særlig aktuell innenfor den frie improvisasjon hvor en tar i bruk hvilken som helst ideer som dukker opp spontant, og ikke forholder seg til et fastere, forberedt materiale (se f.eks. Dillan⁴¹⁰). Spørsmålet er kanskje hvor objektiv en slik vurdering vil kunne bli når den i så stor grad avhenger av kritikerens egne assosiative evner. Her mener Stenhouse at lærere må fungere som sakkyndige *kritikere*, slik musikkritikere gjør ellers, og at det må være lov å vurdere forskjellig. Hvis alle måtte ha vurdert likt (noe som ville være en selvfølge innenfor for eksempel et fag som matematikk) ville læreren ha blitt redusert til kontrollør, påpeker han.⁴¹² Hans argument løfter frem den enkelte lærer som unik ressurs i vurderingssituasjonen. Det Kruse og Stenhouse bereder grunn for, er Bensons syn på kritikeren eller lytteren som en del av formidlingssituasjonen, som en medskaper med et eget behov for den av Heidegger

⁴⁰⁹ Kruse, Bjørn. *Den tenkende kunstner: Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*, Oslo: Unipub, 2011, 14.

⁴¹⁰ Dillan, «Improvisasjon», 170.

⁴¹² Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 130.

beskrevne «verden å være i» (se kap. 3.2.1 og 3.2.2.). Samtidig kreves det at han klarer å oppfatte musiseringens potensiale hos eleven selv når den skiller seg fra hans egen mer eller mindre bevisste oppfattelse av hvordan musikken bør fremføres, for at han skal kunne holde på objektiviteten.

5.9.7. Vurdering ut fra eksempel eller prototyp og betydningen for kreativitet

Avgjørende for hvor mye kreativitet vi som kritikere tør å slippe inn i undervisningen, er kanskje til dels hvor vi henter kriteriene på god kunst fra: fra eksemplet eller prototypen. Hvis kritikerens synspunkter baserer seg på den egne musikalske tolkningen av et konkret stykke eller på innspillinger av det, fungerer dette som et *eksempel*. Hvis han i stedet legger en mer generell kunnskap om stilarten til grunn, skjer vurderingen ut fra en oppfattet *prototyp*. Hva vi baserer oss på, kan være mer eller mindre bevisst og ofte en blanding. Men kritikerens utgangspunkt henger i tillegg sammen med hans egen *evne* til å se muligheter i det strukturelle materialet, og hans *innstilling* til å la eleven utforske og utfordre grenser. Det siste har med kunnskapssyn å gjøre, noe jeg skal komme nærmere inn på i det avsluttende delkapittel.

Ved vurdering av verkbasert musisering vil nok mange finne det naturlig å støtte seg til eksemplet, selv om den erfarne kritiker også vil være i stand til å argumentere for sine synspunkter på et mer generelt grunnlag, dvs. via sin oppfattelse av en prototyp. Ved vurdering av musisering basert på partimentispillets improvisasjoner er derimot eksempler ikke-eksisterende og overhodet ikke mulig å hente vurderingskriterier fra. Av kritikeren kreves her en besittelse av god nok ”språkkunnskap” til å oppfatte prototypene og hvorvidt elevens bruk av dem er god eller dårlig. Dette innebærer rom for elevens egen kunst hvor pedagogen i undervisningssituasjonen kun bidrar med «grammatiske» rettelser for å «tydeliggjøre elevens budskap». Vurderingen av partimentispilleren legger på den måten til rette for en mer objektiv vurdering enn den verkbaserte musiseringen, som kan friste til en vurdering ut fra eksempler, hvilket kan resultere i subjektiv sammenligning mellom en oppfattet idealversjon og elevens versjon. En kan dermed påstå at den vurderingen ut fra prototyp vi kan finne dels ved verkbasert, men kanskje fremst ved undervisning i partimentispill, åpner for mer kreativitet – eller rom for tolkning – ikke bare for eleven, men også for kritikeren.

5.9.8. Partimentispill – et objektiverende pedagogisk system?

Kanskje ville partimenti som undervisningsinnhold i den klassiske pianoundervisningen akkurat derfor kunne fungere som det alternative, objektiverende pedagogiske system Cahn etterlyser da dets metodiske innfallsvinkel på det kompositorisk-håndverksmessige grunnlag

og «språkregler» legger opp til vurdering av måloppnåelse fremst innenfor den forberedende fase (se kap. 4.1.6) og lar de andre fasene stå åpne for eleven. Elevens kreative og uttryksmessige handlingsrom øker da betraktelig – liksom ansvaret for å ta det i bruk.

