

Arnstein Dahle Svanholm

**«Musikkopplevelsen og  
Kunnskapsløftet»**

Masteroppgave i musikkvitenskap

Trondheim, høsten 2014

# Innholdsfortegnelse

<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>1</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1 PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN OG BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE .....	3
1.2 VITENSKAPSTEORETISKE UTGANGSPUNKT .....	4
1.3 KUNNSKAPSLØFTET SOM EMPIRISK KILDE .....	7
1.4 BRUK AV NEVROVITENSKAP OG EKSPERIMENTELL PSYKOLOGI .....	9
<b>2 KUNNSKAPSLØFTET .....</b>	<b>11</b>
2.1 OPPBYGGING AV LÆREPLANEN .....	11
2.2 KUNNSKAPSLØFTETS GENERELLE DEL .....	12
2.3 FORMÅLET MED FAGET .....	13
2.4 HOVEDOMRÅDER I FAGET .....	15
2.4.1 <i>Musisere</i> .....	17
2.4.2 <i>Komponere</i> .....	18
2.4.3 <i>Lytte</i> .....	18
2.5 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....	19
2.6 KOMPETANSEMÅLENE .....	21
2.7 DEN RØDE TRÅDEN I LÆREPLANEN .....	22
<b>3 ESTETIKKFILOSOFI .....</b>	<b>25</b>
3.1 IMMANUEL KANT .....	25
3.2 JOHN DEWEY .....	28
3.3 OPPSUMMERING .....	31
<b>4 TOLKNING AV KUNNSKAPSLØFTET .....</b>	<b>33</b>
4.1 <i>KUNNSKAPSLØFTETS</i> KUNNSKAPSSYN .....	33
4.2 ESTETISK OPPLEVELSE OG EKSISTENSIELL ERFARING .....	34
4.2.1 <i>Varkøy og Nielsens forståelse av eksistensielle erfaring</i> .....	36
4.3 MUSIKKENS BETYDNING .....	38
4.4 MUSIKALSK KOMMUNIKASJON .....	40
4.4.1 <i>Musikk som språk</i> .....	41
4.5 HVA SKAL VURDERES? .....	43
4.6 OPPSUMMERING .....	47

<b>5</b>	<b>MUSIKKOPPLEVELSEN I VITENSKAPEN .....</b>	<b>49</b>
5.1	MUSIKKOPPLEVELSEN I LYS AV FILOSOFI OG FORSKNING .....	49
5.2	MUSIKK OG MENING .....	50
5.3	WUNDT-KURVEN .....	52
5.4	MUSIKK OG FØLELSER .....	56
5.5	DEN GJENSIDIGE TILBAKEMELDINGSMODELLEN .....	59
5.5.1	<i>Spredende aktiveringsteori</i> .....	62
5.6	ESTETISK OPPLEVELSE .....	64
5.7	UTVIKLING AV MUSIKKOPPLEVELSEN.....	68
5.7.1	<i>Grunnleggende musikalske egenskaper</i> .....	68
5.7.2	<i>Uformell læring</i> .....	69
5.7.3	<i>Persepsjon som et kulturelt fenomen</i> .....	70
5.7.4	<i>Formell læring</i> .....	73
5.8	OPPSUMMERING .....	74
<b>6</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>77</b>
6.1	MUSIKALSKE FERDIGHETER .....	77
6.2	KJENNSKAP TIL MUSIKK .....	79
6.3	MUSIKALSK REFLEKSJON .....	82
6.4	KUNNSKAP OM MUSIKK.....	85
6.5	Å GI ROM FOR ESTETISKE OPPLEVELSER .....	85
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>89</b>
	<b>BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>91</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG: LÆREPLAN I MUSIKK (LK06) .....</b>	<b>95</b>

# 1 Innledning

Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne [1] oppleve, [2] reflektere over, [3] forstå og [4] ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å [5] skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger.

(LK06)

Sitatet over er hentet fra formålet med læreplanen i musikk. Her presenteres fem hovedmål for faget. Av disse er det [1] musikkopplevelsen som er viet mest plass i læreplanen. Av de fem hovedmålene for faget er dette det eneste som er viet et eget avsnitt. Det inngår også som eneste mål i alle de tre hovedområdene i faget.<sup>1</sup> På grunn av fokuset læreplanen legger på musikkopplevelsen, vil jeg analysere føringene *Kunnskapsløftet* legger for å utvikle elevenes evne til å oppleve musikk. Dette innebærer at jeg vil ta utgangspunkt i retningslinjene som blir fremmet i læreplanen og følge de frem til kompetansemålene for faget. Jeg stiller da følgende spørsmål spørsmålet:

*Kan kompetansemålene for musikkfaget i Kunnskapsløftet gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk?*

For å besvare dette spørsmålet vil jeg se på hvilket vitenskapelig grunnlag man har for å si at Kunnskapsløftets retningslinjer faktisk vil bidra til å utvikle elevenes musikkopplevelse. I hovedsak vil jeg her se på forskning innen musikkpsykologien. Siden begrepet *musikkopplevelse* blir brukt på ulike måter, vil jeg også se på *Kunnskapsløftets* definisjon på dette, samt se hvordan musikkpedagoger har tolket *Kunnskapsløftets* definisjon.

## 1.1 Presisering av problemstillingen og bakgrunn for valg av oppgave

I *Kunnskapsløftet* fortsetter utviklingen som startet på midten av 80-talet med et fokus på vurdering i norsk skole (Engelsen 2012:84). Noe av begrunnelsen for dette i *Kunnskapsløftet*, var at man ønsket å gi lærerne en større frihet til å legge opp undervisningen slik de selv mener er best (St. meld. 2003–2004:3.3.2). Derfor ble metodestyringen, som i større grad preget L97, ofret til fordel for å stille klarere krav til målene som skulle oppnås gjennom

---

<sup>1</sup> De ulike delene av læreplanen blir gjennomgått i kapittel 2. Hovedområdene presenteres i kapittel 2.4. Det anbefales å se gjennom læreplanen for musikkfaget som er vedlagt i kapittel 9 for å få en bedre oversikt over oppbyggingen av planen.

undervisningen. I *Forskrift til opplæringsloven* (§3–3) kommer det klart frem at det er kompetansemålene i læreplanen som skal danne grunnlaget for vurderingen. Det fastlegges også at vurderingen skal ha som formål å fremme læring hos elevene (ibid.:§3–2). Dermed legges det et stort press på kompetansemålene. En av farene med en målstyrt undervisning er at fokuset for undervisningen blir det som kan måles, i stedet for det som anses som viktig (Engelsen 2012:122). Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan dette forholder seg i musikkfaget. Er kompetansemålene definert på en slik måte at de ivaretar det som anses som viktigst i faget?

Bak dette spørsmålet hviler det også en rekke andre spørsmål som ikke kan omgås. I og med at Kunnskapsløftet har satt *musikkopplevelsen* som et av hovedmålene for musikkfaget, blir ett av disse: Er det mulig å gi en objektiv vurdering av elevenes musikkopplevelse? For å kunne komme noen vei med et slikt spørsmål er det viktig å ha klart for seg hva som forstås med «musikkopplevelse». Her gir læreplanen noen avklaringer, men som det vil bli vist i kapittel 4, blir også disse avklaringene oppfattet på ulike måter av ulike musikkpedagoger.

Estetikfilosofien har en lang tradisjon for å drøfte grunnlaget for estetiske opplevelser. For å sette *Kunnskapsløftets* korte og diffuse definisjoner i et bredere perspektiv vil jeg sammenligne forståelsen av begreper som *musikkopplevelse* og *estetisk erfaring* med den filosofiske tradisjonen. Dette er nødvendig for å danne et klarere bilde av hvilke fenomener det er som skal forklares. I vurderingen av problemstillingen vil jeg i størst mulig grad sammenligne læreplanens ideer med resultater fra empirisk forskning. Dette kan begrunnes ved å vise til Stortingsmelding nummer 16 (2006–2007:6.1) som sier at «Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning».

## **1.2 Vitenskapsteoretiske utgangspunkt**

Ofte gjøres det en inndeling av vitenskapen mellom naturvitenskapelig og humanistisk vitenskapsteori (Fuglseth og Skogen 2006:256). Denne oppgaven vil i hovedsak bruke en metodikk som tilhører den humanistiske tradisjonen ved at den følger de hermeneutiske idealene i tolkningen av Kunnskapsløftet som en historisk kilde. For å svare på problemstillingen vil jeg likevel i tolkningen av dokumentet bruke mye forskning som befinner seg trygt innenfor den naturvitenskapelige tradisjonen. Disse to sidene av forskningsfilosofien har også tradisjonelt sett delt seg i synet på epistemologi. I hermeneutisk

teori følger man grunntanken om at objektiv kunnskap om *virkeligheten* ikke er tilgjengelig. I denne oppgaven vil mye av forskningen jeg baserer meg på være naturvitenskapelige disipliner som har et annet hermeneutisk grunnlag. Det er derfor nødvendig å klargjøre hvordan jeg forholder meg til de ulike vitenskapstradisjonene og vise hvordan de vil brukes for å besvare problemstillingen.

Den pedagogiske litteraturen gir ofte et feilaktig bilde av de rådende epistemologiske grunnlagstankene innen filosofien. Mens en idealistisk holdning til epistemologiske spørsmål ofte blir presentert som det eneste fornuftige alternativet i pedagogisk litteratur, står dette i sterk kontrast til hva dagens filosofer mener (Fuglseth og Skogen 2006:256–270). En undersøkelse fra 2013 viste at 81,6 prosent av filosofer hadde et realistisk syn på den eksterne virkeligheten, mens bare 4,3 prosent støttet idealistiske synspunkt (Bourget og Chalmers 2013). Mitt epistemologiske utgangspunkt vil jeg kalle pragmatisk empirisisme<sup>2</sup>. Når David Hume hadde vist at man ikke kunne vite om ens sanseinntrykk samstemte med virkeligheten, svarte Immanuel Kant med å godta dette. Men han underkastet seg ikke en relativistisk epistemologi. I stedet holdt han fast på at den harmonien og samstemtheten man ser i naturen gjør det mulig å formulere allmenne naturlover. Naturvitenskapen gir oss kunnskap om den *opplevde* virkeligheten (Kant 1995/1790:IV). Forholdet mellom den *opplevde* virkelighet og den *virkelige* virkelighet (noumena) har rett og slett ingen praktiske implikasjoner for livene våre. Ved å benytte en slik pragmatisk holdning til *virkeligheten*, kan man forholde seg til empiri uten å måtte støtte et standpunkt som sier at dette er den fullstendige og eneste sannhet. Bakgrunnen for et slikt standpunkt er at jeg har en agnostisk holdning til *virkeligheten*, samtidig som jeg mener at empirien er det nærmeste man kommer kunnskap om den opplevde virkeligheten.

Skillet mellom humaniora og naturvitenskap har, om ikke blitt visket ut, de siste femti årene blitt kraftig forskjøvet. Mens den behavioristiske psykologien for 50 år siden hadde svært begrensede midler for å se hva som foregikk i hodene på mennesker, kan man nå avlese nevralt representasjoner for både tanker og følelser. Naturvitenskapen har altså beveget seg nærmere mennesket, og deler av striden mellom den humanistiske og den naturvitenskapelige tradisjonen synes derfor å være noe foreldet. Samtidig er det viktig å ikke falle i de samme reduksjonistiske fellene som behaviorister og positivister har gjort tidligere. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen konkluderer med at problemet handler mer om en ukritisk bruk av

---

<sup>2</sup> Dette må ikke forstås som at jeg ser dette epistemologiske utgangspunktet som en del av den filosofiske retningen *pragmatisme*.

naturvitenskapelige metoder, enn et grunnleggende verdensbilde (Fuglseth og Skogen 2006:262). Jeg mener også at man skal ha stor respekt for at den humanistiske tradisjonen gjennom lang tid har utviklet metoder for å lære seg mennesket å kjenne. Samtidig må man være bevisst på at naturvitenskapen fortsatt er svært forskjellig innen dette studiefeltet.

Forskningen bør derfor behandles med forsiktighet.<sup>3</sup>

For å ikke forvirre leserne har jeg forsøkt, så langt det lar seg gjøre, å skille presentasjonen av filosofi og pedagogikk fra presentasjonen av empirisk vitenskap. Oppgaven er lagt opp slik at det først vil bli sett på hvordan begrepene og ideene i læreplanen kan settes inn i en historisk kontekst, samt hva vår tids filosofiske- og pedagogiske diskurs mener om begrepene og ideene som blir presentert. Denne delen av oppgaven vil ikke på noen som helst måte forsøke å svare på problemstillingen, men vil definere hvordan denne må forstås. Først etter at den empiriske vitenskapen blir presentert, vil problemstillingen bli forsøkt besvart. Den pedagogiske og filosofiske litteraturen vil altså bli sett på som en slags utvidelse av studieobjektet, og slik være med å klargjøre *hva* elevene faktisk skal lære. Den empiriske vitenskapen gjør på sin side ingen foreskrivende krav på innholdet i opplæringen. Dens oppgave er utelukkende å se på hvordan den pedagogikken som er blitt definert av læreplanen og den pedagogiske diskursen har et empirisk grunnlag for de antagelser som ligger til grunn. Det er denne forskningen, samt læreplananalysen i seg selv, som utgjør grunnlaget for den endelige konklusjonen.

Resultatene i min forskning har derfor begrenset gyldighet, og kan ikke sies å være objektive i den forstand at de gir et allment svar på problemstillingen. Gyldigheten til resultatene er begrenset til den tolkningen jeg har gjort av læreplanen. I tolkningen kommer det også frem at andre musikkpedagoger forstår deler av læreplanen annerledes enn det jeg gjør. Siden tolkningen av oppgaven i hermeneutisk tradisjon ikke kan sies å være objektiv, vil konklusjonen til oppgaven derfor ikke ha noen foreskrivende gyldighet for disse forståelsene av læreplanen. Her må det også legges inn at formuleringen av problemstillingen har lagt en viss føring for tolkningen av læreplanen:

*Kan kompetansemålene for musikkfaget i Kunnskapsløftet gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk?*

---

<sup>3</sup> Se kapittel 1.4

Formuleringer som «*hvilke* indikasjoner gir kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* [...]», eller «*hvordan* indikerer kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* elevenes evne til å oppleve musikk», hadde i større grad åpnet for en nøytral tolkning (i den grad det er mulig) av læreplanen. Den problemstillingen som er valgt, stiller seg derimot åpen til hvorvidt kompetansemålene kan gi noen indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk. Formuleringen uttrykker slik implisitt en forsiktig skepsis til om dette faktisk er mulig. I tolkningen av læreplanen er det derfor lagt inn et visst bias. Siden resultatene av en slik undersøkelse ikke kan sies å ha noen allmenngyldig status, har jeg forsøkt å la subjektiviteten komme læreplanen til gode. På grunn av den skepsisen som problemstillingen indikerer, blir tolkningen av læreplanen gjort i et forsøk på å finne indikasjoner på at kompetansemålene *kan* gi tegn på elevenes evne til å oppleve musikk. Det må derimot understrekes at noe slikt bias *ikke* er gjort i utvalget av den empiriske forskningen. Her har målet vært å finne forskning som i størst mulig grad representerer en konsensus innenfor forskningsdiskursen. Som en del av dette har jeg blant annet plukket ut en del forskere som forsøker å skape mer helhetlige modeller av musikkopplevelsen basert på deres forståelse av den samlede kunnskapen som er tilgjengelig innen det musikkpsykologiske feltet, og sammenligne disse. Som en som står utenfor forskningsfeltet, vil jeg ved å ta denne innfallsvinkelen forenkle noe av utfordringen med å sette seg inn i en ny fagdisiplin.

### **1.3 Kunnskapsløftet som empirisk kilde**

I denne oppgaven blir *Kunnskapsløftet* (LK06) behandlet som et studieobjekt. Formålet med oppgaven er ikke først og fremst å stille kritiske spørsmål til læreplanen, men å tolke dokumentet i lys av tanker og forskning innen filosofi, pedagogikk og vitenskap. Det vil derfor ikke stilles spørsmål ved målene som defineres i *Kunnskapsløftet*, da disse blir sett på som selve grunnlaget spørsmålene stilles ut ifra. Som det vil bli vist senere, kan man se en hierarkisk struktur i læreplanen, med de ideologiske ideene på toppen og de praktiske løsningene på bunnen. Her kan man sette formålet med faget øverst, mens kompetansemålene havner nederst. Mens formålet med faget klargjør de pedagogiske og ideologiske intensjonene med faget, forteller kompetansemålene konkret hva elevene skal kunne. Mellom disse ytterlighetene beskrives hvordan man skal realisere den kompetansen som er beskrevet i kompetansemålene, for slik å oppfylle formålene med faget. Når jeg skal svare på problemstillingen er det ikke nødvendigvis gitt at alle nivåer i hierarkiet samstemmer med hverandre. Kanskje vil forståelsen av musikkopplevelsen synes forskjellig avhengig av om



tolkningen blir gjort ut fra de ideologiske retningslinjene eller de praktiske løsningene. Hvis slike situasjoner skulle oppstå vil det være de ideologiske retningslinjene som veier tyngst. Med andre ord, om metodene som pålegges for å nå formålene med faget skulle vise seg å ikke ha vitenskapelig belegg, vil metodene bli lagt til side, mens formålene blir beholdt.

I Kunnskapsløftet finner man en rekke begreper og påstander som kan være tvetydige eller vanskelige å forstå. I tolkningen av disse har jeg valgt å både se på hvordan de blir tolket av et utvalg musikkpedagoger, samt å se hvordan filosofene Immanuel Kant og John Dewey forstår slike begreper. På denne måten blir begrepene satt inn i en historisk kontekst, samtidig som jeg ser hvordan de blir tolket av samtidige musikkpedagoger. Rollen til filosofene og pedagogene som blir omtalt i denne oppgaven, er altså først og fremst å sette ideene som fremmes i Kunnskapsløftet i en bredere kontekst. Samtidig vil de være med å belyse hvilke spørsmål som trenger å bli besvart.

Immanuel Kant regnes som en av de mest innflytelsesrike tenkerne innenfor estetikkfilosofien. På tross av at *Kritikk av dømmekraften* (Kant 1995) ble utgitt i 1790, blir hans ideer brukt svært mye også i dag. Vi skal blant annet se at flere av pedagogene og forskerne som presenteres i denne oppgaven bruker Kant som referanse. John Dewey har den fordel at han kunne bygge på nesten 150 års mer kunnskap enn Kant, da han ga ut *Art as experience* i 1934. Hans tanker om estetikk står et godt stykke unna Kants, og han tar en helt annen innfallsvinkel til studiet av estetikken. Også han blir referert til av flere forskere og pedagoger som det henvises til i denne oppgaven. Kontrasten mellom de to filosofene blir i denne oppgaven delvis brukt for å belyse noen av uenighetene innen forskningen og den pedagogiske tenkningen. I tillegg vil de være med på å belyse mange av de spørsmålene som er knyttet opp mot opplevelse av musikk.

I besvarelsen av disse spørsmålene kommer vitenskapen inn. Innenfor de vitenskapelige disiplinene har jeg tatt i bruk et vidt spekter av kilder. Dette skyldes delvis at studieobjektet befinner seg i skjæringspunktet mellom pedagogikk og musikkvitenskap, men også fordi musikkvitenskap først og fremst er et studiefelt, heller enn en vitenskapsdisiplin. For å finne svar på de spørsmål som blir stilt, har jeg funnet det nyttig å se på forskning innen både sosiologi, psykologi og nevrovitenskap. Her beveger jeg meg altså innom både samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige disipliner. Der ren naturvitenskapelig forskning kan være med å besvare de spørsmål som blir stilt, vil denne velges foran mer samfunnsvitenskapelig forskning. Dette skillet blir innimellom noe utydelig når naturvitenskapelig forskning danner utgangspunkt for store hypoteser og teorier. Ofte består

slike hypoteser av en kombinasjon mellom filosofi og forskning fra ulike felt. I slike tilfeller vil det epistemologiske grunnlaget kritiseres underveis i teksten.

#### **1.4 Bruk av nevrovitenskap og eksperimentell psykologi**

Bruken av forskning innen eksperimentell psykologi og nevrovitenskap for å belyse pedagogiske spørsmål har en historie som gjør at det er nødvendig å komme med noen ytterligere kommentarer. Det at nevrovitenskap er en forholdsvis ny vitenskapsdisiplin, har gjort at man på kort tid har brutt nytt terreng. Det betyr samtidig at man har en begrenset mengde data fra tidligere forskning å støtte seg på. Det har lenge vært filosofert rundt hvilke effekt lytting eller spilling av musikk har på andre sider ved mennesket. På 1990-tallet kom en mengde undersøkelser som fokuserte på forholdet mellom musikk og kognitiv utvikling. Mest kjent er nok den såkalte *Mozarteffekten* (Rauscher *et al.* 1993). Artikkelen, som ble publisert av *Nature*, presenterte resultater som viste at testpersoner gjorde det i gjennomsnitt 9 IQ-poeng bedre på oppgaver om romforståelse enn testpersoner som ikke hørte på musikk (*ibid.*). Selv om effekten som ble beskrevet forsvant etter femten minutter, førte denne artikkelen til at ideen om at musikk gjør deg smartere spredde seg raskt. På tross av at senere undersøkelser hadde problemer med å gjenskape de samme resultatene og viste at resultatene antakelig først og fremst skyldtes forandringer i humøret til testpersonene, var myten vanskelig å bli kvitt (Thompson 2009:237).

Mozarteffekten er det mest kjente eksempelet på hvordan undersøkelser innen eksperimentell psykologi og nevrovitenskap blir utnyttet av politikere, lobbyister, pedagoger og reklamefolk, for å selge inn sine ideer. Som en naturvitenskapelige disipliner, har resultater innen nevrovitenskap og eksperimentell psykologi ofte trumfet mengder av data innen samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning. John T. Bruer skrev i 1997 en artikkel kalt «Education and the Brain: A Bridge Too Far». I denne artikkelen argumenterte han hardt mot ideen om at pedagoger og politikere skulle bruke nevrovitenskapelig forskning som utgangspunkt for å bestemme hvordan undervisningen burde foregå eller skolen organiseres. Selv om fagfeltene allerede hadde gjort svært interessante funn, mente han det begrensede datagrunnlaget, samt det at man fortsatt visste såpass lite om forklaringsmekanismene rundt det som ble forsøkt forklart, gjorde at det var for tidlig å bruke denne forskningen til å endre skolesystemet. Deler av den kraftige advarselen skyldtes også at han mente politikere og pedagoger ofte misforsto forskningsresultatene som ble presentert (jamfør hysteriet rundt Mozarteffekten) (Hirsh-Pasek og Bruer 2007). Ti år senere hadde problemet tydeligvis fortsatt

ikke forsvunnet da Bruer og en rekke forskere innen nevrovitenskap og kognitiv psykologi fant det nødvendig å skrive manifestet *The Santiago Declaration* (Hirsh-Pasek *et al.* 2007). Her presenteres noen generelle prinsipper som forskerne mener pedagoger kan forholde seg til, samtidig som de advarer mot «brain-based pedagogy» (Hirsh-Pasek og Bruer 2007). Et av punktene i manifestet sier:

The principles enunciated above are based primarily on findings from social and behavioral research, not brain research. Neuroscientific research, at this stage in its development, does not offer scientific guidelines for policy, practice, or parenting.  
(Hirsh-Pasek *et al.* 2007)

I innledningen til artikkelen klargjøres bakgrunnen for manifestet *The Santiago Declaration*: «In an era of translational science, researchers often find themselves in the mixed company of policy makers, legislators, and educators looking for “evidence-based” practice» (Hirsh-Pasek og Bruer 2007). Siden jeg i begrunnelsen for metodikken til oppgaven selv argumenterer med kravet om en evidensbasert undervisning, finner jeg det nødvendig å klargjøre hvordan jeg forholder meg til bruken av nevrovitenskapelig forskning. Selv om store deler av den forskningen som blir presentert i oppgaven kan kategoriseres som nevrovitenskap, blir ikke denne brukt for å si noe om de pedagogiske målene, men for å forklare hva *musikkopplevelsen* er. Det har derfor også vært viktig å ikke kritisere *Kunnskapsløftet* for formålene med faget. I manifestet kan vi også lese: «Our research can provide guides in designing the most efficient means to a policy ends, but cannot dictate those ends, which must arise out of political debate and social consensus» (Hirsh-Pasek *et al.* 2007). Her er jeg altså på linje med Hirsh-Pasek *et al.* ved at den naturvitenskapelige forskningen som blir presentert ikke blir brukt til å diktere innholdet i faget, men for å finne ut hvordan målene i *Kunnskapsløftet* kan nås.

## 2 Kunnskapsløftet

I dette kapittelet vil jeg gi en kort oversikt over *Kunnskapsløftet*. Jeg vil se på de ulike delene av læreplanen og se på hvordan disse forholder seg til hverandre. Oppsummeringen av de ulike delene vil konsentrere seg om det som er relevant for problemstillingen. Når *Kunnskapsløftet* bruker en rekke ulike begreper for å organisere læreplanen, kan det være vanskelig å følge oppsummeringen uten å ha læreplanen fremfor seg. Jeg har derfor lagt ved den fagspesifikke læreplanen i kapittel 8. De øvrige delene av læreplanen kan leses på Utdanningsdirektoratets hjemmesider.<sup>4</sup>

### 2.1 Oppbygging av læreplanen

*Kunnskapsløftet* er en tredelt læreplan. Den første delen er en generell del, som skal gjelde på tvers av fag og årstrinn. Del to heter «Prinsipper for opplæringen». Den inneholder den såkalte «Læringsplakaten», som gir et sammendrag av både den generelle delen av læreplanen og opplæringsloven med forskrift (LK06). Denne delen av læreplanen fokuserer særlig på skoleeiers ansvar. Den siste delen av *Kunnskapsløftet* er en fagspesifikk del, som sier hva elevene skal jobbe med innenfor hvert fag. I denne delen finner man læreplanen i musikk. I presentasjonen og analysen av læreplanen vil jeg først og fremst fokusere på den fagspesifikke læreplanen, men også bruke elementer fra den generelle delen som er særlig aktuelt for musikkfaget. Del to av læreplanen, «Prinsipper for opplæringen», vil ikke bli brukt i oppgaven.

Læreplanen i musikk er delt inn i fire hoveddeler: «Formål med faget», «Hovedområder i faget», «Grunnleggende ferdigheter i faget» «Kompetansemål». Denne inndelingen utgjør et slags hierarki. I den ene enden har man «Formål med faget», som gir et helhetlig bilde av hva det er ønskelig at elevene skal få ut av undervisningen, samt begrunnelsen for dette. De mest konkrete retningslinjene for undervisningen finner man under «Kompetansemål». Her er kunnskapen det ønskes at elevene skal sitte igjen med gå gjennom opplæringen konkretisert og listet opp på en måte som gjør at målene kan være retningsgivende for hvordan læreren legger opp undervisningen. Kompetansemålene er inndelt etter de ulike «Hovedområde[ne] i faget». Dette kapittelet presenterer hvordan en ønsker at man jobber innenfor hver av disse områdene. Kapittelet om de grunnleggende

---

<sup>4</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> (Vist 4.10.214)

ferdighetene presenterer ferdigheter som går på tvers av fag som skal kobles opp mot fagenes egenart. De grunnleggende ferdighetene er definert som å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig, og bruke digitale verktøy i faget. De kan forstås som et tverrfaglig fokus som læreplanen ønsker at man jobber med innen hvert fagområde.

I denne oppgaven vil det være viktigst å se på hvordan formålene med faget stemmer overens med kompetansemålene. Det er her det tydeligst kommer frem hvorvidt læreplanen har en gjennomførbar plan for hvordan formålene med faget skal oppnås. De øvrige kapitlene vil også være viktige, fordi de sier noe om hvordan man skal arbeide for å få gjennomført kompetansemålene.

## 2.2 Kunnskapsløftets generelle del

På Utdanningsdirektoratets nettsider presenteres den generelle delen av læreplanen på denne måten: «Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet 2011). Denne delen av læreplanen er altså faguavhengig. Den gir generelle retningslinjer for innholdet i skolehverdagen, uten å spesifisere hvilke timer som skal brukes til arbeidet. Det kan også påpekes at denne delen av læreplanen ikke er skrevet sammen med de fagspesifikke læreplanene. Den er en videreføring av den generelle delen i læreplanene *Reform-94* og *Reform-97* (ibid.). Siden det er læreplanen i musikk som er utgangspunktet for denne oppgaven, vil jeg se på hvilke prinsipper i den generelle delen av læreplanen som synes å ha en særlig relevans for musikkundervisningen.

Den generelle delen av læreplanen er delt opp i «det meningssøkende menneske», «det skapende menneske», «det arbeidende menneske», «det allmenndannede menneske», «det samarbeidende menneske», «det miljøbevisste menneske» og «det integrerte menneske» (ibid.). De to første av disse kapitlene ser ut til å være særlig viktige for musikkfaget, fordi de tar opp flere spørsmål som kommer igjen i den fagspesifikke læreplanen. Under «[d]et meningssøkende menneske» finner vi et avsnitt om «kulturarv og identitet». Her sies det blant annet at «[u]tviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer» (LK06b:4). Det påpekes at elevene skal få kjennskap til sin egen kulturarv, men også at en skal få kunnskap om andre kulturer. Slik vil en fremme både personlig identitet og forståelse og toleranse for mennesker med en annen kulturell bakgrunn.

Under «[d]et skapende menneske» sies det at elevene skal utvikle kreative evner. Det poengteres at de skapende evnene kan vise seg i mange ulike situasjoner som deles inn i tre ulike tradisjoner. Den kulturelle tradisjonen, som musikk blir nevnt som en del av, er en av de tre tradisjonene (LK06b:6). Spesielt interessant for problemstillingen i denne oppgaven er at det står at «[e]levene må utvikle gleden ved det vakre både gjennom kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende evner» (ibid.:6). Det sies også at elevene skal mestre «evnen til å uttrykke følelser» (op.cit.). Kapittelet om *det skapende menneske* avsluttes med noe som kan tolkes som en forståelse av kunstens verdi: «I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (op.cit.:6). I innledningen av til læreplanens generelle del påpekes også musikkopplevelsen direkte: «Gjennom bilde og form, tone og ord, stimuleres [elevene] til å utfolde fantasi og oppleve kunst» (op.cit.:2). En ser altså at det å oppleve kunst, bli berørt av kunst, både som lytter eller tilskuer og utøver, er en viktig side ved skolegangen.

