

Oskar Myrseth

# Instrumentalundervisning og musikkglede

Masteroppgave i musikkvitenskap

Veileder: Melania Bucciarelli

Mai 2022



Oskar Myrseth

# **Instrumentalundervisning og musikkglede**

Masteroppgave i musikkvitenskap  
Veileder: Melania Bucciarelli  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for musikk



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Hvor mye rom er det for å vektlegge musikkglede i instrumentalundervisning? Før vi kan forsøke å svare på dette spørsmålet må vi utforske hva som ligger i begrepet musikkglede og hvordan dette kan relateres til pedagogiske aspekter. Det vi kaller musikkglede består av og påvirkes av et enormt antall forskjellige aspekter som identitet, mestring, motivasjon, flow, følelser, fellesskap, hormoner, smak, assosiasjoner og mer. Disse aspektene er heller ikke lett kvantifiserbare, noe som gjør diskusjonen vanskelig. Derfor vil jeg ikke forsøke å komme med noen endelige svar i denne avhandlingen, men jeg ønsker å sette lys på de sentrale utfordringene som er knyttet til tema og forsøke å legge fram fornuftige måter å tilnærme seg de på, noe jeg håper kan bidra til utvikling i feltet.

Ett tema som kommer til å være sentralt i oppgaven er til hvilken grad det å møte instrumentalelevne i deres egen musikkverden er forenelig med det å utvide deres musikalske horisonter. Jeg kommer til å argumentere at å utvide elevenes musikalske horisonter og å bidra til et aktivt forhold til musikk hos eleven er et sentralt mål i musikkundervisning, samtidig som at det er viktig å møte dem i deres egen musikkverden om vi skal ha best kjangs på å opprettholde motivasjon, mestring og musikkglede hos eleven, og at foreningen av disse to tilnærmingene derfor er avgjørende. Jeg vil også gå mye dypere inn på hva som faktisk ligger i det å møte elevene i deres egen musikkverden og å utvide musikalske horisonter.

For å innskrenke fokuset mitt vil jeg ta utgangspunkt i instrumentalundervisning på norsk videregående skole når jeg utforsker disse spørsmålene. I denne sammenheng dukker det også opp et nytt og viktig aspekt av problemstillingen; nemlig idealer versus institusjonelle utfordringer. Lærere på videregående skoler er nødt til å forholde seg til retningslinjer fra myndighetene, nasjonale undervisningsplaner og andre logistiske utfordringer, noe som kan gjøre det vanskelig å følge etter idealene. Dette aspektet vil bli adressert i kapittel 4 og 5, men er viktig å ha i bakhodet gjennom hele lesningen. Jeg vil diskutere problemstillingen gjennom hovedsakelig fire linser; musikkpedagogikk, kulturelle perspektiver, filosofiske perspektiver og sosialpsykologiske perspektiver, og har delt inn kapitlene deretter.

## Abstract

How much room is there for emphasizing the joy of music<sup>1</sup> in instrumental tuition? Before we can attempt to answer this question we have to explore what constitutes the joy of music and how it can be related to pedagogical aspects. What we refer to as the joy of music consists of and is affected by a large number of different aspects such as identity, mastery, motivation, flow, emotions, community, hormones, taste, associations, and more. What further complicates the discussion is the fact that these questions are not at all easily quantifiable. Therefore, I will not attempt to present any final answers in this thesis. Rather, I wish to shed light on some of the central challenges of the subject matter and attempt to formulate sensible ways of approaching them, which I hope will contribute to positive development in the field.

One theme that will be central in the thesis is to which degree meeting the students in their own musical world is compatible with expanding their musical horizons. I will argue that expanding the students' musical horizons and fostering an active engagement with music is an important goal in music education, while asserting that meeting them in their own musical world is integral if we should hope to maintain their motivation, feeling of mastery, and joy of music, and that balancing these two is essential. I will also dive much deeper into what constitutes meeting the students in their own musical world and expanding musical horizons.

To narrow my scope I will base the discussion around instrumental tuition at the music program in Norwegian upper secondary school, or "musikklinja", when I explore these questions. In this context, another important aspect of the research question shows itself; the problem of ideals vs. institutional challenges. Teachers at upper secondary schools are bound to national guidelines, curriculum, and other logistical challenges, which can make it difficult to stick to any ideals individual teachers might have. This aspect will be addressed

---

<sup>1</sup> The Norwegian word "musikkglede" seems without a proper English translation, but "the joy of music" is a fair approximation. Musikkglede entails the positive emotions that are experienced as a result of various musical endeavors such as playing an instrument, listening to music, attending a concert, etc., but within a bigger context than the short-term joy experienced in the moment of the act.

directly in chapters four and five but is important to keep in mind through the entire read. I will discuss the research question mainly through these four lenses; musical pedagogy, cultural perspectives, philosophical perspectives, and social-psychological perspectives, and the chapters are divided as such.

# Innholdsfortegnelse

<b>INTRODUKSJON</b>	1
PROBLEMSTILLING	1
PROBLEMSTILLINGENS DELSPØRSMÅL	1
NOEN OPPKLARINGER	3
SENTRALE UTFORDRINGER	3
VERDIGRUNNLAG	5
TEORI OG METODE	5
PERSONLIG BAKGRUNN	6
<b>KAPITTEL 1 – TEORI OG METODE</b>	8
HERMENEUTIKK, KVALITATIV METODE OG ÅNDSVITENSKAPENE	8
FENOMENOLOGI	13
RELATIVISME	14
PEDAGOGISK TEORI I PRAKSIS	15
<b>KAPITTEL 2 – MUSIKKPEDAGOGIKK</b>	18
MUSIKKPEDAGOGIKK I EN MULTIKULTURELL MUSIKKVERDEN	18
MOTIVASJON	28
FLOW	33
MUSIKK OG FØLELSER	36
<b>KAPITTEL 3 – KULTURELLE PERSPEKTIVER</b>	39
MUSICKING	39



STATUSEN TIL VESTLIG KLASSISK MUSIKK I DET MODERNE SAMFUNN	42
DEN IBOENDE MUSIKALITETEN	44
<b>KAPITTEL 4 – FILOSOFISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>53</b>
HVA ER FUNKSJONEN TIL MUSIKKUTDANNING?	53
MUSIKKFILOSOFI I INSTRUMENTUNDERVISNING	62
MUSIKKUTDANNING-FILOSOFI: POSTMODERNISME OG SYNERGISME	64
KREATIVITET	69
MEN HVA VIL DET EGENTLIG SI Å UTVIDE MUSIKALSKE HORISONTER?	73
KUNST OG HÅNDVERK	74
HVA VIL DET SI Å VÆRE MUSIKALSK?	74
<b>KAPITTEL 5 – SOSIALPSYKOLOGISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>79</b>
Å UTVIDE MUSIKALSKE HORISONTER	79
MUSIKK OG GRUPPEIDENTITET	81
MUSIKK OG SELVIDENTITET	84
MUSIKKOPPLEVELSEN	87
<b>KONKLUSJON</b>	<b>89</b>
REFERANSELISTE	93

# Introduksjon

## Problemstilling

Hvor mye rom er det for å vektlegge musikkglede i instrumentalundervisning? Det er spørsmålet jeg kommer til å diskutere i denne avhandlingen. Det er et stort og åpent spørsmål som innebærer mange forskjellige aspekter. Vi må derfor bryte det ned til en del mindre spørsmål om vi skal forsøke å komme med noen svar. Hva menes egentlig med musikkglede? Hva er funksjonen til instrumentalundervisning? Hva er det beste for instrumenteleven og hvem bestemmer det? Hvilke eksterne faktorer, altså det som ikke har med det rent musikalske å gjøre, må tas hensyn til av instrumentlæreren? Hvilke holdninger påvirker dagens musikkutdanningspraksis? Disse delspørsmålene konstituerer den største porsjonen av avhandlingen og vil bli adressert i de forskjellige kapitlene. For å gi et tydeligere fokus til problemstillingen vil jeg også innsnevre spørsmålet til å gjelde for hovedinstrumentundervisning i norsk videregående skole. Dette utelukker ikke diskusjonens relevans for instrumentalundervisning i andre sammenhenger, men det kommer til å være linsen jeg bruker i denne avhandlingen. Hovedinstrument sang blir ikke nevnt eksplisitt i avhandlingen, men det er også inkludert under instrumentalundervisningsbegrepet.

## Problemstillingens delspørsmål

Når det gjelder musikkgledebegrepet bryter jeg dette ned til en rekke faktorer som identitet, mestring, motivasjon, flow, følelser, fellesskap, hormoner, smak og assosiasjoner. Disse faktorene påstås ikke å til sammen utgjøre fenomenet musikkglede, men de er sentrale aspekter av det, og de er nyttige linser å se det gjennom i sammenheng av problemstillingen min. Hvordan disse begrepene relaterer til musikkgledebegrepet vil bli diskutert i nærmere detalj gjennom de forskjellige kapitlene. Funksjonen til instrumentalundervisning er et spørsmål som hovedsakelig vil bli adressert i kapittel 4, som tar for seg filosofiske aspekter, men er også noe som vil bli drøftet gjennom hele avhandlingen. Spørsmålet om elevens

beste kan utvides til denne problemstillingen: skal vi undervise etter elevens ønske eller skal vi undervise etter elevens beste? Det kan tenkes at om vi ønsker å opprettholde mest mulig, eller til og med fostre ny musikkglede hos instrumenteleven, er det til fordel at vi møter dem i deres musikkverden. Det innebærer at vi bruker deres musikalske identitet og allerede etablerte musikksmak som et sentralt utgangspunkt for undervisningen. Problemet dette stiller seg mot er at musikkpedagogikken består av en rekke etablerte rammer og fagtradisjoner. Disse rammene og fagtradisjonene er tidstestede og står sterkt i utdanningssystemet. Det innebærer derfor en rekke fordeler å forholde seg til dem, og en rekke ulemper å vike fra dem. Er det en total dikotomi mellom disse to situasjonene eller er de forenelige? Jeg mener selv at vi kan vinne mye på å ha som mål å utvide elevenes musikalske horisonter, samtidig som vi forsøker å møte dem i deres egen musikkverden. Dette idealet vil være et stort utgangspunkt for denne avhandlingen, og mye av det jeg skriver kommer til å strekke seg etter det. Målet om å utvide elevenes musikalske horisonter samtidig som vi møter dem i deres egen musikkverden, og utfordringene som kommer med det målet, vil hovedsakelig bli diskutert i kapittel 2 og 4. Som nevnt må eksterne faktorer også tas hensyn til av instrumentlæreren. Da er det snakk om ting som elevenes identitetstilknytning til gitte musikkstiler, sosialpsykologien i lærer-elev-forholdet og om eleven sliter med utøvelsesangst eller lignende situasjoner. Poenget er at musikk er ikke bare lyder, det har også en veldig kraftfull rolle i menneskers liv, og en sterk tilknytning til kultur og identitet. På grunn av dette er det ikke så enkelt som at man bare kan utvide elevens musikalske horisonter helt uten videre. Det kreves en grundig forståelse av hvilke ekstramusikalske mekanismer som spiller inn i den utvidelsen, og hvordan de innarbeides i en pedagogisk sammenheng. Dette er hovedtema for kapittel 5. Så er det også slik at musikkpedagogisk praksis – all praksis for den saks skyld – styres av underliggende holdninger i vår kultur som vi kanskje ikke alltid tenker over. I musikkpedagogisk sammenheng er det snakk om hvordan disse holdningene informerer musikalitetssynet i moderne vestlig kultur, og hvordan dette igjen påvirker musikkundervisningen. Hva konstituerer egentlig det musikalitetssynet vi sitter med her i vesten, og hvordan ser alternative musikalitetssyn ut? Er de holdningene som kommer fra vårt musikalitetssyn strengt tatt sunne eller usunne, eller er de bare annerledes enn de som kommer fra andre kulturers musikalitetssyn? Hva kan vi lære av å ha et bevisst forhold til dette tema? Det vil bli diskutert i kapittel 3 om kulturelle perspektiver.

## Noen oppklaringer

Med tanke på det kulturelle perspektivet er jeg nødt å oppklare dette: det jeg presenterer er ikke en kritikk av vestlig klassisk musikk. Grunnen til at jeg trenger å presisere dette, og grunnen til at det noen ganger vil framstå slik, er at den klassiske musikken og dens idealer fortsatt opptar en stor del av musikkpedagogikken. På grunn av faktum at denne musikken og dens idealer ikke samsvarer med mange elever sine musikkulturelle tilknytninger i dag blir problemene det fører med seg mest i fronten av diskusjonen. Jeg bør også oppklare hva jeg mener med idealene til den klassiske musikken, siden det er viktig å ha for seg skillet mellom musikken og idealene i sammenheng av denne diskusjonen: Alle musikkstiler og musikkulturer fører med seg et vist sett med idealer og forståelsesmåter. Disse er separerte fra det lydelige aspektet, og det er tilknytningen til disse idealene og forståelsesmåtene som er viktigst når vi snakker om musikkens bruk i undervisning i sammenheng av min diskusjon. For den vestlige klassiske musikken dreier dette seg om en verksorientert musikkforståelse og en tydelig utøver/tilskuer-kløft. Disse aspektene og hvordan de relaterer til holdninger i vestlig musikkundervisning er hovedtema for kapittel 3.

## Sentrale utfordringer

Målet mitt er altså å komme fram til hvordan vi kan utvide elevers musikalske horisonter samtidig som vi forsøker å møte dem i deres egen musikkverden. Dette innebærer en del musikkpedagogiske utfordringer som er nødt til å belyses om vi skal kunne nærme oss det målet. Disse musikkpedagogiske utfordringene dreier seg mye om hvordan kunnskap og erfaringer formidles og mottas mellom lærer og elev. Elevene vil allerede ha en sterk identitetsbasert tilknytning til visse musikkulturelle uttrykk, så det å utvide deres musikalske horisonter skjer ikke uten videre. Dette blir tydeligere når vi tar i betraktning at også lærerne har identitetsbaserte tilknytninger til visse musikkulturelle uttrykk. Samspillet mellom lærerens og elevens musikkulturelle tilknytning vil spille en stor rolle i elevens mottagelighet til nye musikalske impulser.

Punktet om å møte eleven i deres musikkverden bringer også med seg spørsmålet om elevens rolle i undervisningsprosessen og hvor stor den bør være. Her og kan vi ane fordeler og ulemper i begge kanter – om elevens rolle blir for liten kan det føre med seg en følelse av ingen kontroll hos eleven, som kan senke motivasjonen og tilliten til programmet. På den andre siden er det viktig å huske at lærerens erfaring og referansebibliotek er mer omfattende enn elevens og at lærerens innsikt dermed vil være av betydning for elevens musikalske utvikling. En annen sentral musikkpedagogisk utfordring handler om tvetydighet i oppgaver. Forskning har vist at tydelighet i oppgaver er avgjørende for best mulig læring (se Nielsen 2004, 34 og Olsson 1997, 299). Problemet dette stiller seg opp mot er at å møte elever i deres musikkverden må forbeholde en åpenhet i musikkpedagogisk framgangsmåte som nødvendigvis vil lene seg mot større tvetydighet i oppgavene som blir gitt til eleven. I disse musikkpedagogiske utfordringene finnes det altså balansepunkt som må treffes. Dette adresseres i kapittel 2.

I sammenheng av instrumentalundervisning blir noen spørsmål om musikkutøvelse sentrale. Er musikkutøvelse et håndverk eller er det et sjelfullt uttrykk av følelser? Kanskje er det en blanding av begge deler? Med tanke på dette spørsmålet blir begrepet *flow* betydelig. Flow, i denne sammenheng,<sup>2</sup> handler om hvordan musikkutøvelse kan ta oss inn i en tilstand hvor vi hengir oss til de musikalske impulsene og lar den intuitive musikaliteten styre utøvelsen, men at dette også forbeholder en viss innarbeidet motorikk og bevissthet av etablerte musikalske idiosynkrasier. Foreningen av håndverk og uttrykk blir veldig tydelig gjennom flowbegrepet, som gjør det aktuelt i sammenheng av instrumentalpedagogikk. Dette kommer i kapittel 2.

En av de kanskje viktigste utfordringene dreier seg om idealer vs. institusjonelle utfordringer. Det har seg slik at undervisning i norsk videregående skole er underlagt visse nasjonale retningslinjer som lærerne er nødt til å ta hensyn til. Derfor finnes det et grunnleggende skille mellom hva vi aller helst *burde* eller *ville* gjort, og hva vi *må* gjøre som musikk lærere. I tillegg til dette må vi ta stilling til utfordringer som tidsbegrensninger, ressurser, lærerutdanning og faktum at det er vanskelig å skreddersy undervisning til så mange elever

---

<sup>2</sup> Flowbegrepet brukes om mange aktiviteter, ikke bare musikalske.

som kommer hvert år. Dette betyr at løsningene til de problemene som preger instrumentalundervisning ikke bare ligger i at vi blir enige i hva som er den beste tilnærmingen. Det er store steiner som må flyttes på for at forandring skal skje, men, som jeg kommer til å komme nærmere inn på i kapittel 2, er det en viktig start at sentrale utfordringer belyses og bringes frem i diskursen. På denne måten vil vi konstant søke forbedring i feltet og kan vite at vi er årvåkne rundt problemstillingene og hvordan vi kan angripe dem. Denne avhandlingen er mitt tilskudd til den innsatsen.

## Verdigrunnlag

Det store spørsmålet som underligger alle disse utfordringene er for meg fortsatt dette: hva er målet med instrumentalundervisning? Eller kanskje bør spør vi oss hva *bør* være målet med instrumentalundervisning? Holdningen vår til dette spørsmålet vil ha enorm innflytelse på vår pedagogiske framgangsmåte. Sikter vi etter å produsere profesjonelle musikere? Eller sikter vi etter å utvide musikaliteten til unge, musikkinteresserte mennesker for å bidra til musiseringen av samfunnet som helhet? I mine øyne er det andre alternativet mye mer attraktivt, men det er noe jeg kommer tilbake til i konklusjonen min. For nå er det det jeg vil formidle viktigheten av en filosofisk forankring i musikkpedagogikken. Et utgangspunkt for hvilke verdier vi underviser etter og hvilke mål vi strekker oss mot er avgjørende om vi skal ha noe slags bevisst forhold til hva det er vi gjør som musikkpedagoger. Dette blir diskutert i kapittel 4.

## Teori og metode

Hvordan jeg tilnærmer meg problemstillingen og alle spørsmålene den bærer med seg er avgjørende for hvilken type svar vi kommer fram til. Kapittel 1 er designert til denne diskusjonen. Her vil jeg gå gjennom metodebruk og teori. Det dreier seg i hovedsak om en *hermeneutisk kvalitativ metode*. Dette betyr kort fortalt at min forståelse av tema jeg diskuterer er basert på litteraturfortolkning. Hermeneutikk er oftest forklart som fortolkningskunst, og kvalitativ metode er analyse av innsikt fra eksterne informanter, som regel i form av intervjuer. Jeg har forsøkt å sette opp intervjuer med lærere fra norsk

videregående skole, men dessverre uten hell, så mine informanter er i form av litteraturforfattere som har skrevet om tema jeg beveger meg i – dermed hermeneutisk kvalitativ metode. Denne metodikken krever også en forståelse av begreper som *fenomenologi* og *relativisme*. Begge disse blir drøftet i kapittel 1 sammen med hermeneutikkbegrepet og kvalitativ metode. Jeg vil også vektlegge viktigheten av hvilken type svar det er jeg søker. Her kommer jeg til å ha et fokus på hvilke svar som er *nyttige*, og ha et mindre fokus på de store filosofiske spørsmålene om hva som er rett og galt. De store filosofiske spørsmålene blir også lagt fram og drøftet, spesielt med tanke på funksjonen av instrumentalundervisning, men for å unngå å gå i sirkler vil jeg forsøke å rette meg mot en konklusjon med noe praktisk anvendelighet. Teoretisk sett vil jeg her lene meg på Gadammers hermeneutiske tekning, som innebærer en aksept av forutsetningene og førforståelsene som preger menneskelig forståelse. Dette også vil bli utdypet mye nærmere i kapittel 1. Til slutt i teori og metode-kapittelet er det nødvendig med en diskusjon av pedagogikkbegrepet for å gi en kontekst og et utgangspunkt til resten av diskusjonen når den relaterer til pedagogiske aspekter. Her vil jeg drøfte hva som ligger i pedagogikkbegrepet, hvilke ansvar og forpliktelser vi sitter på som pedagoger, hvordan pedagogisk teori skiller seg fra pedagogisk praksis og hvordan vi kan håpe på å best forene de to.