5.9.9. Hvilke sider vurderer vi – forskjeller mellom verk/partimento

I vurderingssituasjonen ville en ved partimentispill slik som ved verkbasert musisering betrakte elevens tekniske ferdigheter, evne til musikalsk forming og personlig uttrykk. Men i tillegg ville en vurdere elevens kompetanse *til å sette sammen strukturelt materiale og evne til å kombinere fantasi med forståelse for det musikalske språk* på en måte som oppfattes som meningsfullt – eller som nytt eller nyttig i situasjoner hvor dette forventes. Dette er en type kreativ kompetanse som ikke vurderes hos verkspillere. Samtidig er betydningen av en kreativ innfallsvinkel jo stor for hvordan vi fungerer som musikere, den kan tom. være til hjelp ved sviktende hukommelse og feilspillinger.

5.9.10. Oppsummering og konklusjon – vurdering

Verket har ved sin fastlagte form, via gjentatte fremføringer, innspillinger og ikke minst ved visualiseringen av det i noter sørget for et vurderingsgrunnlag som kan konkretisere elevens sterke og svake sider. Da mange av de stykker vi som pedagoger bruker, er en del av en kanon fungerende under en spesiell fremføringspraksis, bidrar også den utbredte og hyppige bruken av dem i seg selv til rettferdig vurdering av pianoeleven. For selv om formell vurdering forholder seg til kompetansemål, legger kritikerens tidligere erfaringer med stoffet også grunnlag for hvilken prestasjon han kan forvente. Den muntlige tilbakemelding på hvordan pianoeleven fungerer som musiker, diagnosen av hans forutsetninger vi stiller ved planlegging av timen og den formelle vurdering i etterkant bør være mest mulig objektiv. En vurdering som ikke tar utgangspunkt i verkbasert musisering, slik den har fungert i adskillige desennier, kan derfor umiddelbart virke utenkelig.

Partimentispill representerer i vurderingssituasjonen på mange måter en motsats. Det består av et flyktig, strukturelt materiale som ikke blitt fremført før og heller ikke vil fremføres igjen og fremstår dermed som både vanskelig og delvis meningsløst å forfølge i etterkant. Utøverens personlige valg leder kritikeren inn i det subjektive, og vi har god grunn til å spørre hvor objektiv og rettferdig vurdering som er mulig. Men selv om stilimprovisasjon naturlig mangler verkets iboende vurderingskriterier å støtte seg til, baserer den seg altså på det samme verdisett som verket, på de samme fremføringsmessige regler som styrer kunstmusikkens språk

og «grammatikk». Den eneste forskjellen er at det er fristilt verkets identitet og kan kobles opp mot det spontane.

Verkbasert undervisning kan legge opp til en vurderingssituasjon som driver frem sammenligning ut fra eksempel, mellom innspillinger, utøvere og mellom elever. Dette er en måte å vurdere på som kan lede eleven bort fra å søke sitt eget uttrykk og kan medvirke til at eleven etablerer et mer passivt forhold til musikk som kommunikasjon, hvis han ikke allerede slik som Løchen sier, allerede har «et forråd av musikk» inni seg. Er vi som pedagoger ute etter å stimulere elevens aktive, musikalske «språkkunnskaper», veilede utviklingen av disse og stille en diagnose over læreforutsetninger for dette, kan partimentspill virke som et mer opplagt vurderingsgrunnlag. Det kan dermed se ut som en vurdering av elevens evne til lytting, refleksjon, kompositorisk innsikt og forståelse for musikk som et språk han kan uttrykke seg selv i, i enda større grad er mulig ut fra et vurderingsgrunnlag bestående av partimentospill enn verkbasert undervisning.

5.9.11. Vurdering som maktfaktor

Vi tok innledningsvis opp grunnen til at vi vurderer: for å stimulere og veilede, for å tilpasse undervisningen vår og for å kontrollere læringsresultat. Men hvor langt vi går i vår veiledning før denne passerer grensen for styring, påvirkes av selve undervisningsinnholdet. Hvis vi for eksempel skal vurdere elevens håndtering av en ukjent, ubesifret melodi som ikke åpenbart påberoper seg røtter i en spesiell stilart eller genre, vil vurderingen ikke måtte ta utgangspunkt i annet enn de (av kritikeren oppfattede) muligheter som bor i selve melodiens struktur. Hvis eleven derimot fremfører en nocturne av Chopin, vil den gjeldende fremføringspraksis kreve at pedagogen tar ansvar for at denne viderefremmes til eleven, en læringssituasjon som lett kan lede til detaljstyring. Vurdering *er* en maktfaktor i kreativ sammenheng, og både pedagoger og kritikere kan prege det som faktisk blir fremført. Mozart ble ikke helt selvstendig som komponist før i tjueårene. Hans utvikling og selvstendighet som kunstner hadde kanskje skjedd tidligere hvis han ikke hadde vært ansatt av erkebiskopen som hofftonesetter og domorganist og vært nødt til å holde seg til konvensjonene. Etter at han brøt med sin arbeidsgiver, fikk hans personlige uttrykk mer rom i komposisjonene.⁴¹⁴

Ut over den i oppgaven mye omtalte fremføringspraksis finnes det kanskje spesielt et forhold som antagelig har mye å si for elevens kreative handlingsrom: pedagogens kunnskapssyn.