### **2.3 Formålet med faget**

Den første delen av den fagspesifikke læreplanen har to funksjoner. For det første viser den, som overskriften antyder, musikkfagets verdi og formål i skolen. For det andre presiseres en del grunnleggende musikkfilosofiske tanker som ligger til grunn for læreplanen. På mange måter ligner den derfor på den generelle delen av læreplanen. Forskjellen ligger i at de målene og filosofiske betraktningene som kommer frem i denne delen er direkte knyttet opp mot musikkfaget. I første avsnitt blir musikkens rolle og betydning for enkeltmennesker og samfunnet presentert. Avsnittet avsluttes med en oppsummering av *Kunnskapsløftets* forståelse av musikalsk verdi: «Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur» (LK06). Dette blir også tatt opp og konkretisert videre i kapittelet. Det kommer frem at musikk er nært knyttet til identitetsdanning, og blir sett på både som noe personlig, men også noe allment gjennom en felles kulturarv. Det sies at musikkfaget kan medvirke til «[...] toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt» (ibid.). Det legges stor vekt på at musikkfaget, i et flerkulturelt samfunn, kan utgjøre en viktig funksjon både ved at elevene får bli bedre kjent med sin egen kultur, og ved at man lærer andres kulturer å kjenne. Det er antakelig blant annet dette som menes med at musikk kan bidra til mellommenneskelig forståelse. Her ser en tydelige paralleller til det

som blir sagt i den generelle delen av *Kunnskapsløftet* i kapittelet om «Det meningssøkende menneske». Musikkfagets funksjon som kulturbærer blir konkretisert ved at det presiseres at både samisk og norsk musikk og andre kulturers folkemusikk skal inngå i musikkfaget.

Hvorvidt musikkfagets roller skal være å gi elevene en oppdragelse «til musikk» eller «gjennom musikk», har lenge vært et viktig musikkpedagogisk spørsmål (Nielsen 1994:55). Er hensikten med musikkfaget å utvikle elevers kunnskaper innen musikk, eller bruker man musikken for å oppnå andre mål? I *Kunnskapsløftet* kan en se eksempler på at man ønsker å gjøre begge deler. De målene som ble presentert forrige avsnitt kan en gjerne tenke på som *ikke-musikalske*, fordi musikken blir presentert som et middel for å nå målsetninger som i utgangspunktet ligger utenfor musikken selv. Mange av disse ikke-musikalske målene er de vi finner igjen i den generelle delen av læreplanen. Som en del av kapittelet «Det meningssøkende menneske» sies det blant annet at «[u]tviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer» (LK06b:4). Når det i læreplanen for musikk står at musikkfaget skal «fremme kulturell tilhørighet og identitetsdanning», er det altså naturlig å se det i sammenheng med den generelle delen av læreplanen (op.cit.). Dette eksempelet viser hvordan kapittelet om formålet med faget gjerne bør sees i sammenheng med det som kommer frem i den generelle delen av læreplanen.

I annet avsnitt starter presentasjonen av de grunnleggende målene for musikkfaget, og en plan for hvordan skolen skal jobbe for å nå dem. Her presenteres de musikalske målsetningene for faget. Som figur 2.1 viser blir det lagt mer vekt på såkalte «ikke-musikalske» mål i læreplanen.<sup>5</sup> I tolkningen av *Kunnskapsløftet* vil det bli satt fokus på hva dette har å si for musikkfaget.

---

<sup>5</sup> Kategoriseringen av målene som musikalske og ikke-musikalske, eller mål som gir en oppdragelse gjennom eller til musikk, vil bli drøftet mer i kapittel 4.

Oppdragelse til musikk	Oppdragelse gjennom musikk
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Å oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk</li> <li>- Å skape musikalske uttrykk.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Møte elevens uttrykksbehov</li> <li>- Musikkfaget kan bidra til en mer inkluderende skole.</li> <li>- Bidra til elevens personlig utvikling. Særlig gjennom erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse.</li> <li>- Fremme kulturell tilhørighet og identitetsdanning.</li> <li>- Fremme toleranse og respekt for andre kulturer.</li> </ul>

Figur 2.1

I fjerde og femte avsnitt legges det også noen føringer for hvilken musikk man skal jobbe med i musikkfaget:

Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget. Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene og på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold

(LK06).

Dette kan leses som en nærmere definisjon på hva slags musikk som skal gi elevene grunnlag for å kunne «oppleve, reflektere over, forstå og ta del i» (LK06).

Dette kapittelet avsluttes med at det fremmes et ønske om at det skapes et samarbeid mellom skolen og lokale musikkmiljø. Gjennom et samarbeid mellom skole og kulturskole, med profesjonelle musikere og ved å utnytte den musikalske kompetansen elevene sitter med fra før skal musikkfaget bidra til å oppnå skolens mål om å «utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode» (op.cit.).

## 2.4 Hovedområder i faget

Faget deles inn de tre hovedområdene «Musisere», «Komponere» og «Lytte» på bakgrunn fagets ulike arbeidsmetoder. Ut ifra disse hovedområdene er det kompetansemålene blir definert. I kapittelet om hovedområdene gir læreplanen noen retningslinjer for hvordan man skal jobbe med de ulike delene av musikkfaget. På tross av at *Kunnskapsløftet* sies å være en målstyrt læreplan, gir dette kapittelet også noen rammer for *hva* undervisningen skal



inneholde. I tillegg konkretiserer kapittelet noen av formålene ved faget ved å sette de inn i men mer praktisk kontekst.

Presentasjonen av hvert av de tre hovedområdene starter med hva som er det faglige fokuset. Alle hovedområdene har musikkopplevelsen som faglig fokus. I tillegg har hovedområdet «Komponere» «musikalsk skaping» som faglig fokus, og hovedområdet «Lytt» har «refleksjon» som faglig fokus (LK06). De tre faglige fokusområdene: musikkopplevelse, musikalsk skaping og refleksjon, ser ut til å i stor grad overlape med de målene som ble presentert som formål med faget. Det er altså her vi ser videreføringen av formålene med faget. Målet om å «ta del i musikalske uttrykk» er ikke representert gjennom et faglig fokusområde. Derimot kan det sies å være videreført gjennom hovedområdet «Musisere».

Av de målene jeg har definert som «musikalske mål» er fire av fem videreført som fokus- eller hovedområder. Målet om å «forstå [...] musikalske uttrykk» ser ut til å miste noe av betydningen i denne delen av læreplanen. Selv om forståelse for musikk blir presentert gjennom ulike perspektiver i hovedområdene, blir det ikke presentert som et sentralt fokus. Under alle hovedområdene er «Musikkorientering» en av arbeidsmåtene. Musikkorienteringen blir beskrevet som musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer. Dette må altså kunne sies å gi elevene en forståelse for musikk. Læreplanen introduserer også begrepet «musikkens grunnelementer» (LK06). Disse blir beskrevet som «Puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form» (op.cit.). Under hovedområdet «Lytt» skal det jobbes med elevenes varhet for disse grunnelementene i musikken. I hovedområdene «Musisere» og «Komponere» skal de jobbe med å bruke dem i spill på instrumenter og ved å skape ny musikk. Arbeid med de musikalske grunnelementene må kunne sies å bidra til elevenes forståelse for musikk. Det ser likevel ut til at dette målet blir behandlet mer som et middel i denne delen av læreplanen, og ikke lengre blir presentert som et mål i seg selv.

Figur 2.2. viser en oversikt over sammenhengen mellom målene med faget og fokusområdene. De målene som er uthevet, er de som finner sin parallell i fokusområdene, samt det siste målet som blir videreført som et hovedområde.

Mål med faget	Fokusområder
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>å oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk</b></li> <li>- <b>å skape musikalske uttrykk.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musikkopplevelse</li> <li>- Musikalsk skaping</li> <li>- Refleksjon</li> <li>- (Muisere)</li> </ul>

Figur 2.2

For hvert hovedområde legges det også føringer for hvordan man skal jobbe med fokusområdene. Dette innebærer en ytterligere nedbryting av målene slik at de blir mer håndterlige for lærere og elever. Det påpekes i innledningen at områdene ikke er adskilt, men utfyller hverandre, slik at måloppnåelsen under ett av områdene samtidig utvikler kompetansen på de andre. Det arbeidet som gjøres mot et av fokusområdene, vil derfor også kunne øke måloppnåelsen på de andre. Dette kommer tydeligst frem under hovedområdet «Lytte», der musikkorienteringen sees på som en hjelp til utviklingen av kompetansemålene i de andre to hovedområdene. I figur 2.3 gis en skjematisk oversikt over hva hvert av fokusområdene innebærer.

#### 2.4.1 Musisere

Hovedområdet «Muisere» består av det praktiske arbeidet med musikk. Gjennom sang, dans og spill på instrumenter skal elevene oppleve musikk. Innen dette hovedområdet skal det jobbes med øving, musikalsk kommunikasjon, samhandling og formidling. Det påpekes også at det praktiske arbeidet med faget innebærer bruk av musikkens grunnelementer, som defineres som puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form (LK06). Det sies at en hovedområdet innebærer musikkorientering i praksis. Det knyttes altså en sammenheng mellom teori og praksis. Dette kan knyttes opp mot det som sies i den generelle delen av læreplanen om kunnskap om musikk og kjennskap til musikk er med å danne grunnlaget for musikkopplevelsen. Slik kan en også se en nærere sammenheng mellom innholdet i hovedområdet og det faglige fokuset: musikkopplevelsen.

### 2.4.2 Komponere

Utvikling av kreativitet og skapende evner blir definert som et av formålene med faget. I hovedområdet «Komponere» ser man hvordan dette skal oppnås. Hovedområdet beskriver eksperimentering og utforsking som viktige arbeidsmetoder. Gjennom arbeidet skal en sette sammen egne musikalske uttrykk. Også her påpekes det at trening i musikalsk kommunikasjon og formidling er viktig.

### 2.4.3 Lytte

Hovedområdet «Lytte» slår fast at «[m]usikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss» (LK06). I reklame kan musikk brukes som en logo for et produkt eller selskap; i militær sammenheng kan musikk brukes for å få soldater til å marsjere i takt; i film kan musikk brukes for å fortelle seeren hvor handlingen befinner seg. Det er likevel tydelig at man ikke ønsker å fokusere på alle disse funksjonene i musikkfaget. Tvert imot står det at «[e]t samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter» (op.cit.). Dette er en del av den musikalske refleksjonen som det forventes at elevene skal lære. Denne vurderingsevnen er altså en del av det det vil si å kunne lytte, slik *Kunnskapsløftet* forstår det. Det sies også at «[å] kunne lytte er en grunnleggende forutsetning for både musikkopplevelse og egen utøvelse» (op.cit.). Med andre ord kan vi si at en kritisk lytteevne er en grunnleggende forutsetning for musikkopplevelsen.

Figur 2.3 viser en oppsummering av presentasjonen av hovedområdene i læreplanen:

Hovedområder og <i>faglig fokus</i>	Arbeidsmetoder	Føringer for arbeid med fokusområdene
Musisere - <i>Musikk-opplevelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sang</li> <li>- Spill</li> <li>- Dans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruk av musikkens grunnelementer</li> <li>- Trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne</li> <li>- Musikkorientering i praksis</li> </ul>
Komponere - <i>Musikk-opplevelse</i> - <i>Musikalsk skaping</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer</li> <li>- Utforske stemmen</li> <li>- Sette musikalske forløp i lyd og bevegelse</li> <li>- Skape egne musikalske uttrykk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruk av musikkens grunnelementer</li> <li>- Oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne</li> <li>- Trening i musikalsk formidling og kommunikasjon</li> </ul>
Lytte - <i>Musikk-opplevelse</i> - <i>Refleksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lytte til og arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk.</li> <li>- Musikkorientering               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musikkteori</li> <li>- Musikk sosiologi</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk.</li> </ul>

Figur 2.3

## 2.5 Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene uttrykker den basiskompetansen norske elever skal sitte igjen med etter endt skolegang. Målet med innføringen av de grunnleggende ferdighetene lå i at man ønsket å legge noen føringer på hva som bør prioriteres i den faglige utviklingen (St. Meld. 30 2004:4.1.2). Bakgrunnen for innføringer av grunnleggende ferdigheter i læreplanen ligger i drøftingen om hvordan skolen skal få til mer tverrfaglige arbeidsmetoder.

Kvalitetsutvalget skal ha vurdert hvorvidt det var ønskelig å legge om den pedagogiske tenkningen, slik at man i stedet for å organisere læreplanen etter fag, organiserte den etter basiskunnskaper (Engelsen 2012:164). Konklusjonen ble likevel at man beholdte faginndelingen, men innførte de grunnleggende ferdighetene som et tverrfaglig element som inngår i alle fag.

I *Kunnskapsløftet* er det definert fem grunnleggende ferdigheter:

- Å kunne uttrykke seg muntlig.
- Å kunne uttrykke seg skriftlig.
- Å kunne lese.
- Å kunne regne.
- Å kunne bruke digitale verktøy.

Dette er ferdigheter det skal jobbes med i alle fag. De grunnleggende ferdighetene skal tolkes inn i det som oppfattes som fagets egenart (St. Meld. 30 2004:4.2). Som eksempel kan vi her ta nøkkelferdighetene «å kunne uttrykke seg muntlig» og «å kunne regne» for å se hvordan disse ferdighetene blir tolket ut fra fagets egne premisser:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen.

[...]

*Å kunne regne* i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk.

(LK06)

Signe Kalsnes, som selv har vært med å utarbeide et forslag til læreplanen for musikk, beskriver arbeidet med å tolke de grunnleggende egenskapene på fagets egne premisser som svært utfordrende (Kalsnes 2010:63).

Sett fra en kunstfaglig synsvinkel kan det lett oppfattes som om hele saken er snudd på hodet – at utviklingen av kunstfaglig kompetanse nå er betinget av elevenes regne-, skrive- og lesekompetanse – ikke at kunstfaglig kompetanse er noe vesentlig *annet* som *også* kan medføre utvikling av regne-, skrive- og lesekompetanse.

(Kalsnes 2010:62)

Vi ser likevel i eksemplene som er gitt, at det har lyktes forfatterne å sette basiskompetansen inn i en musikalsk kontekst. Under ferdigheten «Å kunne uttrykke seg skriftlig» finner vi også igjen en påminnelse om musikkopplevelsen: «Skriving benyttes også til å eksperimentere med språklig rim, rytme og klang og til å formidle musikalske opplevelser» (LK06). Fokuset er, under basiskompetansen som handler om skriving, naturlig nok på å formidle den musikalske

kompetansen, ikke på å oppleve den. Et slikt fokus vil vi også se igjen i formuleringen av kompetansemålene. Det at man i *Kunnskapsløftet* har valgt en slik indirekte løsning på å få med den kulturelle kompetansen i læreplanen, skiller seg fra hva som er blitt gjort i en rekke andre land. Signe Kalsnes (2010) viser til to store internasjonale rapporter som omhandler basiskompetanser i skolen. I både EU-rapporten *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework* (European Commission 2004) og rapporten fra Asia-Europe Meeting (The ASEM 2002) blir *kulturell kompetanse* inkludert som en basiskunnskap<sup>6</sup>.

## 2.6 Kompetansemålene

Kompetansemålene definerer den kompetansen elevene skal sitte igjen med etter opplæringen er fullført. I følge vurderingsforskriften til opplæringsloven er det kompetansemålene som skal danne grunnlaget for vurdering i faget (Forskrift til opplæringsloven §3-3).

Kompetansemålene er fordelt på de tre hovedområdene. Det blir definert egne mål som elevene skal ha nådd etter henholdsvis andre, fjerde, sjuende og tiende årstrinn. Der det ikke er påpekt noe annet, vil alle kommentarer til kompetansemålene være knyttet til de som gjelder for tiende årstrinn.

I Stortingsmelding nummer 30 (2004:3.3.2) sies det at man i den kommende læreplanen ønsker å gi skolene større handlingsfrihet ved, i stedet for å styre metodene som blir brukt i undervisningen, vil styre gjennom å gi skolene klare retningslinjer for hvilke mål som skal nås. Disse målene er de som i *Kunnskapsløftet* kalles «kompetansemål» (LK06). Begrepet «kompetanse» forstås i stortingsmeldingen som «evnen til å mestre komplekse utfordringer» (op.cit.:4.1.2). Denne definisjonen er hentet fra OECDs prosjekt Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Den utelater andre del av definisjonen til DeSeCo som sier: «[...] eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (op. cit.). Kompetansemålene skal både relateres til hovedområdene i de ulike fagene, men også til de grunnleggende ferdighetene.

Det presiseres at de kompetansemålene som er relatert til de grunnleggende ferdighetene skal baseres på fagets premisser. Det ville derfor vært naturlig om alle kompetansemålene relaterer seg til formålene med faget. En gjennomgang av kompetansemålene viser likevel at ingen av kompetansemålene etterspør den musikalske opplevelsen. I tillegg til at basiskompetansene i *Kunnskapsløftet* har utelatt den kulturelle kompetansen, er også selve *kompetansebegrepet* definert på en snevrere måte. Denne

---

<sup>6</sup> Dette blir drøftet videre i kapittel 4.1.

definisjonen gjør det vanskeligere å definere andre former for kompetanse enn det som i Oslo kommunes vurderingsveileder til musikkfaget kalles «vite at»-kunnskap og «vite hvordan»-kunnskap (Sætre og Vinge 2009).<sup>7</sup> Det ser altså umiddelbart ikke ut som om kompetansemålene er knyttet til formålet med faget.

Musikkopplevelsen						
Kjennskap til musikk	Utvikling av musikalske ferdigheter				Kunnskap om musikk	Refleksjon om musikk
Gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere	Improvisere over et eksisterende musikalske materiale som inspirasjon for egne komposisjoner	Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon	Gjøre rede for regler for opphavrett knyttet til bruk av musikk	Utrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare	Velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnleggende valg	Diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser.
Gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk	Brake digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner	Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter	Brake relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvalgt musikk	Gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk	Utrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare	
	Øve inn og fremføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk					
	Brake musikkens grunnlementer, symboler for besifning og akkordprogresjoner i spill på instrumenter					

Figur 2.4

## 2.7 Den røde tråden i læreplanen

I og med at denne oppgaven har musikkopplevelsen som tema vil jeg se nærmere på hvordan denne blir presentert i læreplanen.

I kapittel 2.1.2 blir det vist hvordan fokusområdene i hovedområdene i faget ser ut til å videreføre de musikalske målene som presenteres i første del av den fagspesifikke læreplanen. Mange av målene finner man også igjen i den generelle delen av læreplanen. En slik tolkning gjør det mulig å forstå læreplanen som en hierarkisk oversikt der man kan sette målet, musikkopplevelsen, på toppen, for så å bryte ned dette målet slik at man ender opp med de relevante kompetansemålene. I kapittel 2.6 blir det allerede påpekt at ingen av

<sup>7</sup> Dette blir utdypet i kapittel 4.5

kompetansemålene kan plasseres under kategorien «oppleve», men at de heller fordeler seg mellom kategoriene «vite at» og «vite hvordan». Signe Kalsnes (2010), som selv var plukket ut til å utarbeide et forslag til læreplanen, viser hvordan den målstyrte læreplanen gjør det vanskelig å formulere kompetansemål som er i overensstemmelse med formålet med musikkfaget:

En konsekvens [av kravet til etterprøvbarhet] er at en faglig relevant (og ønsket) målformulering – *eleven skal ha utviklet sin evne til musikkopplevelse og refleksjon gjennom økt kunnskap om og fortrolighet med ulike former for musikk* – ble umulig grunnet føringene for hvordan kompetansemål skulle utformes (*eleven skal kunne...*). Valget sto derfor mellom 1) å utelate evne til musikkopplevelse i beskrivelsen av fagkompetansen som skal oppnås, eller 2) å definere evne til musikkopplevelse i kompetansemåaltermer – *eleven må kunne gjøre rede for opplevelsen* – altså mestre en intellektuell eller kognitiv øvelse. Det var denne løsningen læreplangruppa valgte, vel vitende om at det ingenlunde er gitt at den eleven som er dyktigst i å sette ord på sin musikkopplevelse er den som også dyppest har utviklet sin evne til slik opplevelse.

(Kalsnes 2010:70–71)

I følge Kalsnes er det med andre ord med vitende vilje utarbeidet mål som ikke ivaretar de overordnede målene med faget. En kunne derfor ha stoppet undersøkelsene her, og konkludert med at svaret på problemstillingen for oppgaven er et rungende nei. Men problemstillingen krever ikke at det er noe én til én forhold mellom læreplanens forståelse av musikkopplevelsen og kompetansemålene. Selv om en formulering som den Kalsnes foreslår over i større grad hadde tydeliggjort sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanen, er det ikke sikkert den ville kunne gi noen indikasjon på elevenes musikkopplevelse, nettopp fordi den er vanskelig å etterprøve. Selv om det er slått fast at kompetansemålene ikke direkte måler elevenes musikkopplevelse, er det fortsatt mulig at det er et overlapp mellom den kompetansen kompetansemålene etterspør og den kompetansen elevene må ha for å erfare musikk. Jeg vil derfor fortsette med å se hvordan musikkopplevelsen blir forstått og kommer til uttrykk i de forskjellige delene av læreplanen i musikk.

Etter at de fem målene med faget blir presentert i første del av læreplanen, kommer avsnittet om musikkopplevelsen. Noe som er interessant å se her er at fire av målene som blir presentert, også forstås som grunnlaget til musikkopplevelsen (figur 2.4). Disse er altså midler for å utvikle musikkopplevelsen i tillegg til å være mål i seg selv.



Mål	Grunnlag for musikkopplevelsen
- <b>Oppleve musikalske uttrykk</b>	- Kjennskap til musikk
- <b>Reflektere over musikalske uttrykk</b>	- Refleksjon om musikk
- <b>Forstå musikalske uttrykk</b>	- Kunnskap om musikk
- <b>Ta del i musikalske uttrykk</b>	- Utvikling av musikalske ferdigheter
- Skape musikalske uttrykk	

Figur 2.5

I analysen av hvordan læreplanen vil utvikle elevenes grunnlag for å oppleve musikk må en derfor også se på hvordan disse andre målene også skal oppnås. Kompetansemålene i læreplanen er som sagt ordnet etter hovedområdene av faget. I figur 2.5 har jeg i stedet ordnet kompetansemålene etter grunnlagene for musikkopplevelsen. Det er interessant å merke seg at alle kompetansemålene lar seg plassere i en slik inndeling. Her må man ta forbehold om at det er den samme kjennskapen, refleksjonen og kunnskapen om musikk, samt den utviklingen av musikalske ferdigheter som blir etterspurt i kompetansemålene, som også legger grunnlaget for musikkopplevelsen. Siden læreplanen ikke konkretiserer disse grunnlagene i læreplanen, vil jeg videre gå ut ifra at det i det minste er en viss overlapp mellom disse kompetansene. Én mulig tolkning av dette vil være å si at alle kompetansemålene i læreplanen til sammen utgjør et komplett grunnlag for musikkopplevelsen. En mer nøktern tolkning vil være at man ved å si noe om måloppnåelsen innen de fire målene som tilsvarer grunnlaget for musikkopplevelsen samtidig får en idé om dette grunnlaget. I tolkningen av læreplanen vil jeg gå ut ifra at musikkopplevelsen er satt som et overordnet mål for utformingen av kompetansemålene. Selv om det også er nedfelt andre mål for faget, er det spesielt for musikkopplevelsen at de øvrige målene i læreplanen kan forstås som midler for å oppnå dette overordnede målet.

Et annet viktig moment, som ennå ikke er nevnt, er *Kunnskapsløftets* presisering av hva som menes med *musikkopplevelsen*. Det sies at *musikkopplevelsen* skal forstås både som «estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring». Disse begrepene, som kan synes minst like vage som *musikkopplevelsen*, blir ikke definert videre i læreplanen. Siden det ikke blir gitt noen nærmere definisjon av disse begrepene i læreplanen, vil jeg først se på hvordan disse begrepene blir forstått av filosofene Immanuel Kant og John Dewey, samt se på hvordan den musikkpedagogiske diskursen har tolket betydningen av disse.

### 3 Estetikfilosofi

Immanuel Kant og John Dewey representerer to ulike forståelser av hva estetikk er. Deweys *Art as experience* fra 1934 er et av de viktige estetikkfilosofiske verkene fra det 20-århundre (Dewey 2005). Når man sammenligner boken med Kants filosofi, er det tydelig at har kunnet dra nytte av 144 år ekstra med vitenskap. Flere sider ved hans filosofi ligger derfor nært opp til noen av de modellene som blir foreslått av forskere i kapittel 5. Kants *Kritikk av dømmekraften* ble utgitt i 1970, men er fortsatt svært mye brukt blant både filosofer, pedagoger og forskere (Kant 1995). Hans skille mellom det *sublime*, det *skjønne*, og det *behagelige* blir for eksempel brukt av flere av pedagogene og forskerne som blir presentert senere i oppgaven. Presentasjonen av de to filosofiene vil være med å klargjøre forskjellene mellom ulike tanker som vil bli som er viktige for å forstå de pedagogiske og vitenskapelige teoriene som blir beskrevet videre. I formålet med faget blir det sagt at musikkopplevelsen skal forstås både som «estetisk opplevelse» og «eksistensiell erfaring» (LK06). Dette er begreper som peker på sentrale forskjeller mellom de to filosofiene. Før musikkpedagogers tolkninger av disse begrepene presenteres vil jeg derfor sette disse inn en større kontekst ved å gi et rask gjennomgang av sentrale deler ved filosofien til Kant og Dewey.

#### 3.1 Immanuel Kant

I *Kritikk av dømmekraften* presenterer Immanuel Kant sin estetikkteori. Mens hans tidligere kritikker tok for seg henholdsvis *forstanden* og *fornuften*, mener Kant (1995) her å beskrive en evne som kobler disse to sammen. *Forstanden* er evnen mennesket har som organiserer fremtoningen av virkeligheten på en måte som gjør det forståelig; *fornuften* er menneskets egenskap til å resonere og tenke uten påvirkning av sansene (Dybvig og Dybvig 2003:247–252).

Som *forstanden*, forholder *dømmekraften* seg også til sansene. Den er vår evne til å felle dommer om verden. *Dømmekraften* handler om å forstå det enkelte ut fra en større kontekst. Dette gjøres ved at man tolker sanseintrykk ut fra de kategoriene *fornuften* har gitt oss. I følge Kant, tolker man verden som om det skulle være satt sammen av en intelligens (Kant, 1995:IV). *Dømmekraften* antar at denne intelligensen har skapt en lovmessighet i verden, og søker å finne denne lovmessigheten. Han påpeker at den faktiske eksistensen av en slik intelligens ikke er nødvendig for dette prinsippet. I søken etter lovmessighet bruker man prinsippet om *formålstjenlighet* (ibid.). Formålstjenligheten til et fenomen er forståelsen av

fenomenets plass i lovmessigheten. Det er altså ikke snakk om at objektet tjener *vårt* formål, eller at det har et formål *i seg selv*. Vi forestiller oss derimot at det har et formål i den naturlige lovmessigheten i verdensordenen.

For å forstå Kants filosofi, kan det være nyttig å sette den inn i en kontekst. David Hume, som hadde stor innflytelse i Europa på Kants tid, hadde sådd tvil om det var mulig for mennesket å skaffe seg kunnskap (Dybvig og Dybvig 2003: 219). Bakgrunnen for dette var at vi ikke kunne vite hvorvidt verden eksisterte utenfor vår egen opplevelse. Som et svar på slike tanker, snudde Kant om på problemstillingen, og hevdet at den eneste virkeligheten som har noen betydning for oss er den *opplevde virkeligheten* (ibid.:241). Erfaring har vist oss at vi kan skaffe oss objektiv kunnskap om denne gjennom vitenskapen, og kunnskapen vi tilegner oss kan formidles til andre mennesker ved å appellere til det vi oppfatter som den ytre verden. Hvorvidt denne kunnskapen stemmer overens med en *objektiv virkelighet*, er derfor av mindre praktisk betydning.

Disse tankene fikk også konsekvenser for hvordan Kant tenkte på estetikk. Når han snakker om at en katedral er skjønn, betyr dette ikke at selve objektet *katedralen* er skjønn, men at vår *forestilling* om katedralen er skjønn (Kant 1995:§1). Dette gjør at alle smaksdommer er subjektive. Smaksdommer sier ikke noe om tingen i seg selv, men refererer til vår opplevelse av tingen. Dømmekraften deles inn i den *bestemmende dømmekraften* og den *reflekterende dømmekraften* (ibid.:IV). Forskjellen mellom disse vises best ved bruk av eksempler. Hvis man sier om et tre at det er stort, gammelt, eller grønt, bruker vi den bestemmende dømmekraften til å avgjøre objektive vurderinger av treet. Hvis vi sier at treet er imponerende eller vakkert, bruker vi derimot den reflekterende dømmekraften. Her sier vi ikke noe om selve objektet, treet, men foretar en reflekterende bedømmelse av vår opplevelse av treet (ibid.:§1).

Kant deler inn den reflekterende dømmekraften i fire kategorier: *Det behagelige*, *det skjønne*, *det sublime* og *det gode*. Et hovedskille går mellom det han kaller *estetiske* smaksdommer, og smaksdommer som blir gjort ut ifra interesser (ibid.:§5). *Det behagelige* har en interesse for at subjektet skal oppleve velbehag. Denne følelsen har ingen allmenngyldighet, men er kun knyttet til individets subjektive følelse. Som et eksempel trekker Kant frem smakssansen: fordi om én person sier at vinen smaker godt, vil en ikke forvente at den samme vinen smaker godt for alle andre (ibid.:§7). Formålstjenligheten ved det gode er realiseringen av moralske konsept.<sup>8</sup> *Det gode* er det som i moralsk forstand er

---

<sup>8</sup> For eksempel: Det du vil andre skal gjøre mot deg, skal du gjøre mot dem.

absolutt godt. Formålstjenligheten ved deg gode, skaper det Kant kaller et *interesseløst velbehag* (Kant 1995:§2). Moralske dommer behager altså også, men ikke ut ifra noen egeninteresse for individet. Det er snarere snakk om et behag som inntreffer ved at noe bedømmes som å være i harmoni med ideen om det gode.