## Personlig bakgrunn

Til slutt vil jeg si noe om hvorfor jeg har valgt dette tema og min personlige bakgrunn. Jeg aner visse forbedringspotensialer i instrumentalundervisningen i norsk videregående skole som jeg ønsker å adressere. Dette utsagnet er basert på anekdotisk observasjon, men jeg mener at forbedringspotensialene det dreier seg om vil bli tydelige i løpet av avhandlingen og gjennom litteraturen jeg presenterer. Jeg har selv gått musikklinja på videregående, hvor jeg har hørt medelever fra min egen skole, samt elever fra andre skoler, fortelle hvordan de ikke har noen glede av hovedinstrumentundervisningen sin. Jeg har også erfaring fra instrumentalundervisning selv, som vikarierende gitarlærer, hvor jeg har møtt på elever som uttrykker misnøye rundt den undervisningen de har fått fra forskjellige lærere. Fellesnevneren for alle disse observasjonene er at elevene det er snakk om ikke ser formålet med undervisningen de mottar. De har ikke følt at deres musikalske mål og interesser blir

tatt hensyn til, og det har negativt påvirket deres motivasjon, mestringsfølelse og musikkglede. Ingen fagfelt vil noen gang kunne erklæres pedagogisk ferdige, og det vil alltid være rom for å utvikle dem videre. I denne avhandlingen håper jeg å komme med innsikt som kan bidra til positiv utvikling i instrumentalundervisningsfagfeltet.



# Kapittel 1 – Teori og metode

## Hermeneutikk, kvalitativ metode og åndsvitenskapene

Metodebruken min gjennom denne avhandlingen kommer til å være hermeneutisk kvalitativ metode. Før jeg starter med problemstillingen vil jeg komme med en grundigere forklaring av disse begrepene, deres faghistorie, hvordan de blir anvendt i dag og hvordan de relaterer spesielt til åndsvitenskapene.<sup>3</sup> Jeg vil også gå inn på relaterte begreper som er viktige for denne tilnærmingen, som fenomenologi og relativisme. Men først; hva er hermeneutikk?

Kort forklart er hermeneutikk fortolkningskunst. Dahlstrom presenterer en skildring av moderne hermeneutikk og sier at det øyeblikket vi begynner å vurdere noes mening utøver vi hermeneutikk. Dette gjelder både språk, billedkunst, musikk og alt som kan uttrykke mening, og som vi kan hente ut mening fra. Språk er, som Dahlstrom påpeker, ikke mer enn lyder, bilder eller bevegelser, men det er først når vi forstår meningen som blir uttrykt gjennom disse lydene, bildene eller bevegelsene at kommunikasjon skjer. Men det er viktig å huske at den meningen som blir oppfattet ikke nødvendigvis samsvarer med den meningen som blir formidlet (Dahlstrom 2015, 277). Det å forstå mening uttrykt av andre forutsetter til en viss grad evnen til å sette oss i andre sine tenkemåter, noe Dahlstrom refererer til som en «hermeneutisk bevissthet» (Dahlstrom 2015, 278. Min oversettelse). Kapasiteten til å gjøre dette vil alltid være noe begrenset, og dermed kan aldri suksessfull kommunikasjon være en absolutt garanti (Dahlstrom 2015, 278-279). Dahlstrom foreller at hermeneutisk problematikk oftest dukker opp i de kommunikasjonsformene vi finner utenfor lingvistikken, og nevner kunst som en av disse (Dahlstrom 2015, 280). Og det vil bli tydelig når vi går dypere inn på det som har å gjøre med musikk, følelser og mening at dette er ting som nødig

---

<sup>3</sup> Åndsvitenskapene er et samlebegrep som refererer til de vitenskapene som tar for seg studiet av mennesker og samfunn. Det er vanlig å bruke begrepet som en motpart til *naturvitenskapene*, som tar for seg studiet av naturen (se Svendsen 2021). Disse to grenene krever som regel forskjellig metodebruk, hvor åndsvitenskapene oftest har best av kvalitative og hermeneutiske tilnærminger, mens naturvitenskapene er tuftet på kvantitative og empiriske tilnærminger. Dette vil bli forklart i nærmere detalj videre i teorikapittelet.

kan kommuniseres med ord alene,<sup>4</sup> noe som gjør den hermeneutiske tilnærmingen utfordrende. Hermeneutikken vil alltid være sårbar for antagelsene og subjektiviteten til tolkeren, men dette faktum, sammen med vanskelighetene av nøyaktighet i kommunikasjon og kompleksiteten av mening gjør at det eneste vi sitter igjen med er *tolkningen* (Dahlstrom 2015, 280-281). Denne tolkningen lever ett eller annet sted mellom den som uttrykker mening og den som forsøker å forstå den uttrykte meningen, og er sjeldent veldig stabil.

Malpas knytter hermeneutikkbegrepet til navnet på den greske guden Hermes, som i gresk mytologi var budbringeren mellom gudene og menneskene. Han var også ansett for å representere terskler, eller grenser, og det er denne konnotasjonen Malpas bemerker. Hermeneutikken, sier han, hører til stedene som er *imellom*. Det skjer altså i terskelen mellom uttrykk og forståelse, og er dermed også uatskillelig fra situasjonsavhengighet og kontekst. «Understanding the significance of place and situation in relation to hermeneutic thinking is thus to understand something of the very essence of hermeneutics and the hermeneutical» (Malpas 2015, 354). Mange har satt spørsmål til denne karakteristikken av hermeneutikk med begrunnelsen at sann viten ikke kan oppstå fra et slikt ustabil mellomsted, men det er en sentral tanke innen filosofisk hermeneutikk at det er nettopp denne tilstanden som gir oss muligheten til virkelig innsikt (Malpas 2015, 354). Hermeneutikken er en av de grunnleggende forskningsmetodene for humanistiske fag (Krogh 2012, 10), og ifølge Krogh er det i åndsvitenskapene at menneskets rolle som forstående vesen er aller klarest (Krogh 2012, 40). Det råder uenighet om hermeneutikken kan anses som en vitenskapelig metode eller ikke, og om den kan det, hvorvidt den er en motsetning til den hypotetisk-deduktive metoden<sup>5</sup> eller en underkategori av den. I det første tilfellet er det da snakk om en oppfatning av et klart skille mellom naturvitenskapene og åndsvitenskapene, og i det andre tilfellet en oppfatning av at alle vitenskapene tilhører den samme kategorien – *vitenskap* (Krogh 2012, 41-43). Uansett hvilken side man skulle lene seg mot mener jeg at den subjektiviteten som preger den menneskelige opplevelsen og oppfatningen av kunst og musikk gjør forståelsen av nettopp tolkning helt sentral, og gjør dermed hermeneutikken

---

<sup>4</sup> Dette tema utdypes nærmere i kapittel 4 av denne avhandlingen i diskusjonen om funksjonen av musikkutdanning. Se også Reimer 2003, 159-160.

<sup>5</sup> Den hypotetisk-deduktive metoden går ut på at man former en hypotese rundt et vitenskapelig spørsmål og bedømmer holdbarheten til denne hypotesen ved å redusere variablene gjennom deduktiv testing. Dette er den sentrale metoden innen naturvitenskapene (se Alsnes 2017).

som metodisk tilnærming avgjørende da så mye av det vi ønsker å forstå av menneskers opplevelse av kunst ikke er kvantifiserbart. Det betyr ikke at kvantitative metoder ikke kan lære oss like mye, men som Næss & Pettersen sier, vil de forskjellige metodene kunne lede oss til forskjellige mål, og når det kommer til dypere innsikt i, og forståelse av, et fenomen er hermeneutikken og den kvalitative forskningsmetoden vår beste innsats (Næss & Pettersen 2017, 16).

Næss & Pettersen deler forskningsmetoder inn i fire grove kategorier: kvalitative metoder, kvantitative metoder, kunstneriske metoder og praktiske metoder. Disse metodene er rettet mot henholdsvis å forstå fenomener, tallfeste fenomener, skaffe innsikt i en kunstnerisk prosess og løsning av et problem. Om den kvalitative metoden utdyper de at det handler om at vi opparbeider forståelse av et fenomen gjennom å tolke og reflektere, og danner et perspektiv på fenomenet ved å forsøke å forstå det gjennom de forskjellige deltakernes øyne (Næss & Pettersen 2017, 16). I hermeneutisk sammenheng konstitueres *deltakerne* av litteraturforfatterne. Min metodebruk i denne avhandlingen vil balansere noe mellom hermeneutisk kvalitativ metode og praktisk metode ettersom jeg etterstreber forståelse av fenomener som musikkglede, motivasjon, lærer-elev-relasjon og kulturelt musikalitetssyn innenfor instrumentalundervisningssammenheng samtidig som jeg søker å belyse de sentrale utfordringene innen musikkpedagogikken på en måte som forhåpentligvis vil kunne bidra med forbedringer i feltet.

Hermeneutikken som metode innen humanvitenskapene støttes også av den kanadiske filosofen Charles Taylor, som mener at det burde være den sentrale metoden. Dette til tross for at det bryter med den tradisjonelle hypotetisk-deduktive metoden som står så sterkt i vitenskapen. Argumentet er at den hermeneutiske metoden innebærer *forståelse* av det man studerer når det man studerer ikke kan underlegges kvantitativ testing. Og de i delene av menneskelig bestrebelse som er basert rundt ekspressivitet, følelser, det abstrakte og de tingene vi ikke fullt forstår gjelder dette ofte, noe som gjør den hermeneutiske metoden til en naturlig tilnærming når man studerer disse (Lærgreid 2014, 308).

Dahlstrom sier at det alltid vil være et misforhold mellom forfatterens tiltenkte mening og meningen til teksten, og at dette misforholdet er uunngåelig. I tillegg til dette minner han

om den begrensede kapasiteten til å sette seg inn i andres tenkemåter, og forteller at alt dette gir grunnlag for å løsrive en teksts mening fra meningen forfatteren originalt har tilskrevet teksten. Dette betyr ikke at det gir grunnlag for å intensjonelt gi en uriktig framstilling av en forfatters tiltenkte mening, men heller at man er bevisst rundt faktum at den meningen nå vil gå gjennom et nytt tolkningsfilter og dermed danne ny mening. I denne sammenheng blir tolkningens oppgave å gjøre det som er sagt eksplisitt fra et alternativt perspektiv (Dahlstrom 2015, 283).

Hermeneutikken blir ofte representert av en sirkel, eller spiral, på grunn av den såkalte *hermeneutiske sirkelen*. Denne sirkelen kan bety forskjellige ting, og har blitt forklart på forskjellige måter av forskjellige tenkere (Alsnes 2020, avsnitt 9-10). Generelt sett refererer den til enten veksling mellom forståelse av delene og helheten til et fenomen gjennom tolkningsprosessen, eller til hvordan forskjellige menneskers førforståelse av konsepter leder til en stadig utvikling av forståelsen, på grunn av tolkning gjennom forskjellige linser (Malpas 2015, 355). Uansett hvordan man forstår sirkelen er denne stadige tolkningsprosessen essensiell for de vitenskapene som er sterkt diskursdrevne<sup>6</sup> og som hele tiden må spørre seg selv hva som er realitetene i feltet.

Filosofen Hans-Georg Gadamer, en av de sentrale stemmene til hermeneutikken, uttrykte gjennom en kritikk av René Descartes sin systematiske tvil, at vi aldri kan være helt foruten forutsetninger. At alle menneskers tanker og oppfatninger er resultater av den tiden vi lever i, kulturen som omringer oss og våre erfaringer gjennom livet, mens Descartes mente at den eneste måten å nå sannheten på er å tvile på alt som kan tviles på. At man på denne måten vil kunne nå fram til totalt vitenskapelig forsvarlig erkjennelse og sannhet siden alle elementer er testet gjennom tvil. Gadamer kritiserer denne tilnærmingen ved å påpeke at total tvil er ikke oppnåelig på grunn av de forutsetningene og førforståelsene som preger oss, og han mente dessuten at total tvil heller ikke burde være ønskelig. Disse fordommene

---

<sup>6</sup> Begrepet diskurs i vitenskapelig sammenheng skiller seg noe fra hvordan begrepet blir brukt i dagligdags tale, hvor det ofte blir tenkt som et synonym til diskusjon eller samtale. I vitenskapelig sammenheng konstituerer diskursbegrepet ikke bare de diskusjonene og samtalene som blir gjort, men også de fenomenforståelsene og virkelighetsoppfatningene som oppstår fra dem. Det handler altså om hvordan mening skapes og opprettholdes i forskjellige forskningsmiljøer og hvordan disse relaterer til hverandre (Høiås 2017, 52). Min hensikt er å bidra til den musikkpedagogiske, og særlig den instrumentalpedagogiske, diskursen ved å gi mitt perspektiv på dens praksis og verdiforankring.

og førforståelsene er en så grunnleggende del av den menneskelige tilværelsen at de ikke burde forsøkes eliminert eller redusert. Hele vår forståelse av tilværelsen er tuftet på forståelser som har kommet før oss, og den menneskelige forståelsen utvikles og spres på denne måten konstant gjennom historien (Krogh 2012, 47-49).<sup>7</sup> I denne ånden trenger det ikke være en stopper for hermeneutikken som vitenskapelig metode at fortolkning vil kunne forvrenses at egne førforståelser, det kan heller være til fordel for utviklingen av nye perspektiver. Dette bør ikke forveksles med *misforståelse*, som er å unngå til enhver pris. Om vi til størst mulig grad evner å sette oss inn i andres tenkemåter og omfavner de uunngåelige aspektene av den hermeneutiske problematikken, som er at total nøyaktighet i kommunikasjon av mening aldri kan være garantert (Dahlstrom 2015, 278-279), vil vi kunne høste en dypere innsikt og bredere perspektiv gjennom fortolkning.

Hermeneutikken som felt har en lang historie som både filosofisk gren og vitenskapelig metode. Mye kan derfor bli sagt om den, og mye uenighet kan oppstå rundt tema. I samtidens hermeneutikk er forståelsen av dens situasjonsavhengighet generelt akseptert (Malpas 2015, 363), og dermed blir også en viss grad av relativistisk forståelse nødvendig, vertfall i sammenheng av hermeneutikken som en tilnærming til diskursdrevne felt hvor målet ikke er å finne de endelige svarene, men å videreutvikle forståelsen av feltet. Skjulstad sier i sin artikkel om medietekster at «subjektiv forståelse av teksten er vesentlig og ikke noe vi kommer bort fra eller forsøker å unngå» (Skjulstad 2017, 42) i den kvalitative analysen av en tekst.

Tilbake til Gadamer – hans forståelse av hermeneutikken var at alt som kan erfares av mennesket kan gjøres forståelig gjennom språk. Dette innebærer en forståelse av et grunnleggende skille mellom den indre, ikke-verbale erfaringsverden og den ytre språklige kommunikasjonen mellom mennesker, som noen mener ikke er forenelig – at den språklige kommunikasjonen bare kan skrape overflaten av mening i den indre erfaringsverden. Men Gadamer mente altså at siden den språklige kommunikasjonen og den indre erfaringsverden begge er så fundamentalt menneskelige er det klart at våre erfaringer er «innrettet mot språkliggjøring» (Skorgen 2014, 219-220). Gadamers filosofi er altså ikke for opptatt med

---

<sup>7</sup> Se Gadamer 2012/1960 for primærkilde.

spørsmål om *hva* eller *hvorfor* mennesket er, den er mest opptatt av *at* vi er. Og utfra dette får vi en slags praktisk hermeneutikk som ikke tar for mye på de opphevede og eksistensielle spørsmålene om eksistensens natur, men heller innretter seg mot at vår forståelse av verden og hverandre er, og burde være, tuftet på menneskelig aktivitet (Skorgen 2014, 222).

Innbundet i dette er forståelsen av at våre individuelle forståelsesverdener er forskjellige og at man aldri kan oppnå full innsikt inn i noen andres. Men det er her språkets mangel på evnen til å kommunisere hele spektrumet av menneskelig erfaring blir ansett som, ikke en ulempe, men en grunnleggende del av naturen til menneskelig forståelse. Det er gjennom prosesseringen av mening kommunisert gjennom språk fra et individs erfaringsverden til et annet individs erfaringsverden at ny forståelse oppstår, og det er i kontinuiteten av denne prosessen at hele den menneskelige forståelsen utvikler seg.

## Fenomenologi

Hva fenomenologi er, er et spørsmål som vil generere like mange forskjellige svar som der finnes forfattere som har skrevet om temaet. Men hva som ligger i begrepet som fenomen er, ironisk nok, ikke så viktig i vår sammenheng. Som *metode* dreier fenomenologi seg om hvordan forskjellige objekter, i bred forstand, eller *fenomener*, relaterer til den menneskelige bevisstheten (Mortari & Tarozzi 2010, 10). Dette er viktig fordi når vi har å gjøre med hermeneutisk tilnærming til musikkpedagogikken, og stiller spørsmål knyttet til både praktiske utfordringer og verdiforankringer, er det grunnleggende at vi forstår den flytende naturen til menneskelig oppfatning og bevissthet. Det fenomenologiske perspektivet hjelper oss å sette disse utfordringene i en mer koherent kontekst. «Phenomenology is a way to educate our vision, to define our posture, to broaden the way we look at the world» (Mortari & Tarozzi 2010, 10).

Fenomenologi blir ofte brukt som et verktøy for å analysere empirisk data, men Mortari & Tarozzi påpeker at det også er like nyttig som en «forskningsfilosofi, som en måte å tenke på kunnskap på» (Mortari & Tarozzi 2010, 13. Min oversettelse). I den sammenheng fenomenologien blir anvendt som metode for fortolkning av kvalitativ forskningsdata (Mortari & Tarozzi 2010, 17), kan vi altså også anvende den i litterær fortolkning. Det er i

fenomenologien, som i hermeneutikken, sentralt å klare å sette seg inn i forskjellige mentale væremåter.<sup>8</sup> Om vi skal forsøke å forstå den relativismen som preger tilværelsen, og som er grunnleggende for den fenomenologiske forståelsen, må vi etter beste evne kunne forkaste alle forestillinger om objektivitet. Dette innebærer i bearbeidelsen av data å motta dataen nøyaktig som den framstår. Det data og empiri gir oss er en porsjon av hva som utgjør essensen av objektet, og om vi forvrenger det kan vi ikke håpe å oppnå noen vitenskapelig forståelse. Dette er ikke gjort uten vanskeligheter eller trening, men om vi begynner med å belyse viktigheten av det er vi allerede langt på vei (Mortari & Tarozzi 2010, 36-37). Fortolkning vil, som vi vet, alltid foregå, men det blir da viktig i denne sammenheng å skille mellom fortolkningen av den spesifikke dataen og fortolkningen av hvordan den relaterer til helheten. Og det er, som Mortari & Tarozzi påpeker, avgjørende at vi ikke bare undersøker, men også reflekterer. Det er først da vitenskapelig innsikt kan nås (Mortari & Tarozzi 2010, 47-48).

## Relativisme

Relativisme er egentlig et ganske selvforklarende begrep. Hovedprinsippene er at meninger og kunnskapsformer varierer mellom mennesker og kulturer, og at hva som kan sies å være sant alltid vil avhenge av omstendighetene og konteksten. Det finnes også grener av relativisme som påstår at alle kunnskapsformer og alle sannhetsoppfatninger enten er likestilt sanne eller usanne, men denne formen for relativisme argumenterer Barnes & Bloor imot ettersom det leder til paradokset med motstridende sannhetsoppfatninger – hvordan kan de begge være sanne? – og om ingenting er sant, hvordan kan vi vite noe som helst? (Barnes & Bloor 1983, 22-23). Den relativismen som argumenteres for innen humaniora og samfunnsvitenskap er altså den som lar oss anerkjenne at ingen kunnskapsformer eller sannhetsoppfatninger kan være universelt sanne, men gjennom vitenskapelig forsvarlig argumentering kan vi nå kunnskapsformer og sannhetsoppfatninger som er *nyttige* for de formålene vi søker innen gitte omstendigheter.

---

<sup>8</sup> Se Dahlstrom 2015, 278-279.

Spørsmålet om hva som er riktig eller galt har preget filosofien siden antikken. Man kan dele holdninger til dette spørsmålet inn i to hovedleirer; hvor den ene er relativismen og den andre universalisme. Universalismen blir da sett som motpolen til relativismen, og argumenterer for at det finnes universell sannhet i spørsmålene om rett eller galt, i motsetning til relativismens påstand om at det avhenger av kontekst (Gomez 2015, 251). Hovedargumentet for den relativistiske holdningen innen humaniora har vært at forskningsobjektivene for disse vitenskapene er av en mer tolkbar natur enn de mer kvantifiserbare objektivene innen naturvitenskapene (Gomez 2015, 253-255). Det blir altså viktig i denne sammenheng at vi spør oss hvilke svar det er vi virkelig søker. For om det vi søker er en dypere innsikt i konsepter som ikke kan ha noen absolutte eller kvantifiserbare svar er det et poeng å alltid ha den relativistiske tankegangen i bakhodet. Relativismen er ikke uten sine kritikere innen vitenskapen, som mener at de kunnskapsformene man kan nå fram til med en relativistisk tankegang ikke er så solide som vitenskapelig kunnskap krever. Barnes & Bloor argumenterer for det motsatte og sier at relativisme er avgjørende for en rekke vitenskaper, og spesielt for humaniora og samfunnsvitenskapene (Barnes & Bloor 1983, 21-22).