⁴¹⁴ Brodin, «Från palett till scen», 488.

5.10. Kunnskapssyn

Av pedagogens eget *grunnsyn* vil fremfor alt hans syn på *musikk*, på *eleven* og *sin egen rolle* og på *hva kunnskap i pianospill er*, til sist påvirke hva slags undervisningsfag pianofaget blir.⁴¹⁵

5.10.1. Kan kunnskap i pianospill læres bort?

For å unngå verkbasert musisering med fokus på musikkens indre struktur og for at partimentispill skal bli noe mer enn improvisasjon på grunnlag av kompositoriske regler, kreves det at pedagogen oppfatter musikk som noe som kan uttrykke noe ut over seg selv, som for eksempel følelser, stemninger, hendelsesforløp eller samfunnsforhold.⁴¹⁶ Da vil han kunne formidle forståelsen for musikk som et ”språk” en kan kommunisere med, noe som samtidig innebærer erkjennelse av behovet for et uttrykksmessig handlingsrom og rom for elevens egen smak.

Hvis pedagogen har et syn på den egne rollen som tilsier at det er gjennom påvirkning og styring eleven utvikles⁴¹⁷, og at eleven er et tomt kar som skal fylles, vil sannsynligvis ikke partimentispill være det mest opplagte undervisningsinnhold, fordi det innebærer at eleven på et stadium får nokså frie tøyler. Da vil nok pedagogen heller sikre seg ved et verkbasert innhold. Har han derimot et optimistisk syn på eleven og betrakter ham som i utgangspunktet kreativ, drevet av indre motivasjon, ansvarlig og med ressurser å videreutvikle, vil han derimot kunne betrakte partimenti som et utmerket innhold for å la eleven selv ta ansvar for å videreutvikle seg som kunstner. Avgjørende er ikke minst hvorvidt pedagogen oppfatter kunnskap som noe som blir *formidlet* til eleven, eller som noe eleven selv konstruerer. Ved undervisning kan selvfølgelig kunnskap i form av begreper, ferdigheter og fakta overføres ved at eleven leser, lytter og øver.⁴¹⁸ Men noen hevder at den kunnskap et menneske besitter ikke er et resultat av kun overføring, men at den er noe som «... (re)konstrueres inne i det enkelte mennesket som et resultat av aktiv organisering og tilpasning av inntrykkene til menneskets egen erfaringsverden.»⁴¹⁹ Vi må for eksempel kunne konstatere at musikk i brunn og grunn kun er svingninger og ikke i seg selv kan bære frem mening. Meningen må konstrueres av den enkelte tilhører gjennom den assosierende, divergente tenking (se kap. 4.1.7.) Dette vil også bety at

⁴¹⁵ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 54–55.

⁴¹⁶ Ibid. 54.

⁴¹⁷ Ibid. 55.

⁴¹⁸ Ibid. 188.

⁴¹⁹ Ibid. 188.

undervisning via verbalspråk, gester, demonstrasjon, noter etc. ikke kan transportere kunnskap, kun gi eleven et *utgangspunkt* for å selv konstruere sin egen kunnskap. Elevens samlede kunnskap vil til sist farges av hans tidligere erfaringer og holdninger. Dette omtales som et konstruktivistisk kunnskapssyn.⁴²⁰ En kan si at hele oppgaveteksten ved bruken av begrepet improvisasjon som «søkemotor» for skapende verdier gjennomsyres av det konstruktivistiske syn. Dette burde kunne anses som et bærekraftig syn siden det samtidig er en erkjennelse av den enkeltes behov for fordypet innsikt og mulighet for uttrykk: et syn som m.a.o. nærer mennesket, og dermed også kunsten.

⁴²⁰ Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 189.

6 Avslutning

Oppgavens hovedanliggende har vært å innenfor kunstmusikkens eget språk søke etter en egnet metode for å oppnå økt fokus på lytting, refleksjon, kompositorisk innsikt, forståelse for musikk som kommunikasjon og et «språk» eleven kan uttrykke seg selv gjennom. Fenomenet improvisasjon har derfor fremstått som et naturlig spor å forfølge. Dette har først ledet inn i en undersøkelse av musiseringens egen historie med følgende hovedproblemstilling til grunn: Hvordan har forsvinningen av improvisasjonen fra kunstmusikken påvirket kunstformen og utdanningen av dens musikere?