Formålstjenligheten som søkes i estetiske dommer refererer til selve opplevelsen. Dette betyr ikke at objektet som oppleves må ha et formål. Hvis objektet som vurderes har et formål *i seg selv*, vil refleksjonen være intellektuell, og ikke estetisk (ibid.:§11). Hvis objektet har et formål *for oss selv*, vil dømmekraften bare være knyttet til vår interesse for objektet. For å kunne gjøre smaksdommer, krever Kant derfor at man gjøre dette ut fra en desinteressert tilstand. Det er derfor viktig at objektet for den estetiske dømmekraften *både* blir oppfattet som formålstjenlig, samtidig som det ikke har noe formål. Bare slik kan dømmekraften søke prinsippet for denne formålstjenligheten uten å bli forstyrret av intellektet og begjæret.

«Hvis nå en gitt forestillings forbindelse med denne sammenligningen uten hensikt bringer innbildningskraften (som evne til anskuelser a priori) i samklang med forstanden (som evne til begreper), og denne samstemtheten vekker en følelse av lyst, da må gjenstanden bli ansett som formålstjenlig for den reflekterende dømmekraften»

(Kant 1995:58).

På samme måte som moralske spørsmål må avgjøres ut fra en kontemplativ tilstand der egeninteressen ignoreres, må også estetiske smaksdommer felles ut fra en slik kontemplativ tilstand der begjæret og behagelige emosjoner ignoreres (ibid.:§5). Derfor mener Kant at estetiske smaksdommer, i tillegg til de moralske, gjør krav på å være universelt gyldige.

Siden vurderingen er gjort uten at man har tatt utgangspunkt i subjektets begjær og emosjoner, vil det være en vurdering av hva som er skjønt eller sublimt for alle. Dette hviler på en antakelse om en *felles sans*. Ideen om en felles sans har ikke empirisk gyldighet, men er, i følge Kant, en underforstått antakelse når vi gjør estetiske vurderinger (ibid.:§22). «[Denne fellessansen] sier ikke at enhver *vil* gi sin tilslutning til vår dom, men at enhver *bør* gjøre det» (Kant 1995:111). Hvis man gjennom empiriske undersøkelser viser at et gitt objekt faktisk *er* skjønt for alle, vil dette være en *logisk* slutning. Når man foretar en kontemplativ vurdering av en opplevelses skjønnhet, sier resultatet av denne vurderingen derimot noe om den subjektive opplevelsen av forestillingen. Siden man har ekstrahert bort begjæret og de umiddelbare behagelige emosjonene, vil den forestillingen man sitter igjen med, ut fra tanken om en felles sans, være en følelse som lar seg kommunisere til andre (ibid.:§8). I motsetning

til den logiske slutningen, som sier noe om hvordan en vil karakterisere objektet eller forestillingen, vil den estetiske vurderingen si noe om hvordan forestillingen *oppleves* av andre.

Det finnes to forskjellige kategorier for estetiske smaksdommer: de *skjønne* og de *sublime*. Det vesentlige ved det skjønne er at objektet blir vurdert å være i harmoni med *forestillingen* om det skjønne. Her er det forestillingen om objektets *form*, det som begrenser objektet, som vekker velbehag. Det skjønne blir vurdert å være i henhold til forestillingsevners kategorier – det blir med andre ord vurdert til å være formålstjenlig (Kant 1995:§17). Selv om forestillingsevnen ikke klarer å kategorisere det skjønne, oppleves det skjønne som velorganisert og riktig. Det oppfattes altså som innordnet under konsepter som vi ikke kan forstå.

Det sublime handler derimot om at det skapes en disharmoni mellom forestillingsevnen og fornuften (ibid.:§23). Denne disharmonien oppstår fordi objektet synes å sprengte de begrensningene som ligger i forestillingsevners kategorier. Ikke bare er kategoriene ubestemmelige, men vi kan ikke forestille oss at det kan finnes kategorier som rommer objektet. Mens det skjønnetts form blir beskrevet som kvalitativt riktig i forhold til ubestemmelige konsepter, kan det sublime beskrives som *formløst*. Det sublime kan være absolutt stort eller absolutt mektig. Denne absoluttheten av det sublime gjør at det strengt tatt ikke kan finnes i naturlige objekter. Vi kan likevel oppleve naturlige objekter som synes å utenfor vår fatteevne. Dette leder oss til sublime opplevelser. I likhet med smaksdommer av det skjønne er det viktig at vurderingen foregår på bakgrunn av en desinteresse, fordi eventuelle emosjonelle reaksjoner vi måtte ha til objektet leder oss bort fra kontemplasjonen av ideen om det sublime. Som eksempel på det sublime trekker Kant frem hvordan opplevelsen av naturens voldsomme makt kan oppleves som sublim (ibid.:§28). Kraftene som regjerer i naturen kan være utenfor vår fatteevne. Hvis denne opplevelsen skal oppleves som sublim, er det også viktig at opplevelsen ikke er preget av frykt.

### **3.2 John Dewey**

I *Art as Experience* presenterer John Dewey (2005) sin kunstfilosofi. Som tittelen sier legges det her stor vekt på *opplevelsen*. For Dewey ligger ikke verdien til kunsten i objektet, men i forholdet mellom subjektet og objektet. I boken starter Dewey med å bryte ned oppfatningene om hva *kunst* og *estetikk* er. Han går til angrep på de som tenker kunst som det som befinner seg i kunstmuseum. Dewey mener tradisjonen om opphøyde gjenstander fra gamle tider til det

vi kaller *kunst* og stille de ut i museer, fratar dem deres estetiske verdi. For Dewey er objektets estetiske verdi knyttet til intensjonen til skaperen av objektet. Å stille ut et persisk teppe fra middelalderen i et museum i Paris, gjør at intensjonen til veveren – at teppet skal være funksjonelt, behagelig å gå på og ikke minst gjøre stua eller soverommet det blir lagt i vakrere – ikke blir ivaretatt. Teppet var aldri ment å skulle bli betraktet i det miljøet det nå befinner seg.

Deweys oppfattelse av *estetikk* hviler på en tanke om at denne kvaliteten ikke er en særegenhet som kun tilfaller enkelte objekter eller opplevelser. Han angriper den tradisjonen som opphøyer intellektet og skyr sanser og følelser. Denne tradisjonen, som har skapt ideen om et skille mellom kropp og sjel, hviler i følge Dewey på en frykt for å se mennesket som styrt av de samme krefter og impulser som resten av dyreriket (ibid.:23). Denne frykten er grunnløs, og innsikten kan ifølge Dewey heller hjelpe oss å forså grunnlaget for menneskets opplevelser. Det er følelsene som gir verdi til opplevelsen. Han mener følelsenes oppgave er å organisere inntrykk ved å fungere som markører. De inntrykkene som av en eller annen grunn er viktige blir ved hjelp av disse markørene skilt ut fra den øvrige strømmen av sanseintrykk. Kunst kan således forstås som menneskets måte å berike sin egen tilværelse på gjennom å organisere materie på en måte som behager kroppen (ibid.:26). Selv om vi hele tiden opplever sanseintrykk og flyktige tanker, gjør Dewey et skille mellom slike opplevelser og det vi vanligvis kaller en *opplevelse*. Det man på folkemunne kaller *en opplevelse*, er i følge Dewey inntrykk innenfor et bestemt tidsrom som av en eller annen grunn har en betydning for oss. En slik opplevelse er ikke karakterisert av alle de enkeltsensasjonene som vi opplever innenfor det avgrensede tidsrommet, men av en følelse vi sitter igjen med som en slags representasjon for hele opplevelsen.

I følge Dewey (2005) er alle opplevelser estetiske i den forstand at det er knyttet følelser til dem. Det er nettopp dette som gjør dem til en opplevelse – at kroppen har tilført dem en estetisk markør som gir dem betydning. Impulser som ikke har en slik markør er det vi kaller reflekser og innskytelser som omgår subjektets bevissthet (ibid.:124). Alle opplevelser er i tillegg til å være estetiske, både praktiske og intellektuelle. Dette er karakteristikk som er nødvendige for å danne en opplevelse. Det praktiske ved at det foregår en form for interaksjon mellom subjektet og verden, og det intellektuelle ved at subjektet tillegger opplevelsen en betydning. Man kan likevel gjøre et visst skille mellom *intellektuelle, praktiske og estetiske* opplevelser, men dette skille handler om hva *målet* med opplevelsen er. Den estetiske opplevelsen skiller seg fra andre opplevelser ved at det er den subjektive

opplevelsen i seg selv som er det primære målet. Dette betyr ikke at opplevelsen ikke også kan ha andre biprodukter.

Dewey (2005) ser på kunst som et språk. Om alt hadde latt seg kommunisere gjennom talespråket ville ikke kunst eksistert. Språk innebærer et tresidig forhold mellom avsender, mottaker, og det som blir formidlet (Dewey 2005:111). Som et språk gjelder altså dette forhold også for kunst. *Kunsten* består ikke i det som blir sendt mellom avsenderen og mottakeren, men i det som blir mottatt av mottakeren. Han mener det ville være absurd å påstå at kunsten ligger i partituret (ibid.:113). Det er mottakerens subjektive opplevelse av det som blir sendt som er det egentlige kunstverket. Selve objektet er altså bare et potensial for kunst, som blir realisert når det blir opplevd. Selv om man ofte anser opplevelsen av å høre på musikk som noe som bare, eller i det minste først og fremst, angår hørselen, kan ikke denne oppfattelsen være lengre fra sannheten (ibid.:128). Det er ikke først og fremst lydene vi hører som danner grunnlaget for opplevelsen, men subjektets identitet og tidligere opplevelser i samspill med sanseinntrykket som til sammen skaper opplevelsen. I og med at opplevelsen av kunstverket ikke avhenger av objektet alene, men subjektets tidligere opplevelser, danner disse også del i kunstverket. I spørsmål om hvordan kunst kan ha mening sier derfor svaret seg selv innenfor den rammen Dewey har konstruert. Et objekt kan ikke ha noen iboende mening, men det blir også feil å si at kunstverket kun får mening gjennom assosiering. Siden kunstverket, slik Dewey ser det, er opplevelsen av objektet, bærer kunstverket mening på tross av at meningen er forbundet med tidligere opplevelser (ibid.:123).

Dewey kritiserer Immanuel Kant for å definere den estetiske opplevelsen som uavhengig av sansene (Dewey 2005:263–270). For Dewey gir det ikke mening å ekskludere enkelte psykologiske faktorer i forståelsen av hva som utgjør en estetisk opplevelse. En estetisk opplevelse må derimot sees på som en helhetlig opplevelse som kan inkludere både hedonistisk nytelse og estetisk kontemplasjon. Han mener mange av misforståelsene rundt kunstens evne til å formidle følelser bunner ut i en misforstått oppfatning av hva det vil si å ha en følelse. En følelse, sier Dewey, eksisterer ikke uavhengig av en kontekst. Det gir ingen mening å snakke om frykt, glede, hat eller kjærlighet uten å samtidig snakke om hva følelsen er knyttet til (Dewey 2005:70). Som nevnt ser Dewey følelsene våre som kroppens måte å katalogisere opplevelser og gi de betydning. Frykt kan derfor ikke eksistere uavhengig av et objekt for frykten. Man kan snakke om frykten for den møtende bilen, men ikke en generell frykt. Et kunstverk kan derfor ikke sies å være trist, eller hatsk, med mindre man tror det er kunstverket selv som er objektet for denne følelsen. Derimot kan et kunstverk vekke opplevelser med markørene «frykt» eller «hat». Objektet for frykten eller hatet er i slike

situasjoner ikke kunstverket selv, men objektet følelsene er knyttet opp mot i den vekkede opplevelsen. Følelsen vil derfor ikke være universell, men vil variere ut ifra de opplevelsene kunstverket vekker hos de som opplever det.

Kunstutøvelse handler ifølge Dewey om å skape noe ut ifra en følelse, og la følelsen og kunstverket bearbeides gjennom påvirkning av hverandre. Denne opprinnelige følelsen kalles gjerne inspirasjonen. Hvis man utelukkende handler på bakgrunn av denne følelsen kan ikke resultatet sies å være et uttrykk (*expression*), men en utløsning av impulsen. Hvis man derimot bearbeider denne følelsen gjennom å skape noe, kan resultatet sies å være et *estetisk uttrykk*. Dette estetiske uttrykket representerer ikke den samme følelsen som inspirasjonen, men kan sies å være i en kontinuitet med denne. Å falle på kne i gråt etter at en elsket har gått bort er ikke et estetisk uttrykk men en utløsning av en følelse. En sørgesang representerer derimot en bearbeiding av den samme følelsen, der både følelsen og kunstverket har forandret seg underveis i arbeidet (Dewey 2005:82). Det at den opprinnelige følelsen er bearbeidet betyr ikke at den er av mindre verdi. Bearbeidelsen består i å sette følelsen inn i en kontekst med andre opplevelser og følelser og oppleverens identitet (ibid.:101). Det er viktig å ikke separere estetiske uttrykk og kunst fra hverdagen. Dewey påpeker at også mer hverdagslige uttrykk kan regnes som estetiske. Hvis man velger å bearbeide en irritasjon gjennom å gjøre husarbeid heller enn å la det gå ut over naboene, kan resultatet, et rent og ryddig hus, kalles et estetisk uttrykk fordi målet bak denne handlingen var å bearbeide følelsen av irritasjon. Det rene huset blir da en representasjon for den bearbeidede følelsen av irritasjon på samme måte som klagesangen representerte den bearbeidede sorgfølelsen.

Kunst har altså en evne til å være representativ for en mening. Men ordet mening kan ha flere betydninger. Dewey skiller mellom *utsagn* (statement) og *uttrykk* (expression) (ibid.:86). Et *utsagn* kommer med en påstand om noe. Kvaliteten på utsagnet må vurderes ut ifra hvorvidt utsagnet stemmer med virkeligheten. Et *uttrykk* skaper derimot en opplevelse. Dewey sier derfor: «Science states meanings; art expresses them» (Dewey 2005:87).

### 3.3 Oppsummering

Både Kant (1995) og Dewey (2005) er opptatt av hva det vil si å gjøre estetiske smaksdommer. De holder begge fast på at det estetiske ikke ligger i selve objektene, men i vår opplevelse av objektene. De skiller seg i forståelsen av hva det vil si å gjøre estetiske opplevelser. Kant setter et skarpt skille mellom det som behager følelsene, og det som har estetiske kvaliteter ved seg. Det skjønne er ikke først og fremst skjønt fordi det appellerer til



oss, men fordi det er i samstemmighet med skjønnhetens prinsipp. Dewey (2005) mener også at kunsten ikke utgjør sitt fulle potensial når det bare fører til hedonistiske opplevelser. For han er det selve interaksjonen med objektet, og refleksjonen denne interaksjonen danner den estetiske opplevelsen. Gjennom den refleksjonen som kunstobjektet fører til konstruerer den som opplever kunsten en subjektiv mening til objektet. Oppleverens minner og tanker utgjør derfor også en viktig del av det estetiske.

Mens Kant (1995) er fokuserer på samspillet mellom de kognitive evnene, er Dewey (2005) opptatt av samspillet mellom subjektet og objektet. Dette kommer også tydelig frem når de snakker om kunstutøvelse. Kant går ikke så mye inn på dette, men gir et bilde av at kunstgeniet har en evne til å lage sette naturens skjønnhet inn i kunsten (Kant 1995:§47). Det snakkes ikke om kreativitet, men om geniens evne til å gjenskape den orden som allerede finnes i naturen. Hos Dewey består derimot den kunstneriske prosessen ut på en dialektikk, der kunstneren påvirker objektet, og samtidig blir påvirket tilbake (Dewey 2005:82). Det er nettopp denne gjensidigheten som gjør opplevelsen til estetisk.

I denne oppgaven vil det bli fokusert lite på skillet mellom det skjønne og det sublimе. Flere av de personene det vil bli referert til bruker begrepene noe ulikt av det Kant selv gjør. Definisjonene ser også ut til å sprike fra hverandre. Når jeg har tatt med en kort beskrivelse av disse, er det fordi jeg vil vise at estetiske opplevelser ikke blir ansett for å være en ensidig opplevelse. Man ser også for seg et spekter av ulike typer opplevelser innenfor denne kategorien. Videre i oppgaven vil jeg bruke begrepet *estetiske opplevelser* for å referere til opplevelser som oppstår på bakgrunn av en estetisk kontemplasjon. Dette skiller dem fra opplevelser av direkte hedonistisk karakter. Kants idé om at estetiske opplevelser ikke kan bygge på hedonistiske opplevelser, er derimot vanskelig å forene med forståelsen av begrepet i de vitenskapelige modellene som blir vist i kapittel 5. Selv om jeg tar utgangspunkt i Kants definisjon, vil jeg åpne for at estetiske opplevelser kan ha sitt utgangspunkt i de behagelige emosjonene.

## 4 Tolkning av *Kunnskapsløftet*

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan musikkopplevelsen i *Kunnskapsløftet* blir forstått av ulike musikkpedagoger. Jeg vil bruke Kant (1995) og Dewey (2005) til å belyse sentrale begreper fra læreplanen i musikk. Det er denne tolkningen som vil bli sammenlignet med det empiriske forskningsmaterialet som presenteres i kapittel 5.

### 4.1 *Kunnskapsløftets kunnskapssyn*

Signe Kalsnes (2008) kritiserer *Kunnskapsløftet* for å gjennom de grunnleggende ferdighetene uttrykke et snevert syn på kunnskap. Hun viser blant annet til to rapporter av Asia-Europe Meeting og EU, som hun mener har et bredere og mer helhetlig syn på kunnskap og læring (The ASEM 2002; European Commission 2004). I motsetning til *Kunnskapsløftet*, definerer begge disse rapportene «kulturell kompetanse» som en nøkkelkompetanse (Kalsnes 2008:56). I Kalsnes' (2008) beskrivelse av læreplanen bruker hun Aristoteles' inndeling av kunnskap i henholdsvis *episteme*, *techne* og *fronesis* (ibid.:58). *Episteme* og *techne* representerer henholdsvis den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen og den praktiskproduktive kunnskapen. En kan altså grovt sett oversette det med «vite at» og «vite hvordan». Hennes tolkning av begrepet *fronesis* inkluderer derimot både holdninger, forestillingsevne, mottakelighet, stemthet og eksistensiell erfaring. Kalsnes konkluderer sin tolkning av læreplanens kunnskapssyn på følgende måte:

Med stortingsflertallets relativt snevre definisjon av basiskompetanse – der både etisk, sosial og kulturell kompetanse ble utelatt – skiller norsk grunnopplæring seg fra både internasjonale og europeiske tendenser og gir inntrykk av et smalere kunnskapssyn i skolen. [...] Min påstand er at utelatelsen av kulturell kompetanse i basiskompetansen har bidratt til å tone ned den estetiske dimensjonen i opplæringen, i tillegg til at de estetiske fagenes betydning og posisjon i opplæringen svekkes.

(Kalsnes 2008:61)

Denne nedtoningen av den estetiske dimensjonen i opplæringen ser vi tydelig i læreplanen i musikk. I den generelle delen av læreplanen ser man ut til å operere med et bredere kunnskapssyn, der man gjennom de seks menneskesidene, «det meningssøkende menneske», «det skapende menneske», «det arbeidende menneske», «det allmenndannede menneske», «det samarbeidende menneske», «det miljøbevisste menneske» ønsker å utvikle elever til å bli *integreerte mennesker* (LK06b). I formålet med musikkfaget ser vi også at viktige sider ved kunnskapssynet som blir presentert i den generelle delen av læreplanen blir videreført. I begge

disse delene ser vi tydelig eksempler på fronesis-kunnskap ved at man blant annet skal jobbe med å utvikle en positiv identitetsdanning, og få en forståelse for både egen og andres kulturelle bakgrunn. Men når kunnskapen skal konkretiseres og defineres som grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, er det lett å forstå kritikken til Kalsnes (2008). Når man sammenligner de seks menneskelige sidene med de fem grunnleggende ferdighetene, blir det svært tydelig at den basiskunnskapen *Kunnskapsløftet* sikter mot, ikke har som hensikt å utvikle *integrerte mennesker*. Derimot kan de grunnleggende ferdighetene deles inn i de samme kategoriene som vurderingsveilederen til Oslo kommune delte kompetansemålene inn i, nemlig «vite at» og «vite hvordan» kunnskap (Sætre og Vinge 2009). Det betyr jo også at kompetansemålene heller ikke gjenspeiler det samme kunnskapssynet som blir presentert i den generelle delen av læreplanen og i formålet med faget.

## 4.2 Estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring

Musikkopplevelsen deles i *Kunnskapsløftet* opp i kategoriene «estetisk opplevelse» og «eksistensiell erfaring». I kommentarer til *Kunnskapsløftet* kommer det tydelig frem at det ikke er noen utbredt enighet om hva disse begrepene betyr. I Øivind Varkøys (2010) artikkel «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet» ser han dette som et nytt og velkomment fokus som blir innlemmet i musikkfaget. Han ser dette begrepet som musikkens evne til å påvirke de dypeste bevissthetslag i mennesket (Varkøy 2010:28). I denne forståelsen blir musikkens evne til «eksistensiell erfaring» sett på som et potensial i musikken som ikke erfares ved hvert møte med musikk. Han knytter begrepet *eksistensiell erfaring* til Immanuel Kants differensiering mellom kunstens forhold til «det skjønne» og «det sublime». Denne type erfaring krever en transcendens som flytter fokuset fra individets opplevelse av musikken til møtet mellom dette individet og musikken (ibid.:34). Sagt på en annen måte innebærer det å åpne seg for musikken og gjøre seg mottagelig for dens mulighet til å berøre en.

Signe Kalsnes (2008) ser dette annerledes. Hun henger seg på John Deweys tanker som definerer estetikken som den kvalitative verdien ved opplevelse (ibid.:242–243). Kalsnes ser derfor på estetikken som et mål i seg selv, ved at denne gir verdi til opplevelsen. Hun sammenligner en slik forståelse av den estetiske opplevelsen med Deweys ideer om signifikante opplevelser. Den får altså ikke sin betydning først når mennesket stilles ovenfor store eksistensielle spørsmål. Det er gjennom denne grunnleggende verdiskapende egenskapen at musikken kan sees på som «eksistensiell erfaring» (ibid.).

I og med at Kalsnes selv ledet arbeidet med læreplangruppa som utformet forslag til læreplanen i musikk for *Kunnskapsløftet*, virker det litt rart at det i hennes kommentarer til læreplanen legges så lite vekt på den eksistensielle forståelsen. Selv om hun trekker frem Frede V. Nielsens teori om et mangespektret meningsunivers og selv bruker begreper som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, virker det som om kunstens sublim karakter for det meste er fraværende i hennes artikler (Kalsnes 2008; Kalsnes 2010). Det ser altså ut til at hun fokuserer på den følelsesmessige responsen uten å vektlegge den innsikten kunsten åpner for. Når det snakkes om at musikken kan være med å danne «en positiv identitetsdanning», ser det ut som Kalsnes knytter dette til det å utvikle musikalske minner og preferanser (LK06; Kalsnes 2008:244). Hun virker generelt skeptisk til hvorvidt kunst i seg selv kan bidra til å til å nå de ikke–musikalske målene i læreplanen.

Adorno hevder på sin side at kunsten kan være kritisk vide at den *avspeiler*, og dermed *avslører* samfunnsforhold. Det kan også hevdes at det kritiske potensialet ikke nødvendigvis finnes i musikken selv, men at undervisning og formidling kan bevisstgjøre hvordan musikk brukes og misbrukes i samfunnet, hvilke verdier som formidles, og hvordan makt utøves (Kalsnes 2008:241).

Det kan altså se ut som hun er av den oppfatning av at de ikke–musikalske målene først og fremst nås gjennom fagets arbeidsmetoder, ikke som et resultat av musisering og eksponering for musikk. Selv om det ikke kommer frem i artikkelen til Kalsnes, synes Deweys estetikkforståelse også å være åpen for en form for estetisk opplevelse som ligger nærmere Kants ideer om det skjønne og sublim. For Dewey var selve den kunstneriske prosessen en kontemplativ øvelse der man interagerer med objektet. Gjennom denne interaksjonen blir både sinnet til kunstneren og det kunstneriske objektet formet gjennom en dialektisk prosess. Dewey sier at man bearbeider sinnet gjennom å skape kunsten. Kunstutøvelsen kan altså være en form for meditasjon, der man kan komme i kontakt med menneskets dypere bevissthetslag, slik Nielsen (1994) påpeker.

I den generelle delen av læreplanen ser vi ut til å få en videre tolkning av fenomenet *kunstopplevelse* enn den Kalsnes gir i sine kommentarer. Her sies det at man «i møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (LK06:6). Denne forståelsen av kunst, der musikk blir presentert som én av flere kunstformer, åpner altså for at kunsten kan hjelpe oss å få nye perspektiver på «gjengse oppfatninger».

Det sies derimot at musikkopplevelsen skal forstås som «*både* estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring [min utheving]» (LK06). Varkøy (2010) kommenterer dette i en fotnote der han undrer seg over forbindelsen mellom disse to begrepene. Han poengterer blant annet at begrepet «estetikk» er problematisk fordi det det kan ha svært ulike betydninger, og at mange av disse gjerne blir koblet til en foreldet idé om vestlig musikk overlegenhet (ibid.:25). Samtidig ser vi at Kalsnes (2008) bruker estetikkbegrepet, men ikke nevner «eksistensiell erfaring». Fordi det ikke råder noen enighet rundt hva begreper som *estetikk*, *musikalsk erfaring*, og *eksistensiell erfaring* innebærer, risikerer man å bli hengende i det Varkøy beskriver som «en myr av verdidiskusjoner og ideologiske motsetninger» (2010:31). Engelsen påpeker at læreplaner ofte er bevisst tvetydige fordi den politiske prosessen som ligger bak forsøker å blidgjøre alle parter (Engelsen 2007:22). Men denne tvetydigheten kan også tolkes på en annen måte. Jo nærmere man presiserer målene for undervisningen, jo mer utelater man. En definisjon av disse begrepene vil samtidig utelukke andre forståelser og definisjoner. Det kan derfor være et bevisst ønske om å formulere det overordnede formålet med faget på en slik måte at faget skal fremme en hver opplevelse av musikk, uansett hvilken form opplevelsen måtte ta. Når Kunnskapsløftet bruker to udefinerte begreper for å beskrive musikkopplevelsen (estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring), tenker jeg at det viktige her ikke er disse to begrepene, men ordene «både [...] og». Ved å la disse stå udefinerte kan setningen virke samlende, i stedet for splittende. Når jeg snakker videre om *musikkopplevelsen* vil jeg derfor forsøke å inkludere i dette begrepet alle former for opplevelse som kan vekkes av musikk.

#### **4.2.1 Varkøy og Nielsens forståelse av eksistensielle erfaring**

Under kapittel 2.1.2 blir det redegjort for at selv om *Kunnskapsløftet* erkjenner at musikk kan ha en rekke ulike funksjoner, er kritisk lytting en forutsetning for musikkopplevelsen. Som vi har sett innebærer ikke begrepet *musikkopplevelse* enhver form for musikalsk erindring. Læreplanen konkretiserer musikkopplevelsen ved å si at den skal forstås som «estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (LK06). Når en her skal se på musikkens betydning, må en altså konkretisere dette til den betydning musikken har innenfor musikkopplevelsen. Videre må en forsøke å ekstrahere læreplanens forståelse av musikkopplevelsen. Uavhengig av *Kunnskapsløftet* fremmet Frede V. Nielsen (1994) det å utvikle musikkopplevelsen som musikk lærerens viktigste mandat tolv år før *Kunnskapsløftet*. Nielsen har vært innflytelsesrik også i Norge. Her vil noen av hans ideer om musikkopplevelse, samt Varkøys (2010)

videreføring av disse, bli sammenlignet med læreplanens idé om musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring.

Begrepet «eksistensiell erfaring» viser at musikken ikke bare skal tolkes som et stimulus som kan berøre emosjonene, men også andre sider ved mennesket. Varkøy (2010) og Nielsens (1994) skiller mellom ulike bevissthetslag i mennesket, som tilsvarer strukturelle lag i musikken. Her skilles det mellom akustiske lag, strukturelle lag, kroppslige lag, spenningslag, emosjonelle lag, og åndelige/eksistensielle lag (Varkøy 2010:28; Nielsen 1994:136). Musikkopplevelsen blir i denne forståelsen beskrevet som et møte mellom musikken og lytteren. Å *oppleve* musikk handler altså ifølge Varkøy og Nielsen om å la seg bli påvirket av de ulike strukturelle lagene i det musikalske objektet, ved at disse gir gjenklang i ens egen bevissthet. Skillet mellom ulike meningslag i musikkopplevelsen kan sees som en parallell til Kants skille mellom det behagelige og det estetiske. I likhet med Kant, påpeker Varkøy (2010) viktigheten med å ikke se på musikkopplevelsen som en hedonistisk nytelsessyke: «livsglede, nytelse og opplevelse av mening – blir først noe mer enn overfladisk nytelsessyke (hedonisme) når disse *høydene* er forbundet med et eksistensielt *dyp*» (op.cit.:34). Den eksistensielle frykten som Varkøy higer etter, er nettopp den frykten som Kant (1995) beskriver i møte med naturskjønnheten. I likhet med Kant ser Varkøy og Nielsen ut til å mene at man kan beskrive et slags hierarki i musikkopplevelsen, der de kroppslige reaksjonene er på bunnen, de abstrakte ideenes lag høyt over og med de eksistensielle spørsmål på topp. Selv om det ikke sies eksplisitt, synes Varkøy å mene at menneskets ulike bevissthetslag henger godt sammen. I motsetning til Kant ser han altså ikke ut til å kreve at lytteren tar avstand fra de kroppslige reaksjonene.

[G]runnvilkårene, eller [de] eksistensielle problemene, handler om aspekter som avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet og eksistensiell ensomhet. [...] Når hårene reiser seg på kroppen min, når det går kaldt nedover ryggen, når jeg blir kald og glovarm om hverandre, når pulsen øker, og når jeg bringes inn i en (annen) stemning, en følelse, eller en åpenhet, *da* har musikken brakt meg i kontakt med ett (eller flere) av de nevnte grunnvilkår»

(Varkøy 2010: 32–33).