## Pedagogisk teori i praksis

Før vi setter i gang med å diskutere pedagogiske spørsmål er det også nødvendig med et grundigere blikk på pedagogikkbegrepet, og en bevisstgjørelse rundt faktum at alt det som utøves av pedagogikk har en betydelig innvirkning på livene til unge mennesker, noe som øker vekten av det vi snakker om her betraktelig. Van Manen bruker begrepet pedagogikk i en bred forstand som også strekker seg utenfor skolesammenheng og omhandler alt som har å gjøre med den oppdragelsen unge mennesker mottar fra voksne. Han påpeker viktigheten av såkalte pedagogiske øyeblikk, og hvordan disse kan påvirke oss og vårt forhold til bestemte aktiviteter gjennom resten av livet – positivt eller negativt (Van Manen 2015, 15-16). Han beskriver videre pedagogikk som en refleksjon rundt de handlingene vi gjør med formende utfall på unge mennesker, og sier at pedagogikkens mål er *godhet* – vi skal fostre godhet i det unge menneskets forhold til de tingene de trenger å kunne gjennom livet (Van Manen 2015, 18-20). «The good of pedagogy is not some social product or educational



outcome but rather goodness itself: goodness *of* and *for* this or that child or these young people» (Van Manen 2015, 20). Dette er en påminnelse om at de refleksjonene vi gjør oss, og som jeg kommer til å gjøre meg, rundt pedagogisk aktivitet og musikkutdanning er direkte relatert til en praksis som har betydelig innvirkning på unge menneskers forhold til musikk og musikkutøvelse. Dette er viktig ikke bare på grunn av sentraliteten av musikkglede innenfor min problemstilling, men også fordi det minner oss på at når vi har å gjøre med oppdragelsen/utdanningen av unge mennesker må den godheten i forholdet deres til utdanningsmålet holdes sentralt, og alle teorier om beste pedagogiske framgangsmåte brukes med omhu.

Van Manen påpeker paradokset mellom å sette den unge personens erfaringsverden i sentrum og at pedagogisk praksis ikke er mulig uten den teoretiske innsikten fra ymse disipliner (Van Manen 2015, 21). Disse to sidene må nødvendigvis kunne forenes gjennom en god mengde skjønn og relasjonsbasert improvisasjon. Dette paradokset gjør det ikke lett for oss å utøve pedagogikk, men det demonstrerer to viktige poeng som jeg gjerne vil ha underliggende gjennom hele denne avhandlingen: 1) teori er aldri nok og 2) vi kommer aldri til å ha alle svarene. Det som er like viktig er at vi også minnes på at disse to poengene ikke forutsetter en håpløshet i musikkpedagogikken, de forutsetter bare at 1) teori alltid må forenes med erfaring og 2) at det beste vi kan gjøre er å søke framgang ved å belyse de store utfordringene. «Pedagogy is the ability to actively distinguish what is good or appropriate from what is less suited or inappropriate for children or young people in a particular moment: a pedagogical moment» (Van Manen 2015, 35). Sentraliteten av pedagogisk takt avhengig av situasjonen og personen er altså tydelig, og det er med dette i tankene at jeg presenterer forskningen fra feltet og legger fram mine egne idéer.

Viktigheten av forskjellen mellom teori og praksis kan ikke bli nevnt nok, og jeg vil til slutt komme med noen refleksjoner rundt disse begrepene og hvordan vi kan forholde oss til gapet mellom dem samtidig som vi kan gjøre et ærlig forsøk på å forene dem på best mulig måte. Friberg forklarer forskjellen mellom teori og praksis på følgende måte:

«Broadly speaking, we understand practice as something that belongs to and is determined by its specific context, while theory is performed by moving away

from a particular context in order to reflect on it from a more neutral or objective point of view»

(Friberg 2010, 19).<sup>9</sup>

Friberg setter altså skillet mellom teori og praksis ved at teori fungerer som en slags distansert oversikt over studieobjektivet, mens praksis alltid vil være relatert til kontekst-spesifikke detaljer. Han setter også lys på en viktig forskjell mellom naturvitenskapene og de utøvelses-sentrerte vitenskapene i relasjonen mellom teori og praksis: I naturvitenskapene er det uinteressant hvilken hensikt man har om å anvende teori (han bruker eksempelet at fotosyntese er fotosyntese uavhengig av hva vi har tenkt å gjøre med det), mens i de utøvelses-sentrerte vitenskapene er hensikten avgjørende. Begrepet teori får altså en litt annerledes vekt i de sistnevnte vitenskapene. Den teoretiske kunnskapen vi opparbeider oss er tiltenkt anvendelse, og som nevnt er den anvendelsen da nødt å ta hensyn til kontekst-spesifikke detaljer når den skal overføres til praksis (Friberg 2010, 24-25). Friberg minner oss på, med referanse til Gilbert Ryle, at rekkefølgen ikke går først teori, så praksis, men at det å forme teori er en praksis i seg selv, og at det, som andre praksiser, kan gjøres godt eller dårlig. Dette forsterkes av at det å *kunne* er et flytende konsept som ikke kan underlegges total objektivitet. Poenget blir ikke at teori ikke kan informere god praksis, men at avstanden mellom de to ikke er så stor, eller i vert fall ikke så *markert*, som man skulle tro (Friberg 2010, 26-27). Med det i tankene blir det viktig å huske at teorier utenfor kontekst må tas med en klype salt, men at de likevel tilbyr verdifull innsikt, og at tilnærminger, med en tilstrekkelig dose skjønn og erfaring, ofte kan tilpasses kontekst-spesifikke detaljer og i den forstand være et nyttig, praksisrettet verktøy.

---

<sup>9</sup> Det Friberg snakker om i artikkelen dette er hentet fra er basert rundt såkalt *practice-based research*, som er forskning hvor den artistiske prosessen utført av forskeren selv er utgangspunkt for forskningsobjektivet. Jeg tror uansett at noe av innsikten om forskjellene mellom teori og praksis har overførbare verdi i konteksten av min egen forskning, selv om metodikken er ulik.

# Kapittel 2 – Musikkpedagogikk

## Musikkpedagogikk i en multikulturell musikkverden

Hva er egentlig målet med instrumentalundervisning? Før vi svarer på dette vil jeg utforske et bredere spørsmål: Hva er målet med musikkutdanning? Dette kan selvfølgelig ikke oppsummeres i en setning, men det kan være fint å ha noen idealer som utgangspunkt for diskusjonen. Ifølge Nerland er målet med musikkundervisning «[...] å etterstrebe konstruktive relasjoner der koblingene mellom musikk, menneske og samfunn kan generere gjensidig vekst» (Nerland 2004, 135). I en kontekst mer spesifikk til instrumentalundervisning sier Fostås at instrumentallæreren sin oppgave er «å bringe musikk videre, å åpne dører, å skape musikkmiljøer» (Fostås 2002, 17). Det disse formuleringene har til felles er at de ser videre enn bare det som har med selve spillingen å gjøre. De ser på hvordan musikken og mennesket kan være til fordel for hverandre og hvordan musikkpedagogikken kan være et tilskudd til den større musikkverden utenfor utdanningsinstitusjonene og de som opererer i den. Om vi for nå godtar disse målene gjenstår selvsagt faktum at det å skulle komme fram til dem er en enorm oppgave som innebærer mange forskjellige dimensjoner. Jeg påstår ikke å skulle komme med noen endelige svar her, og det er heller ikke målet mitt. Det jeg vil gjøre i dette kapitlet er å utforske hvilke pedagogiske utfordringer disse målene innebærer og hvordan vi kan tilnærme oss dem på best mulig måte. Den første utfordringen jeg vil snakke om har å gjøre med hvordan musikkpedagogikken kan ta stilling til alle de forskjellige musikalske impulsene til elevene og hvordan man kan håpe på å møte dem i deres musikkverden, og samtidig bidra med en utvidelse av deres musikalske horisonter.

Den stadig mer mangekulturelle musikkverden vi i dag befinner oss i byr på muligheter så vel som utfordringer for musikkpedagogikken. Det store mangfoldet av musikkulturelle impulser dagens elever er utsatt for betyr et hevet krav til musikk lærerne for å ta stilling til denne bredden (Nerland 2004, 135). Det finnes mye variasjon og mangfold i elevers musikkverden i dag, og det er viktig for musikkpedagogikken å kunne ta stilling til dette.

Når vi snakker om musikkulturelle impulser innebærer dette litt ymse ting. Tidligere har egenforståelse av kulturell tilhørighet vært tettest tilknyttet til ting som hvor man kommer fra, familie, jobb, sosial status og lignende. Denne formeringen av kulturell identitet fører til en geografisk sentrert gruppeformering. I dag skjer det mer at ens kulturelle tilhørighet formes av «kulturelle interesser» (Nerland 2004, 136), i vårt tilfelle musikk, noe som er muliggjort gjennom globaliseringsmomenter som for eksempel internett. Dette er en av grunnene til det multikulturelle musikklivet vi har i dag (Nerland 2004, 137). Altså, musikkultur betyr ikke bare f.eks. norsk musikkultur, svensk musikkultur, sør-afrikansk musikkultur osv. Musikkulturer formes internasjonalt, på tvers av grenser, og såkalte *smaksbefolkninger*<sup>10</sup> oppstår spredt over hele verden, noe som betyr et potensielt enormt musikkulturelt mangfold innenfor en enkelt musikkutdanningsinstitusjon.

Oppå dette igjen, når globale kulturuttrykk trer inn i lokale kontekster skjer det en forvandling som skaper «nye forgreininger i det musikkulturelle mangfoldet» (Nerland 2004, 138). I praksis ser dette ut som når en musikk sjanger som for eksempel hip hop, med amerikansk opphav, sprer seg og blir et globalt kulturfenomen og deretter absorberes inn i andre lokale kontekster, for eksempel norsk. Da vil sjangeren gjennomgå en transformasjon som videreutvikler uttrykket og bidrar til den stadige utviklingen av det musikkulturelle mangfoldet. Dette er bare ett eksempel på hvordan det musikkulturelle mangfoldet forgreiner seg. Et annet, men lignende, fenomen som også er et resultat av den kulturelle globaliseringen er sjangerblandinger, hvor musikkstiler som tidligere har vært sterke grenser mellom kombineres for å skape nye uttrykk. Dette er også en prosess som stadig skjer, og hvor det stadig kommer nye sjangerblandinger til verden (Nerland 2004, 138).

Et musikkulturelt mangfold viser seg ikke bare i et mangfold av sjangeruttrykk, men også i et mangfold av hvilke funksjoner musikken har. Nerland nevner tre distinkte funksjoner musikk kan ha for mennesker, med spesielt fokus på populærmusikken:

## 1. Akkompagnement til aktiviteter i hverdagen

---

<sup>10</sup> Dette begrepet blir viktig i senere kapitler. Kort fortalt refererer det til en gruppe mennesker som identifiserer seg med en viss musikk sjanger, og blir derfor samlet som en slags befolkning til tross for geografiske forskjeller og nasjonal tilhørighet. Se Russell 1997, 142 for en dypere forklaring av begrepet.

- Musikken blir et slags bakteppe til dagligdagse aktiviteter, som å sitte på bussen, trene, osv. I denne sammenhengen har musikken en passiv funksjon som bakgrunnsmusikk, men innenfor samme kategori kan den også ha en aktiv funksjon, f.eks. dansemusikk. Poenget er at populærmusikken er egnet et mangfold av bruksområder i dagliglivet.

## 2. Identitetsbygging

- Som nevnt tidligere er det i dag mer vanlig at kulturell tilhørighet baserer seg på faktorer som transenderer geografiske begrensninger. Identitetsbygging hos et individ kan være basert på et globalt stilfenomen, for eksempel en musikkstil.

## 3. Gruppetilhørighet

- Dette er direkte relatert til forrige punkt, men på gruppenivå i stedet for individnivå. En gruppe som forenes av en felles kulturell identitet rundt en musikkstil, eller andre kulturelle uttrykk, kalles gjerne en smaksbefolkning.

(Nerland 2004, 139-141).

Nerland presenterer disse funksjonene som spesifikke for populærmusikken, og selv om de kan gjelde for flere sjangre i dag er de nok sterkest tilknyttet populærmusikken og dens plass i den moderne musikkverden. Jeg vil legge fram dette poenget gjennom linsen av den typiske populærmusikk/klassisk musikk-dikotomien, men minner om at distinksjonen mellom disse to musikkulturene ikke alltid er så rigid.

Den klassiske kanon tar opp en stor del av musikkpedagogikken, så disse perspektivene er viktige å inkludere her. Jeg vil påstå at holdningene som er knyttet til den klassiske musikken er tuftet på mer tradisjonelle vestlige oppfatninger av hva som konstituerer musikkdeltakelse og kunst, og i mange tilfeller vil jeg tro noen av disse holdningene kan bli utdaterte om vi skal håpe på å møte elevene i deres egen musikkverden. Kania & Gracyk sier at for musikkutøvelse å være kunst må det være fremført for et publikum med intensjon om at publikummet skal verdsette framførelsen på ett eller annet vis. De sier at musikkutøvelse som ikke er med dette formålet ikke passer inn i kunstdefinisjonen. De skiller mellom to typer musikkutøvelse i denne ikke-kunst-kategorien; kommunal musikkutøvelse (f.eks. kirkesang) og funksjonell musikkutøvelse (f.eks. nattasanger) (Kania & Gracyk 2011, 83-84). Det blir påpekt av Kania & Gracyk at begrepet kunst ikke blir brukt på evaluerende vis her, så

det er mer snakk om et filosofisk definisjonsspørsmål enn en diskusjon om hva som kan regnes som kunst og dermed står i en posisjon over andre typer musikkutøvelse. Men jeg mener fortsatt at oppfatningen reflekterer tendenser som tar bort ifra kapasiteten til å verdsette musikkens kraft utenom det som har med fremførelse av stykker å gjøre.<sup>11</sup>

Dette poenget er viktig fordi musikkrepertoaret man skal bruke som grunnlag for musikkundervisningen har tradisjonelt sett tatt utgangspunkt i den klassiske kanon. Dette repertoaret ble ifølge Ruud, «valgt ut på grunnlag av estetiske kriterier» (Ruud 2016, 282), altså verdier i det musikalske *verket* som har blitt ansett som så ypperlige at de bør være grunnlag for musikkstudiet. Dette reflekterer både en typisk vestlig konseptualisering av musikk (at musikken eksisterer i verket)<sup>12</sup> og en sterk favorisering av vestlig klassisk musikk fra musikkpedagogikkens side. Men som Ruud påpeker presenterer dagens flerkulturelle og mangfoldige musikkliv, det som musikkelevne selv er en del av, en utfordring for den klassiske kanon som lærestoff. Med «dagens flerkulturelle og mangfoldige musikkliv» menes, som vi allerede har vært inne på, ikke bare en mangfoldighet i musikkstiler, men også en utvikling i oppfatningen av funksjonen av musikk, og mangfoldet av funksjoner. Ruud nevner hvordan spillelister på strømmetjenester gjerne har navn som «sommermusikk» og «sykkelmusikk» (Ruud 2016, 282), og stiller spørsmålet om slike funksjonsangivelser etter hvert vil erstatte tradisjonelle sjangerbetegnelser (Ruud 2016, 282). Poenget er at når det kommer til den klassiske kanon som utgangspunkt i musikkundervisning er faktum at a) ungdom hører på annen musikk og b) de konsumerer musikk på en helt annen måte enn før. Dette er to ganske sterke argumenter for å gjøre noe med at den klassiske kanon står så sentralt i musikkundervisningen. Det må nevnes at en god del av repertoaret som undervises på VGS i dag faktisk er populærmusikk (Swanwick 1999, 38), men en stor del av problemet er ikke nødvendigvis bare selve musikken som blir brukt i undervisning, men hvilket musikalitetssyn som presenteres, og det verksorienterte klassiske synet bærer med seg noen sentrale utfordringer i møte med den mer funksjonsmangfoldige musikkverden dagens elever befinner seg i.

---

<sup>11</sup> Det er viktig å minne om at bare ett enkelt perspektiv er presentert akkurat her, og jeg vil ikke forsøke å påstå at holdninger på noen av sidene er unisone. Men for argumentasjonens skyld tar jeg utgangspunkt i en todelt holdning og ber om at det leses med viten om at det finnes en mer nyansert virkelighet.

<sup>12</sup> Mer om dette i kapittel 3.

Som instrumentallærer kan man støte på flere utfordringer knyttet til forskjeller mellom tradisjonell musikkundervisning og moderne lyttevaner. Fostås påpeker at det ikke er uvanlig for ungdom i dag å lytte passivt til musikk, altså man har musikken som et bakgrunnelement til andre daglige gjøremål. Hvordan forener man dette med en undervisning som forutsetter aktiv lytting (Fostås 2002, 18-19)?<sup>13</sup> En annen utfordring er knyttet til «lettvinthetssamfunnet» (Fostås 2002, 19). En ny instrumentalelev har allerede hørt mye musikk i løpet av livet sitt, og det kan være snakk om musikk med overveldende produksjonskvalitet. Deres egen spilling som nybegynner vil nødvendigvis blekne i forhold til hva de er vant med å høre. Hvordan adresserer man dette problemet og holder motivasjonen gående (Fostås 2002, 19)? Til spørsmålet om hvordan musikkpedagogikken kan ta stilling til det musikkulturelle mangfoldet sier Nerland blant annet at «Dette bør være gjenstand for kontinuerlige diskusjoner i fagfeltet, og kan i et omskiftelig samfunn aldri finne sin endelige løsning» (Nerland 2004, 142). En av de viktigste faktorene for å drive denne diskusjonen og komme frem til en situasjon hvor disse utfordringene blir adressert er rett å slett å passe på at de belyses og gjøres til en del av den musikkpedagogiske diskursen. Dette kan også vise seg å være en av de mest sentrale utfordringene, spesielt med tanke på den raske utviklingen som kontinuerlig skjer i det musikkulturelle mangfoldet (Nerland 2004, 142). Men poenget er at om man som musikkpedagog er innforstått med problemstillingen og har et bevist forhold til den er vi langt på vei.

Jeg mener det er et viktig moment for musikkpedagogikken å møte elevene i deres egen musikkverden, men hvordan former dette selve undervisningen og undervisningsmaterialet? Ruud stiller spørsmålet om det er visse typer musikk som er mer egnet som undervisningsgrunnlag enn andre basert på deres egenskaper og verdier. Er det for eksempel slik at jazz kan bringe fram visse følelser i oss som gjør at det nødvendigvis er nødt til å være en del av pensum for alle elever, fordi det jazzen bringer fram er en så sentral del av en generell musikkforståelse? Og er det visse musikkstiler som ikke har tilstrekkelig av slike egenskaper og dermed ikke er egnet til å være undervisningsmusikk i det hele tatt? Eller er det slik at det er mest fordelaktig å kun møte elevene i deres eksisterende musikkverden og

---

<sup>13</sup> Mer om aktiv lytting som et sentralt utgangspunkt for musikkundervisning i kapittel 4.

la det være utgangspunktet for utviklingen av deres musikalske forståelse (Ruud 2016, 283)? Dette spørsmålet er like relevant for spesifikt instrumentalundervisning.

Ruud presenterer Frede v. Nielsens modell av musikkpedagogikk, som tar utgangspunkt i tre pilarer:

### 1. Håndverk

- Det musikalske håndverket innebærer i vestlig tradisjon de tekniske detaljene rundt ting som harmoni, melodi og rytme, oppbygging av låtstrukturer, timing, dynamikk, og denslags. Kort fortalt dreier det seg om hva det er i selve musikkstykket og måten man spiller musikkstykket på, som bidrar til dets struktur og integritet. En vanlig analogi til dette punktet er håndverket innen en aktivitet som f.eks. husbygging. Man kan ha mange kreative idéer om hvordan et hus skal se ut, men det er viktig at håndverket er på plass. Nøyaktighet i måling, forståelse av bærevegger, materialvalg, osv. Om disse tingene ikke er på plass kan huset fort falle sammen.

### 2. Uttrykk

- Her dreier det seg om følelser og individuell opplevelse av musikken

### 3. Vitenskap

- Her dreier det seg om musikkvitenskapen. Det er all teorien som ligger bak våre musikalske aktiviteter.

(Ruud 2016, 298)

Disse tre pilaren vil kreve forskjellige musikkseksempler for å best demonstrere det som er undervisningsobjektivet i en viss situasjon. Det finnes flere didaktiske tilnærminger til musikk som også kan være med på å diktere hvilken musikk man bruker som undervisningsstoff. Musikk har en kraftfull rolle som identitetstilknytning for individer, men også som en samfunnskraft i større omfang. Musikk er med på å både bevege samfunnet i forskjellige retninger og opererer samtidig som et speil på hvilke retninger samfunnet beveger seg i (Ruud 2016, 298). Innenfor noen slike sammenhenger kan det tenkes at noen typer musikk er mer egnet til å demonstrere musikkens egenskaper enn andre. For eksempel i undervisning som angår musikkens politiske kraft er nok en diskusjon basert på tysk



propagandamusikk under 2. verdenskrig rikere på klare eksempler enn om man tar undervisningsrepertoaret fra Kygo eller Dimmu Borgir. Dette eksempelet blir jo veldig spesifikt, og beveger seg uten for instrumentalundervisningssammenhengen som jeg har fokus på, men litt av poenget jeg gjerne vil fram til her er at det kanskje ikke i alle didaktiske sammenhenger er behov for en fastlåst kanon av undervisningsmateriale.