Vi har i musiseringens historie kunnet konstatere at improvisasjon har hatt stor betydning både i fremføringssituasjonen og for musikkens historiske utvikling. Vi har også innsett hvilken betydning måten å tenke musikk på hadde for komponister som J. S. Bach, Mozart og Beethoven og deres individuelle utvikling til fremragende improvisatører. Barokkmusikerens selvsagte rolle både som skaper og utøver er blitt avdekket, liksom endringen av musikkens estetikk, noe som medførte at han i løpet av 1800-tallet mistet tilgangen til deler av den kreative prosessens faser som innenfor andre kunstformer anses som svært viktige. Undersøkelsene har tydet på at den nye måten å lytte til musikken på, som verk, ikke har vært underlagt noen form før utviklingsmessig «naturlov», men har vært en følge av de endringer av sosial, samfunnsmessig og ideologisk karakter 1800-tallet innebar for Europa, i tillegg til noen musikers «vern» om egen kunst.

Vi har videre kunnet konstatere innvirkningen på pedagogikken som valgte å fjerne den kompositoriske innfallsvinkel til instrumentalopplæringen som gjorde musikere i stand til å improvisere, til fordel for en verkbasert opplæring. 1900-tallets mulighet for innspillinger og forskningen på hvordan eldre musikk kunne høres ut, har videre dannet et grunnlag for lytting til denne musikken via eksempler som lett kan oppfattes som en fasit, noe som ytterligere har strammet grepet rundt dagens utøver og hans kreative handlingsrom. I tillegg synes det som om instrumentalutdanningen selv kan ha bidratt i så henseende, som ved sitt behov for et felles vurderingsgrunnlag har dyrket frem verket.

Funnet av den italienske partimentimetodikken – som også fremstår som egnet til å ivareta de innledningsvis nevnte momenter – har bidratt til å kaste lys over hvordan 1700-tallets musiker gjordes i stand til å improvisere frem kunstmusikk. Dette har fristet til undersøkelser av denne metoden for å kunne vurdere hvorvidt partimentimetodikk ville kunne fungere som et komplement til den verkbaserte undervisning.

Undersøkelsene har tatt formen av en sammenligning mellom partimenti og verk som undervisningsinnhold ut fra pedagogikkens didaktiske teorier og har dermed også bidratt til å belyse *verket* som pianofag og undervisningsfag. Svakheter ved denne forskningsmetoden har dels vært at den forskning jeg har støttet meg på, fremholder mangelfulle kilder og må ty til rekonstruksjon. Så skal det ikke minst presiseres at jeg selv mangler opplæring i partimentispill og har måttet ta i bruk mine erfaringer i besifringsspill.

Vi har for det første sett at *verket* gir tilgang til et pianohistorisk «bibliotek» og teknisk-motorisk «trimrom» som ved bruk i undervisning dog viser seg ha egne innebygde atferdsmål, og derfor gjerne leder inn i en material dannelse med mesterlære som metode. Vurderingssituasjonen kan friste til sammenligning og lede eleven bort fra å søke sitt eget uttrykk. Partimentispill, på sin side, mangler spesielt det motiverende «biblioteket», men unngår verkets detaljstyrende atferdsmål og legger som undervisningsfag opp til en funksjonal dannelse med mer kontroll over sin kunnskap. Pianoeleven får et større ansvar for det kunstneriske resultat, siden pedagogen ikke har adgang til den delen av den kreative prosess. Vurdering må skje ut fra et felles verdisett og kan da gi større rom for elevens eget behov for uttrykk. Vi har videre kunnet konstatere at *verket* ved sin identitet bidrar til å øke pianofagets «scientia»-dimensjon, dvs. den intellektuelle og analytiske siden av musikken, mens partimentispill som går ut på å selv sette sammen musikken bidrar til å øke pianofagets «ars»-dimensjon, altså pianofagets sanse- og erfaringsmessige side av musikken. Det kan se ut som om de to måtene å musisere på i mange henseende utfyller hverandre og derfor burde kunne fungere side om side i pianoundervisning, og komplettere hverandre. Dette ville dessuten kunne oppfylle visjonen om å gjenopprette pianistens identitet som improviserende musiker.