Her ser han ut til å være mer i overenstemmelse med Deweys (2005) estetikkbegrep, ved at han ikke ekskluderer kroppslige reaksjoner og hedonistisk nytelse fra de estetiske opplevelsene av musikk. Når han bruker Kant, er et for å vise viktigheten av en estetikkforståelse der man ikke utelukkende tenker at kunstens oppgave er å behage. Ved at en åpner seg for musikkens sublime funksjon, kan musikken berøre viktigere lag av menneskesinnet.

### 4.3 Musikkens betydning

I kapittelet 2.3 blir formålet med musikkfaget gjennomgått. Mye av det som blir skrevet under formålet med faget kan også leses som en oppfatning om hvilken betydning musikk i seg selv har. Alle målene som blir presentert under kategorien «oppdragelse gjennom musikk», kan forstås som ulike meninger, eller verdier, som er knyttet til musikk (se figur 2.1). I tillegg til dette blir det gitt en definisjon av musikkens kraft. «Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske» (LK06). Samtidig er det blitt vist hvordan læreplanen krever at elevene skal lære kritisk lytting, slik at de kan bli i stand til å gjøre estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer. I dette kapittelet vil jeg vise hvordan *Kunnskapsløftets* oppfattelser om musikkens mening forholder seg til pedagogikken og filosofien.

Mye av den musikkpedagogiske litteraturen stiller seg kritisk til at man behandler musikken som et middel for å nå ikke-musikalske mål. Øyvind Varkøy formulerer seg slik:

Man hevder altså at musikk og musikkundervisning kan knyttes til utvikling av selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse, inkludering, positiv identitetsdanning, toleranse og respekt, samt bl.a. i andre fags arbeid med teknologi og design. Vi kan dermed konstatere klare instrumentelle tendenser. Samtidig finner vi også et «renere» fokus på musikkopplevelse og musikalsk læring (Varkøy 2010:24).

I samme artikkel retter Varkøy fokuset mot musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring. Varkøy knytter den eksistensielle erfaringen til det Kant beskriver som «sublime opplevelser» (ibid.:36). Det handler om å la seg berøre av musikken, slik at man kan komme i kontakt med våre dypere bevissthetslag:

I det jeg rykkes vekk fra det vante, det kontrollerte og kontrollerbare, det valgbare og planlagte, blir jeg bevisst på min egen utsatthet og litenhet i verden; og dermed altså min generelle avhengighet, sårbarhet og dødelighet, min ensomhet og skjørheten i relasjonene mine. Jeg får en påminnelse om mine egne grenser som menneske, og dermed også en glemt dybde i verden og tilværelsen (Varkøy:33).

For meg virker det som dette nettopp beskriver musikkens evne til selverkjennelse og identitetsdanning. Nielsen forklarer musikkens evne til identitetsdanning ved at enkelte sider ved det musikalske objektet korresponderer med sider i ens egen personlighet (Nielsen 1994:140). Når en opplever objektet vil en derfor oppleve sider ved seg selv. Jeg vil også hevde at det å se seg selv i en større kontekst, og bli bevisst sin «litenhet i verden», nettopp kan være med å utvikle en mellommenneskelig forståelse, toleranse, respekt og inkludering.

Varkøy ser slike eksistensielle opplevelser som musikkens viktigste funksjon. For meg virker det da noe pedantisk å skjelne mellom hvorvidt det er opplevelsen i seg selv, eller innsikten opplevelsen bærer med seg, som skal være målet til musikkfaget. Nielsen beskriver den estetiske opplevelsen som en «erkjennende handling» (Nielsen 1994:144). I dette ligger nettopp det at opplevelsen sees som et middel til å oppnå en form for forståelse, samtidig som opplevelsen av det musikalske objektet i seg selv sees som et mål. Dette knytter han opp mot sin forståelse av strukturlagene i det musikalske objektet som analoge med meningslagene i menneskesinnet. I kapittel 2.7 er det allerede blitt vist hvordan kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk både blir presentert som mål i seg selv, samtidig som de utgjør grunnlaget for det overordnede målet som er musikkopplevelsen. Ved å se på musikkopplevelsen som erkjennende handling, kan vi se på de andre resultatene av musikkopplevelsen på en lignende måte. En kan altså ha to tanker i hodet på en gang. En kan si at musikkopplevelsen skal være et mål i seg selv, samtidig som de *ikke-musikalske* målene som fremmes gjennom arbeid med musikken kan sies å være et mål for musikkopplevelsen.

I tillegg til at en kan se på den estetiske opplevelsen som en erkjennende handling, virker det for meg som om den generelle delen av *Kunnskapsløftet* går relativt langt i å sette de såkalte *ikke-musikalske* målene i en musikalsk kontekst. Når det snakkes om «kreative evner», snakkes det om tre tradisjoner, der en av disse er den kulturelle tradisjonen (LK06b:6). Hvilke kreative evner en bes utvikle hos elevene avhenger av hvilke fag det er snakk om. Her skilles blant annet den skapende tradisjonen man jobber med innen fag som språk, samfunnsfag, matematikk og naturfag, fra den tradisjonen en jobber med i idrett, kunst og håndverk, språk og litteratur, teater, sang, musikk og dans (ibid.). Det siste avsnittet i dette kapitlet peker også mot et ønske om at en gjennom et arbeid med skapende evner kan oppleve sublim opplevelser:

Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og diktning åpninger for å skape livaktige, eventyrlige verdener østenfor sol og vestenfor måne – og ved det gjøres virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk for alle. Mer enn det: I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former

(LK06:6).

Også noen av de punktene jeg skrev opp som formål som skal nås *gjennom* musikk, blir presentert i en kunstnerisk setting. Skillet mellom de såkalte *ikke-musikalske* og *musikalske*



målene med faget, ser altså ut til å bli mer uklart, hvis en bruker Nielsens (1994) idé om musikkopplevelsen som en erkjennende handling. I figur 2.1 kunne en like gjerne sagt at venstre kolonne består av innholdet i musikkopplevelsen, mens den høyre kolonnen består av resultater av musikkopplevelsen. Det at læreplanen i musikk har blitt kritisert for å ha et instrumentelt preg trenger altså ikke nødvendigvis være en trussel mot musikkfaget som kunstfag eller musisk fag. Ut ifra klassisk estetisk tenkning, samt forståelsen til alle de musikkpedagoger som er presentert her, utgjør de ikke-musikalske målene med faget noe av den ytterste innsikten som man kan få tilgang til gjennom estetiske opplevelser.

#### 4.4 Musikalsk kommunikasjon

Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske.

(LK06)

Sitatet over viser at det å uttrykke og formidle tanker og følelser er en viktig side ved musikkens kraft. Under hovedområdet *Komponere* påpekes det at elevene skal trenes i «musikalsk kommunikasjon og formidling» (LK06). Det er allerede påpekt at dette aspektet ved musikkfaget ser ut til å være fraværende i kompetansemålene. Her må det i tillegg påpekes at det noe overaskende også er fraværende i tolkningen av de grunnleggende ferdighetene. Ut ifra fagets mål kan det virke naturlig å inkludere en form for musikalsk formidling under «Å kunne uttrykke seg muntlig». Som det ble vist i kapittel 2.5, konsentrerer dette hovedområdet seg i stedet for først og fremst om viktigheten ved å bruke stemmen i musikkfaget. I *Kultur for læring* (2003/2004) presenteres de fire første basiskompetansene som en norsk versjon av det engelske begrepet *literacy*. *Literacy* innebærer her ikke bare lesekyndighet, men «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate» (op.cit.:4.2). Det ser altså ikke ut som basiskompetanse å kunne uttrykke seg muntlig trenger å være begrenset til det å snakke. Tvert i mot ser det ut til at det å lære å kommunisere er en viktig side ved basiskompetansen. Kalsnes (2010) viser i sin tolkning en snever forståelse av basiskompetansen. I tråd med læreplanen konkluderer hun med at «det å uttrykke seg muntlig» først og fremst må handle om det å synge (Kalsnes 2010:66). Hun åpner også for at musikalsk kommunikasjon utgjør en del av denne kompetansen, men hennes forståelse av «musikalsk kommunikasjon» ser ut til å være begrenset til det å fremføre musikk for andre

(ibid.). På tross av at Kalsnes påpeker at basiskompetansene må tolkes i lys av formålet med faget, ser det altså ut til at hun har utelatt det å uttrykke og formidle «tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske» (LK06). Dette kan sees i lys av hennes forståelse av musikkopplevelsen, der det ikke legges vekt på den eksistensielle erfaringen. Men det er også et eksempel på hvordan den fagspesifikke delen av læreplanen er med å innskrenke kunnskapssynet.

Den tolkningen som er gjort av læreplanen fører til at en må ta et valg. Skal man revidere tolkningen av formålet med faget? I kapittel 1.2.2 ble det påpekt at læreplanens hierarki skal gjelde som en slags veileder i slike spørsmål. Her er formålet med faget gitt høyest status, og de andre delene av læreplanen må, om det skulle vise seg en interne inkohenser, tolkes i lys av dette. I dette tilfellet er det likevel ikke nødvendig å overstyre læreplanens tolkning av basiskunnskapene. Selv om disse ikke ser ut til å inkorporere alle sider ved musikkopplevelsen, bryter de samtidig ikke med de målene som tidligere er satt. En praktisk konsekvens av dette er at de sider ved musikkfaget som ikke får plass videre i læreplanen, blir vurdert som mindre viktige. Det at den musikalske kommunikasjonen ikke synes å være tolket inn i de grunnleggende ferdighetene, vil ikke få noen store konsekvenser for hvordan den musikalske kommunikasjonen blir tolket, annet enn at jeg noterer meg at betydningen av denne virker noe nedgradert.

#### **4.4.1 Musikk som språk**

Kunstens kommuniserende egenskaper har vært et utgangspunkt for sosiologene Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen (2001). I *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* foreslår Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen (2001) en tredje erfaringskategori, i tillegg til det han kaller *følelse* og *analyse*. Når disse anvendes i et lærings- og sosialiseringsspektiv bruker de begrepene *basal empiri* og *diskursiv læring*. Basal empiri blir beskrevet som barnets første møte med verden. I denne læringsformen bruker barnet sansene til å kartlegge verden. Gjennom å lukte, føle, smake, se og høre på omgivelsene, danner barnet seg et bilde av den eksterne verden. Den diskursive læringen foregår derimot gjennom en abstrakt kartlegging av verden, der opplevelser oversettes til språklig symbolikk.

Mellom disse ytterpunktene er det Hohr og Pedersen (2001) plasserer den *estetiske læringen*. Denne bygger videre på den basale empirien ved å bruke et estetisk medium. Her blir det estetiske sett på som et slags symbolspråk på samme måte som den diskursive læringen. Her kan vi se parallellen til Kant (1995), som ser dømmekraften som en bro mellom

fornuften og forstanden. Den diskursive læringen er nært knyttet til språket, og danner modeller av verden ved hjelp av et system med årsakssammenhenger, logikk og kronologi (Sørensen og Austring 2010:45–47). Den estetiske læringen på sin side består i å danne et uttrykk for en opplevelse, erfaring, følelse eller gjenstand. Dette uttrykket er ikke på samme måte som språket basert på en indre logikk bygget opp av autonome leksikalske byggesteiner<sup>9</sup>. Det estetiske uttrykket forstås først når det oppleves i en helhet. Mens språket kan beskrive verden, kan det estetiske uttrykket oppleve verden. Derfor har estetiske uttrykk en evne til å kommunisere subjektive erfaringer på en måte språket ikke er i stand til.

Hohr og Pedersen (2001:31) bruker et eksempel fra en Bohusreklame. Her ser vi en lykkelig kjernefamilie som sitter på et flygende teppe som flyr over en norsk fjord. I dette eksempelet nevnes lykke, fellesskap, velstand, solidaritet og samhold. Samtidig er selvfølgelig reklamefilmen komponert på en slik måte at dette knyttes opp mot Bohus' møbler. Som ordtaket sier, formidler ett bilde mer enn 1000 ord. Vi må innse at uansett hvor detaljert vi beskriver denne reklamen til en venn, vil vi ikke kunne gi han den samme opplevelsen av den som vi fikk når vi så den. Dette er fordi den formidler sitt innhold gjennom estetiske kommunikasjon.

Det er assosiasjonsstadiet i lydprosesseringen som gjør denne formen for musikalsk kommunikasjon mulig. I følge Nielsen er møtet mellom musikken som objekt og lytteren som subjekt utgangspunktet for musikkopplevelsen (Nielsen 1994:138). Dette møtet er sterkt avhengig av fortrolighetsgraden subjektet har til det «språket» som brukes. En person som ikke er kjent med 1500-tallets kirkemusikk, vil for eksempel ha store problemer med å forstå en motett av William Byrd. Musikkopplevelsen påvirkes altså av den kulturelle konteksten den oppstår i. Dette gjelder både fordi individene i denne kulturen deler kategoriseringsprinsippene for lydinntrykk, og fordi man deler en felles referanseramme. På samme måte som ulike referanserammer gjør at en opplever musikk forskjellig, gir delte referanserammer individene muligheten til å dele interne emosjoner gjennom lydinntrykk. Dette er den samme argumentasjonen Kant (1995) bruker for å forklare allmenngyldigheten til smaksdommen. Både smaksdommen og den musikalske kommunikasjonen er avhengig av at avsender og mottaker deler en *felles sans*. Dette betyr at man kan danne musikalske tegn som fungerer som pekepinner mot spesifikke følelser (Dahl 2007).

Ifølge Hohr og Pedersens (2001) sosialiseringsteori er den estetiske læringen *representativ*, i den forstand at den ikke selv innehar følelser og tanker, men *representerer*

---

<sup>9</sup> Med dette menes en meningsstruktur (for eksempel ord) som har en klart definert betydning.

utøverens følelser og tanker. Kunsten er i denne teorien sett på som et symbolspråk som riktig nok er nærere knyttet menneskelige følelser enn den diskursive læringen, men likevel er en kulturell konstruksjon som er knyttet til en bestemt tid og sted. Individene innen én kunsttradisjon kan derfor ikke like godt kommunisere tanker og følelser til individer fra en fremmed kunsttradisjon. Dette kan virke som en selvfølgelighet når man tenker på hvor fremmed og «umusikalsk» musikk fra andre musikktradisjoner enn den vestlige kan lyde for vestlige ører.

#### 4.5 Hva skal vurderes?

*Kunnskapsløftet* fortsetter utviklingen fra midten av 80-årene om en målstyrt skole (Engelsen 2012:84). Da *Kunnskapsløftet* ble innført ble kunnskapsmålene gjort mer enda mer konkrete for å kunne sikre en god, sentralstyrt folkeskole over hele landet. I 2009 ble også en forskrift til opplæringsloven endret. Endringene i *Forskrift til opplæringsloven* dreide seg om vurderingspraksisen i skolen. Her kommer det tydelig frem at målet med fagvurderingen skal være å fremme læringen hos elevene (Forskrift til opplæringsloven §3-2). Begrepene *undervisvurdering* og *sluttvurdering* brukes om de ulike formene for vurdering som skal være en del av undervisningen. Disse fungerer sammen og skal begge basere seg på kompetansemålene i læreplanen (ibid.:§3-3). Forskjellen ligger først og fremst i det at mens sluttvurderingen skal gi en oppsummering av elevens ferdigheter, skal undervisvurderingen være en støtte i læreprosessen.

I 2010 satte Kunnskapsdepartementet i gang et fireårig prosjekt kalt *Vurdering for læring*. Et av de prinsippene det jobbes mye med i dette prosjektet er elevenes egenvurdering (Engh 2012). Dette har utgangspunkt i §3-12 i *Forskrift til opplæringsloven* der det står at eleven aktivt skal delta i vurderingen av eget arbeid. Denne egenvurderingen skal være med å gjøre elevene mer bevisste på læreprosessen, og gjøre dem i stand til å reflektere over hvor de ligger i forhold til kompetansemålene i faget (Engh 2012). Målet med *Vurdering for læring* er altså at vurderingen ikke kun skal være en avsluttende dom som rangerer elevene, men en naturlig del av læreprosessen som bidrar til mer læring (ibid.). Det ligger også i dette et mål om å skape mer autonome elever som tar en aktiv del i sin egen læringsprosess (ibid.).

En fare med målstyrte læreplaner, som *Kunnskapsløftet*, er at fokuset på vurdering ta bort noe av læringsfokuset. Arbeidsgruppa bak *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet* påpeker dette: «Vi må være bevisst på at undervisningens primære formål er at elevene skal lære. Blir fokuset på vurdering for sterkt, vil formålet med undervisningen fort føles som

muligheten til å bevise hva du kan fra før» (Fjørtoft *et al.* u.d.:8). I forbindelse med *Kunnskapsløftet* er det blitt satt et stort fokus på forholdet mellom vurdering og læring. Vurderingsforskriften er derfor svært tydelig på at målet med vurdering skal være å veilede elevens læring (Forskrift til opplæringsloven §3-2). Prosjektet *Vurdering for læring*, kan også sees i sammenheng med at det jobbes hardt for å skape en tettere sammenheng mellom elevenes læringsprosess og vurderingen.

Selv om et slikt fokus på vurdering i skolen kan knytte vurderingen nærmere elevenes læringsprosess, kan dette fokuset samtidig være med på å øke fokuset på kompetansemålene, mens formålet med faget blir overskygget. Dette skjer blant annet fordi kompetansemålene nødvendigvis må ta utgangspunkt i det som kan la seg måle. Sider ved faget som vanskelig lar seg måle har derfor en tendens til å bli tilsidesatt i målstyrte læreplaner (Engelsen 2012:122). Det er blitt påpekt at dette er et problem også i *Kunnskapsløftet*:

Men også i musikkplanen fører konkretiseringer av kompetansemål elevene skal kunne, til en overvekt på kognitive forhold og handlinger som lar seg registrere. Kompetansemålene alene gir derfor et mer begrenset uttrykk for faget enn det som er sagt i fagets formål og beskrivelsen av hovedområdenes egenart

(Halvorsen 2008:113).

For å se på hva som egentlig er problemet med kompetansemålene, kan en se på vurderingsveilederen som ble utformet på oppdrag fra Oslo kommune. I Sætre og Vinges veileder til vurdering i musikkfaget (2009), foretar de en analyse av kompetansemålene. Her kommer de frem til at «[k]ompetansemålene etter 10. trinn fordeler seg ganske jevnt mellom kategoriene «vite at» og «vite hvordan». Likevel beskrives faget i læreplanen [...] i svært stor grad som et praktisk fag der musikkopplevelsen står i sentrum» (Sætre og Vinge 2009:10). Kompetansemålene etter tiende årstrinn for kategorien «Lytte» blir av Sætre og Vinge alle kategorisert som «Vite at»-kompetanse (ibid.). De har likevel beholdt en egen underkategori for ett av delmålene. «Gjøre rede for egne musikkpreferanser» karakteriserer de som «Estetisk refleksjon» (ibid.). Dette kompetansemålet er det eneste som ser ut til å peke mot den subjektive musikkopplevelsen. Sætre og Vinge ser også ut til å ha bekymret seg noe over ubalansen mellom kompetansemålene og formålet med faget. Uten å problematisere det noe ytterligere nøyer de seg med denne korte kommentaren: «Kompetansemålene etter 10. trinn fordeler seg ganske jevnt mellom kategoriene «vite at» og «vite hvordan». Likevel beskrives faget i læreplanen [...] i svært stor grad som et praktisk fag der musikkopplevelsen står i sentrum» (Sætre og Vinge 2009:10).

Dette var det også en bevissthet rundt når læreplanen for musikk ble utformet. Signe Kalsnes gir et godt innblikk i de utfordringene læreplangruppa sto ovenfor når de skulle utforme kompetansemålene for musikkfaget:

Da læreplangruppa skulle formulere læringsutbytte i musikk, ville vi helst ha valgt formuleringer som *eleven skal ha utviklet sin evne til musikkopplevelse og refleksjon gjennom økt kunnskap om og fortrolighet med ulike former for musikk*. Siden slike målformuleringer brøt med føringene for hvordan kompetansemål skulle utformes (eleven skal kunne...), sto læreplangruppa overfor to mulige overordnede valg i beskrivelsen av kompetansemålene, uten at noen av dem representerte noen fullgod løsning vurdert i et musikkfaglig og -pedagogisk perspektiv. Det ene valget var å ta konsekvensene av at de affektive læringsmål ikke kan defineres innenfor de gitte rammene for kompetansemål. Dette ville i så fall medføre at evne til musikkopplevelse ikke kunne defineres inn i den fagkompetansen eleven forventes å utvikle. For et fag som definerer denne kompetansen som helt sentral, blir en slik løsningsvært lite tilfredsstillende. Det andre valget var å definere evne til musikkopplevelse i kompetansemåldermer, men formulert på en måte som innebærer at eleven må kunne gjøre rede for opplevelsen – altså mestre en intellektuell eller kognitiv øvelse. Det var denne løsningen som ble valgt, vel vitende om at det ingenlunde er gitt at den eleven som er dyktigst til å sette ord på sin musikkopplevelse, er den som også dypest har utviklet sin evne til slik opplevelse

(Kalsnes 2008:246–247).

Sett i sammenheng med de praktiske utfordringene læreplangruppa har hatt med å utforme kompetansemål som ivaretar fagets egenart, kan et slikt kompromiss virke som en god løsning. Etter andre årstrinn skal eleven kunne «gi uttrykk for opplevelser gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse» (LK06). Videre står det at eleven etter fjerde årstrinn skal kunne «gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha». (ibid.). Etter sjuende årstrinn skal han eller hun kunne «gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken» (ibid.). Her ser vi altså at musikkopplevelsen går igjen som kompetansemål i litt ulike variasjoner. Det som likevel er litt spesielt, er at det ser ut til at målet ikke blir videreført til ungdomstrinnet. Sætre og Vinge (2009) refererer til kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «gjøre rede for egne musikkpreferanser» (LK06). Hvis det er dette målet læreplangruppa har tenkt at skal være fortsettelsen av målet om å gjøre rede for musikkopplevelsen, er dette i tråd med den tolkningen av *musikkopplevelsen* Kalsnes (2008; 2010) gjør i sine artikler. Som det er blitt vist, blir blant annet målet om at musikk skal bidra til en positiv identitetsdannelse knyttet direkte til elevens musikkpreferanser (Kalsnes 2008:244). Mens kompetansemålene etter andre, fjerde og sjuende årstrinn åpner for en bredere tolkning av hva musikkopplevelsen

inneholder, finner man altså ikke noen kompetansemål etter tiende trinn som ivaretar den tradisjonelle forståelsen av estetiske opplevelser.

Et annet eksempel på at musikkfaget ser ut til å miste noe av sin tyngde som kunstfag når man kommer på ungdomstrinnet, er kompetansemålene som er knyttet til dans. Etter sjuende trinn blir det blant annet sagt at eleven skal kunne «uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans» (LK06). Her kommer altså kunstnerisk kommunikasjon eksplisitt inn som et kompetansemål. Til sammenligning blir det etter tiende årstrinn sagt at eleven skal kunne «øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk» og «skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter» (ibid.). Selv om de to kompetansemålene som er knyttet til dans etter tiende trinn utvilsomt må kunne sies å ivareta fagets egenart, ser det ut til at man senker forventningene til det kunstneriske innholdet. Mens det etter sjuende årstrinn blir fokusert på å formidle tanker og følelser gjennom det kunstneriske uttrykket, nøyer man seg etter tiende trinn med å forvente at elevene skal kunne de mer håndverksmessige, eller instrumentelle sidene ved det kunstneriske uttrykket. Elevene skal altså være i stand til å lage en koreografi og øve inn trinnene, men hvorvidt de gjennom dansen klarer å uttrykke noe er ikke relevant for den faglige vurderingen på dette nivået.

Selv om flere av de som har uttalt seg virker skeptiske til hvorvidt kompetansemålene etter tiende årstrinn kan gi noen indikasjon på elevens evne til å oppleve musikk, ser definisjonen av musikkopplevelsen ut til å åpne for at dette fortsatt er mulig. Under «Formål med faget» seis det nemlig at:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.

(LK06)

Sett i lys av at det i avsnittet tidligere sies at «musikkfaget [skal] gi elevene grunnlag for å kunne oppleve [...] musikalske uttrykk», bør dette kunne forstås som at skolens rolle er å utvikle disse parameterne for å danne grunnlaget for musikkopplevelsen. Om kompetansemålene viser seg å dekke forutsetningene for musikkopplevelsen, kan man derfor kunne si at man ved å måle disse mer grunnleggende ferdighetene kan måle i hvilken grad

eleven er i stand til å ha musikalske opplevelser. Selv om Kalsnes har sagt at kompetansemålene ikke ivaretar formålet med faget, vil jeg likevel åpne for denne muligheten. Læreplanen i musikk er ikke en dokumentasjon på én persons ideer, men er et juridisk dokument som er utviklet på bakgrunn av politiske forhandlinger. Jeg mener derfor det er riktig å ikke la Kalsnes uttalelser få noen større innflytelse på tolkningen av læreplanen enn det andre pedagoger har.

## 4.6 Oppsummering

I tolkningen av begrepet *musikkopplevelsen* har jeg kommet frem til følgende tre punkter som blir avgjørende for oppgaven videre.

1. Når *Kunnskapsløftet* bruker begrepet *musikkopplevelse*, er det snakk om alle former for opplevelser knyttet til musikk. Når det sies at musikkopplevelsen skal forstås «både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring», tolker jeg dette som at læreplanen vil fremme hele spennet av opplevelser knyttet til musikk. Det betyr at begrepet «estetisk opplevelse» her får en annen betydning enn den det vanligvis har i musikkfilosofien. Videre i oppgaven vil jeg bruke *estetisk opplevelse* slik Kant (1995) gjør det, mens *hedonistisk opplevelse* vil brukes om de umiddelbare emosjonelle reaksjonene på musikk.
2. «Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlaget for musikkopplevelsen» (LK06).  
Kompetansemålene etter tiende årstrinn inneholder ingen mål som etterspør elevenes evne til å oppleve musikk. Derimot kan kompetansemålene kategoriseres ut ifra disse fire parameterne for musikkopplevelsen. Hypotesen videre for oppgaven vil derfor være at kompetansemålene i læreplanen kan gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk, gjennom å måle de fire parameterne *Kunnskapsløftet* mener legger grunnlaget for musikkopplevelsen.
3. Læreplanen spesifiserer at det skal jobbes med et vidt spekter av musikkjangere i musikkundervisningen. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk,



kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk blir spesifikt nevnt som sjangere det skal jobbes med i musikkfaget.<sup>10</sup> Dette knyttes også opp mot identitet og forståelse av andre kulturer ved at man gjennom musikkfaget skal

- 1) bli bedre kjent med egen kultur og fremme en tilhørighet til denne.
- 2) bli bedre kjent med andre kulturer og få en større forståelse og respekt for disse.

Jeg tolker derfor *Kunnskapsløftet* slik at det skal fokuseres på musikkopplevelser innen ulike sjangere, med spesiell vekt på de som blir nevnt spesifikt under målet til musikkfaget.

Videre i oppgaven vil jeg først gi en presentasjon av noen teorier innenfor eksperimentell psykologi og nevrovitenskap. Disse vil bli brukt til å se på hvordan de fire parameterne *Kunnskapsløftet* foreslår kan være med å påvirke musikkopplevelsen. I kapittel 5 de relevante teoriene bli presentert etter tur, mens i kapittel 6 vil jeg drøfte hvordan disse teoriene kan knyttes opp mot musikkopplevelsen, de fire kriteriene for musikkopplevelsen og *Kunnskapsløftet*.

---

<sup>10</sup> Barnesangkultur blir også nevnt under hovedområdet lytte. Siden det ikke er nevnt under formålet med faget tolker jeg derfor dette som at barnesangkultur ikke skal være et *mål*, men et *middel* til å nå formålet med faget.

## 5 Musikkopplevelsen i vitenskapen

I dette kapitlet vil jeg presentere empirisk forskning på ulike fenomener som har med musikkopplevelsen å gjøre. Siden flere av begrepene som blir brukt i forskningen ofte blir forstått noe annerledes enn de blir innenfor pedagogikken og filosofien, vil jeg begynne med et kapittel der jeg ser på sammenhengen mellom forskning og filosofi.

### 5.1 Musikkopplevelsen i lys av filosofi og forskning

Varkøy (2010) kritiserer både forskningen og utdanningspolitikken for en form for reduksjonisme der den eksistensielle erfaringen blir oversett. Han mener det ikke er noen interesse for det sublime ved musikkopplevelsen i forskningen. Den forskningen som blir presentert her, vil til en viss grad bekrefte denne påstanden.. I det aller meste av forskningen ser fokuset til å være på hva det er som skaper piring og rørelse, som Kant (1995) ville sagt. Vi snakker altså om musikkens evne til å behage. Denne begrensningen innenfor forskningen blir gjerne erkjent av forskerne selv også. Berlyne påpeker i sin bok at forskningen som danner grunnlaget for hans estetikkteori kun tar hensyn til det som behager (Berlyne 1971:76). Dette fokuset kan til en viss grad forstås ut ifra de metodiske vanskelighetene som ligger i å bedrive empirisk forskning på den sublime opplevelsen. Når Berlyne (1971) fokuserer på aktivering<sup>11</sup>, er dette nettopp fordi det er en effekt som lot seg måle med den teknologien han hadde tilgjengelig.

Kant påstår at det er et skarpt skille mellom de estetiske opplevelsene og det behagelige. Det sublime og det skjønne skal ikke *besudles* av sansene, men bedømmes ut ifra et interesseløst velbehag. I forskningen ser ideen om at musikkopplevelsen er adskilt fra et kroppslig velbehag ut til å være ikke-eksisterende. Årsaken til dette er antakelig at slike ideer hviler på en dualistisk idé om et skille mellom kropp og sjel. Slike ideer blir enten avvist av vitenskapen ut ifra dens grunnleggende materialistiske verdensbilde, eller fordi man mener at religion og vitenskap befinner seg i ulike epistemiske sfærer som ikke kan si noe om hverandre. De som presenterer forklaringsmodeller på hva musikkopplevelsen er, knytter altså disse til fysiske reaksjoner i kroppen. De bruker derfor ofte en forståelse som ligger nærmere Dewey (2005) enn Kant (1995) når det gjelder dette. Dewey er nemlig svært tydelig på at han

---

<sup>11</sup> Se kapittel 5.3

mener musikkopplevelsen bare kan forstås ved at man undersøker de underliggende mekanismene:

It is a commonplace that we cannot direct, save accidentally, the growth and flowering of plants, however lovely and enjoyed, without understanding their causal conditions. It should be just a commonplace that esthetic understanding – as distinct from sheer personal enjoyment – must start with the soil, air, and light out of which things esthetically admirable arise.