Om vi deler musikkundervisningen inn i det som har å gjøre med og a) elevenes helhetlige forståelse av musikk som fenomen og b) elevenes identitetsforankrede forhold til musikk, kan det tenkes at det i tilfelle a er gunstig med et repertoar som er valgt på grunnlag av verdiene knyttet til musikken, mens det i tilfelle b er åpent for et mer elevorientert repertoarvalg.

Om det er visse typer musikk som er objektivt mer egnet som undervisningsmusikk enn andre, eller om det er mest fordelaktig å alltid møte elevenes i deres egen musikkverden er altså avhengig av undervisningen og hva målet er med den. Men det er viktig å nevne noen av utfordringene knyttet til det å skulle forsøke å møte elevenes i deres egen musikkverden. Nerland peker på fire sentrale utfordringer knyttet til det musikkulturelle mangfoldet:

#### 1. Relevans

- Elevenes «erfaringsverden» (Nerland 2004, 142) er basert rundt deres kulturelle input. Det er viktig at læreren møter dem i den erfaringsverden de befinner seg i for å etablere en meningsfull musikalsk kommunikasjon mellom lærer og elev. Dette er også en sentral utfordring ettersom det musikkulturelle mangfoldet utvikler seg så hyppig og det kan være utfordrende for lærere å alltid skulle holde seg oppdatert.

#### 2. Troverdighet

- Lærerens kompetanse er sentral for deres pedagogiske troverdighet. Dette byr på utfordringer når man skal forsøke å utvide lærerens musikkulturelle horisont til ukjente farvann. Musikken som tradisjonelt blir vektlagt i vestlig musikkundervisning (vestlig klassisk musikk), om så noe ensidig, byr på en stabilitet i at utdannede musikk lærere er så grundig skolert i den at kompetansen deres gir pedagogisk troverdighet. En del av denne stabiliteten må nødvendigvis gis slipp på til fordel for mangfold når horisontene skal utvides. Da byr spørsmålet seg: hvor

mye mangfold kan man få til før man ender opp med lærere som er såkalte *jack of all trades, master of none*,<sup>14</sup> noe som ikke byr på en spesielt optimal lærings situasjon.

### 3. Kompetanseheving

- Dette punktet er knyttet til troverdighetspunktet, men har mer å gjøre med bredde vs. dybde innenfor den pedagogiske integriteten til læreren, og mindre med hvordan dette påvirker deres troverdighet hos elevene.

### 4. Endringsberedskap

- Dette punktet handler om fagtradisjoner og hvordan man tar stilling til de med tanke på utvidelser i fagfeltet. Fagtradisjoner er viktige fordi de representerer tidstestede metoder og tilnærminger, men også utfordrende fordi de alltid står i fare for å være utdaterte. Å endre den pedagogiske tilnærmingen til et helt fagfelt er ikke gjort på et øyeblikk. Slike prosesser er ekstremt seige og krever derfor en nøye, forskningsbasert og erfaringsbasert diskurs før man går fram med forandringer.

(Nerland 2004, 142-143).

Nerland nevner også, i likhet med Ruud, med tanke på det å inkludere flere musikkstiler i formell undervisning, at det er kanskje ikke alle musikkstiler som er passende for formell undervisning. For eksempel musikkstiler som er ment som motkultur; rakner essensen av de om man tar de ut av sin kulturelle kontekst? Eller musikkformer med en sterk learning by doing-kultur; hvordan gjøres de rede for i en systematisert pedagogisk sammenheng? (Nerland 2004, 146).

Levitin forteller at måten mennesker lagrer informasjon på er gjennom en prosess som blir kalt *chunking*. Det innebærer at i stedet for å lagre hver lille detalj individuelt av det vi skal huske lagrer vi heller informasjon i samlede enheter og mønstre vi allerede kjenner til. Disse enhetene er i form av forhåndsbestemte mønstre og strukturer innen det som skal huskes – vanlige akkordprogresjoner i stedet for enkelte akkorder, fortissimo i stedet for 103db osv. Levitin nevner også et eksempel fra utenfor musikkverden: Sjakkoppsett innen spillets regler

---

<sup>14</sup> Dette er et populært uttrykk som blir brukt om noen som har et bredt kompetansefelt, men ikke særlig høy kompetanse innen de mange tingene de kan.

i stedet for en tilfeldig arrangering av sjakkbrikkene. I det siste tilfellet vil en sjakkmeister slite like mye med å huske hvor brikkene står som en vanlig person, men i det første vil sjakkmeisteren være overlegen. Det er fordi den er kjent med det etablerte rammeverket til sjakkverden og kan lagre den informasjonen mye mer effektivt via chunking (Levitin 2008, 218). Det kan gjerne argumenteres ut ifra dette at det er nødvendig for instrumentelever å lære seg de etablerte musikalske rammeverkene innen den musikkulturen som omringer dem for å mest effektivt danne en bedre forståelse for sin musikalske verden gjennom konsepter og forhåndsbestemte mønster. Om de skulle forsøkt det samme altfor fritt-flytende konsepter kan oppgaven virke umulig. Dette argumentet er viktig her fordi det fraråder også total elevbestemmelse av undervisningsrepertoar, da et altfor ensidig repertoar ikke vil kunne bidra med å gi eleven forståelse av disse etablerte musikalske rammeverkene, og dermed også gjøre tilegningen av ny musikalsk kunnskap mye mer tungvint. Dette er et viktig punkt å ha med oss i diskusjonen rundt fagtradisjoner og det å møte elevene i deres egen musikkverden. Det blir nå tydelig at den beste tilnærmingen ikke ligger helt til den ene eller den andre siden.

Nerland påpeker også at fagtradisjonene i instrumentalundervisningen i vestlig kultur er tuftet på prinsippene til vestlig kunstmusikk. Det vil si at det musikalske *verket* ofte står i sentrum. Et annet aspekt som er mindre idiosynkratisk for vesten, men fortsatt viktig å nevne er at mye av læringen ligner på såkalt *mesterlære*, hvor det tas utgangspunkt i at den erfarne mesteren (instrumentlæreren) viderefører kunnskap til lærlingen (eleven). Denne læringsstrukturen har sine meritter, men kan også være begrensende med tanke på hvilke musikkulturelle uttrykk den har rom for å inkludere (Nerland 2004, 146). Det er så klart åpenbart at læreren skal undervise eleven, men poenget er at det finnes undervisningsformer som med fordel har en mer gjensidig utveksling av erfaringer og musikalske impulser. I den moderne, digitale verden er ikke musikk læreren den eneste «sentrale kunnskapsformidleren» (Nerland 2004, 147) for eleven. Dette kan kreve at man strukturerer instrumentalundervisningen på en mer utforskende måte som tar høyde for alle de forskjellige impulsene eleven mottar i sin hverdag, hvor læreren bare er én av mange kunnskapskilder for eleven, og er med på å peke dem i visse retninger (Nerland 2004, 146-147). «I alle former for musikkpedagogisk virksomhet vil man måtte foreta valg, og den

universelt riktige løsningen på hvordan utfordringene kan håndteres, finnes ikke» (Nerland 2004, 147).

Det er mye variasjon i utfordringene som finnes i forskjellige musikkpedagogiske sammenhenger, men det som er viktig og kan gi utslag er å la de spørsmålene som belyser utfordringene være en sentral del av didaktikken. Da vil man kunne fostre en musikkpedagogisk praksis som konstant tar stilling til hva som må gjøres lokalt for å optimalisere musikkundervisningen. En sentral ting å ta stilling til her, sier Nerland, er musikkpedagogikkens relevans til musikkfeltet. Altså, reflekterer musikkundervisningen det som skjer i musikkverden der ute? Om ikke står man i fare for å «utvikle musikkulturelle væremåter som ikke har en arena å bidra på» (Nerland 2004, 147) og «at musikkundervisningen spiller seg ut av musikkfeltet» (Nerland 2004, 148). Altså er det nødvendig at vi holder oppe en diskurs som ikke skaper en grunnleggende frakopling mellom musikkundervisningen og musikkverden som finnes utenfor de pedagogiske institusjonene (Nerland 2004, 147-148).

Et antall elever i moderne tid vil utvilsomt sitte med et bredt spektrum av sjangerinteresser, blandingssjangere, interesser for musikkteknologi og andre ting som eldre lærere ikke *nødvendigvis* (og med hard betoning av *nødvendigvis*) sitter på kompetansen til å adressere. Hvordan løser vi det (Fostås 2002, 19)? Fostås snakker om «elevorientert instrumentalundervisning» (Fostås 2002, 20) og bringer fram problemstillingen om at eleven har retten til å lykkes på sitt instrument samtidig som instrumentalundervisningen sine etablerte rammer og fagtradisjoner til en viss grad bør ivaretas. Alle instrumenter innebærer et vist uforanderlig krav til muskeltrening og rent fysiske aspekter.<sup>15</sup> Hvor mye må forventes av elevens egeninnsats for at disse kravene skal oppfylles? Det er et vanskelig spørsmål siden forskjellige elever vil gjøre framgang i forskjellige tempo. Motivasjon må balanseres med teknisk utvikling, og dette er ikke alltid like lett om man har elever som ikke sklir rett inn i «standardopplegget» (Fostås 2002, 20). I denne situasjonen gjelder uansett elevens rett til å lykkes på sitt instrument, og det blir opp til læreren å finne den rette veien dit. Det kan være utfordrende for læreren med et mye høyere ferdighetsnivå og mange flere års erfaring enn

---

<sup>15</sup> Dette er knyttet til håndverksaspektet som Ruud nevner (se Ruud 2016, 298).

eleven å kjenne seg igjen i vanskene eleven opplever, men læreren må i følge Fostås forplikte seg til «en profesjonell, empatisk interesse for alle elevers vekst» (Fostås 2002, 20). I elevorientert instrumentalundervisning må man forsøke å få til en god balanse mellom «undervisning etter elevens ønske og undervisning etter elevens beste» (Fostås 2002, 20-21). Hvordan denne balansen treffes er ikke alltid like åpenbart og krever svært høy pedagogisk kompetanse, men om utført riktig vil man kunne gi eleven kunnskapen, ferdighetene og motivasjonen den trenger for å lykkes med sitt instrument. Fostås påpeker også viktigheten av åpenhet fra lærerens side når det kommer til evaluering av hva som fungerer og ikke fungerer i timene. Altså at læreren gjør det tydelig at man av og til må prøve seg fram for å se hva som fungerer pedagogisk og at læreren kan ta feil eller gjøre svake valg og at det er åpen kommunikasjonsbane for å si ifra om det. Fostås legger fram et eksempel på evalueringsskjema hvor eleven skal evaluere læreren, men påpeker at det er ikke alltid like lett for eleven å gjennomføre en slik evaluering med nøyaktighet på grunn av det personlige forholdet som naturlig oppstår mellom lærer og elev. Det blir derfor ekstra viktig for læreren å etter beste evne tydeliggjøre det som er nevnt om åpenhet og kommunikasjon (Fostås 2002, 28-29).

## Motivasjon

Fostås skiller mellom *generell motivasjon* og *spesifikk motivasjon*. Generell motivasjon har å gjøre med det langsiktige motivasjonsnivået til eleven og dekker en variert rekke mål. Spesifikk motivasjon er motivasjon som dukker opp for bestemte mål, som en sang man prøver å lære eller en konsert man øver til o.l. Tidsmessig skilles det mellom *forhåndsmotivasjon*, *underveis-motivasjon* og *etter-motivasjon*. Eleven kan være motivert i større eller mindre grad før den starter undervisningen, så er det lærerens oppgave å enten opprettholde motivasjonen som var der fra før eller fostre ny motivasjon i eleven. Motivasjon kan også komme i etterkant av undervisningen. Det kan være nyttig å kartlegge elevens motivasjonsnivå på disse forskjellige stadiene for å utarbeide en effektiv øvingsplan. Da er det ikke bare snakk om å kartlegge hvor motivert eleven er, men også hva som motiverer eleven. Denne prosessen kan man gjøre i åpen dialog med eleven, slik at den er med på å forstå sine egne motivasjonsfaktorer og motivasjonsnivå (Fostås 2002, 204-205).

Det er også et poeng å skille mellom motivasjon knyttet til ren musikalitetsutvikling for musikalitetsutviklingens egen skyld, og motivasjon knyttet til yrkesambisjoner, altså om eleven ønsker å jobbe som profesjonell musiker. Persson presenterer nyttig forskning på hva det er som motiverer individer til å forfølge en karriere som profesjonelle musikere:

Det har lenge vært en vanlig oppfattelse at musikere sin jobb handler om å vekke emosjoner i lyttere, og at musikk er mye mer enn bare håndverket og de aspektene som kan kvantifiseres. Likevel er det vanskelig å si hva det er som gjør at musikk har så stor emosjonell innvirkning på oss. Hvorfor blir noen profesjonelle musikere? En forklaring er at man gjør det på grunnlag av disse faktorene: Den emosjonelle responsen man selv opplever i musikken man spiller, positiv sosial respons fra omverden, utforsking av ekstreme følelser og en sterk trang til å vise seg fram og til å observere. Persson legger også til innflytelsen av tidlig oppmuntring fra foreldre eller andre nære relasjoner (Persson 2001, 275-276. Se også Levitin 2008, 200). Et annet perspektiv er at valget om å bli profesjonell musiker er på grunnlag av disse faktorene: Motivasjon for å oppnå noe, nysgjerrighet, selvrealisering, overvinnelse av frykten for å feile og overvinnelse av suksess-angst (Persson 2001, 276).

Forskjellige studier gjort av Persson og hans kolleger viser at musikere i deres fokusgruppe hadde forskjellige motivasjoner til å bli musikere, men de hadde alle til felles en forfølgelse av tilfredshet. Motivene var, i rekkefølge av mest vanlige til minst vanlige, 1. hedonisk motiverte, 2. sosialt motiverte og 3. oppnåelsesmotiverte. Dette betyr:

1. Hedoniske motivasjoner vil si at valget om å bli musiker var grunnet i en søken etter positive emosjoner for ens egen lykkens skyld.
2. Sosialt motiverte motivasjoner handler om gruppetilhørighet og identitet. For eksempel at man velger å bli musiker fordi mange i familien er det, eller at man identifiserer seg med en sosial gruppe hvor det er et vanlig yrkesvalg.
3. Oppnåelsesmotiverte motiver handler om ønsket om å oppnå noe med musikken. Dette er videre gruppert inn i forskjellige underkategorier som differensierer mellom hvorfor man ønsker å oppnå noe med musikken; for å vise det fram for andre, for egen mestringsfølelse, på grunn av oppmuntring fra andre, osv. (Persson 2001, 277).

Motivasjoner for å bli profesjonell musiker kan altså være mange og varierte, og i pedagogisk sammenheng er det viktig å ha et bevisst forhold til hva som motiverer eleven til å gjøre musikk og utvikle sin musikalitet, og om det er knyttet til yrkesambisjoner eller ikke. Selv om det ikke er alle elever som kommer til å ha dette klart for seg i videregående-alder er det en samtale læreren kan ha med eleven for å kartlegge hvordan man bør jobbe med instrumentalundervisningen.

Fostås presiserer et viktig poeng som er at motivasjon ofte kommer i bølger og at dette er viktig å ta hensyn til. «Det ser ut til at våre egne energier er underlagt en tidevannsløp. Slik er det bare, men dette kan vi også forholde oss kreativt til!» (Fostås 2002, 205).

To typer motivasjon som ofte skilles mellom er *indre* og *ytre* motivasjon. Indre motivasjon er den hvor belønningen for arbeidet man gjør ligger i arbeidet selv, altså mestringen og veksten man opplever når man får til noe utfordrende. Ytre motivasjon er den motivasjonen som kommer fra eksterne belønninger man oppnår som resultat av arbeidet. Dette kan være i form av honorar, karakterer, skryt eller andre ting. Fostås presiserer at det finnes en gråsoner mellom disse to motivasjonstypene. Den mestringen man opplever av øving kan for eksempel være fostret fra forventningen av høyere sosial ros med et hevet ferdighetsnivå, som altså gjør det til en form for ytre motivasjon. Likevel er disse kategoriene nyttige for kartlegging av motivasjonsfaktorer (Fostås 2002, 206-207).

En grunn som ofte blir gitt av elever for manglende motivasjon er i følge Fostås at de ikke fikk velge hvilke stykker de ønsket å spille. Hun påpeker at løsningen på et slikt dilemma ikke nødvendigvis er så lett som å bare la elevene velge repertoar selv. En sentral problemstilling er at eleven ikke nødvendigvis forstår hva som er et passende ambisjonsnivå på et nytt stykke de vil lære. Om man sikter for høyt vil dette kunne utgjøre fare for å senke motivasjonen til eleven heller enn å heve den. Løsningen på denne problemstillingen er nødt til å være fleksibel. Læreren må ha nok innsikt i elevens ferdighetsnivå, motivasjonsfaktorer og smak til å presentere den med stykker som øker motivasjonen. Læreren er også nødt til å kunne presentere eleven med stykker som er akkurat langt nok utenfor elevens smaksverden til å utvide dens musikalske horisonter uten å være så annerledes at de blir totalt uinteressante (Fostås 2002, 209-210).

Fostås foreslår disse tre eksemplene på elementer i musikkstykker som gjør dem spesielt egnet som instrumentalundervisningsmusikk:

1. «musikk med tydelig fokus»
2. «musikk som inviterer til spennende og interessant dekomponering»
3. «musikk som muliggjør ekspressivt spill relativt tidlig i innstuderingsfasen»

(Fostås 2002, 210)

Altså er ikke den eneste faktoren i om et stykke er egnet for en elev å lære seg eller ikke hvorvidt eleven vil kunne mestre stykket. Det er også viktig å se hvordan stykket vil kunne bidra til elevens utvikling ut ifra hvilke egenskaper musikken bærer på.<sup>16</sup> Det er i valget av repertoar basert på disse faktorene at utfordringene knyttet til hva som er egnet undervisningsmusikk, elevens motivasjon og tilliten i lærer-elev-forholdet virkelig viser seg. Ett virkemiddel som vil kunne være nyttig i denne sammenheng er det Nielsen kaller for *strategisk læring*.

Strategisk læring refererer til det å være sin egen lærer under øving. Altså at man selv utøver den funksjonen som en lærer hadde hatt i undervisning; evaluering, finne ut hvordan man utvikler seg videre, finne den beste øvingstilnærmingen i bestemte situasjoner osv. (Nielsen 2004, 33). «Roller som egen lærer under øving betoner at den som skal lære, selv tar valg om hvordan man kan lære musikken bedre» (Nielsen 2004, 35). Det å være sin egen lærer innebærer å ta valg om læringsstrategier og framgangsmåter når man øver, men også en høy bevissthet over egen motivasjon og respons til arbeidsmengde (Nielsen 2004, 35). Nielsen viser til forskning som antyder en tydelig korrelasjon mellom forventninger om mestring og utholdenhet i innsats innen en viss aktivitet. Jo høyere forventninger man har til å mestre noe man skal øve på, jo mer sannsynlig er det at man holder ut øvingen lengre. Nielsen viser også til egen forskning på musikkelever ved høyere utdanning som viser at de med høyere forventninger om mestring også selv anvendte læringsstrategier under egenøving, både

---

<sup>16</sup> I denne sammenheng er det tydelige meritter i det verksorienterte musikkynet, bare for å presisere at det jeg argumenterer mot er ikke et verksorientert musikkyn i seg selv, men at det blir tatt som største eller eneste utgangspunkt for undervisningsverdier.



knyttet til instrument-tekniske aspekter og egen motivasjon. Altså utførte de strategisk læring (Nielsen 2004, 39-40). En populær oppfatning har vært at talentet for strategisk øving er mer eller mindre medfødt, men nyere forskning viser at innsats trumfer genetiske faktorer (Nielsen 2004, 33. Se også Levitin 2008, 196-197). Mange mener at det å lære eleven å øve er minst like viktig som å lære den å spille. Linjene mellom øving og spilling kan bli vage av og til, men en generell oppfatning ser ut til å være at når vi snakker om øving dreier det seg om å jobbe målrettet mot et spesifikt mål, noe man har som hensikt å bli bedre på. Spilling derimot, dreier seg mer om utøvelse av de ferdighetene man allerede besitter. Disse er som sagt generelle betraktninger, og de to begrepene kryr av krysningspunkter, men hovedpoenget er at å lære elevene å øve vil ha mange fordeler for dem videre i deres musikalske liv (Fostås 2002, 195).