Behovet for uttrykk sies å være selve drivkraften bak det kreative moment all musisering innebærer, også verkbasert. Kreativitet er helt nødvendig for at musikken skal kunne bli en del av det egne uttrykket og for at lytterne skal oppfatte musisering som meningsfull, noe vi har definert som kreativitetens viktigste funksjon. Vi har også sett at kreativitet, skapende eller konstruksjon også er viktig i forbindelse med tilegnelse av kunnskap og nødvendig for å etablere dypere innsikt og oppdage sammenhenger. Jeg mener derfor at partimentiundervisning som bokstavelig går ut på konstruksjon, naturlig understøtter dette konstruktivistiske kunnskapssyn i alle de undersøkte pedagogiske situasjoner. I langt større grad enn verkbasert undervisning tillater den fokusering på elevens utvikling av de kompetanser jeg etterlyste i det innledende kapittel mht. lytting, refleksjon og kompositorisk innsikt. Partimentiundervisningen kan også være bedre egnet til å formidle forståelsen for musikk som et språk eleven kan uttrykke seg selv i. Så kommer det utfordrende spørsmålet om estetikk. Kunstmusikken i dag fungerer

under en annen estetikk enn da 1700-tallets metodikk ble utarbeidet. Vi kan se det på denne måten: Estetikken, eller vår smak, vil tilsynelatende alltid prøve å tøyle uttrykket på en eller annen måte. Ønsker vi å gi rom for det helt personlige, må vi kanskje innimellom gi slipp på å lytte etter det perfekte og lytte mer etter selve budskapet – slik vår daglige kommunikasjon fungerer, hvor vi ikke bare tolker ordene som blir sagt, men også tonefall og kroppsspråk.

Jeg mener til sist at dagens klassiske pianist, tross mangel på aktiv kunnskap om de skjemaer som underbygger musikken, i hvert fall til og med den galante periode, allikevel besitter mer eller mindre passiv kunnskap om disse. Han vil intuitivt kunne ta disse i bruk og videreutvikle denne kunnskapen ved studier av 1700-tallets metodikk. Hvis den divergente tenking som improvisasjon innebærer, kan betraktes som en type intelligens, burde vi som musikere og pedagoger se på improvisasjon som svært viktig, uansett om vi velger å holde oss til kunstmusikkens språk eller velger et friere uttrykk. Vi trenger ikke nødvendigvis å ha som mål å overgå Beethovens musikk, men kanskje vi kunne fordype våre kunnskaper i det musikalske språk som formidler hans kunst.

Litteraturliste

- Agnestig, Carl Bertil. *Vi spiller piano, del 1*. Norsk utgave ved Per Selberg. Oslo: Musikkhusets forlag, 1970.
- Agrell, Jeffrey. *Improvisation Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2008.
- Bach, Carl Philipp Emanuel. *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Oversatt av William J. Mitchell. London: Cassel and Company, Limited, 1949.
- Benson, Bruce Ellis. *The Improvisation of Musical Dialogue : a Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Berliner, Paul F. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- Bjøntegaard, Bjørg J., Ingunn F. Øye og Marianne Wiig Storaas. *Mosaikk pianoskole: fra gehør til noter, fra noter til gehør: Elevbok 1*. Oslo: Norsk musikkforlag, 2005.
- Bjøntegaard, Bjørg Julsrud og Jorunn Skaar. *Pianofavorites*. Oslo: Norsk Noteservice as, 2009.
- Bonniers musiklexikon*. 2. utg., s.v. «Improvisation». Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag, 1983.
- Brodin, Eva og Eva Hoff. «Från palett till scen: en inblick i fyra konstnärliga världar». I *Kreativitet – teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 465–498. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Cahn, Peter. «Conservatoires.» del III/3, I *Grove Music Online, Oxford Music Online*. 23.11.2018.
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>
- Cahn, William L. *Creative Music Making*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2005.
- Carlsson, Ingegerd. «En titt i backspegeln: kreativitetsforskningens historia». I *Kreativitet – teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 577–587. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Carlsson, Ingegerd og Farida Rasulzada. «Lycka eller lidande? Relationen mellan kreativitet och känslor». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 59–76. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Debussy, Claude, «Doctor Gradus ad Parnassum» fra French Impressions. Paul Galbraith. 2006. Delos International Inc. CD.