(Dewey 2005:11).

Juslin (2013) er likevel en av få forskere som forsøker å inkludere den sublimе musikkopplevelsen i sin modell.<sup>12</sup> Det er tydelig at han, på tross av at han referer til Kant, ikke deler den samme oppfatningen om hva det sublimе innebærer. Kants ideer ser rett og slett ut til å være vanskelig å forene med moderne vitenskap, siden hans filosofi i størst mulig grad forsøker å abstrahere smaksdommen vekk fra sansene.

Når det i dette kapitlet vil bli presentert empirisk forskning, er det altså viktig å ha i bakhodet at denne forskningen i hovedsak bygger på en hedonistisk opplevelse av musikken. Når *Kunnskapsløftet* snakker om musikken som «kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur», er det derfor ikke gitt at denne siden av musikkopplevelsen blir fanget opp i denne forskningen. Dette blir drøftet videre i kapittel 6.

## 5.2 Musikk og mening

Et av de store tema i musikkfilosofiens historie har vært hvorvidt musikk har mening. Er det lytteren eller komponisten som gir musikken mening? Kant mente at dømmekraften var objektiv. Dette innebærer i så fall at selve kunstobjektet har en iboende mening, som kan avleses av andre. Dewey (2005) mente derimot at meningsdannelsen lå i en prosessen med en gjensidig påvirkning mellom kunstverket og den som opplever det. Meningen kommer først når man utøver eller opplever kunst. Dette spørsmålet er viktig fordi det får implikasjoner for hva det vil si å skulle utvikle elevenes musikalitet. Hvis det er slik at musikken har en iboende mening, vil det være en enklere oppgave å skulle lære bort teknikker for hvordan man henter ut meningen fra musikken. Om det motsatte skulle være tilfellet, er det ikke selvsagt hvordan

---

<sup>12</sup> Se kapittel 5.6

man bør gå frem for å hjelpe eleven å utvikle musikaliteten. Har vitenskapen gitt oss noen svar som heller den ene eller andre veien?

En rekke undersøkelser viser at folk knytter musikk opp mot følelser. Tia DeNora (2001) viste i en studie blant britiske kvinner at de først og fremst brukte musikk for å regulere, dempe, eller forsterke følelser. Koblingen mellom musikk og følelser blir også brukt av filmkomponister som vet å utnytte musikkens egenskaper til å vekke følelser hos lytteren. I følge Gorbman (1987) kan musikk i film direkte vekke følelser hos lytteren på en måte språket og det visuelle uttrykket ikke har mulighet til. I tillegg kan scener som ellers kan virke tvetydige tydeliggjøres ved å bruke musikk, slik at det ikke blir noen tvil om hverken tankene eller følelsene til karakterene. Musikkens påvirkning på følelser er også blitt vist gjennom eksperimentelle psykologiske studier. Trainor og Schmidt (2009) har ved bruk av EEG- og ECG-bilder<sup>13</sup> klart å vise det millioner av mødre allerede vet, nemlig at mødres sang regulerer spedbarns følelser. Her blir det foreslått at det er fordi spedbarn ikke selv er i stand til å regulere sine følelser, at de foresatte gjennom musikk må gjøre det for dem. Når moren synger vuggesanger eller *lekesanger* (playsongs), vender spedbarnet oppmerksomheten henholdsvis innover, eller utover (ibid.). Slik påvirker sangen spedbarnets indre følelsesliv. Dette eksempelet viser at hvordan mennesket opplever musikk, i alle fall til en viss grad, er medfødt og felles for alle mennesker. I lys av disse eksemplene virker det opplagt at musikk på en eller annen måte må kunne være i stand til å vekke følelser.

En kan gjøre et skille mellom grunnleggende emosjoner<sup>14</sup> og sosialt konstruerte emosjoner. Blant de grunnleggende emosjonene finner vi glede, sinne, frykt og tristhet. Selv om det er noe uenighet om hvilke kriterier som skal avgjøre om man skal kategorisere en emosjon som grunnleggende, er en faktor at emosjonene skal ha hatt en viktig funksjon i menneskets evolusjon (Thompson 2009:121). De grunnleggende emosjonene har derfor en lang historie, noe som gjør at vi også deler disse emosjonene med en rekke andre dyr.

---

<sup>13</sup> EEG – Elektroencefalografi: «Metode for registrering av hjernens elektriske aktivitet» (Jansen 2009).

ECG – Elektrokardiografi: «Metode som brukes til å registrere de elektriske spenningsforskjellene som oppstår i hjertemuskulaturen når hjertet arbeider» (Arnesen 2009).

<sup>14</sup> Jeg vil skille mellom begrepene *emosjoner* og *følelser*. *Emosjoner* vil bli brukt om enkle affektive stimuli. *Følelser* vil bli brukt om affektive tilstander som kan være mer komplekse. En følelse kan således bestå av en rekke emosjoner. Eks: Følelsen «velvære» kan bestå av positive emosjoner som *varme, trygghet, mestring, takknemlighet*.

A foot-fall, the breaking of a twig, the rustling of underbrush may signify attack or even death from hostile animal or man.... Vision arouses emotion in the form of interest.... It is sound that makes us jump.

(John Dewey 2005:246–247)

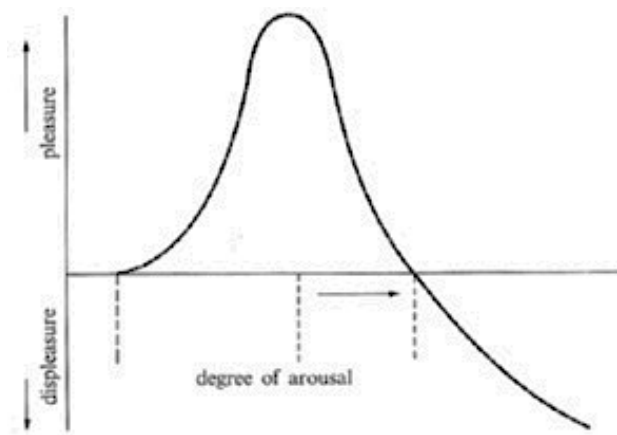
Sitatet til John Dewey viser eksempler på hvordan lyd kan vekke slike grunnleggende emosjoner i oss. Grunnleggende elementer i musikken som dynamikk, tempo og tonehøyde kan vekke slike emosjoner. Komponister kan derfor dra nytte av at vi for eksempel er utviklet til å skvette når vi hører en høy lyd, og bruke elementer av dette i musikken. Selv om enkelte har ment at det øvrige repertoaret av emosjoner er avledet av disse grunnleggende emosjonene, er dette en lite akseptert idé (ibid.:122). Uenigheten dreier seg heller om *i hvilken grad* musikk kan formidle følelser eller *hvilke* følelser musikk kan formidle. Det er også en diskusjon om hvorvidt musikk kan *vekke* følelser, eller om den bare *formidler* følelser (Thompson 2009:131). En rekke filosofiske og vitenskapelige artikler er skrevet om hvorvidt lytteren blir trist når en hører på trist musikk. I så fall, hva er det som gjøre at vi utsetter oss for disse følelsene? Alternativet til at musikken gjør lytteren trist, er at man tenker seg at lytteren oppfatter at musikken formidler triste følelser, og at dette vekker empati hos lytteren uten at den vekker den samme triste følelsen. Her ser det ikke ut til å være enighet i faglitteraturen. Det en likevel kan si, er at de grunnleggende emosjonene som blir beskrevet over direkte kan vekke følelser i oss. De sekundære følelsene som Gorbman (1987) beskriver som så viktige i filmmusikken, er det derimot ingen enighet om vekker eller bare formidler følelser. For problemstillingen i oppgaven har dette spørsmålet liten relevans. Hvorvidt følelser blir generert eller ikke, er det uansett de oppfattede følelsene som danner meningen i musikken, og som er viktige for lytterens musikkopplevelse. Videre i kapittelet skal vi se at musikk kan vekke følelser på bakgrunn av ulike mekanismer. Disse inkluderer både grunnleggende emosjoner og sekundære emosjoner. Det vil bli vist at de på ulike måter er med å generere det vi kaller *musikkopplevelsen*.

### 5.3 Wundt-kurven

*Aktivering* (arousal) er et begrep som brukes for å beskrive en økning i hjernens elektriske aktivitet (Svendsen 2009). Det at et individ har økt aktivering vil gjøre det mer på vakt, skjerpe sansene, og forberede en eventuell respons (Berlyne 1971:64). Aktivering er blant annet knyttet opp mot flykt-eller-kjemp-instinktet og kan også knyttes opp mot emosjonene. Økt aktivitet i hjernens elektriske felt korrelerer med hvor kraftig emosjonene oppleves

(ibid.:62). Dette kan derfor brukes som et mål på menneskers emosjonelle respons på musikk. Et musikalsk uttrykk med en relativt høy grad med kompleksitet har et høyere potensial for å påvirke følelsene våre. Graden av aktivering kan altså ikke si noe om *hvilken* følelse musikken vekker, men kan gi oss informasjon om hvor kraftig denne følelsen oppleves.

Daniel Berlyne lanserte i 1971 en teori som sa at det er en sammenheng mellom hvor godt lytteren liker et stykke musikk og graden av kompleksitet. Berlynes teori bygger på en relativt enkel idé. Han mener kunstfilosofien har pekt ut to hovedkategorier for at et verk vekker estetisk velbehag. Den første er graden av kompleksitet et kunstobjekt har. I Berlynes teori blir kompleksitet forstått som antallet ulike elementer i musikken, og graden av forskjell mellom disse (ibid.:149). I musikalsk sammenheng blir kompleksiteten til et verk forstått ut ifra antallet deler det er i verket, samt hvor mange ulike stemmer som spiller. I tillegg vil graden av variasjon mellom de ulike delene og stemmene være avgjørende for hvor komplekst verket oppfattes. Den andre kategorien for å vekke estetisk velbehag er graden av orden og struktur (ibid.:129). Selv om disse to kategoriene virker motstridende, mener Berlyne de virker sammen. Graden av kompleksitet er med å vekke interesse ved å utfordre lytteren. For å vekke positive emosjoner må lytteren forstå lydstimulusen ved å finne orden eller struktur i verket.



Figur 5.1 fra Berlyne 1971 s. 89

Teorien til Berlyne sier også at forholdet mellom kompleksitet og orden, og derfor også graden av aktivering, best lar seg representere som en normalfordeling i en såkalt

*Wundt-kurve*<sup>15</sup> (figur 5.1). X-aksen på denne grafen representerer graden av kompleksitet, og dermed også, i følge Berlynes teori, potensialet for aktivering (Berlyne 1971:193). Y-aksen viser i hvor stor grad musikken vil bli likt eller ikke likt av en tenkt person. Selv om denne grafen vil være individuell for hver person, vil formen være den samme. Det som vil variere, er hvor på X-aksen den befinner seg. Teorien sier at personer i ulik grad forstår musikkens kompleksitet. En kan altså tenke seg at en person A, med en enkel musikkforståelse, vil ha sin kurve plassert langt til venstre på X-aksen (hvis denne måler musikkens objektive grad av kompleksitet), mens en mer musikyndig person B antakelig vil ha sin kurve lengre til høyre. Teorien må likevel ikke forstås dit hen at person B vil ha en kurve som går lengre opp på Y-aksen, og altså indikere en kraftigere emosjonell opplevelse. I følge teorien vil de to personene i like stor grad kunne like musikk, bare ikke den samme musikken.

Bak Berlynes teori ligger ideen om at mennesker har utviklet en respons som fører til økt bevissthet i møtet med uforutsette hendelser. Graden av aktivering er med å regulere i hvilken grad organismen skal være på vakt ovenfor omgivelsene og klar for en kjemp-eller-flykt-respons, eller skal forholde seg rolig og spare på ressursene (Berlyne 1971:66). Fra et evolusjonistisk synspunkt er det naturlig å tenke at evnen til å forutse fremtiden er viktig for en arts overlevelse. Når forventningene likevel ikke slår til, går man derfor inn i en vaksom tilstand der man er ekstra vår for omgivelsene. I følge teorien er det denne responsen som danner grunnlaget for følelser vekket av musikk. Et individs grad av aktivering påvirkes av stimuli som kan organiseres i tre ulike grupper ut ifra deres respektive egenskaper (Berlyne 1971:68):

*Psykofysiske egenskaper* – En del av de fysiske egenskapene ved eksterne stimuli vekker aktivering i ulik grad. Skarpt lys, høye lyder og generelt kraftige eller brå stimuli vekker en høyere grad av aktivering (ibid.).

*Økologiske stimuliegenskaper* – Stimuli som representerer en trussel mot organismen vekker en høy grad av aktivering, mens stimuli som forbindes med trygghet bremser graden av stimuli (ibid.:69). Denne kategorien inneholder både reaksjoner som er medfødte, og reaksjoner som er tillært gjennom klassisk betingning.

*Kollasjonerende egenskaper* – Denne gruppen inneholder stimuli som ut fra en sammenligning, eller kollasjoning, med andre stimuli avgjør i hvilken grad

---

<sup>15</sup> Wundt-kurven er oppkalt etter den eksperimentelle psykologen Wilhelm Maximilian Wundt som i 1874 brukte den til å beskrive forholdet mellom behag og ubehag (Berlyne 1971:90).

stimulusen vekker aktivering (ibid.). Stimuli som er mer uventede eller komplekse vekker en høyere grad av aktivering, mens stimuli som i større grad samstemmer med øvrige inntrykk danner en lavere grad av aktivering.

I og med at referansegrunnlaget vårt endres etter hvert som vi lytter til mer og mer musikk, vil også graden av aktivering som vekkes også endres. Det som tidligere ble oppfattet som uventet, blir etter nok gjennomlyttinger forventet. For at interessen for musikken skal opprettholdes trenger vi da igjen noe som rokker ved forventningene våre (ibid.:140).

Teorien til Berlyne baserer seg på en rekke forsøk utført av han selv og andre. Han innrømmer at flere av undersøkelsene som har blitt gjort, ser ut til å vise at økt gjenkjennbarhet er utelukkende positivt. Han tolker disse dataene som at personene i undersøkelsene ennå ikke har nådd toppen av Wundt-kurven, og at undersøkelsen derfor ikke har klart å avdekke fallet som eventuelt ville kommet ved videre eksponering (Berlyne 1971:193). I ettertid har det også blitt utført en rekke eksperimenter som har hatt som mål å gjenskape disse resultatene. I gjennomgangen av det empiriske forskningsmaterialet som er gjort på denne sammenhengen, viser det seg også at mange av forsøkene heller støtter teorien om at økt eksponering for musikk vil føre til en stadig mer positiv vurdering av musikken (Hargreaves og North 2010). På tross av dette konkluderer de med at tallmaterialet i metaundersøkelsen deres støtter Berlynes forklaring.

Det er viktig å være klar over at Berlyne ikke ser på kompleksitet og gjenkjennbarhet som de eneste faktorene som påvirker aktivering (Berlyne 1971:137–161). Men dette er en faktor som er mulig å forske på. I tillegg er denne faktoren viktig fordi den er så nært knyttet opp mot spørsmål om *form*, som mange filosofer, deriblant Kant, mener er grunnlaget for estetiske opplevelser. Berlyne påpeker for eksempel at psykofysiske reaksjoner knyttet til seksualitet vekker vel så mye aktivering som variasjoner i spenning. Han stiller i likhet med Kant spørsmål ved om objekter som direkte vekker velbehag på denne måten kan regnes som kunst (ibid.:138).

DeNoras (2001) undersøkelser som viser hvordan britiske kvinner bruker musikk for å regulere sitt eget følelsesliv, er et godt eksempel på hvordan konteksten påvirker lytteren (se Kap. 5.2). Kvinnene i undersøkelsen viste seg å være svært bevisst på hvilken musikk de setter på i ulike situasjoner for å komme i den stemningen de ønsket. Musikken fungerte altså som en slags selvmedisinering. Én av deltakerne beskrev hvordan hun brukte musikk som hun forbant med trygghet og med barndommen for å berolige henne når hun var stresset. Dette er et godt eksempel på hvordan musikk kan fungere som økologisk stimulus. Men det viser også



at musikk kan få sin emosjonelle verdi ut fra kollasjonerende egenskaper. I dette eksempelet var det ikke bare musikkens psykofysiske egenskaper som vekket følelser, men musikken vekket følelsene indirekte ved å hente frem minner som var emosjonelt ladet.

Andre undersøkelser har vist at deltagerne velger lignende strategier for å endre graden av aktivering. Dette ble testet i et forsøk der deltagerne ble fordelt slik at halvparten ble bedt om å slappe av på en seng i et stille rom. Den andre halvparten skulle sykle på en treningssyssel. Deltagerne i den første gruppen valgte å høre på musikk som var høyere og raskere enn den andre gruppen (Hargreaves *et al.* 2005). Dette ble tolket som at deltagerne ville stabilisere graden av aktivering gjennom valget av musikk. Et lignende resultat ble funnet i en studie der en gruppe ble fornærmet en stund før deltagerne ble bedt om å høre på musikk. Også i denne studien valgte de som antakelig hadde en høyere grad av opphisselse å lytte til mindre kompleks musikk enn kontrollgruppen (Konečni 2005). Disse undersøkelsene peker på viktigheten av å ikke sette likhetstegn mellom graden av emosjoner som vekkes, og kvaliteten på musikken. I disse studiene valgte mange av deltagerne bevisst å høre på musikk som i mindre grad vekket aktivering. Målet er altså ikke alltid at musikken skal vekke mest mulig følelser.

#### **5.4 Musikk og følelser**

Mye av forskningen på forholdet mellom musikk og følelser har redusert problemet ned til relativt enkle løsninger. Enkelte mener følelsesaspektet kan reduseres ned til en kombinasjon av de grunnleggende emosjonene, andre mener følelsene kommer fra *musikalsk forventning*, mens en tredje gruppe mener musikk bare kan vekke følelser ved å vekke minner. Berlynes (1971) teori kan også sees som et eksempel på en modell som velger å fokusere på én forklaring på forholdet mellom musikk og følelser. Thompson oppsummerer forskningen på dette forholdet ved å si at selv om det kan se ut som det er stor uenighet mellom de ulike modellene, kan dette også tolkes som at det finnes en rekke ulike mekanismer som med å danne bro mellom musikk og følelser (Thompson 2009:224). Flere forskere har derfor de siste årene jobbet med å skape overordnede modeller som til sammen kan danne et bilde av hvordan de ulike mekanismene jobber. Patrik N. Juslin og Daniel Västfjell (2013) er av dem som har forsøkt å samle kunnskapen innen forskningsfeltet til en altomfattende teori. Thomson (2009) påpeker at det fortsatt er mye forskning som gjenstår for å forstå hvordan de ulike mekanismene fungerer, men at teorien til Juslin og Västfjell likevel fungerer som et godt overblikk over hvordan man ser for seg sammenhengen mellom musikk og følelser. De sju

mekanismene som knytter musikk til følelser blir presentert i det Juslin og Västfjell kaller «The BRECVEM mechanisms» (Juslin 2013):

*Reflekser fra hjernestammen (Brain stem reflex)* – Følelser som vekkes på grunn av grunnleggende akustiske karakteristikk som gjør at oppmerksomheten skjerpes.

Typiske eksempler er plutselige høye lyder som gjør at man skvetter til.

*Rytmsk påvirkning (Rhythmic entrainment)* – Jevnt repeterende lyder kan gjøre at pusten og pulsen synkroniseres til rytmen. Dette kan føre til økt følsomhet, men også vekke en fellesskapsfølelse. Teknomusikk, som har en sterk tydelig puls, er et typisk eksempel på musikk som tar i bruk denne mekanismen.

*Vurderende betinging (Evaluative conditioning)* – På samme måte som Pavlovs hunder ble betinget til å forbinde lyden av en bjelle med mat, kan vi også betinges for bestemte stimuli. Musikk som gjentatte ganger blir hørt samtidig som vi blir presentert med annet stimulus av en bestemt emosjonell karakter, vil etter hvert assosieres direkte med den tilknyttede følelsen. Dette utnyttes blant annet i opera og filmmusikk når man bruker ledemotiv.

*Emosjonell smitte (Emotional Contagion)* – Fordi vi er sterkt empatiske vesener, vil musikk som inneholder visse karakteristika som minner om menneskelig tale kunne vekke følelser hos lytteren ved at hjernen etterligner den oppfattede følelsen. På denne måten kan en cellostemme virke trist, rett og slett fordi den vekker empatiske impulser på samme måte som en trist persons tale.

*Visuell forestilling (Visual imagery)* – Ved å vekke visuelle forestillinger kan musikk indirekte skape de følelsene disse forestillingene vekker.

*Hukommelse (Episodic memory)* – Fordi vi ofte forbinder musikk med bestemte hendelser i livet, kan musikken indirekte vekke følelsene som er knyttet til disse minnene. Ofte kan det være snakk om musikk som oppleves som nært knyttet til lytterens identitet. Et eksempel alle nok kjenner seg igjen i er følelsen av nostalgi som vekkes ved gjenhør av musikk som forbindes med ungdomsårene.

*Musikalsk forventning (Musikal expectancy)* – Dette er en av de mekanismene det har blitt fokusert mest på (Thompson 2009). Teorien går ut på at evolusjonen har utviklet i oss en økt årvåkenhet for uventede hendelser. Gjennom vår evolusjon har vi utviklet emosjoner som virker motivasjonsforsterkende for å fremme beredskap til å handle og evne til å forutse fremtidige hendelser (ibid.).

David Huron har utviklet en teori som definerer fem kategorier av emosjoner som vekkes av musikalsk forventning kalt *ITPRA*-teorien (Huron 2013). To av disse, forestilling eller fantasi (*imagination*) og reaksjoner på spenning (*tention*), vekkes før en bestemt musikalsk hendelse har skjedd. Etter hendelsen blir lytteren belønnet med positive emosjoner hvis forestillingen er korrekt og negative emosjoner om den slår feil (*prediction*). I tillegg kommer reaksjonene på hendelsen. Disse reaksjonene kan være automatiske kroppslige og instinktive reaksjoner (*reaction*) som gåsehud og en evaluering av hendelsen i seg selv (*appraisal*). Thompson påpeker at BRECVEM-rammeverket og ITPRA-teorien presenterer ulike definisjoner av «musikalsk forventning» (ibid.:138). Han påpeker at mens ITPRA-teorien forsøker å forklare et vidt spekter av følelser som en kombinasjon mellom ulike emosjoner som vekkes av musikalsk forventning, bruker BRECVEM-rammeverket ulike mekanismer, der musikalsk forventning bare er én av flere for å forklare de samme følelsene. Det er derfor tydelig at det empiriske grunnlaget for disse teoriene ennå ikke er godt nok. Dette kommer også godt frem når en følger kritikken til de ulike teoriene. Juslin (2013b) beskriver selv BRECVEM som et rammeverk som inkluderer en rekke hypoteser og teorier. En er altså langt fra å kunne slå fast at det er slik det fungerer, men rammeverket gir én mulig forklaring på hvordan de ulike mekanismene kan jobbe sammen for å gi oss en fullstendig musikkopplevelse.<sup>16</sup>

Selv om disse modellene mangler en del empiriske data for å kunne kalle seg vitenskapelige teorier, gir de en god indikasjon på den samlede kunnskapen i forskningsfeltet. Hvilke følelser som vekkes av hvilke mekanismer, og ikke minst hvordan de fungerer sammen, er det fortsatt en del spørsmål rundt, men ved å samle forskningsresultater fra studier som har ulik tilnærming til å prøve å forstå musikkopplevelsen, gir modellene en god indikasjon på hvordan et helhetlig bilde kan se ut. Det man kan enes om, er at musikalske stimuli har utgangspunkt i en rekke svært ulike prosesser. Det er heller ikke noen reell uenighet om hvorvidt de ulike mekanismene som blir beskrevet over er med på å danne musikkopplevelsen. Når Huron (2013) trekker frem musikalsk forventning som hovedmekanismen bak musikkopplevelsen, vil ikke det si at han avskriver at grunnleggende emosjoner kan komme fra musikalske stimuli, eller at klassisk betingning kan vekke følelser

---

<sup>16</sup> Det manglende empiriske grunnlaget kommer også godt frem i kritikken som Huron og Juslin gir hverandre. Huron (2013) skriver i en kommentar til Juslins rammeverk er en nyttig verktøykasse av faktorer som bør tas i betraktning, men påpeker også at det ennå ikke er mer enn et rammeverk som senere kan danne utgangspunktet for en fullstendig teori. På samme måte påpeker Juslin (2013b) at ITPRA-teorien er for generell og ikke har det empiriske grunnlaget som skal til for å kunne kalle det for en teori.

som ikke direkte er knyttet til musikken. Det betyr bare at han mener at musikalsk forventning kan forklare det han velger å kategorisere som *musikalske følelser*. Andre følelser kan selvsagt også oppstå, men de velger han ikke å kategorisere som musikalske.

Inndelingen til Vuust og Kringelbach (2010) er i en mellomposisjon mellom BRECVEM-rammeverket og ITPRA-teorien kan være. Her deles de ulike prosessene inn i tre kategorier: Reflekser fra hjernestammen, utenommusikalske assosiasjoner og musikalsk forventning. De mener også at den musikalske forventningen spiller den viktigste rollen, men er samtidig mer åpen for å inkludere følelser som vekkes ved andre prosesser i modellen. Vi kan altså se at på tross av at man har lært mye om hvilke prosesser i kroppen som er med å danne følelsesmessige responser, er man langt unna en samlet oppfatning om hvordan disse prosessene til sammen skaper musikkopplevelsen slik vi kjenner den.

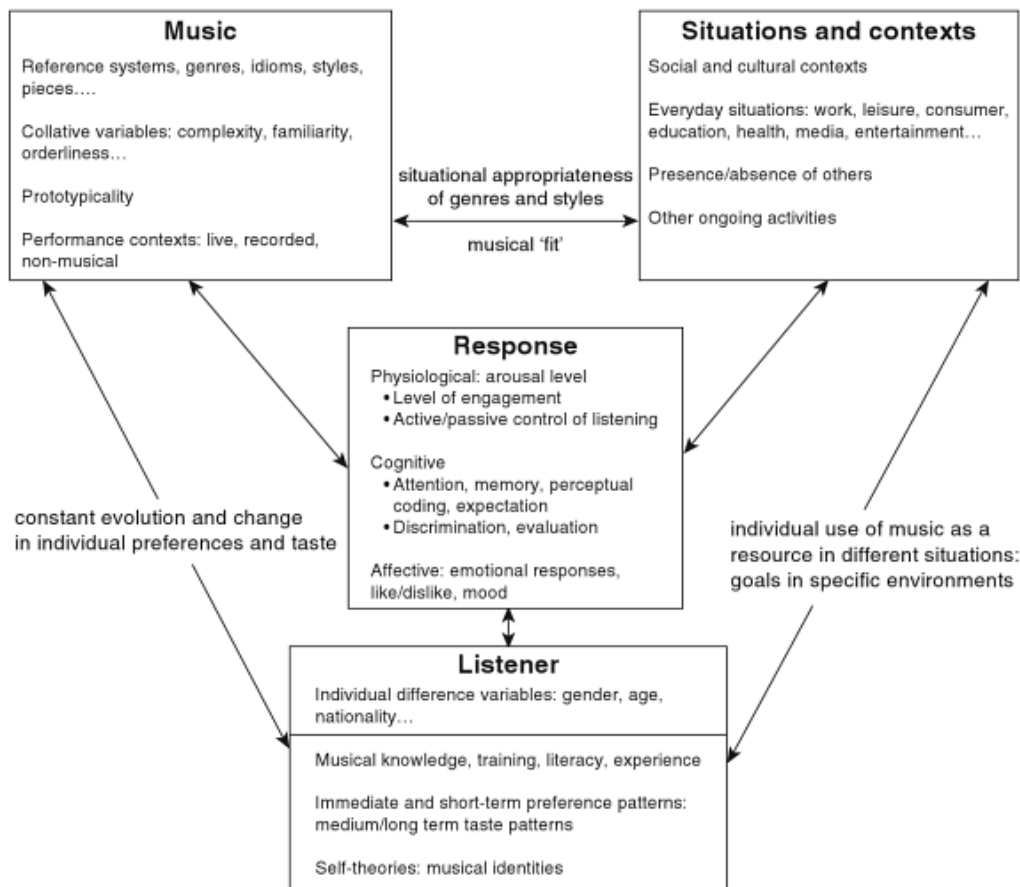
Deres rammeverk er et eksempel på en modell som forsøker å skape et mest mulig helhetlig bilde av musikkopplevelsen. I likhet med Dewey (2005) påpeker altså Juslin og Västfjell at man i betraktningen av musikkopplevelsen også må inkludere tidligere erfaringer og andre assosiasjoner som kunstverket vekker. Andre modeller har en mer snever oppfatning av hva *musikkopplevelsen* inneholder. Dette trenger ikke bety at de er uenige om hvordan mekanismene i kroppen fungerer. I kapittel 4.2 viser jeg hvordan begreper som *estetikk* og *eksistensiell erfaring* skaper uenigheter blant musikkpedagoger fordi begrepene rett og slett er dårlig definerte. Mye av det samme kommer tydelig frem gjennom de ulike vitenskapelige modellene av musikkopplevelsen. Uenighetene består minst like mye i hva begrepet *musikkopplevelse* faktisk innebærer. Når jeg her har valgt å fokusere mest på rammeverket til Juslin og Västfjell, er det nettopp fordi det er såpass inkluderende. I kapittel 2.4 bestemmer jeg også at jeg på grunn av tvetydigheten i læreplanen vil jobbe med en videst mulig forståelse av begrepet *musikkopplevelse*. I kapittel 5.5 vil jeg fokusere mer på konteksten opplevelsen oppstår i, men først vil jeg se på hvordan man prøver å kombinere tanker om det sublimе i en vitenskapelig kontekst.