Det å sammenligne instrumentutøvelse med å snakke et språk er en ganske vanlig og nyttig analogi, vertfall innenfor improvisasjonsbasert spilling. Nielsen trekker inn en annen analogi, nemlig sportsutøvelse. Hun sier at det uttrykksmessige aspektet av spillingen kan knyttes til språk, mens det motoriske aspektet kan knyttes til sport. Med tanke på dette skjønner vi at det å spille et instrument ikke er en simpel ting, det innebærer mange forskjellige deler av oss. Når vi da knytter dette til det å øve, altså å videreutvikle oss på instrumentet vi spiller,<sup>17</sup> blir det tydelig at man står i fare for å skape ubalanse om man bare øver på én dimensjon av hva det innebærer å spille instrumentet. Om man for eksempel bare øver på det motoriske aspektet, men ikke det uttrykksmessige aspektet, vil man ende opp med mangler i den uttrykksmessige dimensjonen når man kommer ut av øvingsrommet. Det samme gjelder om man har en ubalanse i øvingen sin i den andre retningen, eller på noen av de andre aspektene av det å spille et instrument. For å gjøre en lang diskusjon kort: Om vi skal bli gode på instrumentet vårt må vi øve på både de motoriske aspektene og de uttrykksmessige aspektene i tillegg til flere aspekter som musikalsk minne, samspill, tolkning, å komme over scenskrek/utøvelsesangst osv. Poenget er at musikkutøvelse er komplekst, og måten vi øver på kommer til å bli reflektert i utøvelsen (Nielsen 2004, 34. Se også Levitin 2008, 208 for

---

<sup>17</sup> Nøyaktig hvor grensen mellom øving og utøvelse går er et definisjonsspørsmål med mangel på noe helt konkret svar. Se Fostås 2002, 195 for en nærmere diskusjon av dette.

en diskusjon om hva som konstituerer musikalitet). Om alle disse aspektene brukes gjerne samlebegrepet «psykomotoriske ferdigheter» (Nielsen 2004, 34).<sup>18</sup>

Det å skulle spille et stykke musikk man enda ikke har lært seg innebærer å først ha en indre forestilling om hvordan den endelige utøvelsen skal klinge, for så å identifisere hvilke motoriske ferdigheter som kreves for å nå den klangen. Knyttet til tema strategisk øving innebærer da dette at eleven selv klarer å identifisere dette og utrede en plan for hvordan man kommer seg fra a til b, hvilke øvingshandlinger som er nødvendige for å komme seg dit, og hvordan de må øves på (Nielsen 2004, 34). Det er ifølge Nielsen viktig i prosessen som er nevnt ovenfor å bruke veldig konkrete musikalske mål underveis for å kunne oppnå enderesultatet, i motsetning til abstrakte mål som «å forberede utøvelsen av stykket» (Nielsen 2004, 34). Olsson viser til en korrelasjon mellom tvetydighet i oppgaver gitt til elever av læreren, og elevenes sannsynlighet for å feile oppgaven. Altså er oppgaver med tydelig definerte objektiver viktig for elevenes læring. Dette eksisterer paradoksalt med den nødvendigvis tvetydige, tolkbare naturen av kunst og oppgaver relatert til kunst, så her er det viktig å finne en mellomgrunn som tar høyde for begge sider av problemet. Denne mellomgrunnen kan ta flere potensielle former som beveger seg i større og mindre grad mellom spesialisttilnærminger og normative tilnærminger til musikkundervisning (Olsson 1997, 298-299). Nielsen påpeker at i de fleste tilfeller er ikke instrumentallæreren til stede mesteparten av øvingstiden til eleven og at det på grunn av dette er nødvendig at eleven lærer seg å gjøre strategisk læring (Nielsen 2004, 35). Dette er altså noe som kunne vært nyttig å ha blick på i den instrumentalundervisningen man mottar på skolen.

## Flow

Noe som ofte trekkes fram når det snakkes om musikkutøvelse og grensen mellom håndverk og sjel innen spilling er begrepet *flow*. Dette blir da også et relevant begrep for

---

<sup>18</sup> Se også Fostås 2002, 77 om dette begrepet. Hun skiller mellom psykomotoriske og psykoauditive ferdigheter. Kort fortalt dreier det seg henholdsvis om de ytre og indre aspektene av utøvelse. Det psykomotoriske er de bevegelsene vi gjør, og det psykoauditive er den lyttingen og kognitive prosesseringen vi gjør.

musikkpedagogikken når man skal ta stilling til dette grenselandet med tanke på elevens musikalske utvikling. Men hva er egentlig flow?

Flow kan beskrives som den tilstanden man er i når man mentalt går helt inn i øyeblikket. Tilstanden deler mye med de kjennetegnene som ofte beskriver meditasjon. Begrepet brukes ikke bare om musikk, men alle slags aktiviteter hvor man kan sette bevisst tenking til siden til fordel for å la impulsene ta over. I denne tilstanden forsvinner også tidsbegrepet til personen det gjelder og man blir ett med øyeblikket, for å bruke et noe svevende vokabular (Fostås 2002, 64). Mihaly Csikszentmihalyi er opphavsmann til begrepet og kan anses som autoritet på dets utgreiinger. Jeg trekker fra Fostås sin litteratur på fenomenet siden hun skriver om det med blick på hvordan det kan relateres til instrumentalundervisning. Flowtilstanden kategoriseres av seks hovedaspekter:

1. «Sammensmeltning av handling og bevissthet»
2. «Oppmerksomheten er rettet mot et begrenset stimulusområde»
  - I musikk gjelder dette at man spiller et allerede komponert musikkstykke eller at man forholder seg til kulturelt bestemte eller stilbestemte improvisasjonskonvensjoner.
3. «Overskridelse av jegets grenser»
4. «Kompetanse og kontroll»
  - Dette punktet legger vekt på at håndverksaspektet er grundig innøvd. Flowtilstanden er ikke noe man kan tre inn i uten en viss mengde forarbeid. For å kunne slippe seg fri fra tanker om regler og detaljer må de først være innarbeidet til det punktet at man kan ta seg friheten til å ikke tenke bevisst på dem.
5. «Sammenheng og entydighet, både i handlingsmål og -feedback
6. «Belønning i seg selv»
  - Aktiviteten man gjør er ikke rettet mot ekstern belønning, den er i seg selv et mål. (Fostås 2002, 65-66)

Det er ifølge Fostås rom for flow-opplevelser i instrumentalundervisningen. Det vil kunne vise elever hvordan tilstander som «konsentrasjon, hengivelse, tilstedeværelse [og] selvforglemmelse» (Fostås 2002, 68) kan oppnås gjennom musikk, uavhengig av

ferdighetsnivå, gitt at riktig mengde forarbeid er gjort for å eliminere avbrytelser som tar en ut av flow-tilstanden, som tekniske detaljer, muskelautomatikk, musikalske spilleregler for det gitte stykket osv. (Fostås 2002, 68). Flowtilstanden balanserer på den spennende linjen mellom det å ha opparbeidet et ferdighetsgrunnlag sterkt nok til å uttrykke seg musikalsk, uforstyrret av tekniske detaljer og det å slippe seg fri fra engstelighet knyttet til å spille feil. Det er en fri flyt som forutsetter både et vist forhåndsopparbeidet nivå og en total forkastelse av det beviste forholdet til det nivået. Poenget er at man innenfor det ferdighetsnivået man befinner seg kan la musikken flyte bekymringsløst i en slags meditativ tilstand.

Det er altså mye som kan vinnes ved å utforske denne sonen mellom håndverk og intuisjon. Men igjen må vi også spørre oss om det kan hende at man her vil kunne stå i fare for å havne i for stor tvetydighet i didaktisk sammenheng? (se Nielsen 2004, 34 og Olsson 1997, 298-299). Musikkpedagogen må ifølge Ruud ta stilling til hvilke aspekter av musikken som skal stå i sentrum når man underviser elevene. Da nevner han aspekter som håndverk, teori, lytting, identitet og musikkens sosiale funksjoner (Ruud 2016, 280-281). «I alle disse tilfeller vil vår oppfatning av musikkbegrepet spille en avgjørende rolle for pedagogisk handling» (Ruud 2016, 281). Jeg tror ikke Ruud foreslår her at man som musikkpedagog kun er nødt til å snakke om musikk gjennom bare én av disse linsene, men poenget han legger fram er ganske klart: det finnes mange linser å se musikk gjennom. Og som musikkpedagog trenger man å ha et bevisst forhold til disse linsene og hvordan man underviser med tanke på dem for å kunne komme med den tydeligheten som er viktig i undervisningssammenheng. Ruud snakker her om generell musikkundervisning, men jeg velger å forlenge argumentet til å gjelde spesifikt for instrumentalundervisning også, da de linsene man presenterer undervisningsmateriale på i denne sammenheng også vil ha innvirkning på hvordan man jobber med musikken.

«Musikkpedagogisk praksis vil styres av underliggende oppfatninger av musikkens verdi og mening» (Ruud 2016, 300) sier Ruud og fortsetter med å forklare at man kan dele oppfatningene om dette inn i to leirer: musikalsk mening gjennom musikkens verdier knyttet til «dannelse, estetisk erkjennelse og tilegnelse av et fortrolig forhold til kulturhistorien» (Ruud 2016, 300), og musikalsk mening gjennom musikalsk aktivitet. Det som etter min

mening hovedsakelig skiller disse to leirene er at den første har et fokus på musikken gjennom et verksorientert musikk-syn, mens den andre har et fokus på musikken som en driver for musikalsk aktivitet hos elevene. Disse to leirene splitter ofte musikkpedagoger, og spliden er også reflektert i den musikkfilosofiske litteraturen. Bennett Reimer har vært sentral i å representere den første leiren som er nevnt her, mens David Elliott og Christopher Small har vært sentrale for den andre. Ruud presenterer en ryddig oversikt over synspunktene til disse forfatterne:

Musikalsk mening er, etter Reimers syn, å finne i det musikalske verket, på den måten at musikken har kvaliteter som gjenspeiler mange av kvalitetene ved det menneskelige følelseslivet. Vi kan dermed gjennom musikalsk opplæring komme frem til større menneskelig innsikt. Dette synet setter som sagt *verket* som utgangspunkt. Elliott og Small derimot, ser musikk som en aktivitet, ikke en ting. I deres syn blir *mennesket* satt som utgangspunkt, og musikken er noe vi gjør. Det råder uenighet blant musikkpedagoger om hva som er den beste tilnærmingen av disse to (Ruud 2016, 300-301). Jeg mener det er verdi å hente i begge leirer, og vil selv diskutere mer om Smalls perspektiver i kapittel 3 og hvordan disse kan anvendes i pedagogisk sammenheng, mens Reimers perspektiver vil bli adressert i kapittel 4.

## Musikk og følelser

Musikk kan være vanskelig å tilnærme seg pedagogisk fordi det har i så stor grad med følelser å gjøre, og mye av det kan ikke enkelt kvantifiseres eller sies mye objektivt om. Et forskningsprosjekt gjort av Persson fra 1993 ba en rekke musikkstudenter om å lære seg et stykke, uten at de fikk vite navnet på stykket eller noe om komponisten. Deretter fikk de oppgaven å gi stykke et navn basert på deres emosjonelle respons på musikken. Formålet med denne undersøkelsen var å kartlegge variasjoner i emosjonell respons til musikk i utøveren, uten annen informasjon tilgjengelig enn notene, og derav lyden av stykket når de selv spiller det. Noen musikere ga sin tittel basert på bilder og scener de så for seg som en emosjonell respons på musikken, mens andre ga sin tittel basert på stykkets struktur, og assosiasjonene de så for seg relatert til det. Persson argumenterer at begge gruppene sine

svar viser til en emosjonell respons, bare på forskjellige måter (Persson 2001, 279-281). Poenget jeg vil fram til med å legge fram disse veldig spesifikke resultatene er at forskjellige individer har forskjellige måter å vise emosjonell respons til musikk og musikkutøvelse på. Et interessant funn i studien var at musikerne, til forskjellige grader, brukte teknikker for å sette seg inn i visse minner/bilder/scener som ga de emosjonell assosiasjon med musikken. Altså, det å komme i rett sinnsstemning for å utøve musikken er ikke bare noe som skjer, det er en prosess som ofte utføres intensjonelt. Persson mener at denne prosessen med å sette seg selv inn i en alterert sinnstilstand for å resonere med sin emosjonelle respons til musikken er noe som i de fleste tilfeller er selvlært, siden det ikke typisk blir lært i instrumentundervisningen, og at grunnen til at man gjør dette trolig ofte er knyttet til hedoniske motivasjoner for musikkutøvelse. Denne sinnsaltereringen er tett knyttet til ting som inspirasjon, fantasi, toppopplevelser, being cognition,<sup>19</sup> flow og fantasispill (Persson 2001, 281-282).

Et annet spørsmål som ble undersøkt i forskningsprosjektet var det om hvor stor grad av fleksibilitet som finnes i musikernes konseptualisering av musikken. Altså, kan de se for seg flere enn en scene/ett bilde/en emosjonell assosiasjon med musikken? Det som ble funnet var at selv om de aller fleste musikerne *klarte* å gjøre det var det alltid flere konseptualiseringer som var sekundære til den de hovedsakelig så for seg. Det var altså én som kom naturlig for dem, mens noe ytterlig måtte tvinges fram på mer syntetisk vis. Dette funnet peker mot at de affekt mønstrene vi har i hjernen, som avgjør vår emosjonelle konseptualisering av musikken vi hører/spiller, er relativt ufleksibel. Det som kan endre på emosjonell konseptualisering hos et individ, sier Persson, er utsettelsen for nye opplevelser som stokker om på de affektstrukturene vi allerede har, noe som endrer på hvilken mening vi ser i forskjellige inntrykk. Persson oppklarer at musikernes manglende evne til å konseptualisere stykket på mer enn én måte uten at det følte kunstig kan være et resultat av lærte konseptualiserings-måter gjennom etablerte musikkkonvensjoner. Musikerne i prosjektet var tross alt konservatorium-lærde musikere, og konservatoriet er et sted hvor

---

<sup>19</sup> Toppopplevelser og being cognition er begreper som er knyttet til selvrealisering på toppen av Maslows behovspyramide. Begge begrepene kjennetegnes ved at de er transcendentale opplevelser med høy grad av ekstase og selvforømmelse. Toppopplevelser er i denne sammenheng mer knyttet til selve opplevelsen og øyeblikket, mens being cognition er mer knyttet til individets sinnstilstand gjennom opplevelsen.

konvensjoner og autentisitet blir ofte blir tungt vektlagt av lærere (Persson 2001, 283-284). «It is possible that circumstances and performance tradition *prevented* the participating musicians in deviating from a perceived norm» (Persson 2001, 284). Omstendigheter av denne typen vil kunne oppstå i andre sammenhenger og andre institusjoner også, ikke bare for konservatorium-lærde musikere, men det er viktig å påpeke fordi det er en variabel som kan ha hatt betydelig innvirkning på svarene som er gitt. Og derfor, som med all forskning presentert i denne sammenheng, må de spesifikke resultatene tas med en klype salt, da intensjonen min med å vise til denne forskningen er for å komme fram til et litt bredere poeng.

Individets musikalske forståelse og musikalske virkelighet er altså av en dynamisk natur og noen forstilling om objektivitet i forståelsen av musikalsk emosjon og mening blir feilaktig. Dette feltet er preget av mye vi fortsatt ikke forstår oss helt på (Persson 2001, 284-285), men et sentralt poeng gjenstår: musikk og følelser er tett knyttet sammen på en måte som gjør at musikkpedagogikken må ta stilling til det. Og måten de er knyttet sammen på er høyst individuelt, noe som øker viktigheten av elevens rolle i undervisningsprosessen om vi skal håpe på å produsere elever som skal lykkes på instrumentet sitt, hva deres mål enn måtte være.

# Kapittel 3 – Kulturelle perspektiver

I dette kapitlet kommer jeg til å diskutere oppfatninger om musikalitet og hvordan disse preges av kulturelle omstendigheter. Siden problemstillingen min dreier seg om instrumentalundervisning i norsk videregående skole kommer hovedtema for kapitlet til å være musikalitetssynet i vesten i dag. Det er viktig for meg å oppklare først og fremst at formålet med dette kapitlet ikke er en kritikk av moderne vestlig kultur, eller en romantisering av andre kulturer hvor musikalitetssynet ser ut til å være friere. Formålet mitt er å belyse aspekter med musikkens synet i kulturen vi befinner oss i som kan tenkes å føre med seg svakheter i måten vi underviser musikk på. Disse tendensene er ikke nødvendigvis eksklusive for vestlig kultur, men sammenligninger med annerledes kulturer gjøres for å forsterke poengene som blir gjort og for å poengtere alternative innfallsvinkler. Det er også viktig å nevne at brede generaliseringer av kultur aldri vil være veldig nøyaktig. Det vil kunne finnes unntak til alle kulturaspektene jeg nevner, men de brede observasjonene er likevel viktige fordi de viser til tendenser som kan ha betydelig innvirkning på måten vi gjør ting på.

## Musicking

Hva er musikk og hvorfor tar det så stor plass i livene våre? Musikkpedagog og musikkforsker Christopher Small foreslår at dette er feil spørsmål fordi musikk er, etter hans mening, ikke en ting, det er en aktivitet. Small er kjent for å ha kommet med begrepet *musicking* som en mer aktivitetsorientert beskrivelse av hva musikk er. Konseptet musikk slik vi ofte tenker på det i vestlig kultur er ifølge Small en abstraksjon hentet fra aktiviteten, og han mener at denne tankegangen medfører faren å «gjøre abstraksjonen mer virkelig enn realiteten den representerer» (Small 1998, 2). Dette er typisk for vestlig tenkning, og vi finner det igjen i reifikasjon av andre abstraksjoner som kjærlighet, hat, godhet og ondskap. Dette er også *aktiviteter* som vi gjør virkelige ved å konseptualisere dem som ting. Denne reifikasjonen av musikk har i vesten manifestert seg som forståelsen av musikk som



nedskrevne musikkverker, og spesielt musikkverker innen vestlig tradisjon.<sup>20</sup> Dette transformerer spørsmålet «hva er meningen med musikk?» til «hva er meningen med dette verket?», som er problematisk fordi det tar oss langt ifra det originale spørsmålet. Small poengterer at selv om vestlig klassisk musikk ofte blir framhevd som overlegen, «an intellectual and spiritual achievement that is unique in the worlds musical cultures» (Small 1998, 3), utgjør den bare omtrent 3% av verdens platesalg (Small 1998, 1-3).

Det er altså Smalls mening at musikken er i aktiviteten, det å gjøre musikk, og at verket bare er et sett med instruksjoner. Et kontrasterende perspektiv til Smalls blir lagt fram av Kania & Gracyk: De mener at et musikalsk verk er eksisterende uavhengig av om det blir framført eller ikke, og foreslår at et stykke fritt improvisert musikk, per definisjon ikke kan være et verk. De gjør et grunnleggende skille mellom verket og opptredenen, og trekker derifra at en opptreden ikke kan være et verk i seg selv. De oppklarer at diskusjonen rundt dette kompliseres av faktum at det er snakk om to veldig forskjellige tradisjoner, noe som gjør en overordnet definisjon vanskelig, og at tildelingen av verk-tittelen ikke er evaluerende, altså bør det ikke oppfattes som en fornærmelse mot improvisert musikk at det ifølge dem ikke kan defineres som verk (Kania & Gracyk 2011, 82-83). Så, selv om de ikke mener at improvisert musikk er underlegent til framførelsen av skrevne verker er dommen at det ikke kan defineres som et musikkverk. Og selv med oppklaringen om den ikke-evaluerende naturen av deres definisjon, viser det for meg uansett en tydelig antagelse om hva som konstituerer musikk, og den er en total motpol fra Smalls antagelse.

Når man konseptualiserer musikken som verket antas det at musikken og dens mening finnes i notene. Fremførelsen er bare en tolkning av musikken, og lytteren er bare en mottaker av tolkningen. Om vi heller følger Smalls konsept om musikk som aktivitet er det hele begivenheten av framførelsen og alt inkludert som er musikken. Fra publikum, deres opplevelse av lyden, orkesteret, rommet, osv. (Small 1998, 5-6). «[...] performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform» (Small 1998, 8). Det er ut fra denne argumentasjonen at Small kommer med musicking-begrepet som et bedre verktøy for å forstå musikk som en

---

<sup>20</sup> Se Nerland 2004, 146 og Ruud 2016, 282 for nærmere diskusjoner om hvilken betydning dette har hatt for musikkpedagogikken.

aktivitet heller enn en ting (Small 1998, 9). Smalls definisjon av begrepet lyder slik: «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing» (Small 1998, 9). Verbet dekker *all* deltagelse i musikalsk aktivitet, inkludert lytting (Small 1998, 9). Musicking dreier seg ikke bare om trent aktivitet, og det diskriminerer ikke mellom ferdighetsnivå. «everyone is born musical, then everyone's musical experience is valid» (Small 1998, 13).