- Dillan, Lisa. «Improvisasjon». I *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, redigert av Øivind Varkøy, 160–179. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 2004.
- Dirdal, Linn Carin. «Ny giv fra gammel tid». *nmh.no*. 14.06.2018.
https://nmh.no/om_musikkhogskolen/nyheter/ny-giv-fra-gammel-tid
- Dolan, David. «Back to the Future: towards the revival of extemporization in classical music performance,» *david-dolan.com*. 19.10.2018.
<http://www.david-dolan.com/research-and-publications/>
- Edin, Martin. «Pianoimprovisasjon enligt Czerny och Liszt: 1800-talets preluderings- og pianoimprovisasjonspraxis i analys og eksempel». Upublisert D-uppsats. Musikhögskolan, Örebro universitet. 2008.
- Fekjar, Kari. *Opus blå: Klaverskole for nybegynnere*. Oslo: Musikk-husets forlag, 2008.
- _____. *Opus rød: Klaverskole for litt øvede*. Oslo: Musikk-husets forlag 2002.
- _____. *Opus gul: Klaverskole for øvede: 44 originale klaverstykker og arrangerte stykker for klaver*. Oslo: Musikk-husets forlag, 2005.
- Ferand, Ernest T. *Improvisation in Nine Centuries of Western Music: An Anthology with a Historical Introduction*, redigert av K.G. Fellerer. Köln: Arno Volk Verlag Hans Gerig KG, 1961.
- Gjerdingen, Robert. «Monuments of Partimenti,» *facultyweb.at.northwestern.edu*. 09.10.2018.
<http://facultyweb.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/partimenti/index.htm>
- _____, Robert. *Music in the Galant Style*. New York: Oxford University Press, Inc., 2007.
- Garden, Greer og Robert Donington. «Diminution.» I *Grove Music Online, Oxford Music Online*. 06.06.2017.
<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/42071>
- Hamilton, Kenneth. *After the Golden Age: Romantic Pianism and Modern Performance*, New York: Oxford University Press Inc., 2008.
- Hanken, Hanne Maria og Geir Johansen. *Musikkundervisningens didaktikk*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm AS, 2016.
- Hansen, Finn Egeland. «Ars Nova og renæssancen.» I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 76–180. København: Gads Forlag, 1990.
- _____. «Middelalderen.» I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 16–73. København: Gads Forlag, 1990.

- Hatten, Robert S. «Opening the Museum Window: Improvisation and its Inscribed Values in Canonic Works by Chopin and Schumann». I *Musical Improvisation, Art, Education and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 281–295. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- Hoff, Eva. «Konstarternas kreativitet i strålkastarljuset», I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 439–464. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Hoff, Eva. «Vad är kreativitet? Att fånga det månghövdade begreppet». I *Kreativitet – teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff og Farida Rasulzada, 11–37. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Juslin, Patrik. N. og Roland S. Persson. «Emotional Communication». I *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, redigert av Richard Parncutt og Gary E. McPherson, 219–236. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Kallevig, Salve. *Den kjenner jeg: pianospillebok for nybegynnere*. Oslo: Norsk Musikkforlag, 1986.
- Kinderman, William. «Improvisation in Beethoven's Creative Process», I *Musical Improvisation, Art, Education and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 296–312. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- Kjems, Thorkil. «Overgangstid og klassisk». I *Gads Musikkhistorie*, redigert av Søren Sørensen og Bo Marschner, 280–345. København: Gads Forlag, 1990.
- Klempe, Hroar. *Musikkvitenskapelige retninger – En innføring*. Oslo: Spartacus Forlag, 1991.
- Klingfors, Gunno. «Klassiska typer» *Svt.se, kultur & nöje*. 10.01.2006. Se vedlegg 1 og 2.
- Kruse, Bjørn. *Den tenkende kunstner: Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Unipub, 2011.
- Levin, Robert. «Improvising Mozart». I *Musical Improvisation, Art, Education and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 143–149. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- Løchen, Synnøve. *Musikkundervisning – en kunst i seg selv. Instrumentalmetodikk med vekt på klaver*. Sandvika: Arabesk forlag, 2005.
- Moersch, Charlotte Mattax. «Keyboard Improvisation Class: Learning to Improvise in the Baroque Period». I *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 150–170. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.

- Moore, Robin. «The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change». *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 23, Nr.1 (1992): 61–84.
- Musikkforlagene, «Piano – undervisning, sorter etter popularitet.» 13.02.2018.
<https://musikkforlagene.no/produktkategori/undervisningsstoff/piano-undervisning/?orderby=popularity>
- Nachmanovitch, Stephen. *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Oversatt av Sven Smedberg. Göteborg: Bo Ejeby Förlag, 1990.
- Nielsen, Frede V. *Almen Musikkdidaktikk*. 2. utg. København: Akademisk Forlag, 2010.
- Nordenstam, Tore. *Fra kunst til vitenskap. Humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Sigma Forlag A.S., 1987.
- Nordvik, Bodil og Leif-Runar Forsth. «Kreativitet,» *Norsk Institutt for Kreativitet*. 23.11.2018.
<http://www.kreativtnorge.no>
- Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning. Fagplan musikk*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. 11.11.2018.
<http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Fagplanmusikk>
- Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning. Fagplan musikk, 3.3.4. Læringsmål og utviklingsfaser*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. 28.09.18.
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Musikkjernerprogram>
- Norsk kulturskoleråd. 2016: *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning. Fagplan musikk, 3.3.2. Overordna mål*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. 02.12.18.
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Overordnamusikk>
- Norsk kulturskoleråd. 2003: *Rammeplan for kulturskolen, På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd.
- NTNU 2018: *Bachelorprogram 3- og 4- årig*. MUSP461, MUSP4180. Trondheim: Institutt for utøvende musikk, Det humanistiske fakultet. 11.11.2018.
<https://www.ntnu.no/studier/bmusp/oppbygning>
- NTNU 2018: *Repertoarkrav for hovedinstrument ved opptak til bachelorprogrammet til utøvende musikk 2019, ved NTNU Institutt for musikk*. Trondheim: Institutt for utøvende musikk, Det humanistiske fakultet. 11.11.2018.
<https://www.ntnu.no/studier/bmusp/repertoarkrav>
- Postholm, May Britt. *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.