## **5.5 Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen**

Gjennom BRECVEM-rammeverket til Juslin og Västfjell får man et innblikk i hvilke mekanismer i kroppen som er med å skape emosjonelle responser til musikk (Juslin 2013). David J. Hargreaves har laget en modell som fanger enda bredere enn det BRECVEM-rammeverket gjør. Denne modellen kalles *den gjensidige tilbakemeldingsmodellen* (*Reciprocal feedback model*), og fokuserer ikke bare på lytteren, men konteksten den

musikalske stimulusen oppstår i (Hargreaves *et al.* 2005). Modellen viser at den musikalske stimulusen, lytteren og konteksten musikken oppstår i til sammen er med å skape en emosjonell respons. Som Dewey (2005) påpeker altså Hargreaves at kunstverket alene ikke er med å skape den emosjonelle responsen. I likhet med Dewey mener han også at det blir feil å kategorisere den emosjonelle responsen som en *musikkopplevelse*, da denne inneholder den fulle og hele opplevelsen av å *være*. Dewey tar her en pragmatisk holdning, som kan synes praktisk når man snakker om Hargreaves *et al.* (2005) også, ved at han åpner for å kategorisere opplevelser ut ifra hovedformålet med opplevelsen. På denne måten kan vi si at man har en *musikkopplevelse*, på tross av at man forstår at denne ikke utelukker andre sanseintrykk, tanker og stemninger.

I modellen påpekes det at lyttevanene våre har endret seg (Hargreaves *et al.* 2005). I dag hører folk musikk i ulike situasjoner stort sett hele dagen. Dette blir også påpekt i *Kunnskapsløftet* under kompetansemålet «Lytte» (LK06). Siden hver situasjon er forskjellig, kan lyttesituasjonene som skapes i et laboratorieeksperiment ikke sies å være representative for de mange lyttesituasjonene man befinner seg i til daglig. Av samme grunn blir det feil å snakke om *én* musikkopplevelse uten å snakke om de forskjellige kontekstene man hører på musikk i. I presentasjonen av modellen kommer han altså med tydelig kritikk mot de reduksjonistiske fremgangsmåtene mange forskere bruker innen eksperimentell psykologi. Disse innvendingene kjenner vi igjen fra blant annet Konečni (2008) og Juslin (2013).



Figur 4.2 Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen (Reciprocal feedback model) (Hargreaves *et al.* 2005:8)

Figur 4.2 viser en grafisk fremstilling av modellen. Her er konteksten den musikalske stimulusen oppstår i representert ved boksen øverst til høyre. Faktorene som er trukket frem som eksempler er hvor du befinner deg (jobb, skole, treningssenter, osv.), tilstedeværelsen av andre personer, den sosial og kulturelle konteksten (17 mai, begravelse, osv.) og andre aktiviteter som du måtte holde på med samtidig. Pilene mellom boksene indikerer en dialektisk relasjon mellom faktorene. Noen av disse relasjonene går også gjennom den emosjonelle responsen som er representert med boksen i midten. Eksempler på dette har vi sett tidligere. Hargreaves viser blant annet til undersøkelser som viser at mennesker velger ulik musikk i ulike situasjoner for å påvirke graden av aktivering. Dette er et godt eksempel på hvordan *situasjonen* skaper en *emosjonell respons* som får *lytteren* til å velge *musikk* som kan endre denne *emosjonelle responsen*. Noen av relasjonspilene går derimot direkte fra boks til boks uten å være innom den emosjonelle responsen. Dette er relasjoner viser hvordan parameterne påvirker hverandre. Pilen mellom *musikk* og *kontekst* indikerer for eksempel at konteksten er med å avgjøre hvordan musikken som spilles oppfattes.

### 5.5.1 Spredende aktiveringsteori

Hargreaves og North har utvidet sin teori om den gjensidige tilbakemeldingsmodellen gjennom et samarbeid med Emery Schubert. I Schubert *et al.* (2014) presenterer de en revisjon av modellen der Schuberts forskning på nevralt nettverk blir inkludert. Dette gir modellen en ny dimensjon, som gjør at den blir i stand til å beskrive flere sider ved musikkopplevelsen.

Schuberts forskning har resultert i teorien *spredende aktiveringsteori* (*spreading activation theory*). Dette er en teori som forklarer hvordan nevralt nettverk og hukommelse fungerer. Teorien bygger på Colin Martindale og Kathleen Moores (1988) forskning på hvordan gjenkjennbarhet påvirker aktivering. Martindale og Moore mener aktivering av områder i hjernen i seg selv skaper velbehag (ibid.). Uavhengig av hva representasjonen er, vil altså en aktivering av denne representasjonen føre til en positiv emosjon. De påpeker at slike estetiske emosjoner er subtile i forhold til de andre sterkere emosjoner som blant annet kan være knyttet til et individs motiver (ibid.:661). Schubert *et al.* påpeker også at slike emosjoner bare kan dukke opp som et resultat av en estetisk kontemplasjon, der lytteren er i en desinteressert tilstand (Schubert *et al.* 2014:13).<sup>17</sup> Estetiske emosjoner<sup>18</sup> er altså bare mulig så lenge de vanlige emosjoner blir holdt i sjakk. Mens den gjensidige tilbakemeldingsmodellen beskriver *hvordan* vi opplever musikk, kan spredende aktiverings teori vise *hvorfor* en liker enkelte typer musikk bedre enn andre.

Schubert *et al.* (2014) forklarer at når en erfaring finner sted, blir denne representert av en rekke nerver i hjernen. Hvis vi tenker oss en erfaring av en gammel, tykk kvinne som spiller Beethoven på fiolin, vil dette antakelig representeres av vidt forskjellige samlinger med nerver i hjernen. Men når to eller flere nerver til stadighet blir aktivert samtidig, styrkes forbindelsen mellom disse. Disse forbindelsene danner nettverk mellom ulike representasjoner i hjernen. Hver gang en forbindelse mellom to representasjoner aktiveres, øker at sjansen for at den ene representasjonen blir aktivert når den andre blir det. En kan da begynne å assosiere tygge, gamle kvinner med Beethoven. Med andre ord, man skaper en ubevisst kobling mellom to ulike fenomener. På denne måten skapes nevralt nettverk av nerver som representerer konsepter som ofte opptrer sammen.

---

<sup>17</sup> Merk likheten med Kant (1995).

<sup>18</sup> De «estetiske emosjonene» Martindale (1988) og Schubert *et al.* (2014) snakker om tilsvarer ikke det som forstås som estetiske opplevelser i resten av oppgaven. Det er snarere en betegnelse de bruker for alle former for opplevelser man kan ha med musikk (eller andre kunstformer).

I Schuberts *et al.* (2014) teori utvides perspektivet til Martindale og Moore (1988). Her blir det lagt mer vekt på assosiasjonene mellom ulike nettverk som vekkes av musikalske stimuli. Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen viser at en rekke faktorer er med å bestemme den fullstendige opplevelsen. Teorien sier at det er tre nevralt nettverk som sammen danner musikkopplevelsen: det musikalske, det sosiokulturelle og det personlige (ibid.:2). Det musikalske nettverket inkluderer lytterens tidligere lytteopplevelser. Det sosiokulturelle nettverket setter den musikalske stimulusen inn i en kontekst ut ifra omgivelsene den oppstår i. I det personlige nettverket inkluderes alle minner og opplevelser et individ har. Dette nettverket danner musikalske forventinger på bakgrunn av kombinasjoner mellom aspekter ved de tre nettverkene (ibid.).

I revisjonen av den gjensidige tilbakemeldingsmodellen inkluderer Schubert *et al.* (2014) *forestillingsevnen (imagination)*, som et nytt element i modellen. Denne er ment å inkludere fantasi og forestillinger individet har uavhengig av eksternt stimuli. Men den inkluderer også de sammenlikninger som blir gjort mellom en ekstern auditiv stimulus og hukommelsen av andre stimuli (både auditive og andre) og abstrakte ideer (Schubert *et al.* 2014:2). Sammenlikningen foregår på tvers av de nevralt nettverkene.

Ved hjelp av spredende aktiveringsteori kan man gi en bedre forklaring på dialektikken mellom de ulike boksene i den gjensidige tilbakemeldingsmodellen. For hver gang en forbindelse mellom to nevroner blir aktivert, blir denne forbindelsen styrket, og sjansen for at den blir aktivert senere øker. På bakgrunn av den musikalske stimulusen utvikles modeller av prototypiske musikalske uttrykk. Prototypene kan være knyttet til en sjanger, tidsepoke, artist eller lignende. Teorien sier at når vi hører musikk dannes prototyper av ulike former for musikk. Martindale (1988) peker på at jo mer en stimulus ligner på prototypen, jo mer aktivering vil den vekke.<sup>19</sup> Når man opplever en musikalsk stimulus kan man ikke isolere den fra den fullstendige opplevelsen av øyeblikket. Det betyr at man samtidig som man hører en musikalsk stimulus også erfarer konteksten denne stimulusen oppstår i. Hele opplevelsen blir lagret i langtidsminnet, og når man ved en senere anledning igjen får høre den samme sangen, vekkes dette minnet til livet igjen. Da er det altså ikke bare minnet av selve sangen som vekkes, men også følelsene som er knyttet til konteksten den oppstår i (Schubert 2014:3). Om den musikalske stimulusen oppstår i en kontekst man har positive følelser knyttet til, vil dette gjennom assosiasjon til den musikalske stimulusen, føre

---

<sup>19</sup> Dette strider mot Berlynes (1971) teori, der for stor grad av gjenkjennbarhet minker aktiveringen. Schubert *et al.* (2014) går bort fra denne ideen, og støtter seg i stedet til Berlynes teori.



til en mer positiv musikalsk opplevelse. Etterhvert som sammenkoblingene mellom et minne av en sang og nevralt representasjoner som knyttes til positive følelser styrkes, vil sjansen øke for at et fremtidig møte med den samme sangen vil utløse en positiv respons. Dette gjelder ikke bare for enkeltsanger, men også for artister og musikksjangere eller musikk generelt. Disse effektene kjenner man tydeligst igjen i det BRECVEM-rammeverket blir beskrevet som *vurderende betinging* (Juslin 2013). Men slik det presenteres i denne teorien, favner det også kategoriene *visuell forestilling* og *hukommelse*.

På samme måte som konteksten musikk oppleves i er med å påvirke hvordan minnet om denne musikken vil være, vil også følelser knyttet til omgivelsene en musikalsk stimulus oppstår i være med å påvirke den umiddelbare musikkopplevelsen. Schubert *et al.* (2014) viser til at musikk oppleves annerledes når individet er i en tilstand av estetisk kontemplasjon (ibid.:3). Igjen kan vi se hvordan dialektikken mellom de tre boksene i den gjensidige tilbakemeldingsmodellen påvirker responsen på stimulusen. Lytteren må altså være i riktig sinnstemning – sinnstemningen kan forstyrres av at noe i konteksten fører oppmerksomheten vekk fra lydstimulusen, eller at musikken ikke passer inn i individets musikksmak – hvis sinnstemningen føres vekk fra den estetiske kontemplasjonen, forringes opplevelsen av musikken. Dette kan knyttes opp mot læreplanens ideer om at «kritisk lytting» er essensielt for musikkopplevelsen (LK06). Som vi har sett, påvirker også responsen på denne lydstimulusen fremtidige lyttesituasjoner ved å forme musikksmaken.

## 5.6 Estetisk opplevelse

Den musikalske opplevelsen er en komplisert prosess. Forskingen på musikkopplevelsen har vært delt mellom de som undersøker de mest grunnleggende emosjonelle responsene på auditive stimuli, til de som undersøker folks begrunnelse for hvorfor de liker en musikk fremfor en annen. Med andre ord har man et spenn fra nevrovitenskap til sosialantropologi. Brattico *et al.* (2013) påpeker at et problem man møter på når man forsøker å få et helhetsinntrykk av forskningsfeltet, er at begreper som «estetisk opplevelse» er svært dårlig definerte (Brattico *et al.* 2013:1). Mellom fagdisiplinene, men også ofte innad i fagdisiplinene, blir begrepet ofte definert ulikt. Dette gjør at det kan være vanskelig å samle data fra ulike kilder. Flere av de store modellene som har kommet de siste årene ser likevel ut til å forsøke å gi et tverrfaglig perspektiv på musikkopplevelsen. Dette kommer muligens som en reaksjon på den reduksjonistiske holdningen som har preget diskursen.

Både Kant (1995) og Dewey (2005) er enige i at estetiske opplevelser er kvalitativt annerledes enn den rene hedonistiske nytelsen.<sup>20</sup> Kants tydeligere skille mellom behagelige og estetiske opplevelser ser ut til å ha fått større innflytelse på nyere teorier om musikkopplevelsen. Selv om mye av forskningen fokuserer på de umiddelbare kroppslige reaksjonene på musikalske stimuli, har det kommet en rekke teorier om hvordan musikk kan få en «dypere» mening. Felles for flere av disse teoriene er at de bygger på en idé om at estetiske opplevelser krever en form for *estetisk kontemplasjon*. Nøyaktig hva som legges i dette, varierer mellom ulike teorier.

Konečni (2008) gjør et skille mellom de grunnleggende emosjonene og *musikalske emosjoner* (Konečni 2008:123). De *musikalske emosjonene* betyr her det å bli *berørt* (*moved or touched*) og *estetisk ærefrykt* (*aesthetic awe*) (ibid.:125). Disse anser han for å være de mest betydningsfulle emosjonelle responsene som kan knyttes til musikk. Estetisk ærefrykt kan inntreffe i møte med en sublim stimulus<sup>21</sup> – altså et kunstverk av eksepsjonell skjønnhet. Konečni mener musikk bare kan fremkalle estetisk ærefrykt når det oppstår i en sublim kontekst. Når musikk fremføres i en stor flott katedral kan kombinasjonen mellom det auditive og det visuelle inntrykket skape en slik estetisk ærefrykt (ibid.). Det å bli berørt er en vanligere musikalsk emosjon som han mener er godt dokumentert (ibid.). Her brukes altså ideene bak den gjensidige tilbakemeldingsmodellen til å forklare en form for musikalsk opplevelse som minner om den Dewey (2005) beskriver. Her skilles ikke det musikalske inntrykket fra opplevelsen i sin helhet. Den estetiske ærefrykten kommer som et resultat ikke bare av musikken, men av den fullstendige opplevelsen av øyeblikket.

Den samme helhetlige forståelsen av opplevelsen ligger til grunn for den andre formen for estetisk opplevelse, som Konečni kaller å bli *berørt*. I motsetning til Kants idé om det skjønnelige forholdet denne formen for opplevelse seg bare til vakre uttrykk. Det kan like gjerne være snakk om estetiske uttrykk som vekker negativt ladede emosjoner. Det empiriske grunnlaget bak ideene til Konečni, baserer seg først og fremst på testpersoners egen rapportering av opplevelser som blir knyttet opp mot fysiologiske reaksjoner i kroppen. Både det å bli berørt og det å oppleve en estetisk ærefrykt blir ofte knyttet opp mot reaksjoner som gåsehud og frysninger (ibid.:125). Her kommer han på kant med Kants oppfatning av hva det vil si å oppleve musikk. Mens Kant (1995) er svært tydelig på at behaget er ødeleggende for

---

<sup>20</sup> Selv om de er uenige om hvordan den hedonistiske opplevelsen forholder seg til den estetiske opplevelsen av kunst.

<sup>21</sup> Konečnis (2008) forståelse av det sublime ser ut til å ligne på Kants forståelse, men en viktig forskjell er at Konečni mener hedonistiske opplevelser kan danne utgangspunktet for den estetiske kontemplasjonen.

de estetiske smaksdommene, mener Konečni at musikalske opplevelser godt kan komme som et resultat av disse. Det som derimot er viktig, er at man relaterer musikken til sitt eget liv. For Konečni går altså skille, der de hedonistiske opplevelsene vekkes av det som i BRECVEM-rammeverket kalles reflekser fra hjernestammen, rytmisk påvirkning, emosjonell smitte og musikalske forventning. De estetiske opplevelsene kommer som et resultat av vurderende betingning, visuell forestilling og hukommelse.

I 2013 kommer Juslin (2013) med et tillegg til BRECVEM-rammeverket. Han viser til Kants skille mellom ulike former for smaksdommer, og forklarer at rammeverket ikke kan gi en god nok forklaring på *estetiske smaksdommer*. Disse smaksdommene skiller seg fra den hedonistiske nytelsen, som han mener er alt BRECVEM-mekanismene beskriver. Han påpeker likevel at estetiske smaksdommer ikke er den eneste betydningsfulle opplevelsensformen man kan ha. Juslin foreslår å legge til en mekanisme i rammeverket som han kaller estetisk vurdering (*aesthetic judgement*) (ibid.:246). I det man behandler et kunstverk som *kunst*, vil man i følge Juslin foreta en evaluering av kunstverket på bakgrunn av visse estetiske kriterier. De estetiske kriteriene er subjektive og kulturelt betinget, og tilsvarer altså ikke Kants' kriterier om undefinerbare kategorier. De estetiske kriteriene kan for eksempel være knyttet til sjangerkunnskap, kunsthistorie og lignende. Ut fra lytterens kriterier vil han gjøre en vurdering av hvor vidt kunstverket er bra eller dårlig. Om kunstverket passerer en viss terskel og blir vurdert som *svært* bra eller dårlig, vil dette utløse følelser. Dette stemmer overens med Kants' tanker om estetiske opplevelser, der lysten kommer som et resultat av smaksdommen, i motsetning til det behagelige der lysten kommer før smaksdommen.

Juslin (2013) og Schubert *et al.* (2013) deler oppfatningen om at man må være i en tilstand av estetisk kontemplasjon for å bli berørt av musikk på denne måten. Det er likevel store uenigheter om hvordan dette skjer. Det har lenge vært diskutert hvordan det kan ha seg at musikk man liker tilsynelatende kan vekke negative emosjoner (Thompson 2009:142). Schuberts svar på dette dilemmaet er en hypotese om en mekanisme som stenger av smertesenteret i hjernen (Schubert 2013:4). Denne mekanismen skal i følge Schubert aktiveres når man er i en sinnstilstand der man er klar for å gjøre estetiske vurderinger. Juslin (2013) avviser denne hypotesen. Han påpeker at selv om dette kanskje kunne forklare hvorfor man kan sette pris på trist musikk, gir det ingen forklaring på hvorfor en rekke studier viser at folk ikke setter pris på skummel musikk (Juslin 2013:258). Han foreslår i stedet at de negative emosjonene faktisk oppleves, men at disse opptrer samtidig med eventuelle positive følelser. (ibid.:259).

Juslin påpeker at musikkyndige lyttere antakelig i større grad enn amatører vurderer musikken ut fra eksterne kriterier. Amatører vil i større grad bruke følelsene som kommer fra BRECVEM-mekanismene til å gi sin vurdering av kvaliteten på musikken. Dette er bekreftet gjennom flere undersøkelser (Brattico *et al.* 2003; Müller 2010:50). Om han skulle ha rett i sine antagelser, vil dette altså bety at den estetiske dimensjonen ved musikkopplevelsen er forbeholdt individer med en viss kyndighet innen musikk. Hans tanker er altså i tråd med læreplanens antakelser om at «kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlaget for musikkopplevelsen» (LK06).

Det er altså ulike oppfatninger om hvordan kontemplasjon og refleksjon er med å påvirke den estetiske opplevelsen. Martindale og Moore (1988), Schubert (2013) og Juslin (2013) ligger nærmest Kants (1995) forståelse, ved at de fokuserer på at lytteren må åpne seg for å bli påvirket av musikkens potensiale. Schubert (2014) og Martindale og Moore (1988) skiller seg likevel kraftig fra Kant i forståelsen av estetisk opplevelse. For dem er eksistensielle erfaringer et ikke-tema. Konečni (2008) minner derimot mer om Dewey (2005), i det at han beskriver en mer aktiv prosess der lytteren bruker sin subjektive bakgrunn for å skape en mening om det estetiske uttrykket.

Det store spennet mellom flere av disse modellene viser at vitenskapen ennå har et stykke å gå før man får på plass en fullstendig modell for musikkopplevelsen. Selv om man kan sitte igjen med et inntrykk av at det er ord mot ord, og studie mot studie, er det likevel ikke nødvendigvis slik at en modell trenger å være feil fordi om en annen modell er rett. Thompson (2009) legger vekt på at det finnes en rekke ulike mekanismer for å forklare musikkopplevelsen, og at ulike forskere studerer hver sin del av fenomenet (Thompson 2009:150). Schubert *et al.* er også klare på at de ikke presenterer det fullstendige bildet av musikkopplevelsen: «our aim is deliberately to set a research agenda that identifies the *single* best explanatory mechanism for esthetic experience, without excluding additional mechanisms from explaining musical experience and preference» (Schubert 2014:5). Det at begreper som *estetisk opplevelse* ofte blir forstått forskjellig og ofte er dårlig definert, åpner likevel for at det kan være snakk om ulike typer opplevelser knyttet til musikk. Det er for eksempel mulig å tenke seg at Juslin (2013) har rett i at en estetisk vurdering av musikk som ikke tar hensyn til individets interesser skaper en positiv opplevelse, samtidig som Konečni (2008) kan ha rett i at hedonistiske emosjoner kan lede til assosiasjoner som *berører* individet. Disse to teoriene utelukker heller ikke at Schubert *et al.* (2014) har rett i at så lenge

man ikke er påvirket av andre og kraftigere emosjoner, vil spredningen av aktivering til ulike deler av hjernen i seg selv skape et estetisk velbehag.

## 5.7 Utvikling av musikkopplevelsen

I dette delkapittelet vil jeg se på hva forskningen sier om muligheten for å utvikle musikkopplevelsen. Når *Kunnskapsløftet* slår fast at musikkopplevelsen er avhengig av en rekke mer grunnleggende egenskaper, er den på linje med både Dewey (2005) og all den forskningen som er presentert i denne oppgaven. I kapittel 6 drøfter jeg hvorvidt de parameterne *Kunnskapsløftet* foreslår stemmer overens med forskningen innen dette feltet, men nå skal vi først se på hva det vil si å utvikle musikkopplevelsen.

Hannon og Trainor (2007) beskriver barns utvikling av musikkopplevelsen gjennom en tredelt modell. Den ene kategorien består av de grunnleggende musikalske egenskapene som alle friske mennesker har. Den andre siden består av den kulturelle læringen. I denne modellen blir den kulturelle læringen forstått som den uformelle læringen alle barn gjennomgår. På en lignende måte som barn lærer å prate, lærer de også kulturspesifikke normer for musikk gjennom en ubevisst prosess (Hannon og Trainor 2007:268; Patel 2008:9). Denne prosessen foregår frem til en alder av ni til tolv år (Hannon og Trainor 2007:468). Dette er læring som skjer uten noen form for styring, men ved at hjernen ekstraherer lover og regler ut ifra de musikalske stimuliene den blir eksponert for.

Den siste formen for læring er den formelle musikkopplæringen. Denne påvirker i følge Hannon og Trainor (2007), i tillegg til egenskaper som lesing av noter, ferdigheter på instrumentet og teoretisk kunnskap om musikalske strukturer avkodingen av musikalske strukturer.

### 5.7.1 Grunnleggende musikalske egenskaper

Man antar at musikkopplevelsen hviler på et sett med grunnleggende menneskelige egenskaper. Det er for eksempel vanskelig å forestille seg at døve personer har den samme evnen til musikkopplevelse som hørende. Den kognitive lidelsen *amusia* beskriver personer som hører og kan oppfatte språk, men som ikke kan høre forskjellen på to melodier (McDonald og Stewart 2007). Disse personene mangler evnen til å oppfatte tonehøyder. McDonald og Stewarts (2007) undersøkelse viser at personer som lider av *amusia* i mye mindre grad enn andre både setter pris på musikk og blir emosjonelt påvirket av musikk.

Det var likevel 43 prosent av amusiapasientene som rapporterte at de satte pris på musikk (McDonald og Stewart 2007:349).<sup>22</sup> Dette kan forklares med at amusia bare påvirker én av egenskapene som legger grunnlaget for musikkopplevelser. Vanlige friske personer har en naturlig preferanse for konsonanser fremfor dissonanser<sup>23</sup>. Preferansen for konsonerende intervaller blir brukt i sosialiseringprosessen der barn lærer seg å kjenne skalaene og akkordene som brukes i deres musikkultur. At preferansene for konsonerende intervaller kommer *før* sosialiseringprosessen, kan ses ved at også spedbarn viser slike preferanser (Hannon og Trainor 2007:467). Det viser seg også ved at primer, oktaver og kvinter er grunnleggende intervaller som går igjen over hele verden.

Liknende medfødte preferanser er blitt vist overfor rytmer. Spedbarn viser en preferanse for jevn rytme. Både jevn puls og rytmer med jevne taktslag blir foretrukket av spedbarn (ibid.:468). Denne egenskapen har personer med amusia også. Selv om personer med amusia rapporterer at de ikke blir emosjonelt påvirket av musikk i samme grad som andre, klarer de å skille glade melodier fra triste melodier (McDonald 2007:345). Dette forklares med at de oppfatter tempoet til melodien.

### 5.7.2 Uformell læring

En trenger ikke musikalsk trening for å kunne oppfatte musikk. Voksne mennesker uten musikalsk trening viser både en varhet for spenning og avspenning i vestlig musikk, samt en varhet for toner som ikke følger normene for vestlig musikk (Hannon og Trainor 2007:466). Dette viser at de har en implisitt forståelse av bruken av både tonearter, skalaer og harmoni i vestlig musikk, og altså ikke bare en preferanse for grunnleggende kategorier som konsonanser og jevne rytmer.

For å forklare denne musikalske forståelsen må man bruke en kombinasjon av de grunnleggende musikalske egenskapene og den uformelle musikalske læringen. Preferansene for konsonanser og jevn rytme blir brukt som et utgangspunkt for å kategorisere flere av musikkens grunnelementer. Dette foregår innenfor konteksten av den kulturen et barn vokser opp i. Dette betyr at barn automatisk ekstraherer lover og regler ut fra den musikkulturen de

---

<sup>22</sup> 100 prosent av kontrollgruppen med friske personer svarte at de satte pris på musikk (McDonald og Stewart 2010:349).

<sup>23</sup> Konsonanter blir her forstått som intervaller med en relativt enkel forholdning mellom tonenes frekvens. Dette betyr at primer (1:1), oktaver (2:1) og kvinter (3:2) blir regnet som de mest konsonerende intervallene. En tritonus (45:32) blir derimot definert som et svært dissonerende intervall. (Hannon og Trainor 2007:466).

vokser opp i (Hannon og Trainor 2007:466). Mens voksne, som har vært gjennom denne sosialiseringprosessen, lettere oppfatter nyanser i musikk fra den kulturen der de har vokst opp, er ikke denne forskjellen like tydelig blant barn (ibid.:467). Voksne reagerer på toner som bryter med den vestlige tonale skalaen, mens åtte måneder gamle spedbarn kun reagerer på statistiske usannsynligheter. Lignende resultater kan man også se når det gjelder varhet for rytmer. I vestlig musikk er man mest vant med symmetriske taktarter der de betonte slagene kommer med jevne mellomrom. Til sammenligning er man i balkansk musikktradisjon vant med usymmetriske taktarter som 5/4, 7/8 eller 13/8. Mens voksne bulgarere og makedonere ser ut til å kunne oppdage avbrytelser i taktarten like godt for både symmetriske og usymmetriske taktarter, klarte nordamerikanere bare å oppdage avbrytelser innenfor symmetriske taktarter (ibid.).

Forståelsen for kulturelt betingede musikksystemer foregår gjennom dannelsen av prototyper. Disse prototypene dannes ved hjelp av de samme prinsipper som blir forklart i den spredende aktiveringsteorien (Schubert *et al.* 2014).

Eksposering av musikalsk materiale gjør altså at man ekstraherer generelle prinsipper.

Hvis de musiske kategoriseres på samme måte som de språklige, betyr dette at de musiske kategoriene i likhet med de språklige kan være avhengig av å utvikles i spesielle faser gjennom oppveksten. I språkinnlæring er det blitt vist at man i enkelte perioder tidlig i livet er avhengig av eksterne stimuli for å forme ulike språkkategorier (Patel 2008:362). Det at man er ekstra mottakelig for eksterne stimuli i denne perioden, gjør språklæringen enklere. Det er derfor vanskeligere for personer å lære språk når man ikke befinner seg i disse spesielle fasene. Det viser seg blant annet ved at det er vanskelig for voksne å lære nye språk, mens barn som er i rett alder avkoder språket kjapt, og lærer både uttale og tonefall automatisk. Patel påpeker at det enda ikke er gjort studier som viser slike spesielle faser for innlæring av musikk (ibid.:374). Et unntak er innlæring av absolutt gehør. Det er etter hvert kommet en rekke studier som bekrefter at absolutt gehør sjelden lar seg lære blant musikere som begynner å spille etter de har fylt seks til sju år (ibid.:375).

### **5.7.3 Persepsjon som et kulturelt fenomen**

Selv om man gjerne har en idé om at vår opplevelse av sanseintrykk er en slags gjenskapning av den fysiske virkeligheten som eksisterer utenfor oss, vet vi at dette i beste fall er en sannhet med store modifikasjoner. Unntaket for denne illusjonen er kanskje den taktile sansen. Selv om vi føler et trykk når vi presser hånda mot veggen, eller smerte når vi stikker oss med en

nål, tenker vi ikke at trykket eller smerten er en egenskap som tilhører henholdsvis veggen eller nåla. Illusjonen er derimot kraftigere når det kommer til de andre sansene. Selv om man vet at lyd er bølger av luft, er det lett å glemme at det vi opplever som lyd ikke eksisterer utenfor sfæren av vår egen opplevelse. Noe av grunnen til dette kan ligge i at vi tilsynelatende deler opplevelsen med mennesker rundt oss. Likevel møter vi innimellom situasjoner der det blir tydelig at det er et klart skille mellom vår egen og andres opplevelse av én og samme hendelse. Et klassisk eksempel på dette kan være når en nordmann og en japaner skal skrive ned det en engelskmann sier. Ofte vil det her bli tydelig at japaneren har store vanskeligheter med å skille de engelske fonemene /l/ og /r/ (Patel 2008:68). Dette skyldes at hjernen fra barndommen av sorterer lyd ut ifra de fonemene som finnes i språket en hører rundt seg. På denne måten kategoriserer hjernen lydene slik at de passer til fonemene i språket (Patel 2008:9). Det betyr at man «gjemmer» de variasjonene i lyden som er uvesentlige for fonemet for opplevelsen. Ved en slik forenkling kan man enklere oppfatte ordet «kjøkken», og befeste mening til det, uavhengig av om det blir sagt av en mann, kvinne eller et barn. Tonefallet kan på samme måte bli organisert for å gi oss helt annen informasjon enn den leksikalske betydningen av ordet. Når japaneren og nordmannen hører de engelske fonemene /l/ og /r/ på ulike måter, er det fordi kategoriene som er blitt dannet i barndommen er forskjellige. Mens engelskmannen har et skarpt skille mellom de to fonetiske kategoriene, er grensene for japanerens kategorier annerledes, noe som fører til at ulike uttaleformer av /l/ og /r/ ofte blir tolket som lyder som tilhører samme kategori. Martindale og Moore (1988) har vist at lignende effekter også oppstår med andre typer stimuli. I deres forsøk tar de utgangspunkt i fargenyanser.