Goldsmith minner oss på at ordet *amatør* ofte blir assosiert med en person som ikke er spesielt god på det den gjør, men påpeker at ordet kommer fra latinske *amore* (elsker), og refererer egentlig til en person som gjør en aktivitet utfra ren kjærlighet for den (Goldsmith 2001, 50). En amatørmusiker er altså en som gjør musikk for musikken og musikkopplevelsens egen skyld, uten nødvendigvis å ha karriereambisjoner med den musikalske aktiviteten. Et konsept som muligens ikke blir gitt den plassen det kunne hatt i vestlig kultur. «The privilege of doing one's absolute best is rare in real life» (Goldsmith 2001, 55). Goldsmith refererer til begrensningene som kveler kreativitet i jobblivet, inkludert innen den profesjonelle musikkbransjen. Begrensninger som tidsfrister og budsjetter. Dette er begrensninger amatører ikke trenger å forholde seg til (Goldsmith 2001, 55). Om Smalls konseptualisering av musikk som aktivitet hadde sattet dypere i moderne vestlig kultur, hadde vi sett mer av amatørmusikerne som drar nytte av musikkens positive egenskaper uten noe profesjonelt forhold til det? Small poengterer at han ikke tror det finnes noe definitivt svar på spørsmålet om hva som er meningen bak musikk, eller på noen andre av livets store spørsmål for den saks skyld. Det finnes bare svar som er nyttige eller unyttige., og det er viktig å søke de nyttige svarene for å lede oss i retning av opplysning og berikelse av den menneskelige opplevelsen (Small 1998, 17). For å rette dette litt tilbake til pedagogisk sammenheng er poenget mitt at instrumentalundervisning trenger kanskje ikke nødvendigvis å bare rette seg mot utøvelse. Vi lærer jo eleven å spille, men spilling kan ha flere positive egenskaper enn å være en framførelse for et publikum. Hvordan vi tilnærmer oss dette vil komme veldig an på elevens egne ambisjoner eller komfortgrenser, og det kan være en viktig dialog å ha med eleven for å kartlegge hva undervisningen egentlig retter seg mot slik at vi ikke skaper splid mellom hva som gir eleven musikkglede og hvilken undervisning de mottar.

## Statusen til vestlig klassisk musikk i det moderne samfunn

Small forklarer hvordan det moderne konserthus og dets tallrikhet representerer statusen til klassisk musikk i det moderne samfunn. Han sier at alle bygninger er «[...] designet og bygget for å huse et eller annet aspekt av menneskelig oppførsel [...]» (Small 1998, 20) og at måten det er designet og bygget på reflekterer hvilken rolle det partikulære aspektet har i vår kultur. De fleste steder som ønsker å gjøre en entré inn i den «moderne verden» ser ut til å nødvendigvis måtte ha et moderne og ekstravagant konserthus, og dette vitner om antagelsen om at den vestlige kanon er et overlegent kulturelt ikon innen musikkverden (Small 1998, 19-20). «The scale of any building, and the attention that is paid to its design and appearance, tell us much about the social importance and status that is accorded to what goes on within it» (Small 1998, 20). Det er også et poeng at konserthaller er høyt spesialiserte bygninger – de kan ikke bytte funksjon til noe annet i fremtiden om det så skulle være. Dette vitner også om statusen til aktivitetene de huser; det finnes ikke noen tanke om at den klassiske musikken de er bygget for skal forsvinne. Small poengterer at mennesker har gjort musikk siden begynnelsen av menneskeheten, og at vi ikke *trenger* slike bygninger for å gjøre musikk (Small 1998, 20-21).

Måten klassiske konserter ofte blir reklamert for er veldig lignende på hvordan luksuriøse produkter blir reklamert for, som reflekterer oppfattelsen av klassisk musikk som en del av høykultur (Small 1998, 33). En annen ting som er verdt å notere seg med konserthus er at arkitekturen isolerer den musikalske begivenheten fra verden utenfor – ingen vinduer, total lydisolasjon og den forventede etiketten er forskjellig fra den vi utøver i det dagligdagse liv. Det blir gjort et skille mellom hverdagen og musikken. Under framførelsen er det ifølge moderne normer strengt forbudt å snakke. Man skal sitte stille og følge med på musikken, en norm som er reflektert i den arkitektoniske utformingen av auditoriet (stolene er fiksert og peker framover, de visuelle linjene går fra tilskueretene til scenen). I tillegg må det poengteres at utøverne har egen inngang/utgang fra tilskuerne og at skillet mellom scenen og salen markerer en tydelig kontrast. Det skapes en kløft mellom utøver og tilskuer som er veldig tydelig (Small 1998, 25-27).

Goldsmith sier at innen voksen alder har de fleste bestemt seg for hva de er gode til eller ikke, og basert på det velger vi å enten synge eller ikke synge, danse eller ikke danse, osv., og hun mener at dette frarøver oss muligheten til å bruke kreativitet som egenerapi (Goldsmith 2001, 49-50). «We separate ourselves into watchers and doers» (Goldsmith 2001, 50). Musikkritikere er en sentral del av musikkverden i det moderne vestlige samfunn, og Small sier at innen denne konteksten er musikkritiker et helt hederlig yrke, men minner oss på at i samfunn hvor musikk er mer av en sosial aktivitet som involverer flere aspekter enn bare tilskuer og utøver, er det ikke behov for kritikeren (Small 1998, 34).

Poenget mitt er at utøver/tilskuer-kløften i moderne vestlig kultur er veldig etablert. Denne kløften bidrar nok til en forståelse av musikk som noe som er forbeholdt profesjonelle musikere, med liten plass for amatørmusisering og musicking. Implikasjonene dette har for musikkpedagogikken vil nok være et fokus på utøvelse og teknikk som ikke nødvendigvis representerer alle elevers ambisjoner. Igjen vil jeg minne om at det ikke er poenget mitt å avskrive viktigheten av utøvelse og teknikk innen musikkpedagogikken. Som har blitt sagt i diskusjonen om flow i kapittel 2, er disse viktige forutsetninger for å gjøre musikk uten å hindres av sin egen bevissthet. Poenget mitt er å belyse prioriteringsbalansen og hvilke antagelser man projiserer mot elevene om hva som konstituerer musikk når denne utøver/tilskuer-kløften blir perpetuert.

Kulset argumenterer også at musikkynet i vesten er preget av «en *performativ* musikkpraksis» (Kulset 2018, 30). Altså, man er enten utøver eller publikum. Hun utdyper videre at denne performative musikkpraksisen nødvendigvis er et resultat av vårt spesialiserte syn på musikkutvikling – det følger at når man har et samfunn hvor musikalitet blir ansett som noe noen har og andre ikke, og at utvikling av musikalitet er forbeholdt de med den medfødte gaven, så legges det opp til en musikalsk praksis tuftet på at det ultimate målet med all musisering er en fremførelse (Kulset 2018, 30-31). Med andre ord, man spiller ikke bare for å spille. «Vet vi for lite om musikkens opprinnelige betydning for livskvalitet og helse, og har vi i stedet hengt oss for mye opp i den performative musikalske prestasjonen?» (Kulset 2018, 15). Small påstår at populærmusikken har en nærmere affiliasjon med

arbeiderklassen, mens den klassiske musikken assosieres med overklassen,<sup>21</sup> og at populærmusikken derfor er mindre opptatt av korrekthet. På grunn av dette, sier han, er kulturen rundt populærmusikken nærmere de tradisjonelle måtene å gjøre musicking på (Small 1998, 37). Poenget her er ikke å diskreditere klassisk musikk, men å stille spørsmål til dets sentralitet og status i den moderne verden når så mange ikke engang har et forhold til det. Spesielt når idealene knyttet til denne musikken tar så stor plass i samfunnet vårt og i undervisningen av musikk.

## Den iboende musikaliteten

I dag er innspilt musikk den mest vanlige måten for folk flest å oppleve musikk på. Dette er forskjellig fra mesteparten av historien, hvor livemusikk var den eneste måten å oppleve musikk på. Store deler av musikkfilosofi preges fortsatt av dette faktum, og er basert på definisjonen av musikk som en utøvelseskunst. Det finnes forskjellige filosofiske tilnærminger til hva som konstituerer en musikalsk opptreden, men mange av de ser ut til å ha til felles et krav om et publikum (eller i det minste et antatt publikum) for å kunne defineres som en opptreden (Kania & Gracyk 2011, 80-82). Denne filosofien kan vi også speide i musikalitetssynet vi har i vesten, hvor det er mindre vekt på musisering for musiseringens egen skyld, og mer vekt på utøvelse av musikkstykker med tydelig skille mellom utøver og publikum. Dagens oppfattelse av musikalitet henger ifølge Kulset igjen fra senromantikken. Musikkens syn på denne tiden begynte å bli veldig rettet mot begavelse og det musikalske geniet, samtidig som tidens naturvitenskapelige tendenser krevde kvantifiserbare, målbare data for noe å kunne ansees som vitenskapelig riktig. Disse to faktum sammen utløser et syn på musikalitet som omgår relasjonsmusisering og individets opplevelse av musikk i favør av talentmåling, virtuositet og kompleksitet. Dette synet på musikalitet baserer seg også på antagelsen om at musikalitet er en medfødt ting. Enten har man det, eller så har man det ikke. Kulset påpeker at vi stort sett har anerkjent i dagens samfunn at IQ-tester ikke direkte måler intelligensnivå, men likevel henger et tilsvarende syn igjen når det kommer til vår oppfattelse av musikalitet (Kulset 2018, 22-23). Om vi

---

<sup>21</sup> Se Russell 1997, 144 for mer detaljerte utgreiinger om dette.

aksepterer at musicking er en integral del av menneskelig ritual, like integral som språk og kommunikasjon, følger det også at alle mennesker med normal funksjonsevne er i stand til å gjøre musicking på lik linje med at alle mennesker med forståelsen av språk er i stand til å snakke. Forskjellen er at vanlig språk blir konstant og uformelt kultivert fra vi er født, fram til vi dør, mens musicking ikke blir det. Vi lærer gjerne å synge og spille, og musicking er til en viss grad en del av tidlig musikkundervisning, men i sin bredere sosiale og kulturelle forstand er det noe som ser ut til å forsvinne etter grunnskolen (Small 1998, 207). Kulset sier at den vestlige kulturen «har et spesialisert syn på musikalsk utvikling» (Kulset 2018, 25), som vil si at om man ser ut til å være musikalsk, og dette talentet skal utvikles, så gjøres det hos en institusjon som kulturskolen, musikklinja, konservatoriet, osv. (Kulset 2018, 25). Small forteller at i kontrast med dette i vesten, er det annerledes i tradisjonelle afrikanske kulturer. Der blir musicking kultivert på samme måte som språk fra tidlig alder av og gjennom livet. I disse afrikanske kulturene som Small nevner blir det ikke gjort en distinksjon mellom de med talent som utøverne og de uten talent som tilskuerne. Talent blir heller sett på som et spektrum, men hvor man befinner seg på det spektrumet avgjør ikke om man får bli med på musikken eller ikke, alle er med (Small 1998, 207-208). Nå bør jeg minne om at problemstillingen min faktisk dreier seg om musikklinja, en utdanningsinstitusjon tuftet på spesialisert musikalsk utvikling, og ikke om det vestlige samfunnet som helhet. Jeg mener likevel at det er rom også der for de nevnte idealene om fellesskapsmusisering og musikalsk kultivering på lik linje med kultivering av språk. Disse idealene vil nok manifestere seg litt annerledes innen en institusjon som musikklinja enn i det større samfunnet, men jeg tror det er positivt å i det minste ha bevissthet rundt dem og hvordan de kan bidra til det musikalske miljøet innenfor den institusjonen.

De fleste i vesten ser ut til å mene at det å være musikalsk henger sammen med å kunne spille et instrument. Kulset påpeker at det å spille et instrument er forskjellig fra det å være god på et instrument, og at det å være god på et instrument er et resultat av øving, altså timer brukt sammen med instrumentet, ikke noen medfødt musikalitet (Kulset 2018, 29. Se også Levitin 2008, 196-197). Poenget mitt er bare å understreke linjen mellom musikalitet og virtuositet. De to kan koeksistere, og gjør ofte det, men den ene er ikke avhengig av den andre. Musikalitet som kvalitet i mennesker er nok mer til stede i de fleste enn hva som ofte

blir antatt, og virtuositet kan nok øves inn hos de fleste om de så ønsker det, men kulturelt formede musikalitetssyn har smeltet disse begrepene noe sammen i dagligtalen.

I tradisjonelle landsbysamfunn ble det ikke gjort forskjell på utøver og lytter. De musikalske spesialistene som stod for ledelsen av musickingen var ikke profesjonsmusiker, og ingenting annet enn det. De hadde de samme jobbene som resten av samfunnet, og så var de musikalske spesialister i tillegg. Men alle tok del i musickingen, ikke bare spesialistene.

Profesjonsmusikeren som bare jobber som musiker og den musikalske spesialisten som leder an i musicking er viktige å skille mellom, for de er to forskjellige karakterer som er resultat av to forskjellige typer samfunn. I det moderne vestlige samfunn ser vi lite av sistnevnte, og det reflekterer vår måte å musicke på (Small 1998, 39-40). Altså, musikalitetssynet basert på antagelsen om at man enten er musikalsk eller ikke, og dermed den sterke utøver/tilskuerkløften.

Det må nevnes at musicking i denne kommunale forstanden ikke er helt fraværende i det moderne vestlige samfunn – det lever i steder som på jamsessions, i kirken, sportsklubber osv., men i det moderne vestlige samfunn som helhet er det ikke vevet inn (Small 1998, 40-41). Small oppklarer at han forsøker ikke noen slags romantisering av tradisjonelle afrikanske kulturer her, og at dette fenomenet ikke er spesifikt til tradisjonell afrikansk kultur heller, men at poenget hans er at «universell distribuering av musikalske ferdigheter er ikke en fantasi, men er i mange samfunn og kulturer en realitet i hverdagen» (Small 1998, 208). Man anerkjenner at nesten alle har en iboende ferdighet til å snakke, og det samme gjelder musikk. Og på samme måte som at noen er bedre talere enn andre, er noen mer begavede på musikk enn andre. Den store forskjellen fra kontemporær vestlig kultur er at dette faktum utelukker ikke de mindre begavede fra å gjøre musicking, akkurat som at det å ikke være en stor taler utelukker deg ikke fra å snakke (Small 1998, 208).

Kulset skiller mellom *normativ* og *spesialisert* musikalsk utvikling. Normativ utvikling er mer vanlig i andre kulturer enn vesten og dreier seg om at musikalitet blir sett på som noe alle har i seg, og derfor utvikles det i fellesskap sammen med andre, selv om noen fremviser visse tekniske ferdigheter som er mer avanserte enn andre. Spesialisert utvikling er det vi ser mest av i vesten, og det dreier seg om et syn som anser musikalitet som noe noen har og

andre ikke, og dermed utvikles musikalitet bare hos de som anses å være musikalske. Denne utviklingen skjer ikke som en naturlig del av den dagligdagse sosialiseringen vår ellers, den må oppsøkes ved å søke seg inn på kulturskole eller lignende institusjoner. Kulset viser til forskning hvor barnehagelærere som har blitt opplært i musikk og dermed blitt tryggere på å utfolde seg musikalsk, fortsatt ikke anser seg selv som musikalske. De tyder bare til at de nå er trygge nok på seg selv til å musisere på sitt nivå, men de anser det ikke som *ekte* musisering, det er fortsatt forbeholdt de profesjonelle og utdannede, altså de *spesialiserte* (Kulset 2018, 27-28). Dette vitner om akkurat hvor dypt vårt spesialiserte syn på musisering sitter i vestlig kultur. Selv om man deltar i felles musisering, og i effekt gjør musicking på et nivå som ligner mer på det vi ser i andre kulturer med normativt syn på musikalsk utvikling, anser man det fortsatt ikke som *ordentlig* musisering.

Levitin stiller spørsmålet om hvorfor så få fortsetter å spille musikk som voksne av de mange menneskene som tar musikktimer som barn. Han mener at det har vokst fram en for stor kløft mellom musikkeksperter og hverdagsmusikere som tar bort motet fra folk flest til å utøve musikk, og mener at dette fenomenet ser ut til å være unikt innen musikkverden. Han påpeker at selv om de aller fleste ikke spiller profesjonell basketball eller er profesjonelle kokker er det sjeldent man ser dette frarøve mennesker gleden av å spille basketball eller lage mat for venner og familie (Levitin 2008, 193-194) og legger til at «This performance chasm does seem to be cultural, specific to contemporary Western society» (Levitin 2008, 194). Small gjør også en sammenligning med tegning, og sier at tegning ser ikke ut til å falle offer for den samme kulturelle skilningen mellom utøver og tilskuer. Man har kunstnere som tegner/maler for et publikum, men tegning blir også brukt i samfunnet som en hverdagslig og praktisk aktivitet. Der finnes det spektrumet som vi ser i musikalitetssynet i tradisjonelle afrikanske kulturer, heller enn skarpe skillet mellom utøver og tilskuer (Small 1998, 208-209). Small legger fram to alternativer til hvorfor så mange i vesten ser ut til å fraskrive seg noen slags musikalsk evne. Enten er det mangelen på kultivering av musicking i tidlig alder på samme måte som språk som fører til at man faktisk ikke har den musikalske evnen man fraskriver seg, eller så har man blitt lært av vestlige musikalske etablissementer (konserthus, konservatorier, plateselskap osv.) at musikkutøvelse er for profesjonelle musikere, og at alle andre er tilskuere. Small argumenterer i favør av det andre alternativet (Small 1998, 210).



Kulset argumenterer her for det første alternativet, (men ikke nødvendigvis imot det andre): Flere studier viser at tilsynelatende høyt musikalske barn er et resultat av å ha vokst opp i musikalske omgivelser. Forskning viser også at de som fremviser tekniske ferdigheter på høyest nivå er de som øver mest. Da handler det igjen om motivasjon og at det å være omringet av musikk ved å befinne seg i et musikalsk miljø er det som legger til rette for at man bruker mye tid på å øve på musikkutøving, og dermed utvikler sine tekniske ferdigheter. Altså er ikke talent så medfødt som det ofte kan virke som (Kulset 2018, 25).

Small observerer en tendens i musikk lærere til å favorisere de som ser ut til å ha en større inklinasjon til å utvikle sitt musikalske talent, og fokusere sin læring mot disse, heller enn å lære alle elevene å musisere på jevnt nivå.<sup>22</sup> Om man som ung får signalet, eller verre, blir direkte fortalt at man er umusikalsk vil dette utvilsomt hindre ens muligheter til å ha et positivt forhold til uformell musisering i framtiden. Man blir sittende igjen med forestillingen om at det å gjøre musikk er ikke for alle, og man er selv ikke en av dem det er for. Når dette skjer innen utdanningssystemet vitner det om noen grunnleggende usunne forståelser av musikkens rolle hos mennesker (Small 1998, 212). Om all musicking er seriøst musicking og om alle er i stand til å gjøre musicking, noe Small foreslår er sant, så vil det si at musikalsk kvalitet avhenger ikke bare av høyt teknisk nivå og virtuositet, noe som gjerne blir generelt akseptert i vesten i dag. Den musikalske kvaliteten avhenger av at det sosiale og kulturelle formålet med den spesifikke musikalske sammenhengen det er snakk om blir møtt til høyest mulig grad, uavhengig av tekniske ferdigheter (Small 1998, 214-215). Det å konsekvent gjøre så godt en kan i noe vil uten tvil gjøre at man opplever framgang både i teknikk og uttrykk. Small foreslår at dette kanskje til og med er den eneste måten å gjøre «balansert forbedring i fremføring» (Small 1998, 215. Se også Levitin 2008, 197-198). Small argumenterer også på lik linje med Goldsmith at amatører har ikke det tidspresset over seg som den profesjonelle musikeren har, og har dermed den fordel at hen kan ta seg bedre tid til å gjøre gradvis framgang (Small 1998, 215 og Goldsmith 2001, 55). Det store poenget her er at musikalsk utvikling er i alles kapasitet, og jo mer investert man er i det, jo mer vil man se til denne utviklingen. Argumentet er da at det med tanke på alle de positive innvirkningene musikk og

---

<sup>22</sup> Det føles på dette punktet viktig å minne om at Small refererer til det amerikanske skolesystemet, her primært om grunnskolen, og at litteraturen er fra 1998. Det utelukker ikke poenget hans, men det gjør det noe mindre tilknytningsbart til diskusjonen om norsk VGS, noe som er viktig å ha i bakhodet.

musisering har på mennesker gir det ikke mening å bare ordinere det til de tilsynelatende talentfulle. I tillegg til de positive innvirkningene musikk har på individet er det vist at når man musiserer sammen med andre kan det føre til en økning av *medfølende empati*<sup>23</sup> for gruppen man musiserer sammen med. Dette henger muligens sammen med en økning i hormonet oksytocin, som er knyttet til følelser av kjærlighet, trygghet og velvære (Kulset 2018, 56).