- Riveire, Janine. «Using Improvisation as a Teaching Strategy». *Music Educators Journal*, Vol. 92, Nr. 3 (2006): 40–45.
- Ruud, Even. *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- Schönberg, Arnold. *Verklärte Nacht*, op. 4, Arr. for strykeorkester, Deutsche Grammophon, Berliner Philharmoniske orkester under ledelse av Herbert von Karajan. Lisensert til Youtube av UMG. 07.12.2012. <https://www.youtube.com/watch?v=yV46x6zRvVE>
- Selberg, Per og Stein Skøyeneie. *Min egen pianoskole: Bok 2*. Oslo: Norsk musikkforlag, 1997.
- Sivan, Noam. *Improvisation in Western Art Music: Its Relevance Today*. Ph.D.avhandling. Julliard School of Music i New York. 2010.
- Steinsholt, Kjetil og Henning Sommerro. «Prolog». I *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Sønn. 2006.
- Store norske leksikon, s.v. «Improvisasjon». 05.06. 2017.
<https://snl.no/improvisasjon>
- Tellhed, Una. «Har klassens lys de ljusaste idéerna? Om kreativitet och intelligens». I *Kreativitet - teori och praktik ur psykologiska perspektiv*, redigert av Eva Brodin, Ingegerd Carlsson, Eva Hoff, Farida Rasulzada, 117–137. Stockholm: Liber AB, 2014.
- Temperly, Nicholas. «Preluding at the Piano». I *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, redigert av Gabriel Solis og Bruno Nettl, 323–341. Urbana og Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- The Larousse Encyclopedia of Music*, 1. utg. s.v.«The world of Bach», del IV, 197–201, «Mozart», del IV, 241–244, «The age of Beethoven», section V, 263–269, Feltham, Middlesex: The Hamlyn Publishing Group Limited, 1971.
- Tønnesson, Kåre og Kai Peter Østberg. «Den Franske Revolusjon.» I *Store norske leksikon*. 14.06.2017.
https://snl.no/Den_franske_revolusjon
- Ulleberg, Hans Petter. «Forskningsmetode og vitenskapsteori,»
[sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg](http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg). 19.10.2018.
<http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>
- Utdanningsdirektoratet. 2015: *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 24.11.2018.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. 2006: *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01), Kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 25.03.2018.
<https://www.udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal>

- Weber, William. «Conservatories.» del I. I *Music Grove Online, Oxford Music Online*. 23.11.2016. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>
- Wegman, Rob C., «Improvisation.» del II/1, I *Grove Music Online, Oxford Music Online*. 23.11.2018. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13738>
- Wigestrånd, Stig Roar. «Tenk fort!». I *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, redigert av Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro, 115–131. Trondheim: N.W. Damm & Søn AS, 2006.
- Åse, Tone. «Improvisasjon i undervisningen – forskning på egen praksis». Upublisert hovedoppgave i musikkvitenskap. Universitetet i Trondheim. 2007.



Improvisation och personlig stil (metod)

Publiken har alltid älskat musiker med stark personlighet. Även i klassisk musik är musikerns personlighet av avgörande betydelse trots att tonsättare och ideologer har försökt tona ned musikerns roll och lyfta fram "musikverken".

Långt in på 1800-talet förväntades elitmusiker improvisera i noterad musik, oavsett musiktyp. En respekterad solist skulle helst både kunna improvisera och göra egen musik från grunden. Att framföra andras musik som den står i noterna ansågs länge fantasilöst, okonstnärligt och amatörmässigt.

Musikerns personliga stil (metod) var det väsentliga, inte tonsättare och musikverk. Den personliga stilen byggde till stor del på improvisation.

Tillspetsat kan sägas att en solist, som spelar 1600-talsmusik som den står i noterna, är "otrogen tiden" oavsett vilket instrument som används. WA Mozart (1756-91) använde ord som notapor om musiker som inte improviserade. Vivaldi (1678-1741) kallade dem bl.a. coglioni (testiklar).