På en lignende måte blir musikalske parametere kategorisert. Derfor vil vi ikke bare ha vanskeligheter med å skjelne mellom fonemene i et fremmed språk, men også ha vanskelig for å forstå musikken. Selv om grunnelementene i musikken ikke er meningsbærende, er de like fullt kategorier som i større eller mindre grad deles av dem innenfor samme musikktradisjon<sup>24</sup>. Mens tonefarge regnes for å være den viktigste lydkategori i språk, baserer musikk seg mer på intervaller og rytme (Patel 2008:9). For en utenforstående fra en annen musikkultur vil musikk som bygger på ukjente skalaer eller rytmer fremtone som både fremmed og uforståelig fordi vedkommende rett og slett ikke er trent til å oppfatte rytmene og intervallene i skalaen. Selv om det er vist at musikkategoriene er kulturelt betinget, bygger disse samtidig på den fysiske forskjellen mellom tonene (ibid.:21). Dette viser seg blant annet

---

<sup>24</sup> Se kapittel 4.4.1 for en nærmere diskusjon rundt forskjellen mellom språk og musikk.



gjennom at det på tross av forskjellene også er store likheter mellom ulike musikktradisjoner. Patel nevner blant annet asymmetriske skalaer på mellom fem og sju toner og behandling av oktaver som variasjoner av samme tone, som eksempler på likheter nesten alle musikktradisjoner har til felles (ibid.:14).

Patel mener selv at det er mye som tyder på at musikk og språk bruker en del av de samme mekanismene for å kategorisere lydelementer (ibid.:86). Han erkjenner likevel at forskningen er langt fra entydig. Selv om studier har klart å vise at musikere bruker klart definerte kategorier for å oppfatte intervaller, er ikke det samme blitt påvist blant ikke-musikere (ibid.:25). På tross av at forskningen ikke er klar på hvorvidt det er de samme nevralt nettverkene som kategoriserer musikk- og språkelementer, er det ingen tvil om at man lærer seg å kjenne lydelementene i den musikkulturen man kjenner. Man klarer i større grad å oppfatte nyanser i musikk som tilhører ens egen kultur, sammenlignet med musikk fra andre kulturer.

Det finnes selvfølgelig en rekke ulike tradisjoner for musikkutøvelse innen én og samme kultur. Innen den vestlige musikktradisjonen har vi for eksempel en rekke ulike sjangere og tradisjoner, som hver har sine normer og regler. Brattico *et al.* viser at når man gjør estetiske vurderinger av musikk, så sammenligner man verket opp mot en relevant prototyp (Brattico *et al.* 2013:8). De peker på forskningen som er gjort på musikalske preferanser koblet opp mot Wundt-kurven<sup>25</sup>, og mener disse prototypene dannes ved gjentatt lytting til et musikalsk materiale. En antar altså at man ut ifra gestaltpsykologiske prinsipper ekstraherer et sett med lover og regler som en forbinder musikk med. Man kan operere med flere ulike prototyper, for så å velge den prototypen som er best egnet til det aktuelle musikkseksemplet. Den estetiske vurderingen av materialet vil derfor være avhengig av de lovene og reglene som er internalisert gjennom gjentatt lytting, og som forbindes med musikksjangeren det lyttes til (ibid.:12).

Det kan altså være flere årsaker til hvorfor vi er flinkere til å oppfatte nyanser i musikk fra vår egen kultur sammenlignet med musikk fra andres kultur. Antakelig spiller både kategorisering av lyder og generelle gestaltpsykologiske prinsipper en rolle i avkodingen av musikk. Det som er sikkert er at man er flinkere til å avkode den musikken man er mest kjent med.

---

<sup>25</sup> Se kapittel 5.3

#### 5.7.4 Formell læring

Hannon og Trainors (2007) siste kategori for musikalsk læring er den formelle læringen. Den formelle læringen er den læringen som ikke kan sies å være en del av den generelle sosialiseringen, men som er styrt av formålet om at eleven skal forbedre ulike sider ved sin musikalitet. Det er påvist at en rekke områder i hjernen er større hos musikere sammenlignet med ikke-musikere (Schlaug 2009). Slike studier viser ikke til noen spesifikk effekt, men nøyer seg med å vise at den musikalske treningen har en påvirkning på hjernen. En korrelasjon mellom størrelsen på hjernen og musikalsk trening trenger likevel ikke nødvendigvis bety at det er den musikalske treningen som har stimulert hjerneveksten. En kan også tenke seg at personer med en viss organisering av hjernen vil ha en større sannsynlighet for å interessere seg for musikk. Andre sammenhenger gjør likevel en sammenheng mellom musikalsk trening og utvikling av hjernen mer sannsynlig. Etter en gjennomgang av egen og andres forskning konkluderer Gottfried Schlaug (2009) at stadig forskning peker i retning av en sammenheng mellom musikalsk trening og en utvikling av både musikalske egenskaper og fysiske strukturer i hjernen.

Brattico *et al.* (2013) presenterer en gjennomgang av den nåværende forskningen på den musikalske treningens påvirkning på oppfattelse av musikk. De mener det er påvist at musikalsk trening påvirker prosesseringen av musikk på nesten alle områder (Brattico *et al.* 2013:14). Musikere viser en større varhet for persepsjonen av forskjeller mellom toner både hver for seg og i harmoni. De trekker frem oppfattelsen av akkorder som én av områder der man ser en tydelig forskjell mellom musikere og andre. Testpersoner med mer musikalsk trening viser en større varhet for akkorders «korrekthet» i en akkordprogresjon ut ifra prototyper for vestlig musikk (*ibid.*). Dette attribuerer de både til trening i gehør og kunnskap om musikkteori. Musikkteorien hjelper testpersonene å raskere abstrahere og forstå det de hører. De påpeker at det dessverre nesten ikke finnes forskning på sammenhengen mellom disse dataene og de emosjonelle reaksjonene til musikk. På grunn av det nye fokuset på emosjoner i musikk regner de likevel med at man om få år vil vite mer om dette (*ibid.*).

Oppfattelsen av dissonanser er det ene området der man har noe kunnskap om sammenhengen mellom musikalsk trening og emosjoner (Brattico *et al.* 2013:14). At dissonanser er med å fremkalle negative emosjoner er blitt vist i flere studier (Dellacherie *et al.* 2011; Pallesen *et al.* 2005). Studiene viser også at personer med musikalsk erfaring er mer sensitive for dissonanser i musikk. Det som er interessant i disse undersøkelsene er at det hos deltagere med musikalsk trening blir vekket en større grad av negative emosjoner enn hos deltagere uten musikalsk trening (Dellacherie *et al.* 2011; Pallesen *et al.* 2005). Disse studiene

viser altså til en direkte korrelasjon mellom musikalsk trening og emosjonelle responser til dissonanser. Dellacherie *et al.* (2011) brukte EMG- og SCR-undersøkelser<sup>26</sup> til å vise at det ikke bare er snakk om en tillært betydning av enkelte musikalske fenomener, men en reell emosjonell respons. Dellacherie *et al.* (2011) knytter dette til kroppens innebygde forsvarsresponser i møte med farer. Pallesen *et al.* (2005) fant også at deltagerne med musikalsk trening i større grad enn deltagere uten musikalsk trening oppfattet dur-akkorder som «glade» og moll-akkorder som «triste».

Andre studier har likevel ikke vist noen tydelig forskjell mellom hvordan amatører og musikere reagerer på musikalske stimuli. Mira Müller *et al.* (2010) så på hvordan amatører og eksperter vurderte akkordforløp som i ulik grad stemte overens med vestlig musikkteori. Hun kunne ikke finne noen betydelig forskjell i hvordan testpersonene prosesserte akkordforløpet. Det som likevel kom frem, var at de som ikke var musikere i større grad brukte sine egne affektive opplevelser av musikken til å gjøre estetiske vurderinger (*ibid.*:50). Undersøkelsene viser også at en estetisk vurdering av musikken førte til et større velbehag (*ibid.*). Brattico *et al.* (2013) har også vist at musikere i større grad enn ikke-musikere bruker andre kriterier enn sin egen hedonistiske opplevelse til å vurdere musikk. I lys av Kants (1995) tanker om at estetiske opplevelser bare kan gjøres ved å se bort fra egeninteresse og begjær, ser disse resultatene ut til å peke mot at musikyndige personer i større grad er i stand til å gjøre estetiske opplevelser. Juslin (2013) støtter denne tolkningen av forskningsresultatene.

## 5.8 Oppsummering

Forskningen på menneskets evne til å oppleve musikk kan oppsummeres gjennom å bruke den gjensidige tilbakemeldingsmodellen (Hargreaves *et al.* 2005). En noe forenklet hierarkisk fremstilling kan være med å klargjøre sammenhengen mellom de ulike teoriene som er presentert:

### Lytteren (Hargreaves *et al.* 2005)

1. **Grunnleggende musikalske egenskaper** (Vuust og Kringebach 2010) – Disse er genetisk betinget, og noe alle friske mennesker deler. Det at vi har en preferanse for konsonerende intervaller og jevne rytmer, samt det at vi har utviklet

---

<sup>26</sup> EMG – Elektromyografi er en undersøkelse som måler den elektriske aktiviteten i muskler.

SCR – Skin conductance response (Galvanisk hudrespons) måler den elektriske motstanden i huden.

belønningsmekanismer som vekkes når vi klarer å forutse fremtidige hendelser, gjør at musikk som innfrir disse kriteriene vekker positivt ladede emosjoner.

- a. Reflekser fra hjernestammen (Juslin 2013)
- b. Rytmisk påvirkning (Juslin 2013)
2. **Varhet for musikkens grunnelementer** – Brattico *et al.* (2013) viser at en rekke grunnleggende egenskaper *lar seg utvikle* ved trening. Selv om Vuust og Kringelbach (2010) har rett i at den grunnleggende musikkforståelsen læres ved kun eksponering for musikk, viser Brattico *et al.* at musikalsk trening fører til at man blir mer var for musikkens grunnelementer.
3. **Kompleksitet** (Berlyne 1971) – Kompleksiteten på musikken er med å avgjøre graden av aktivering i hjernen. Høyere aktivering betyr kraftigere emosjonelle responser. Hvis lytteren har dannet prototyper som klarer å skape orden av et komplekst musikalske stimulus vil dette føre til en kraftigere emosjonell respons enn om musikken hadde vært mindre kompleks.<sup>27</sup>
4. **Kulturell dannels**e (Patel 2008) – Siden man har ulike musikkulturer og sjangere vil dannelsen av prototyper være avhengig av den kulturen man blir sosialisert inn i. Det gjør at man har bedre grunnlag for å forstå musikk som hører til den musikkulturen man er blitt eksponert mest for.
5. **Forventning** (Vuust og Kringelbach 2010; Juslin 2013; Huron 2013)
  - a. Ut ifra en kombinasjon mellom de grunnleggende musikalske egenskapene og de prototypene vi har dannet, forsøker vi å forutse hvordan musikken vil utvikle seg. Hvis forventningen blir oppfylt belønner hjernen oss med positive emosjoner.
6. **Utenommusikalske assosiasjoner** (Vuust og Kringelbach 2010)
  - a. Hukommelse (Juslin 2013)
  - b. Vurderende betinging (Juslin 2013)
  - c. Visuell forestilling (Juslin 2013)
  - d. Hukommelse (Juslin 2013)
  - e. Emosjonell smitte (Juslin 2013)
7. **Estetisk vurdering** (Juslin 2013) – Den estetiske kontemplanasjonen av musikken vil, om musikken blir vurdert som *god*, utløse positive emosjoner.

---

<sup>27</sup> Det er viktig å huske at kompleksiteten er individuell for hver enkelt person. En sang som blir oppfattet som kompleks av en person vil ikke nødvendigvis bli det av en annen.

**Konteksten** (Hargreaves *et al.* 2005) – Den sosiale og kulturelle konteksten, andre personer som er tilstede og hva og hvor man er når en hører på musikk er også med å avgjøre den emosjonelle responsen til lytteren. Man kan altså ikke skille den *musikalske* opplevelsen fra opplevelsen av situasjonen i sin helhet (Hargreaves *et al.* 2005). Konteksten er også med å påvirke senere musikalske opplevelser fordi synapsene mellom nervene som representerer de ulike aspektene ved opplevelsen blir styrket (Schubert *et al.* 2014). De styrkede synapsene betyr at sjansen øker for at de oppstår sammen igjen senere. Dette legger grunnlaget for kategorien «vurderende betinging» i BRECVEM-rammeverket (Juslin 2013).

**Musikken** (Hargreaves *et al.* 2005) – Kompleksiteten til musikken, hvilken sjanger og musikkultur den tilhører vil være med å avgjøre den emosjonelle responsen.

Det er en gjensidig påvirkning mellom lytteren, konteksten og musikken. Hvilken musikk som spilles vil være med å påvirke lytteren emosjonelt. Konteksten er også med å påvirke oppfattelsen av musikken, mens musikken som høres er med å påvirke oppfattelsen av konteksten. Gjennom spredende aktivering blir det dannet nettverk som er med å påvirke fremtidige musikkopplevelser (Schubert *et al.* 2014).

## 6 Drøfting

I 4.5 blir det slått fast at læreplanen ikke har noen kompetansemål som direkte etterspør elevenes evne til å oppleve musikk. Muligheten for at kompetansemålene kan gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk, holdes likevel åpen. For å undersøke dette ble kompetansemålene fordelt mellom de fire parameterne «kjennskap til musikk», «kunnskap om musikk», «utvikling av musikalske ferdigheter» og «refleksjon om musikk» (LK06). I dette kapittelet skal jeg ta for meg kompetansemålene innenfor hver av parameterne for å se på hvilken kompetanse de viser. Denne kompetansen vil bli sammenlignet med den forskningen som er presentert rundt fenomenet musikkopplevelse. Underveis vil jeg også drøfte hvorvidt metodene som blant annet fremmes under hovedområdene i faget har vitenskapelig belegg. Jeg vil minne om mitt valg om å legge inn et bias i tolkningen av læreplanen. Jeg forsøker altså å tolke læreplanen på en måte som gjør det mulig å kombinere den med den vitenskapelige kunnskapen.

I kapittel 4.5 blir konsekvensene av en målstyrt læreplan drøftet. Her slås det fast at fokuset på vurdering i skolen gjør at andre sider av læreplanen får mindre betydning enn kompetansemålene. I tillegg til at kompetansemålene skal være utgangspunktet for vurderingen av elevene, er det derfor ønskelig at kompetansemålene skal reflektere den kompetansen det er ønskelig at elevene tilegner seg i løpet av læringsprosessen. Dette underbygges av at det i *Forskrift for opplæringsloven* sies at vurderingen har som formål å fremme elevenes læring (*Forskrift for opplæringsloven* §3-2). Det vil derfor også bli sett på hvordan en vurdering av kompetansemålene kan være med å påvirke elevenes læring og evne til musikkopplevelse.

### 6.1 Musikalske ferdigheter

«It is a commonplace that we cannot direct, save accidentally, the growth and flowering of plants, however lovely and enjoyed, without understanding their causal conditions. It should be just a commonplace that esthetic understanding – as distinct from sheer personal enjoyment – must start with the soil, air, and light out of which things esthetically admirable arise.»

(Dewey 2005:11).

Det er rimelig å anta at musikkopplevelsen hviler på et sett med fundamentale musikalske egenskaper. Forskningen på personer som lider av amusia tyder på at de grunnleggende musikalske egenskapene er nødvendig for å sosialiseres inn i en musikkultur (McDonald og Stewart 2008). Disse ferdighetene er nødvendige for at de øvrige kriteriene for

musikkopplevelsen skal kunne være tilstede. I kapittel 2.6 setter jeg følgende kompetansemål under kategorien musikalsk erfaring:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

1. Bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter. [...]
2. Øve inn og fremføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk. [...]
3. Improvisere over et eksisterende musikalske materiale som inspirasjon for egne komposisjoner
4. Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
5. Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter
6. Bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner (LK06).

Slik jeg har tolket begrepet *musikalske ferdigheter* i læreplanen, er det et vidt begrep som omfatter mye. Når jeg i kapittel 2.6 kategoriserer kompetansemålene etter parameterne for musikkopplevelsen, blir «Utvikling av musikalske ferdigheter» en kategori som inneholder svært ulike former for *techne*-kunnskap. Kompetansemålene fordeler seg over hovedområdene «Musisere» og «Komponere». Både kunnskaper innen dans og digitale ferdigheter havner derfor innenfor samme kategori.

I hovedområdet «Musisere» presenteres de musikalske grunnelementene som «puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form» (LK06). Vuust og Kringelbach (2010) viser at vår kompetanse på disse områdene blir utviklet gjennom den uformelle læringen. Det er derfor ikke nødvendig jobbe med disse målene for at elevene skal bli i stand til å oppleve musikk. På den annen side vet man at trening i musikalske ferdigheter bidrar til å utvikle prosesseringen av musikkens grunnelementer (Brattico *et al.* 2013:14). Musikkyndige personer er derfor i bedre stand til å oppfatte disse. Forskningen kan ennå ikke gi oss noen gode nok svar på hvordan disse ferdighetene er med å påvirke den emosjonelle responsen til musikk (*ibid.*). Man vet imidlertid at musikere får en større emosjonell respons på dissonanser (Dellacherie *et al.* 2011; Pallesen *et al.* 2005). Ut over dette kan man ikke si noe om oppfattelsen av grunnelementenes betydning for opplevelsen.

Det er bare det første av kompetansemålene i listen over som retter seg mot de musikalske grunnelementene. I dette kompetansemålet er det tydelig at det er den *anvendte* bruken av disse som skal vurderes. Bruk av grunnelementene kan selvsagt også gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve de, men på grunn av at bruken av disse også

forutsetter en rekke praktiske kunnskaper er det ikke mulig å si at en elev som ikke mestrer bruken av grunnelementene ikke har en varhet for dem.

Fokuset på å anvende kunnskapen minner oss om at *Kunnskapsløftet* har musikkopplevelse som faglig fokus for alle de tre hovedområdene i læreplanen (LK06). Den forskningen som er presentert kan i liten grad si noe om opplevelsen ved å komponere eller musisere, siden undersøkelsene baserer seg på at testpersonene lytter til ulike typer musikalske stimuli. Det er derfor verd å nevne at Dewey (2005) inkluderer komponering av musikk i sin forståelse av musikkopplevelsen. Her er det selve prosessen komponeringen som beskrives som en estetisk opplevelse. Denne prosessen kan bedre forstås som en del av refleksjonen rundt musikk, og vil derfor bli beskrevet i kapittel 6.3.

## 6.2 Kjennskap til musikk

Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget. Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene og på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold (LK06).

Som en del av den musikalske dannelsen legger læreplanen også noen føringer for hvilke former for musikk det skal jobbes med. Det understrekes blant annet at det skal jobbes med «musikalsk mangfold og sjangerbredde» (LK06). I analysen av læreplanen ble dette tolket til å bety at det er altså ikke bare evnen til musikkopplevelse på generelt grunnlag som skal utvikles, men evnen til å oppleve «[s]amisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk» (op.cit.). Ut ifra denne tolkingen innebærer den musikalske dannelsen også en innlemmelse av elevene i samisk og norsk kultur, samt å utvikle deres grunnlag for musikkopplevelser innen noen andre musikktradisjoner.

Patel forklarer at den musikkulturen man vokser opp i avgjør hvordan man avkoder musikk (Patel 2008:9). Dannelsen av kognitive skjema som hjelper oss med å avkodingen av musikk skjer automatisk, og krever bare at man blir eksponert for denne musikken. De kognitive skjemaene er sjanger- og kulturspesifikke, noe som betyr at man lettere oppfatter nyansene i musikk som tilhører ens egen musikkultur enn nyanser i musikk fra andre kulturer. Brattico *et al.* forklarer denne effekten med at lytteren sammenligner musikken som blir hørt med en prototyp som er dannet på bakgrunn av den musikken en har hørt fra før (Brattico *et*



al. 2013:8). Disse prototypene kan blant annet være knyttet til ulike sjangere eller kulturer. Om all musikk man har hørt er norsk folkemusikk, vil disse prototypene passe dårlig når man sammenligner dem med en countrysang. Den musikken elevene blir eksponert for avgjør altså hvilke prototyper de danner. Disse prototypene blir da utgangspunktet for avkodingen musikk, og får derfor en direkte betydning for musikkopplevelsen. Ved å jobbe med ulike musikkulturer på skolen vil elevene få et bedre utgangspunkt for å oppleve musikk fra disse kulturene senere. Her er det viktig å presisere at det er snakk om de automatiserte læringsmekanismer. Dette er altså en uformell læringsprosess som ikke krever annet enn eksponering for det den formen for musikk det er snakk om.

I kapittel 2.6 blir to av kompetansemålene i læreplanen kategorisert under «kjennskap til musikk»:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...)

1. Gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere. (...)
2. Gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk.

(LK06)

Et av kompetansemålene som tidligere er kategorisert under «Refleksjon om musikk» ser også ut til å være direkte knyttet opp mot dannelsen av prototyper:

3. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] [d]iskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser

(LK06).

Disse kompetansemålene peker på spesifikke kategorier for dannelsen av prototyper for ulike sjangere. De elevene som er i stand til å gjenkjenne eller diskutere særtrekk ved ulike musikk sjangere, vil, om kunnskapen ikke bare er teoretisk, være bedre i stand til å oppleve denne musikken. Brattico *et al.* (2013) forklarer at om denne kunnskapen skulle vise seg å være teoretisk, vil den likevel være til hjelp når man skal prøve å forstå musikk (*ibid.*:14).<sup>28</sup> Verdien av den teoretiske kunnskapen blir også påpekt av Schubert (2014). Et fokus på kjennetrekke til ulike typer musikk vil derfor styrke elevenes danning av kognitive skjema

---

<sup>28</sup> I kapittel 4.2 viser jeg at det å «forstå [...] musikalske uttrykk», ikke blir videreført fra formålet med faget som et eget fokusområde i hovedområdene. Dannelsen av kognitive skjema handler likevel nettopp om det å forstå musikk – enten implisitt eller gjennom teoretisk kunnskap.

(ibid.:5). Kompetansemålene går derfor lenger enn det gjøres i formålet med faget, der det bare fokuseres på at man «arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold» (LK06). Disse tre kompetansemålene gjør at jeg her må jeg si meg uenig med både Kalsnes (2008; 2010) og Sætre og Vinge (2009), når de sier at kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* ikke måler elevenes evne til å oppleve musikk. Selv om kompetansemålene ikke går inn på den emosjonelle responsen til eleven, etterspør den likevel sider ved elevenes oppfattelse av musikken. Siden disse kompetansemålene direkte etterspør elevenes oppfatning av musikk innenfor ulike sjangere, vil måloppnåelsen innen disse kompetansemålene antakelig si noe om de kognitive skjemaene som danner grunnlaget for elevenes musikkopplevelse.

Påvirkningen kognitive skjema har på musikkopplevelsen kan forstås gjennom Berlynes (1971) teori om koblingen mellom kompleksitet og orden. De elevene som har lav måloppnåelse på disse kompetansemålene, vil de antakelig ikke ha dannet de kognitive skjemaene som trengs for å finne en tilstrekkelig grad av orden i den musikalske stimulusen. De som viser at de klarer å gjenkjenne ulike instrumenter og stiltrekk fra ulike musikkulturer viser derimot at de har avkodet enkelte sider ved musikktradisjonen. Berlyne (1971) nevner antall stemmer i musikken som en av parameterne for kompleksitet. Om elevene klarer å gjenkjenne et stort antall instrumenter, vil dette altså være et godt utgangspunkt for å skape orden av de musikalske inntrykkene. Kompetansemål 1 viser at elevene skal trenes i nettopp det å bli fortrolig med ulike ensembler og instrumenter innenfor ulike sjangere.

Disse kompetansemålene kan likevel på ingen måte sies å gi en helhetlig vurdering av elevenes evne til å gjøre musikkopplevelser innenfor en gitt sjanger. Berlyne påpeker selv at evnen til å oppfatte kompleksitet bare er én av flere egenskaper som er med å skape musikkopplevelsen (Berlyne 1971:69). Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen viser mangfoldet av parametere som er med å påvirke musikkopplevelsen (Hargreaves 2005). Kompetansemålene kan heller ikke gi en tilfredsstillende vurdering av elevenes dannelse av prototyper og deres oppfattelse av kompleksitet i musikk. Begrepet «musikalske stiltrekk» er så åpent at det kanskje kan brukes til å argumentere for at det kan romme alle parametere som er med å definere en musikkultur, men det vil være umulig å tenke seg at en skal kunne kartlegge alle disse evnene til elevene på bakgrunn av et slikt kompetansemål. En kunne like gjerne beholdt kompetansemålet som ble foreslått av Kalsnes: «eleven skal ha utviklet sin evne til musikkopplevelse og refleksjon gjennom økt kunnskap om og fortrolighet med ulike former for musikk» (Kalsnes 2008:246). Selv om slike kompetansemål er med på å bevare formålet med faget, er det umulig å tenke seg at det skal kunne gå an å gi en meningsfull vurdering av elevene ut ifra disse kriteriene.

### 6.3 Musikalsk refleksjon

Flere forskere gjør et skille mellom hverdagslige opplevelser av musikk og estetiske opplevelser av musikk. Selv om enkelte påpeker at begrepet som *estetiske opplevelser* er for dårlig definert, ser man relativt stort overlapp i forståelsen av disse slike opplevelser. Dette viser seg blant annet ved at følelsen *ærefrykt* fremstår som sentral i de fleste forståelser av begrepet (Brattico *et al.* 2013:9; Schubert 2013:22; Konečni 2008:115; Juslin 2013:235). Det er derfor naturlig å knytte studiene av estetiske opplevelser opp mot Kants (1995) idé om det sublime, som i Varkøys (2010) tolkning er det læreplanen mener med «eksistensiell erfaring» (LK06). Når det gjelder sammenhengen mellom hedonistiske følelser og estetiske opplevelser, må det påpekes at det er store uenigheter blant forskere. I kapittel 5.6 blir det likevel åpnet for at ulikhetene i modellene reflekterer ulike sider ved musikkopplevelsen.<sup>29</sup>

Blant både filosofer, pedagoger og forskere ser den estetiske opplevelsen av musikk ut til å være knyttet opp mot refleksjonen om musikk. I hovedsak er det to ulike forståelser av hvordan dette fungerer. Enkelte presenterer musikalske opplevelser som en relativt passiv prosess. Musikken leder lytteren til å reflektere over eksistensielle spørsmål, og det er denne refleksjonen som kalles den estetiske opplevelsen. Nielsen (1994) og Varkøys (2010) tanker om at ulike strukturlag i musikken gir gjenklang i ulike bevissthetslag i mennesket er eksempler på det. Forskningen som blir presentert i denne oppgaven fokuserer mer på lytteren enn musikken. Bildet vi får fra denne forskningen viser at konteksten rundt lyttesituasjonen og lytterens referansegrunnlag er avgjørende for typen musikkopplevelse. For å oppnå *estetiske opplevelser* er det først og fremst snakk om *måten* en lytter på. De som ser opplevelsen som en relativt passiv prosess fokuserer på tilstanden lytteren befinner seg i når han lytter. Flere av teoriene for musikkopplevelse krever at lytteren befinner seg i en kontemplativ tilstand, der han åpner seg for musikkens påvirkningskraft. Dette ser vi hos Konečni (2008) og Schubert *et al.* (2014) der refleksjonen handler om å la musikken lede tankene, og gi deg assosiasjoner. Ut i fra disse forståelsene vil estetiske opplevelser kunne komme som et resultat av rett innstilling til musikken.

Enkelte modeller for musikkopplevelse knytter de estetiske opplevelsene opp mot en kvalitativ vurdering av musikken. I motsetning til den mer passive forståelsen av estetiske opplevelser krever disse at lytteren foretar evalueringer av det som høres. Resultatet av disse

---

<sup>29</sup> Forskjellene mellom modellene er likevel et tegn på at empirien som ligger til grunn for modellene er mangelfull. Selv om hver teori underbygges av en rekke studier, gir disse studiene bare et innblikk i enkelte sider ved musikkopplevelsen. Utviklingen av den gjensidige tilbakemeldingsmodellen er et eksempel på hvordan modellene stadig utvikles i møte med ny kunnskap (Hargreaves og North 2010; Schubert *et al.* 2014).

smaksdommene kan i enkelte situasjoner være en estetisk opplevelse av musikken. Slik som Kant (1995), mener disse forskerne at det er snakk om subjektive kriterier (Juslin 2013:249; Brattico *et al.* 2013:8). Dette kan blant annet være kriterier som er knyttet opp mot den kunnskapen lytteren har om musikk.

I kapittel 2.6 ble disse fire kompetansemålene kategorisert under «Refleksjon om musikk»:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...]

1. Gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk [...]
2. Uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare [...]
3. Diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser [...]
4. Velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnngi valgene (LK06)

Disse kompetansemålene ber elevene reflektere rundt musikkens betydning (1 og 2), samt elevenes egen opplevelse (3) og hensikt (4) med musikken. Kalsnes forklarer at læreplanutvalget forsøkte å få inn kompetansemål som gir en vurdering av elevenes grunnlag for å oppleve musikk ved å be dem sette ord på disse opplevelsene (Kalsnes 2010:70–71). Jeg har påpekt at det ikke finnes noen slike kompetansemål etter tiende årstrinn. Kompetansemål 3 og 4 kan likevel muligens gi et innblikk i *hvordan* elevene gjør musikalske opplevelser, ved at de blir bedt om å reflektere rundt egne preferanser.