Kulset refererer til en studie av Sture Brändstöm fra 1999<sup>24</sup> som viser at musikkpedagoger ofte viser en *relativistisk* holdning til musikalitet (at musikalitet er noe iboende i alle) når de snakker om det, mens de i praksis fortsatt utøver en *absolutt* holdning (at musikalitet er medfødt) i undervisningen sin (Kulset 2018, 23). Hun kaller det absolutte musikalitetssynet for «den folkelige oppfatningen» (Kulset 2018, 24) og mener med det at folk flest sin oppfatning er at musikalitet er medfødt, enten har man det eller så har man det ikke, og at dette er grunnen til at mange skyr bort fra å delta i musikalsk aktivitet. De mener at de ikke er en av dem som har den medfødte gaven, og derfor kan de ikke delta. Kulset viser også til forskning som avdekker at foreldre ofte har en klar oppfatning av hvilke av barna deres som er mer musikalske enn andre, selv om alle barna utfolder seg musikalsk på jevnt nivå (Kulset 2018, 24). Det påpekes også at det folkelige musikalitetssynet i stor grad opprettholdes av musikere og musikkpedagoger. «[...] det kan være vanskelig å gi slipp på den eksklusiviteten det gir å være én av de særskilt talentfulle» (Kulset 2018, 26).

Men som en viktig kommentar til alt dette påpeker også Kulset at *amusi*, tonedøvhet, er noe ekte som rammer 3–4 prosent av befolkningen. Det forveksles derimot for ofte med det å være en utrent sanger, å synges falskt. Mange vil beskrive seg selv som tonedøve, når det som egentlig er realiteten er at de ikke har fått trening i å reprodusere toner rent med stemmebåndene sine, i tillegg til at de preges av en usikkerhet påført av et samfunn med spesialisert musikalitetssyn, som fører til nøling i egen framføring og dermed til større kjangs

---

<sup>23</sup> Medfølende empati er en blanding av *kognitiv empati*, hvor man evner å tenke seg hvordan et annet menneske føler, og *emosjonell empati*, hvor man faktisk føler det et annet menneske føler.

<sup>24</sup> Kulset påpeker at selv om mye viktig forskning som har blitt gjort på den folkelige oppfattelsen av musikalitet begynner å bli noen år gammel, forsterkes den også av nyere forskning som viser at de samme tendensene fortsatt er til stede (Kulset 2018, 24).

for å bomme på tonene (Kulset 2018, 34-36). Så, hva skjer egentlig med den iboende musikaliteten?

Kulset skriver at evnen til å musisere er der fra barndommen av, og at man kan observere dette i små barns frie måte å synge og bevege seg på. Men på et punkt blir man informert om at ting som synging og dansing har riktige måter å bli gjort på, og man begynner da gradvis å føle på en skam overfor den frie, ikke spesialiserte, musikalske utfoldelsen. Dette har blitt gitt begrepet *barndomsbruddet* av Jon-Roar Bjørkvold (Kulset 2018, 87).<sup>25</sup> Dette bruddet videreføres også som *stemmeskam* – man blir flau og selvbevisst over den sangstemmen man har og våger dermed ikke å utfolde seg fritt med den (Kulset 2018, 89-90). I sammenheng med tema instrumentundervisning tar jeg meg friheten til å bruke begrepet *stemmeskam* med overført betydning til instrumentspilling så vel som synging. Jeg vil mene at de samme prinsippene gjelder til en viss grad når det kommer til å utfolde seg musikalsk på sitt hovedinstrument som når det gjelder å bruke sangstemmen sin. Kulset mener det er trist at alle de positive virkningene til musikk blir utilgjengelige for så mange på grunn av *stemmeskam*. Hun foreslår forskjellige grep for å motvirke denne utilgjengeligheten. Det første er et fokus på *fellesskapsmusisering*, som går ut på at aktiv deltakelse i musisering er noe som skal være like tilgjengelig for alle, ikke en rett for spesialiserte musikere. Det er også knyttet til fokuset på det relasjonelle i musiseringen og på det som skjer i musikken der og da, heller enn musikkstykket som en omsluttet fremførelse fra utøver til publikum. Kulset drar også inn undervisningssituasjoner i diskusjonen om fellesskapsmusisering og sier at i denne sammenhengen kan lærer-elevforholdet være flytende. Man lærer av hverandre og utvikler prosjektet sammen uten formelle læringsmål (Kulset 2008, 91-93).

Kulset stiller spørsmålet om fellesskapsmusisering – musikk med sosiale mål som er eksterne fra det musikalske produktet – er av lavere verdi enn musikk for musikkens skyld, fordi det er flere faktorer i fokus enn bare det musikalske produktet. Hun svarer selv på dette spørsmålet med å påpeke at vi må erkjenne at «mye av måten musiseringen framtrer på er avhengig av kontekst» (Kulset 2018, 95). Å synge med barna i barnehagen er ikke musisering på noe

---

<sup>25</sup> Se Bjørkvold 2014 for primærkilden til begrepet.

lavere nivå enn høyt trente musikere som fremfører en klassisk konsert – det man må forstå er at det er to helt forskjellige sammenhenger. Ja, den ene krever mer spesialisert trening, men vi minnes på uttrykket «noen er dyktigere enn andre, men alle kan» (Kulset 2018, 95).

Poenget med alt det her er ikke å diskreditere de musikerne som har brukt mange timer og år av livet sitt på å oppnå et visst teknisk nivå, for så å si at de som ikke har brukt noe tid på spesialisert trening er av samme utøverkaliber. Poenget er at vi har mulighet til å skape en mer inkluderende musikkultur hvor musisering ikke er *forbeholdt* de med spesialisert trening, mens resten kun kan være publikum. For å komme tilbake til en analogi som har blitt gjort før; Det er ikke slik i sportsverden – vi kan i større grad spille og kose oss med basketball uten ambisjoner om å bli profesjonelle utøvere. Det er ikke slik i matlagingsverden – vi kan lage mat og kose oss med det selv om vi ikke er utdannede kokker. Hvorfor er det tilsynelatende fortsatt slik i musikkverden? Kulset sier at for oss som samfunn å oppnå muligheten for fellesskapsmusisering i tråd med idealene som er nevnt i dette kapitlet er to ting grunnleggende: *Musikalsk trygghet og musikalsk kapital*. I musikalsk trygghet ligger det å ikke sitte inne med en selvbevissthet over sine egne ferdigheter som hemmer evnen til å utfolde seg fritt musikalsk. Med musikalsk kapital menes evnen til å bruke sin musikalitet i sosialt samspill med andre (Kulset 2018, 101-104). For at dette skal klares må barndomsbruddet og stemmeskammen nødvendigvis repareres, en utfordring i et samfunn hvor dette sitter såpass dypt hos mange (Kulset 2018, 106), men jeg mener at vi i alle sammenhenger –både pedagogiske og i samfunnet generelt – har godt av å strekke oss mot disse idealene.

Avslutningsvis vil jeg minne om at de kulturelle observasjonene som er gjort i dette kapitlet ikke er absolutte. Musicking i den forstand det beskrives av Small *finnes* i vesten, og det er ikke alle som føler frihet til å utfolde seg rekreasjonelt innen sportsverden eller matlagingsverden. Men disse kulturelle observasjonene er gjort i større trekk enn på det individuelle detaljnivået for å forsterke et viktig poeng, et poeng jeg fortsatt mener er gyldig og sterkt – og det poenget er at kulturelle omstendigheter har stor innflytelse på hvordan vi oppfatter musikalitet og dermed også hvordan gjennomfører utdanningsprosesser som har med musikalitet å gjøre. Innflytelsen disse omstendighetene har kan være både på godt å vondt, og til hvilken grad de er det vil alltid være diskuterbart. Det er derfor viktig at kraften

de har belyses, slik at vi som musikkpedagoger kan ha et bevisst forhold til hvilket musikksyn vi utøver, og spørre oss selv om det er det beste for alle situasjoner eller alle elever.

# Kapittel 4 – Filosofiske perspektiver

«Music means whatever a person experiences when involved with music. Music education exists to nurture people's potential to gain deeper, broader, more significant musical meanings» (Reimer 2003, 133). I dette kapittelet vil jeg utforske mer filosofiske spørsmål som har å gjøre med funksjonen og verdien av musikkutdanning, hva som er oppgaven til musikk læreren, skillet mellom kunst og håndverk i læringen av musikkutøvelse, samt drøfte begreper som musikalitet og kreativitet, og hvordan man kan ta stilling til dem i pedagogisk sammenheng.

## Hva er funksjonen til musikkutdanning?

Ifølge Hargreaves & North er nesten alle funksjonene til musikk i menneskers liv sosiale funksjoner, og de legger vekt på musikkens kommunikative evne. Altså, det at musikk gjør det mulig for mennesker som snakker forskjellige språk å kommunisere med hverandre gjør det til et slags universelt språk. Dette er ikke bare på gjennom ting som jamming, men også at musikk kan vekke dype følelser i oss, som igjen kan lede til delte opplevelser og erfaringer som knytter oss tettere sosialt. Fra et rent fysisk ståsted er musikk ikke mer enn lyder og klanger vi produserer, som er organisert på et vis. Men det som gjør disse lydene til musikk er vår kulturelle bearbeiding av dem, altså hvordan vi tilskriver mening til lydene og klangerne. Det er da musikken får sin kulturelle og sosiale funksjon. Så, fra et sosialpsykologisk perspektiv gir det ikke mening å analysere musikkens fysiske egenskaper, og heller ikke ting som kompositoriske detaljer, men dens rolle i en sosial kontekst. Det er en ganske nylig utvikling i musikkverden at omtrent all musikk er tilgjengelig for omtrent alle. I mesteparten av musikkhistorien er ikke dette tilfellet. At musikk er så tilgjengelig betyr også at dens bruksområde er drastisk utvidet. Musikk kan fortsatt ha en rolle som «en kilde til intellektuell og emosjonell glede» (Hargreaves & North 1997, 1, min oversettelse), men også som et konsentrasjonsverktøy, identitetsuttrykk, terapeutisk verktøy, undervisningsverktøy, reklameverktøy osv. Poenget er at musikk tar opp en større porsjon av rollene i dagliglivet til

folk flest og i samfunnet generelt enn det har gjort noen gang (Hargreaves & North 1997, 1-2).

Når vi spiller et instrument engasjeres samtlige deler av hjernen vår (Levitin 2008, 58).

«Musikalsk aktivitet involverer nesten alle hjernens regioner som vi vet om, og nesten alle nevrologiske sub-systemer» (Levitin 2008, 85-86, min oversettelse). Forskjellige deler av hjernen brukes for å tolke forskjellige aspekter av musikken vi hører. Mange av disse hjernefunksjonene er like de som brukes når vi tolker menneskestemmen. Disse forskjellige tolkningene forenes i hjernen for å gi oss helhetsoppfatningen vår av musikken. Å spille musikk, uavhengig av instrumentet, engasjerer frontallappen (planlegging), den motoriske korteksen og den sensoriske korteksen (tolking av taktil oppfatning) (Levitin 2008, 86). «følelsene vi opplever i respons til musikk involverer strukturer dypt i de primitive, reptile regionene av den cerebrale vermis og amygdala-hjertet av emosjonell prosessering i korteksen» (Levitin 2008, 87, min oversettelse). Levitin poengterer at denne regions-spesifikke tolkingen av hjernefunksjon er en forenkling, og at vi fortsatt ikke totalt forstår hjernen. Det er en vitenskapelig konsensus om at hjernen fungerer på en regions-spesifikk måte, men at det er mer komplekst enn bare at enhver kognitiv oppgave har sin faste plass i hjernen. Det hele skjer på en mer sammenkoblet og orkestrert måte. Men poenget er at musikk, både lytting og spilling, engasjerer stor hjerneaktivitet, hvor flere regioner aktiveres og synkroniseres (Levitin 2008, 87).

Goldsmith mener at det å være trent i noe (synging, sport, osv.) øker dybden av engasjementet man har som tilskuer av samme aktivitet. Altså, en sanger leser mer fra en sangopptreden enn en ikke-sanger (Goldsmith 2001, 58). Ifølge hjerneforskning kan musikktimer som barn, selv bare i små mengder, skape nerveforbindelser i hjernen som hjelper oss med prosessering av musikk (Levitin 2008, 194). Den populære 10.000 timer-teorien underbygges også av hjerneforskning. Jo mer vi gjør noe, jo sterkere blir nervekoblingene som tas i bruk under handlingen. En høyere mengde øving fører til sterkere nervekoblinger i hjernen forbundet med muskelminnet til bevegelsen. Jo mer en stimulus blir repetert, jo sterkere blir minnet. Styrken til nervekoblingene i hjernen er også påvirket av hvor mye man bryr seg om det man studerer. Altså, om man har mer lidenskap man har for det man studerer formes sterke nerveforbindelser fra repetert stimuli forttere. «It is

impossible to overestimate the importance of these factors; caring leads to attention, and together they lead to measurable neuromechanical changes» (Levitin 2008, 198). Dette er fordi dopamin blir frigjort når man gjør noe man har lidenskap for, og dopaminen hjelper med å forme nervekoblingene mer effektivt (Levitin 2008, 197-198).

Poenget mitt er at musikk er ekstremt sentralt i den menneskelige tilværelsen, både på sosialt nivå og individuelt, kognitivt nivå. Når det kommer til spørsmålet om funksjonen av musikkutdannelse, mener jeg at dette, sammen med fordelene Goldsmith nevner om å være trent i noe, er grunnlag å ta utgangspunkt fra. Musikkutdanning burde reflektere denne sentraliteten av musikk for mennesket ved å hjelpe elever med å bli mer musikalske mennesker i en musikalsk verden. For å knytte dette til diskusjonen om spesialisert musikktrening (kapittel 3) er poenget mitt at musikkutdanning og instrumentalutdanning kan ha en mer holistisk funksjon enn å bare trene for utøvelse. Det kan være noe som er både kulturelt tilgjengelig for, og til fordel for flere enn de som har profesjonelle intensjoner. Det kan være noe som hjelper å utvide musikaliteten til de som elsker musikk.

Swanwick minner oss på at musikk ikke bare er en refleksjon av kultur, det er også en inngripende kraft i kultur og har en betydelig innvirkning på livene til mennesker. Han sier at musikkpedagogikk som anser seg selv som et kulturstudium vil se veldig annerledes ut enn en musikkpedagogikk som anser seg selv som en tilføyning til eksisterende kultur (Swanwick 1999, 30). Han siterer så en liste med ni musikalske funksjoner fra Alan Merriam som ser slik ut:

1. «Emotional expression»
2. «Aesthetic enjoyment»
3. «Communication»
4. «Symbolic representation»
5. «Physical response»
6. «Enforcing conformity to social norms»
7. «Validation of social institutions and religious rituals»
8. «Contribution to the continuity and stability of culture»
9. «Preserving social integration»



(Swanwick 1999, 33)

Poenget med denne listen er å framheve at musikk sine funksjoner for oss mennesker er mange. Funksjonen av musikk kan neppe sies å være universell, det vil variere fra person til person og komme an på kontekst og situasjon. Men det er viktig å skille mellom funksjonen av musikk og funksjonen av musikkutdanning, sier Swanwick. Funksjonene på denne listen er til musikkens rolle i forskjellige samfunnsmessige sammenhenger, og er gjerne ubeviste hos lytterne, men når det kommer til musikkutdanning må det ifølge Swanwick nødvendigvis tas en bevist stilling til funksjonen av musikk, og ikke bare på ett isolert punkt, men med en større bredde enn det kontekst-spesifikke musikkfunksjoner tilbyr i hverdagen (Swanwick 1999, 35-36).

«Of course, it is fine at times to have music function as a background to other activities or for it to be driven by those activities. But in *music education* the main aim is surely to bring musical conversation from the background of our awareness to the foreground» (Swanwick 1999, 35).

Swanwick sier at musikkutdanning blir problematisk først når det blir institusjonalisert. At selve prosessen å lære musikk uten noen læreplan eller formelle mål ikke tilbyr noen sett med spesielt krevende utfordringer. Musikk kan læres uformelt gjennom en rekke kanaler i verden utenfor musikkutdanningssystemet, som internett, tv, radio, kopiering av ting man hører i låter, osv. Swanwick påpeker at for mange er kanskje ikke formell musikkutdanning strengt tatt nødvendig i det hele tatt, men det kan likevel være et viktig tilgangspunkt. I lys av dette kan det også anes at for noen vil formell musikkutdanning kunne være potensielt skadelig for deres musikalske utvikling. Dette kan for eksempel skje gjennom at eleven ser sine hverdagslige musikkaktiviteter og uformelle musikkklæring som sin primære kilde til musikalsk utvikling, mens skolen blir sekundær, og ansett som «skolemusikk» (Swanwick 1999, 37) – et strev, noe de må sette av tid til, og noe som ikke eksisterer i kontekst med den virkelige musikkverden<sup>26</sup> (Swanwick 1999, 36-37).

---

<sup>26</sup> Se kapittel 2 for en mer utdypende diskusjon av hvordan musikkpedagogikken kan ta stilling til den større musikkverden elevene lever i.

«Skole-og-universitetsmusikkutdanning kan bli et innesluttet system som etterlater eller blir etterlatt av idéer og begivenheter i den videre verden» (Swanwick 1999, 37, min oversettelse).

Swanwick bruker korpsmusikk-kulturen i USA som et eksempel på en musikkutdanningsprosess hvor musikken har blitt dekontekstualisert fra den virkelige verden. Han sier at i de fleste tilfeller i disse korpsene er læringsprosessen rettet mot offentlig framførelse av musikken heller enn den musikalske utviklingen til elevene. Det innebærer mye tid brukt på et veldig begrenset repertoar, noe som resulterer i at elevene kjeder seg med musikken og at det hele føles meningsløst og totalt frakoplet fra elevenes egentlige musikalske interesser. Dette resulterer som regel i at i etterkant av å være med i korpset legger majoriteten av elevene musikken bak seg (Swanwick 1999, 38). Jeg bør presisere hvor spesifikt dette eksempelet er, og at vi i det befinner oss i en kultur langt fra norske videregående skoler. Likevel viser det er veldig tydelig og viktig poeng om dekontekstualisert musikkutdanning. Fostås forsterker dette poenget med å fortelle at i skillet mellom produkt og prosess er det fort gjort å legge for mye vekt på den ene eller den andre. Om for mye vekt blir lagt på produktet, for eksempel et stykke man jobber med, kan man ende opp med at prosessen ikke blir noe mer enn et slit. På den andre siden, om man legger for mye vekt på prosessen, veien man tar for å komme til målet, kan man ende opp med en opplevelse av savn når produktet er ferdig i stedet for mer ønskelige opplevelser av fullkommenhet eller mestring. Instrumentallæreren har ansvar for å fostre både elevens musikalske produkter og utviklingen av elevens musikalitet (Fostås 2002, 115-116).

I et annet eksempel forteller Reimer at musikken som er mest representert i amerikansk musikkundervisning (vestlig klassisk musikk, folkemusikk og jazz) er også musikken som er minst representert i lyttevanene til menneskene i den kulturen (Reimer 2003, 194). Jeg kan ikke annet å ane, basert på anekdotisk observasjon, at den samme frakoplingen mellom musikkutdanning og musikkpreferanser hos folket, inkludert elevene, er representert i norsk musikkutdanning i dag (og generelt vestlig musikkutdanning i dag). Denne påstanden krever nok et større arsenal av empiri enn jeg sitter på i skrivende stund, men jeg ønsker likevel å presentere poenget mitt. Om musikkutdanning skal være noe som hjelper elevene å få en

dypere og bredere forståelse av sin egen musikalitet kan ikke en overveldende del av hva de blir undervist i være basert på musikk de ikke har noe forhold til.

Musikalsk mening er i veldig stor grad individuell, og den oppstår i individets egen forståelse av hvilken mening som er i musikken. Den typen mening vi henter fra musikk er også i stor grad ubeskrivelig med ord, det er en mening som er vanskelig, om ikke umulig, å kommunisere gjennom andre kanaler enn seg selv (altså, musikalsk mening kan kommuniseres gjennom musikk), noe som byr på en åpenbar utfordring i undervisningssammenheng. Samtidig som utfordringer byr også dette på løsninger. Om musikalsk mening stort sett kan kommuniseres best gjennom musikk, er kanskje løsningen så enkel som å undervise det på den måten – en praktisk tilnærming hvor musikalsk mening læres gjennom spilling. Reimer forklarer at selv om musikalsk mening er et stort mysterium, som nødvendig kan kommuniseres gjennom språk alene, er det likevel stort sett slik at vi forstår meningene det dreier seg om, selv om vi ikke nødvendigvis har ordene. Det eneste problemet med denne tilnærmingen er at mennesker dykker inn i musikalsk mening hele tiden i hverdagen. Spørsmålet blir da hva den praktiske funksjonen til skolen blir om man skal gjøre akkurat det samme der. Forskjellen må være, sier Reimer, at i en utdanningssammenheng må det tilbys den ekstra dimensjonen med at dykkingen inn i musikalsk mening struktureres, vurderes og sekvenseres på en måte som effektiviserer videreutviklingen av ens evner til å forstå den musikalske meningen (Reimer 2003, 159-160).