Sångare skulle visa vad de gick för i kadenser och repriser. Violinister och cembalister skulle improvisera fantasier, preludier och kadenser. Viktigast var dock att de demonstrerade sin konstnärlighet (skicklighet) och kreativitet i långsamma satser, helst till ackompanjemang av en walking bass (andantebas). I klassisk musik upprätthölls det gamla synsättet på solister längst bland operasångare. I många sångskolor från 1800-talet finns rejält med material om improvisation och ornamentik. Inspelningar visar att man fortfarande omkring år 1900 ornamenterade i musik av Verdi

Tvivelaktiga slutsatser

Man måste ta med många olika typer av improvisation i beräkningen, om man vill få en rimlig bild av hur professionellt framförd musik kan ha låtit före 1800-talets andra hälft. Annars kan man hamna lika snett som om framtidens musikhistoriker skulle få för sig att beskriva jazz med utgångspunkt från hur jazzlåtarna noterats utan att bry sig om just improvisationen.

Här några exempel på hur ignorerandet av improvisation lett till tvivelaktiga slutsatser:

- 1) "Musik har blivit alltmer personlig och individuell fr.o.m. medeltiden fram till 1800-talet." Antagligen är det tvärtom. Ju nyare musik desto exaktare notskrift, med minskat utrymme för personlig improvisation som följd.
- 2) "Europas musikhistoria vilar ytterst på ett antal tonsättare." I själva verket har mycket av nydaningen skett i improvisation. Ett exempel: under 1700-talet gjordes försök att notera det som



PROGRAMMEN

Läs mer om programmen och se flyers för de olika avsnitten!

Program



Lyssna på två exempel på "La Zambecara" av renässans- musikern Claudio Merulo (1533-1604), organist i Markuskyrkan i Venedig. Ex 1. är noterat på sedvanligt vis. Men så bokstavligen var det aldrig tänkt att spelas. Ex 2. innehåller allehanda utvecklingar kring samma noter. Alltså exempel på den improvisation och

(18131901) och andra mindre än tidigare men fullt märkbart.

Naturligtvis kan man ha en markant personlig stil, även om man gör som det står i noterna. Det finns gott om exempel på det. Men skillnaden mellan olika musiker och deras tolkningar blir automatiskt mindre än när man improviserar. Därför är det betydligt **svårare** för nutidens klassiska solister att **bygga upp en tydlig identitet**, som känns igen utanför de specialintresserades skara. Med tanke på hur viktigt detta med en tydlig identitet är för lyssnaren, förefaller det troligt att **notbundenheten bidragit till att klassisk musik marginaliserats.**

Den traditionella synen på personlig stil är fortfarande självklar utanför den klassiska sfären. När man gick för att höra Ray Charles (1930), så var det för att höra hans oefterhärmliga sätt att spela och sjunga. Vilka låtar han framförde spelade ingen större roll det var hans metod som fängslade.

Vår bild av tonsättare

Improvisationens centrala roll i äldre tiders professionella musikliv gör, att man måste ifrågasätta det rimliga i att använda begrepp som verk- och tidstrohet på det sätt som i dag görs.


Tonsättare som J.S. Bach (16851750) och W.A. Mozart (175691) **kritiserades av samtiden för att de skrev ut för mycket i noterna.** Detta bidrar antagligen till att de i dag räknas som de största tonsättarna någonsin.

Deras musik är mindre beroende av improvisation och fungerar därför bättre i klassisk notbunden musikutövning än mer improvisationsberoende musik.

Gunno Klingfors

 Utskriftsvänligt format

 Lägg till som favorit

 Tipsa en vän

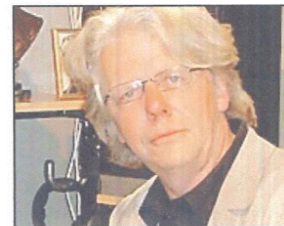
 < Tillbaka

kastraterna improviserade. An idag anses mycket av detta omöjligt att sjunga.

3) "Musik har blivit alltmer avancerad inte minst tekniskt fr.o.m. medeltiden fram till 1800-talet." Påståendet är en följd av att man inte tagit hänsyn till att stora musiker långt in i modern tid improviserade sina tekniska cirkuskonster. Vi vet inte hur avancerat det kunde bli, men av källorna att döma användes emellanåt lika avancerade tekniker som på 1800-talet.

utsmyckning som förväntades av utövaren.

Vi ses igen i
Kunskapskanalen!



Personerna bakom programmet

Gunno Klingfors (bilden) är programledare i SVT:s musikprogram Klassiska typer. Läs mer om personerna bakom programmet! [Läs mer »](#)

[Har du frågor till redaktionen? Använd frågeformuläret!](#)

[Har du frågor till redaktionen? Fråga på, vi svarar efter förmåga! Till frågesidan! »](#)