Selv om man vet lite om detaljene rundt den estetiske prosessen, er det likevel observert forskjeller mellom hvordan musikere og ikke-musikere vurderer musikk. Ikke-musikere ser i større grad ut til å basere seg på den hedonistiske opplevelsen av musikken når de vurderer kvaliteten på den (Brattico *et al.* 2013:8; Müller *et al.* 2010:50). I følge Kant (1995) og Juslin (2013) vil vurderinger som gjøres på bakgrunn av hedonistiske følelser ikke resultere i en estetisk opplevelse. Müller *et al.* (2010) har vist at estetiske vurderinger av musikk fører til økt velbehag. Kompetansemål 1 og 2 legger opp til refleksjon rundt hvordan musikk kan ha en bredere betydning enn bare å være ren hedonistisk nytelse. En undervisning på bakgrunn av disse kompetansemålene kan altså gi elevene trening i å vende oppmerksomheten bort fra den hedonistiske nytelsen, og mot andre kriterier for evaluering av musikken. Det må påpekes at kompetansemålene ikke legger opp til en kvalitativ vurdering av musikken, slik enkelte av teoriene krever (Müller *et al.* 2010; Juslin 2013). Å vurdere andre kvaliteter ved musikken

enn evnen til å vekke hedonistiske emosjoner, må likevel kunne sies å være et steg mot desinteresserte smaksdommer ut fra slike kategorier. En vurdering av disse kompetansemålene kan neppe si noe om hvilken effekt refleksjonen har på musikkopplevelsen, men evnen til slik refleksjon muliggjør andre typer opplevelser enn det som vil være tilgjengelig for elevene som ikke i like stor grad mestrer dette.

De fleste av kompetansemålene i kategorien «utvikling av musikalske ferdigheter» er knyttet opp mot målet om å gjøre elevene i stand til å «ta del i musikalske uttrykk». Deweys (2005) forståelse av begrepet *musikkopplevelse* handler ikke bare om lytting til musikk, men også skaping av musikk. Kunst handler for Dewey om å bearbeide følelser ved å i en gjensidig prosess forme et kunstobjekt og la seg påvirke av dette.<sup>30</sup> I kapittel 2.5 kritiserer jeg læreplanens beskrivelsen av muntlige ferdigheter i faget for å ikke inneholder krav om musikalsk kommunikasjon og formidling. Kompetansemål 4 i listen kan tolkes slik at en musikkforståelse som «uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske» igjen blir satt fokus på (LK06). Kompetansemålet etterspør ikke direkte elevenes evne til å formidle følelser, men kan tolkes som en del av strategien til Kalsnes (2010) med å gi elevene muligheten til å sette ord på musikkopplevelsen, i stedet for å forsøke å måle den direkte.<sup>31</sup> Formuleringen i kompetansemålet gjør det i stand til å vurdere hvorvidt elevene har et bevisst forhold til det å formidle følelser gjennom musikk. Ved å skulle reflektere rundt valgene om hvordan musikk presenteres, tar elevene del i den skapende prosessen som Dewey (2005) mener er grunnlaget for estetiske opplevelser. Slik Hohr og Pedersen (2001) forstår den kompositoriske prosessen, handler dette om å bruke mediet musikk til å formidle subjektive opplevelser til andre. I formidlingen av musikk utnyttes utøveren og lytterens felles referanserammer, og vellykkede sosialisering inn i en musikkultur (Dahl 2007). Den musikalske kommunikasjonen fungerer altså på grunn av det Kant kaller en *felles sans*, og bygger på ideen om at vi forventer at andre mennesker skal ha den samme opplevelsen av musikk som det vi selv har.

---

<sup>30</sup> Se kapittel 3.2

<sup>31</sup> Se kapittel 2.5

## 6.4 Kunnskap om musikk

I kapittel 2.6 ble disse fire kompetansemålene kategorisert under «Kunnskap om musikk»:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...]

1. Gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk
2. Bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk
3. Gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk (LK06)

Kompetansemål 1 og 2 viser i liten grad elevenes evne til å oppleve musikk. Korrelasjonen mellom musikalsk kyndighet og evne til å vurdere musikalske uttrykk ut fra andre kriterier enn de rent hedonistiske, kunne muligens vært brukt for å argumentere for at også denne kompetansen er med å utgjøre den fullstendige musikalske kompetansen. Selv om man vet lite om hvilken kompetanse det er som forklarer denne effekten, er det ingen grunn til å tro at kunnskaper og juss og musikalske begreper skal være med å påvirke opplevelsen. Det siste kompetansemålet er allerede drøftet i kapittel 6.2. En kunne også plassert målet om å «diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser» under denne kategorien (LK06). Slike kunnskaper hjelper eleven å gjøre refleksjoner og estetiske vurderinger av musikken gjennom refleksjonen om musikk (LK06).

Selv om jeg i liten grad har lagt vekt på musikalsk kunnskap, betyr ikke det at *Kunnskapsløftet* tar feil når de inkluderer dette som et parameter for musikkopplevelsen. Inndelingen av kompetansemålene kunne vært gjort på andre måter, og begrepet «kunnskap om musikk» er vidt og kan inkludere kompetanse som for eksempel er viktig for utvikling av kognitive skjema.

## 6.5 Å gi rom for estetiske opplevelser

Læreplanen i musikk går lenger enn å bare ville utvikle elevenes *evne* til å kunne oppleve musikk – Et av formålene med faget er også at en skal «møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, [som] kan bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (LK06). Med andre ord må en legge til rettet for at elevene skal kunne oppleve musikkens *skjønnhet* og *sublime* karakter. I læreplanen står det at musikkopplevelsen er

«uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs» (LK06). Kalsnes påpeker betydningen av å være bevisst på at skjellsettende opplevelser ikke lar seg planlegge (Kalsnes 2008:246). Hun mener derimot vi må være åpne for at elever kan gjøre eksistensielle erfaringer til ulik tid.

*Den gjensidige tilbakemeldingsmodell* gir oss noen pekepinner for hvilke parametere som er med å bestemme tilgangen til slike opplevelser (Hargreaves *et al.* 2005). Her vises det til at den emosjonelle responsen blir bestemt av tre parametere: Musikken, konteksten og lytteren. For å legge til rette for estetiske opplevelser, er det altså disse kriteriene man har å jobbe med. *Kunnskapsløftet* fokuserer her mest på lytteren. Å «gi elevene et grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk», trenger likevel ikke å tolkes så snevert at det kun er snakk om å utvikle *elevens* grunnlag (LK06). Hvis man i tillegg skal gi rom for slike opplevelser, må man også se på de parameterne som ikke bare er knyttet opp mot elevenes evner.

*Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen* sier at konteksten er med å påvirke den emosjonelle responsen til lytteren. I en typisk klasseromssituasjon vil eksempler på områder som kan påvirke elevenes opplevelse for eksempel være menneskene rundt, forholdt til faget, hvorvidt musikken er selvvalgt eller styrt av læreren, og så videre. Som Hargreaves (2005) påpeker, kan ikke opplevelsen av musikken skiller fra den situasjonen eleven befinner seg i. Om konteksten gir eleven negativt ladede følelser, vil dette altså være med på å påvirke musikkopplevelsen. Konečni (2008) mener estetiske opplevelser av musikk bare kan oppstå i situasjoner der omgivelsene lytteren befinner seg i også oppfattes som eksepsjonelle. Musikk som spilles i store vakre katedraler vil derfor ha en større sjanse for å vekke estetiske opplevelser hos lytteren (Konečni 2008:124). I skolesammenheng vil det kanskje være vanskelig å oppnå disse idealene. Like fullt er det viktig å tenke over den estetiske konteksten musikk spilles av i.

Musikken som spilles vil naturlig nok også være med å påvirke opplevelsen. Hargreaves (2005) påpeker at relasjonen mellom musikken og konteksten den spilles i også kan være viktig. Om læreren setter på samfunnskritisk punk i en skoletime, vil dette antakelig ikke føre til den samme opplevelsen som om den samme musikken spilles på en hjemmealene-fest.

Vuust og Kringelbach (2010) kalte den ene av de tre prosessene som står bak musikkopplevelsen for *utenommusikalske assosiasjoner*. Disse ser ut til å tilsvare det Juslin og Västfjell kaller *vurderende betinging*, *visuell hukommelse* og *hukommelse* (Juslin 2013). Disse tre mekanismene er svært subjektive, og kan være svært sprikende også blant godt utdannede musikere. Det bør altså ikke være noe mål for skolen å prøve å forme disse for å

skape positive musikkopplevelser. Derimot, kan det være viktig å være klar over dem, når en legger til rette for elevenes musikkopplevelser. For det første er det viktig å være klar over at det at man selv har hatt sjelsettende opplevelser med enkelte former for musikk, ikke trenger å bety at den samme musikken vil ha den samme effekten blant elevene.

Hukommelsesmekanismen knyttes for eksempel ofte opp mot opplevelser som er viktige for lytterens identitet. Det at elevene tilhører en annen generasjon, vil bety at det ikke er den samme musikken som vekker nostalgiske følelser hos læreren. Selv om en har vokst opp i samme land, trenger dette heller ikke å bety at den kulturelle læringen en har vært gjennom er den samme. Innen én og samme kultur finnes det en rekke ulike musikktradisjoner. Man må derfor ta hensyn til at den musikktradisjonen læreren har vokst opp med er ulik den elevenes. Elevene og læreren ha derfor ikke internalisert de samme prototypene for ulike sjangere. Det at musikk lærere er mer kyndige lyttere betyr også i følge Berlynes (1971) teori at de vil preferere musikk med en høyere grad av kompleksitet. Den musikken som skaper estetiske opplevelser for læreren, vil derfor potensielt kunne havne lenger ned på den inverterte Wundt-kurven i Berlynes (1971) teori.

Læreren bør altså være bevisst på at han og elevene har ulike utgangspunkt når man lytter til musikk. Noe av dette utgangspunktet er direkte knyttet til tidligere erfaringer med musikk, mens andre sider er knyttet til utenommusikalske assosiasjoner til musikken. Selv om gapet mellom læreren og elevene nok vil være størst i mange situasjoner, kan en selvfølgelig heller ikke forvente at elevene deler den samme bakgrunnen. Dette erkjennes også av læreplanen: «Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss» (LK06). For å kunne legge til rette for at elevene skal kunne gjøre estetiske opplevelser, er derfor et godt utgangspunkt at læreren setter seg litt inn i musikksmaken til elevene. De utenommusikalske opplevelsene er det vanskeligere å kartlegge.

Et siste poeng som er viktig å merke seg er at eksponeringen for musikk i musikktime også er med å påvirke elevenes fremtidige musikkopplevelser. Deweys (2005) teorier om emosjonelle markører sier at når en opplevelse blir lagret i minne, blir denne også, kategorisert ut ifra den emosjonelle verdien av denne opplevelsen. Den emosjonelle reaksjonen blir altså lagret sammen med hukommelsen av opplevelsen, slik at en representasjon for denne opplevelsen kan vekkes igjen når opplevelsen hentes fram fra minnet. Når fagets formål skal være å gi elevene grunnlag for å kunne oppleve musikk, må man derfor være svært bevisst på at den eksponeringen av musikk elevene får i timen, kan ha store konsekvenser for deres fremtidige forhold til musikk. Dette gjelder ikke bare for lytting



til musikk, men minst like mye når det gjelder deltakelse i musikalsk aktivitet. For mange vil musikkfaget være den eneste arenaen der de deltar i musikalsk aktivitet. At opplevelsene knyttet opp mot denne aktiviteten er positive blir da ekstra viktige.

Deweys (2005) teori om emosjonelle markører blir bekreftet av forskningen til Schuberts *et al.* (2014) på nevralt nettverk. Den lærer oss at når nevralt representasjoner for to ulike ting oppstår samtidig, øker sjansen for at de oppstår sammen også neste gang. I BRECVEM-rammeverket er denne mekanismen kalt vurderende betinging. Den samme mekanismen som fikk Pavlovs hunder til å produsere sikkkel gjør altså at vi fremkaller negative eller positive emosjoner i møte med en musikalsk stimulus, ut ifra hvilke nevralt representasjoner den musikalske stimulusen er forbundet med. Hvorvidt en musikalsk opplevelse får en emosjonell markør med positivt eller negativt fortegn er altså med å avgjøre elevenes fremtidige muligheter for å gjøre estetiske opplevelser. Det å skape en positiv kontekst rundt lytting til musikk kan altså være viktig for å gi elevene gode musikkopplevelser også i fremtiden.

## 7 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven var:

*Kan kompetansemålene for musikkfaget i Kunnskapsløftet gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk?*

For å svare på denne har jeg gjort en kort analyse av begrepet *musikkopplevelse* i *Kunnskapsløftet*. I analysen av læreplanen ble det først konkludert med at ikke noen av kompetansemålene direkte kunne måle elevenes evne til å oppleve musikk. Det ble likevel observert at definisjonen som blir gitt på musikkopplevelsen inneholder fire parametere som er med å bestemme musikkopplevelsen, og at kompetansemålene lar seg innordne under disse. Kompetansemålene som skal vurdere elevenes «kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, [...] musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk», er deretter blitt sammenlignet med forskning innen eksperimentell psykologi og nevrovitenskap (LK06). I tolkningen av læreplanen la jeg inn et bias for å se om en tolkning av læreplanen ville kunne gi en indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk. Kapittel 4 viser at jeg på flere områder gjør andre tolkninger enn de andre musikkpedagogene som er presentert. Gyldigheten til konklusjonen i denne oppgaven er derfor begrenset til tolkningen av læreplanen.

I følge Dewey (2005), lar ikke opplevelsen av musikken skilles fra den fullstendige opplevelsen av å eksistere. Dette blir bekreftet av blant andre Hargreaves *et al.* (2005), Schubert (2014) og Juslin (2013). *Den gjensidige tilbakemeldingsmodellen* viser at alle sider ved lytteren er med å påvirke opplevelsen (Hargreaves *et al.* 2005). Man kan derfor konkludere med at uansett hvilken påvirkning man gir elevene, så vil denne også påvirke musikkopplevelsen. Oppgaven har derfor dreid seg mot å forklare *hvilke* sider ved musikkopplevelsen kompetansemålene gir en indikasjon på.

Jeg har konkludert med at kompetansemålene som viser elevenes kjennskap til musikk, samt kompetansemålet som sier at elevene skal diskutere særtrekk ved ulike former for musikk, kan gi en god indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk innenfor spesifikke musikktradisjoner. I vurderingen av hvorvidt elevenes evne til å reflektere om musikk kan gi en indikasjon på deres evne til å oppleve musikk som eksistensiell erfaring, konkluderer jeg med at selv om arbeidet mot kompetansemålene nok vil hjelpe elevene å bli bedre i stand til å gjøre estetiske erfaringer, vil det være vanskelig å si noe om dette gjennom måloppnåelsen. Når det gjelder utviklingen av musikalske ferdigheter, har forskningen jeg har presentert ikke

kunnet si noe om de ferdighetene som blir presentert i kompetansemålene. Heller ikke kompetansemålene som ble kategorisert under «kunnskap om musikk» kan gi noen indikasjon på elevenes evne til å oppleve musikk.

Bildet av elevens evne til å oppleve musikk er altså noe mangelfullt.

Kompetansemålene er langt unna å kunne gi et helhetlig bilde av elevenes grunnlag for musikkopplevelser. Fordi viktige sider ved det å gjøre estetiske opplevelser innebærer å koble musikken opp mot individuelle erfaringer, vil dette heller ikke være mulig. I kapittel 4.5 påpekes det at en fare ved en målstyrt undervisning er at enkelte sider ved faget som vanskelig lar seg definere marginaliseres. I den tolkningen jeg har gjort av læreplanen vil en undervisning som retter seg mot kompetansemålene i liten grad bety at målsetningen om å utvikle elevenes evne til å oppleve musikk må tilsidesettes. I formålet med læreplanen står det at musikkfaget «[g]jennom *innhold* og *aktivitetsformer* som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan [...] bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltagelse [min utheving]» (LK06). På samme måte som *Kunnskapsløftet* mener disse ikke-musikalske målene kan nås ved fagets innhold og aktivitetsformer, mener jeg å ha vist at evnen til estetiske musikkopplevelser i stor grad kan oppnås gjennom innholdet og aktivitetsformene som fører frem mot kompetansemålene. Dette vises ved at man gjennom at arbeidet mot kompetansemålene som skal måle elevenes evne til refleksjon vil kunne gi elevene god trening i å foreta estetiske vurderinger av musikk. På samme måte kan refleksjonen rundt formidlingen av musikk føre med seg estetiske opplevelser, selv om det ikke er opplevelsene som etterspørres i kompetansemålene. For å ivareta formålet om å gi elevene eksistensielle erfaringer, vil det likevel også være viktig å være bevisst på å skape rammer som legger til rette for slike opplevelser – da disse også legger grunnlaget for elevens fremtidige musikkopplevelser.

## Bibliografi

- Arnesen, Harald. (2009): «Elektrokardiografi» I Store medisinske leksikon.  
<http://sml.snl.no/elektrokardiografi> (02.06 2014)
- The ASEM (Asia-Europe Meeting) (2002): ASEM Basic Learning: Thematic Report 1: Ensuring Basic skills for All, Working Group 1  
[http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/conferences/copenhagen2002/resources\\_3082.pdf](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/conferences/copenhagen2002/resources_3082.pdf) (6.08.2014)
- Berlyne, D. E. (1971): *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bourget, David og David J. Chalmers (2013): «What do philosophers believe?» i *Philosophical Studies* 3, 1–36. <https://www.evernote.com/shard/s216/res/2d3eb193-e3ce-4b95-aa75-1f25ea107a1a/BOUWDP.4.pdf> (29.07.2014)
- Brattico, Elvira, Birgitte Bogert og Thomas Jacobsen (2013): «Toward a neural chronometry for the aesthetic experience of music» i *Frontiers in psychology* 4, Artikkel 206.  
<http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2013.00206/full> (1.11.2014)
- Bruer, John T. (1997) «Education and the Brain: A Bridge Too Far» i *Educational Researcher*, 26(8), 4–16
- Dahl, Per (2007): «Kognisjon og musikk i gramfon-platetytterens perspektiv» I *Studia Musicologica Norvegica*, 33, 80–101. Oslo: Universitetsforlaget
- Dellacherie, Delphine, Roy Mathieu, Laurent Hugueville, Isabelle Peretz og Séverine Samson (2011) «The effect of musikal experience on emotional self-reports and psychophysiological responses to dissonance» I *Psychophysiology*, 48(3), 337–349  
Atlanta, Georgia: Society for Psychophysiological Research
- DeNora, Tia (2001): «Emotion as social emergence – Perspectives from music sociology» i *Music and Emotion: Theory and Research* (s. 159–183) Juslin, Patric N. og John A. Sloboda (red.). Oxford: Oxford University Press
- Dewey, John (2005): *Art as Experience*. New York: Penguin Group
- Engelsen, B. U. (2007): *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- European Commision, Directorate-General for Education and Culture (2004): *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences. Key Competences for Lifelong learning – a European Reference Framework*.  
<http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf> (6.08.2014)
- Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk
- Gorbman, Claudia (1987) *Unheard Melodies. Narrative Film Music*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press
- Halvorsen, Else Marie (red.) (2008): «En flerfaglig tilnærming: den estetiske dimensjonen» i *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

- Hannon, Erin E. og Laurel J. Trainor (2007): «Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development» i *Trends in Cognitive Sciences* 11(11), 466–427
- Hargreaves, David J. og Adrian C. North. (2010): «Experimental aesthetics and liking for music» i Juslin, Patric N. (red.) og John A. Sloboda (red.) *Handbook of Music and Emotion Theory, Research, Applications* (s. 515–546). Oxford: Oxford University Press
- Hargreaves, David J., Raymond MacDonald og Dorothy Miell (2005) «How do people communicate using music?» i Dorothy Miell *et al.* (red.) *Musikal Communication* (s. 1–25). Oxford: Oxford University Press
- Hirsh-Pasek, Kathy *et al.* (2007): *The Santiago Declaration*. [www.jsmf.org/declaration](http://www.jsmf.org/declaration) (28.07.2014)
- Hirsh-Pasek, Kathy og John T. Bruer (2007): «The Brain/Education Barrier» i *Science* 317(5843), 1293
- Hohr, Hansjörg og Kristian Pedersen (2001): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening
- Huron, David (2013): «Theories, frameworks and aesthetics» i *Physics of Life Reviews* 10(3), 271–272 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513000900> (17.12.2013).
- Jansen, Jan. (2009). «Elektroencefalografi» I Store medisinske leksikon. <http://sml.sn.no/elektroencefalografi> (02.06 2014)
- Juslin, Patrik N. (2013): «From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotion» i *Physics of Life Reviews* 10(3), 235–266 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513000638> (17.12.2013)
- Juslin, Patrik N. (2013b): «The value of a uniquely psychological approach to musical aesthetics» i *Physics of Life Reviews* 10(3), 281–286 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513000961> (17.12.2013)
- Kalsnes, Signe (2008): «Fagdidaktikk i Musikk.» Else Marie Halvorsen (red.) *Didaktikk for grunnskolen - Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*, (s. 236–261). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kalsnes, Signe (2010): «Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene» I Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (red.) *Allmen Musikkudervisning - perspektiver på praksis* (s. 54–72). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Kant, Immanuel (1790/1995): *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag. Utgitt i 1790 med tittel: *Kritik der Urteilkraft*
- Konečni, Vladimir J. (2005): «The influence of affect on music choice» i Juslin, Patric N. og John A. Sloboda (red.), *Handbook of Music and Emotion Theory, Research, Applications* (s. 697–723). Oxford: Oxford University Press

- Konečni, Vladimir J. (2008): «Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis» I *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 2(2), 115–129
- Martindale, Colin og Kathleen Moore (1988): «Priming, Prototypicality, and Preference» i *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14(4), 661–670
- McDonald, Claire og Lauren Stewart (2008): «Uses and functions of music in congenital amusia» i *Music Perception*, 25(4), 345–355
- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag
- Pallesen, Karen Johanne, Elvira Brattico, Christopher Bailey, Antti Korvenoja, Juha Koivsto, Albert Gjedde og Synnöve Carlson (2005) «Emotion Processing of Major, Minor, and Dissonant Chords – A Functional Magnetic Resonance Imaging Study» I *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 450–453
- Patel, Aniruddh D. (2008): *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press
- Rauscher, Frances H., Gordon L. Shaw og Catherine N. Ky (1993): «Music and spatial task performance» i *Nature* 365(6447), 611
- Schlaug, Gottfried (2009): «The brain of musicians» i Peretz, Isabelle og Robert Zatorre (red.), *The cognitive neuroscience of music*, (s. 366–381). Oxford: Oxford University Press
- Schubert, Emery (2013): «Loved music can make a listener feel negative emotions» i *Musicae Scientiae* 17(1), 11-26
- Schubert, Emery, David J. og Adrian C. North. (2014): «A dynamically minimal cognitive explanation of musical preference: is familiarity everything?» i *Frontiers in Psychology* 5 Artikkel 38. <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2014.00038/full> (10.08.2014)
- Stortingsmelding nr. 30 (2004): *Kultur for læring 2003–2004*, Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Svendsen, Kjell-Olav Borén. (2009). «Aktivering» I *Store medisinske leksikon*. <http://sml.snl.no/aktivering> (25.03.2014)
- Sørensen, Merete, og Benny D. Austring (2010): «Mot et læringsorientert estetikkbegrep» I Jon Helge Sætre og Geir (red.) Salvesen, *Allmen Musikkudervisning - perspektiver på praksis* (s. 39–53), Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Sætre, Jon Helge, og John Vinge (2009): *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet - Veileder*. Oslo: Utdanningsetaten, Oslo kommune
- Thompson, William Forde (2009): *Music, Thought, and Feeling - Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press

- Trainor, L.J. og L. A. Schmidt (2009): «Preprocessing emotions induced by music» i Peretz, Isabelle og Robert Zatorre (red.), *The cognitive neuroscience of music* (s. 310–324). Oxford: Oxford University Press
- LK06 «Læreplan i musikk» i *Læreplan for Kunnskapsløftet* (2006) Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/> (3.04.2014)
- LK06b «Den generelle delen av læreplanen» i *Læreplan for Kunnskapsløftet* (2006) Oslo: Utdanningsdirektoratet. [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no) (5.11.2014)
- Utdanningsdirektoratet (2011): «Generell del av læreplanen» Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen> (1.08.2014).
- Varkøy, Øyvind (2010): «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet.» I Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (red.). *Allmenn Musikkundervisning - perspektiver på praksis* (s. 23–38), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Vuust, Peter og Morten L. Krigelbach (2010): «The Pleasure of Making Sense of Music» i *Interdisciplinary Science Reviews* 35(2) 166–182

## 8 Vedlegg: LÆREPLAN I MUSIKK (LK06)

### Formål med faget

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur.

Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger.

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.

Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer. Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget.

Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold. Slik kan holdninger til å møte ulike musikalske uttrykk med åpenhet og nysgjerrighet utvikles. I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Musikk knytter estetikk og teknologi sammen og vil naturlig kunne inngå i andre fags arbeid med teknologi og design.

Samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole muliggjør møter med kunstuttrykk av høy kvalitet og gir elevene anledning til å være medskapende i arbeids- og formidlingsprosessen. Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode.



## Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Måloppnåelse på ett område utvikler samtidig kompetanse på de andre.

Musikk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen.

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
1.– 10.	Musisere	Komponere	Lytte

### Musisere

Hovedområdet *musisere* har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og musikkorientering i praksis. Sentralt i dette hovedområdet står øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling.

### Komponere

Hovedområdet *komponere* har musikkopplevelse og musikalsk skaping som faglig fokus og omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk. Her inngår å utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalsk kommunikasjon og formidling. Ulike musikkinstrumenter og digitale verktøy anvendes både i musikalsk skaping og til opptak og bearbeiding av lyd og musikk til ens egne komposisjoner. Komponere omfatter også musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer.

### Lytte

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse, alene og i samspill med andre. Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk. Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk. Musikalsk mangfold og sjangerbredde som ivaretar hovedlinjer innenfor ulike musikalske sjangere, utgjør således en faglig kjerne i dette hovedområdet på alle årstrinn. Musikkorientering inngår også i kunnskapsgrunnlaget i dette hovedområdet og omfatter både musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid. Slik kan hovedområdet lytting bidra til å gi dybde og perspektiv til arbeid med å musisere og komponere, og hovedområdene i musikkfaget utfyller hverandre i en dynamisk helhet, der måloppnåelse på ett område samtidig utvikler kompetanse på et annet.

## **Timetall i faget**

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

### **BARNETRINNET**

1.–7. årstrinn: 285 timer

### **UNGDOMSTRINNET**

8.–10. årstrinn: 85 timer

## **Grunnleggende ferdigheter i faget**

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I musikk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* i musikk innebærer blant annet bruk av ulike former for notasjon. Dette er nødvendige verktøy både som støtte til musikalske forløp, som ledd i improvisasjons- og lytteøvelser og for å kunne nedtegne og ta vare på egenkomponert musikk og dans. Skrivning benyttes også til å eksperimentere med språklig rim, rytme og klang og til å formidle musikalske opplevelser, ideer og formuttrykk og å reflektere over kunnskap i faget.

*Å kunne lese* i musikk dreier seg om å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Evne til å konsentrere seg over tid er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette. Lesing av tekster vil være av betydning som grunnlag både for ens egen komponering og som en kilde til refleksjon.

*Å kunne regne* i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk.

*Å kunne bruke digitale verktøy* i musikk dreier seg om utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering. I musikkfaget inngår blant annet bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for å sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner. I denne sammenheng inngår også kjennskap til kildekritikk og kunnskap om opphavsrett knyttet til slik bruk av musikk.

## Kompetansemål i faget

### Kompetansemål etter 2. årstrinn

#### Musisere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder
- imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter
- improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør
- delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser
- delta i framføring med sang, samspill og dans

#### Komponere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- sette sammen musikalske grunnelementer som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner
- utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse

#### Lytte

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- samtale om hva som er særegent for et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi
- samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo
- gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter
- samtale om egen bruk av musikk og egen musikksmak
- gi uttrykk for opplevelser gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse
- lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet

### Kompetansemål etter 4. årstrinn

#### Musisere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- holde en jevn puls i ulike tempi
- imitere og improvisere over enkle rytmer og klanger
- spille enkle ostinater og melodier etter gehør
- beherske et sangrepertoar fra ulike sjangere og synge med fokus på intonasjon
- danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser
- framføre sang, spill og dans i samhandling med andre

#### Komponere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- eksperimentere med sang, talekor og instrumenter i enkle samspill
- komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk
- improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp

#### Lytte

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjenkjenne og beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form
- gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk og folkemusikk fra andre kulturer

- delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikksjangere
- gjenkjenne lyden av og navngi sentrale blåse-, strenge- og slagverkinstrumenter
- gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha

## **Kompetansemål etter 7. årstrinn**

### **Musisere**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering
- syngte unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk
- beherske enkelt melodispill etter gehør og enkle harmoniske og rytmiske akkompagnement
- framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid
- beherske noen norske danser og danser fra andre land
- delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår

### **Komponere**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre
- uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans
- lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene
- komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy

### **Lytte**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjenkjenne musikk fra historiske hovedepoker i kunstmusikken
- diskutere særtrekk ved kunstmusikk, norsk og samisk folkemusikk, folkemusikk fra andre land og rytmisk musikk
- gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken
- gjenkjenne klangen til og benevne de ulike instrumentgruppene
- samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare
- gi uttrykk for egne vurderinger om hvordan musikkens bruk og funksjon har endret seg gjennom tidene

## Kompetansemål etter 10. årstrinn

### Musisere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter
- velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnleggende valg
- øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk

### Komponere

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner
- notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
- skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter
- bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner
- gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk

### Lytte

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk
- diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser
- gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere
- uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare
- gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk

## Vurdering i faget

Bestemmelser for sluttvurdering:

### *Standpunktvurdering*

<b>Årstrinn</b>	<b>Ordning</b>
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Elevene skal ha én standpunktkarakter.

### *Eksamen for elever*

<b>Årstrinn</b>	<b>Ordning</b>
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Elevene har ikke eksamen.

### *Eksamen for privatister*

<b>Årstrinn</b>	<b>Ordning</b>
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Det er ikke privatistordning i faget.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.