«One way to state the purpose of music education is that it exists to make musical experiences, in all their various manifestations, as widely available to all people, and as deeply cultivated by each individual, as possible» (Reimer 2003, 38). Gjennom hele filosofihistorien har mennesker undret seg over hva musikk er, og hva funksjonen til musikk er. Det er et stort spørsmål, og når det kommer til å knytte spørsmålet til musikkutdanning formulerer Reimer det som «hvordan kan vi lære det bort på en måte som best reflekterer hva det er og best deler verdiene det har å tilby mennesker?» (Reimer 2003, 39, min oversettelse).

Reimer legger fram fem forskjellige aspekter av hva musikk er, som forskjellige måter å tilnærme seg fenomenet på. Disse forskjellige tilnærmingene kan man bruke som linser i

musikkutdanning for å prøve å tilfredsstille spørsmålet om hvordan vi kan lære det bort på en måte som best reflekterer hva det er og best deler verdiene det har å tilby mennesker. De fem aspektene er:

1. «Musikk som form»

- Her ser man på musikk som de lydene den består av og hvordan de lydene er organisert for å skape mening innen en viss kulturell kontekst.

2. «Musikk som aktivitet»

- Her ser man på musikk som menneskelig aktivitet, da helst med fokus på utøvelse over komposisjon.

3. «Musikk som sosial kraft»

- Her ser man på den sosiale og politiske innflytelsen musikk har på samfunnet som et viktig aspekt av hva musikk er for mennesker.

4. «Musikkens grenser»

- Her spør man spørsmålet om de verdiene og funksjonene musikk har er unike for musikk, eller om de like så godt finnes andre steder. Dette er et viktig spørsmål for musikkutdanning ettersom svaret dikterer hvor mye av utdanningen som knyttes til verden utenfor musikken. Reimer foreslår at det beste svaret ligger et sted mellom en hard grense (at musikk er helt unikt) og myk grense (at musikk bare er ett av mange fenomener med de verdiene og funksjonene musikk har).

5. «Musikk og utilitaristiske verdier»

- Utilitarisme er en filosofi som ser på hvilke endelige utfall handlinger har. Utilitaristiske verdier i musikk vil da si hvilke mål musikalske aktiviteter til slutt fører til.

(Reimer 2003, 40-66, mine oversettelser)

Ved å bruke en synergistisk<sup>27</sup> tilnærming til disse aspektene kan man undervise musikk på en måte som ikke isolerer hva musikk betyr som fenomen. Musikk har mange meninger i menneskers liv og i samfunnet, og spørsmålet om nøyaktig *hva* musikk er, om i det hele tatt

---

<sup>27</sup> Synergisme er når flere forskjellige momenter jobber sammen for å skape en forsterket effekt. Dette begrepet blir viktig snart, da det kommer en lengre diskusjon av synergistiske tilnærminger i musikkundervisning.

mulig å svare på, er kanskje irrelevant. Men en ting vi kan si uten tvil om musikk er at det er mangefasettert, og da gir det mening for oss som musikk lærere å undervise med hensyn til alle dets fasetter.

«The big challenge to music educators today seems to me to be not how to produce more skilled professional musicians but how to provide that kind of social context for informal as well as formal musical interaction that leads to real development and to the musicalizing of the society as a whole» (Small 1998, 208).

Hele det menneskelige følelsesspektrumet, inkludert det underbeviste, er ikke tilgjengelig gjennom språk alene. Musikk er blant de tingene som kan kommunisere dette aspektet av menneskeopplevelsen. Forklaringen på nettopp hvorfor musikk kan gjøre dette er en mer kompleks sak. Og selv om den har blitt forsøkt forklart i århundrer kan vi ikke komme med noe definitivt svar. Det vi kan si med sikkerhet derimot er at musikk har en kraftfull tilkobling til mennesker og følelser (Reimer 2003, 85). De følelsene musikk vekker i oss er knyttet til kulturelle assosiasjoner vi opparbeider oss. Selv om våre følelsesmessige reaksjoner til musikk er reaksjoner som skjer utfra endringer i selve musikken, er det den meningen vi selv legger i hva disse musikalske endringene betyr som former hva musikken betyr for oss (Reimer 2003, 87). Kort fortalt: musikalske opplevelser er subjektive og erfaringsbaserte, og vi knytter mening til musikalske momenter gjennom kulturelt lærte assosiasjoner. Musikk er en av måtene vi kan fordype følelseslivet vårt på, og musikkutdanningen sitt mål er, ifølge Reimer, å heve denne følelsesmessige involveringen med musikken (Reimer 2003, 89).

Swanwick har et lignende syn når han sier at målet med musikkutdanning er «for musikk å gjennomsyre og utvide våre sinn på alle nivåer» (Swanwick 1999, 44, min oversettelse). Han påpeker like etterpå at det er flere faktorer som gjør dette målet mye enklere sagt enn gjort. Dette er faktorer knyttet til den hektiske skolehverdagen og stramme timeplanen til lærere, noe som vil kunne gjøre det vanskelig for dem å holde et klart perspektiv på musikkens verdier til enhver tid. Dessuten er ressurser en veldig reell del av skolesystemet og kan sette en stopper for hva man får gjort med elevene. I tillegg til alt dette er lærerne bundet til en læreplan som de må forholde seg til, noe som igjen kan begrense hva man kanskje heller ville gjort for elevene i en ideell sammenheng. Til tross for disse begrensningene, sier

Swanwick, er det mulig å lære bort musikk på en musikalsk måte. Han fortsetter med å legge fram et pedagogisk rammeverk for hvordan han mener dette kan gjøres. Dette rammeverket består av tre prinsipper:

### 1. Musikk som diskurs

- Her handler det om å bringe musikalsk bevissthet til elevene. Læreren forandrer et passivt forhold til musikk til et aktivt et. Det handler ikke her om forståelse musikkteoretiske detaljer, men om en aktivert lytting og bevissthet av musikkens kommunikative egenskaper.

### 2. Elevenes eksisterende forståelse av musikkdiskursen

- Ingen kommer inn i musikkutdanning totalt blanke. Alle elever har en allerede etablert verden av musikkforståelse. Dette punktet handler om å forene den forståelsen som tilbys gjennom utdanning, forståelsen basert på et aktivt musikkforhold, med elevenes eksisterende musikalske forståelse.

### 3. Å kommunisere flytende innen denne musikalske diskursen

- Swanwick sammenligner musikk med språk og konstaterer i dette tredje punktet at det å snakke musikk-språket flytende er sentralt. Å trenes opp til dette innebærer ikke annet enn å utsettes for musikalsk aktivitet (inkludert lytting, spilling, og mer) på samme måte som vi utsettes for og bruker språk i sosialiseringen vi gjennomgår i løpet av oppveksten.

(Swanwick 1999, 44-56).

Noen av de viktigste læringsprosessene vi har skjer utenfor formelle institusjoner og uten evaluering sier Swanwick. Men innen skolesammenheng er det nødvendig for lærere å gi en mer åpenlys respons til elevenes utvikling enn hva som tilbys i verden utenfor (Swanwick 1999, 69). Et av problemene med evaluering er at det lett kan gjøres umusikalsk når det skal inn i en formell sammenheng fordi standardiserte mål blir nødt til å settes. Swanwick nevner spesifikt problemer som angår læreplaner fra England, Wales og USA. Her nevnes det at økt kompleksitet ser ut til å være en fellesnevner for musikalsk utvikling, en tendens mot kvantitativ måling av musikalsk utvikling, heller enn kvalitativ (Swanwick 1999, 77-78). Disse tendensene ser ikke ut til å være like tilstedeværende i læreplanen for norsk videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020), men prinsippet om problemene med standardiserte

mål i formelle evalueringssituasjoner gjelder likevel. Mange av nyansene ved musikalitet og musikalsk utvikling forsvinner når elever evalueres på slike standardiserte mål. Likevel er det et komplisert dilemma ettersom argumenter for standardisering også er sterke i undervisningssammenheng. Det er mange elever som skal undervises, og det kommer nye hvert år. Om man skal håpe å nå dem alle kan det virke umulig å holde på med et opplegg som er skreddersydd for hver enkelt elev, uten vertfall noen form for standardiserte evalueringsmål. Avslutningsvis minner Swanwick om at en av de største utfordringene knyttet til musikkpedagogisk utvikling er at forandring på en så stor skala er en komplisert prosess som innebærer koordinert ressursplassering og et høyt nivå av intra-institusjonell kommunikasjon (Swanwick 1999, 108). For å si det rett ut – det er ikke bare bare.

Det er ifølge Fostås en generell konsensus om at av alt man lærer under utdanningen er det bare en brøkdel man får bruk for. Denne tanken utspiller seg også gjennom at man på sett og vis fortsetter utdanningsprosessen gjennom hele yrkeslivet og livet ellers. Det er ikke slik at man slutter å lære når man er ferdig utskrevet fra skolen fordi da har man all kunnskapen man trenger for å komme seg videre gjennom livet og ut i arbeid. De to er ikke så separerte som det (Fostås 2002, 21-22). Og med denne tankegangen i bakhodet gir det mer mening å tilnærme utdanningsprosesser på en måte som fostrer videre kunnskapstilegning i livet, i stedet for at man ser på utdanning som et sett med kunnskaper som skal spikres inn i løpet av en bestemt tidsperiode. Der er mange gode argumenter for og mot standardiserte evalueringsmål, men selv med alt fokuset som er lagt på læreplan og institusjon er det viktig å huske på at den som til slutt gjør forskjellen eller ikke er *læreren*. Det er på læreren den pedagogiske integriteten og kvaliteten på utdanningen elevene mottar hviler. «For ultimately, teaching music *musically* can only be done by those who care for and understand that the human activity we call music is a rich form of discourse» (Swanwick 1999, 109). Én av måtene lærere kan bidra med å fostre en slik videre kunnskapstilegning gjennom livet i instrumentalundervisningssammenheng er ved å inkludere musikkfilosofi i instrumentalundervisningen, og skape et aktivt forhold til det hos eleven.

## Musikkfilosofi i instrumentundervisning

Hvilket rom er det for musikkfilosofi i instrumentundervisning? Ifølge Fostås kan musikkfilosofi være en av mange viktige veier til å åpne opp og utforske elevens forhold til sin musikalitet og musikalske personlighet. Det er viktig at læreren tilnærmer seg dette ved å undres sammen med eleven, og ikke tenke på det som en læringssituasjon hvor læreren kan komme med konkrete, absolutte svar. Om det å filosofere sier Fostås «Her er det ikke spørsmål om å være skoleflink eller sitte inne med bestemte kunnskaper. Det er spørsmål om fantasi og en frimodig evne til undring» (Fostås 2002, 69). Det er altså i denne sammenheng opp til læreren å åpne opp elevens tankebane slik at man kan utvikle elevens egne musikalske filosofi. Det kan være nødvendig for læreren å fyre startskuddet for disse tankebanene, men det er viktig at det tas utgangspunkt i at det er eleven selv som utvikler sin filosofi. Denne musikkfilosofiske bevisstgjøringen kan oppnås gjennom samtale, hvor sentrale musikkfilosofiske og estetiske temaer tas opp gjennom skoleåret, men også i form av mer spesifikke oppgaver<sup>28</sup> som bevisstgjør elevens forhold til forskjellige musikalske aspekter. For eksempel ting som hva det vil si å spille med innlevelse, hva vil det si å spille innadventd/utadventd, eller hva som ligger i at musikk er dansbar eller ikke. Da vil læreren gi eleven en oppgave knyttet til et slikt spørsmål, og eleven vil i gjennomføringen av oppgaven få et mer bevisst forhold til uttrykk som kanskje ellers blir tatt for gitt, og dermed utvidet sin musikkfilosofiske horisont (Fostås 2002, 69-74). Fostås underbygger argumentet om å fostre videre kunnskapstilegning gjennom livet med utsagnet om at «å undervise er å legge forholdene til rette slik at læring kan skje» (Fostås 2002, 115), og jeg mener at en slik tilnærming er viktig i en undervisningshverdag som er preget av mye standardisering og læringsplaner om vi skal håpe å ivareta elevenes følelse av musikalsk individualitet og musikkulturell identitet, da dette igjen er sentralt for å opprettholde motivasjon, mestring og musikkglede.

Mye diskusjon har blitt gjort fram til nå fra forskjellige perspektiver om hva som er målet til musikkutdanning. For min del er det en ting som står sentralt, og det er å grunne elevene for et mer musikalsk liv enn om de hadde vært foruten utdanningen. Det viktigste formålet med musikkutdanning er etter min mening, basert på litteraturen jeg har nevnt, at elevene får de redskapene de trenger, og blir satt inn i de tankebanene som er nødvendige for å kunne få

---

<sup>28</sup> Se Olsson 1997, 298-299 for viktigheten av konkrete oppgaver.



full effekt av sin iboende musikalitet i livet videre, uansett hva ambisjonene deres med den musikaliteten er. Dette er selvfølgelig et noe idealistisk utsagn. Å få til dette krever mer spesifikke metoder, og utfordringene som er nevnt gjelder fortsatt i største grad. Men å ha en klar idé om formålet og funksjonen av musikkutdanning er i min mening et viktig første steg.

## Musikkutdanning-filosofi: Postmodernisme og synergisme

Reimer spør spørsmålet om hvorfor vi trenger en musikkutdanning-filosofi når musikk er lyd og filosofi er tanker. Burde det ikke holde at musikk lærere gjør musikk? Han svarer at det å være musikk lærer innebærer så mye mer enn å bare ha kunnskap om musikk. Man må også ha kunnskap om mennesker, utvikling, lederskap, pedagogikk osv. Med dette følger også at man må ha en verdiforankring for faget sitt, en idé om hvorfor man gjør det man gjør, og hvorfor man gjør det på den måten man gjør. Det er dette som er filosofien.

Musikk læreryrket sin verdi for samfunnet er ifølge Reimer totalt avhengig av dets egen forståelse av hvilken verdi det har for samfunnet. Og for å oppnå en slik forståelse er det nødvendig med en samlet filosofi. Musikkutdanningens tilsynelatende desperate trang etter å rettferdiggjøre sin funksjon for samfunnet vitner om en manglende «filosofisk indre fred» (Reimer 2003, 2, min oversettelse). Det er ifølge Reimer åpenbart at musikkutdanningens verdi er mye dypere enn bare et kulturelt tilskudd og at det er nødvendig å innarbeide en forståelse av det (Reimer 2003, 1-2). Populærmusikkens sterke tilstedeværelse, sammen med musikk fra mange forskjellige kulturer, kan være en stor utfordrer for musikk lærere som er dypt inne i de klassiske vestlige tradisjonene. Mange mener at populærmusikken burde være like representert i moderne musikkutdanning som den klassiske. De musikalske verdiene som er forbundet med den klassiske tradisjonen er ikke nødvendigvis reflektert i den moderne musikken, og det er ikke noe som bør ignoreres når den moderne musikken er den som så mange unge musikk elever hører på (Reimer 2003, 14). Swanwick nevner at populærmusikk faktisk har funnet veien inn i det formaliserte musikkutdanningssystemet, men for at det skal passe inn i de rammene som musikkutdanning består av blir det tatt ut av sin opprinnelige kontekst og dermed er vi like langt, med tanke på skillet mellom den virkelige musikk verden og såkalt skolemusikk (Swanwick 1999, 38). «The impact of the

loudness level is reduced, dancing is impractical and the socio-cultural context is shorn away. During this reductive process the activity often becomes [...] 'pseudo music'» (Swanwick 1999, 38). Det er ifølge Reimer nødvendig å innarbeide en forståelse for postmodernistisk filosofi, eller «et postmodernistisk tankesett» (Reimer 2003, 16, min oversettelse) hos musikk lærere for å bygge bro over dette gapet, siden det er dette tankesettet som reflekterer de musikalske og estetiske verdiene til tiden (Reimer 2003, 16). Jeg vil nå se litt nærmere på dette og komme med en kort utgreiing om postmodernismens sentrale idéer.

For det første er det en holdning om at *essensialisme* ikke kan finnes. Essensialisme i filosofi er tanken om at alle objekter og idéer, inkludert den menneskelige tilstanden, har et identifiserbart og urokkelig sett med karakteristikk som definerer dem. Eller med andre ord, alt har en *essens*. Ifølge postmodernistisk tenking er tilstedeværelsen mer flyktig enn dette, spesielt når vi snakker om den menneskelige tilstanden. Det dette betyr i praksis er at ingen idéer eller argumenter kan være absolutte. Alt er betinget og situasjonsavhengig (Reimer 2003, 16-17). For musikk læreren innebærer dette at det ikke kan finnes noen absolutte musikalske regler eller idéer. Dette kan jo bli problematisk når vi setter det opp mot argumentet om at det er viktig med konkrete oppgaver for å oppnå best pedagogisk utvikling.<sup>29</sup> Det bør uansett være mulig å forene disse to holdningene på en praktisk måte. At eleven bør gis konkrete musikalske oppgaver betyr ikke nødvendigvis at konseptene disse oppgavene er basert på må læres som absolutt sannhet, eller som et sett med regler.

Reimer legger også fram sin kritikk av postmodernismen. Han sier at postmodernismen ikke søker noen løsning på problemer i den menneskelige tilstanden, det søker bare å avdekke dens realitet. Når idéer, konsepter og argumenter ikke kan forankres i noe konkret hindres framgang. Man sitter heller igjen med uoversiktlig og mangel på retning. En løsning på dette retningsløse kaoset kan være å kombinere idéer fra forskjellige filosofier, idéer som ikke i utgangspunktet er tenkt å være kombinerbare. Om man tilnærmer seg den tilsynelatende apatiske tilstanden postmodernismen åpner opp for med en holdning som ikke isolerer filosofier i hver sin leir kan man frigjøres fra mange av de begrensningene som hindrer framgang i hverdagen (Reimer 2003, 18-19). Diskusjonen begynner å bli litt filosofisk

---

<sup>29</sup> Mer om dette i kapittel 2. Se Olsson 1997, 298-299.

svevende nå, så la oss sette dette i kontekst. I en musikkpedagogisk sammenheng, hvor vi tenker oss at læreren tar utgangspunkt i en postmodernistisk filosofi, kan situasjonen for eksempel se slik ut: Der finnes ingen absolutte musikalske verdier eller sannheter, bare regler og teorier som har oppstått ut av spesifikke kontekster. Eleven vil gjerne fordype seg i musikkteori. Hvor skal man begynne? Det kan være logisk å starte med klassisk vestlig teori. Selv om denne musikkteorien egentlig reflekterer et ganske begrenset omfang av verdens musikk er likevel en så stor del av vestlig musikkteori som har kommet etter videreutviklet fra denne tradisjonen. På grunn av det kan det være et logisk startpunkt. Men så viser det seg at eleven har null interesse for dette. Det ligner ikke noe på den musikken eleven er vant til å høre og liker. Da kan læreren enkelt nok skifte tilnærming og ta utgangspunkt i elevens musikkpreferanser og hvilke musikkteoretiske prinsipper den reflekterer, siden musikkteori ikke er absolutt. Hva som er riktig eller galt er totalt avhengig av hva man prøver å oppnå og hvilken musikkstil og musikkperiode teorien er basert på. Med et postmodernistisk syn kan man hoppe fram og tilbake mellom hva som er nødvendig for å gi eleven den inputen den trenger uten at det trenger å forutsette at man daler inn i pedagogisk kaos. Dette er bare ett hypotetisk eksempel, men prinsippet gjelder uansett.

Et av de sentrale trekkene til postmodernistisk kunst er idéen om at politikk og uttrykk av politiske meninger er en av kunstens viktigste funksjoner. Hvordan tar man hensyn til dette i musikkundervisning? Det er vel neppe i de fleste musikk læreres interesse å drive med politisk snakk i instrumenttimene sine. For kunsten er en av de sentrale politiske agendaene til postmodernismen å jevne ut den vanlige oppfatningen av at det finnes en klar distinksjon mellom kunst som høykultur og populærkunst. Dette er et politisk tema fordi det reflekterer en elitær tankegang som setter visse smakskulturer og smaksbefolkninger over andre. Postmodernismens tankegang her er at ingen kunsttradisjoner står over andre og at alle uttrykk fortjener lik respekt. Et viktig spørsmål Reimer stiller med tanke på en slik tilnærming til læring, hvor alle musikktyper har likeverd er «hvilken type lærerutdanning ville kunne forberede musikk lærere for slik læring?» og relatert; «hvem ville være i stand til å forsyne det?» (Reimer 2003, 20, min oversettelse). Det blir ikke lagt fram noe direkte svar på disse spørsmålene, og det kan kanskje heller ikke forventes uten videre, men de er viktig mat til ettertanke. En ting er å fundere på optimale utdanningsforhold og filosofier som legger opp til det, men ting får alltid mange flere dimensjoner når det blir snakk om praksis. Det er fort

gjort å bli idealistisk i slike saker, men det er viktig å huske at ideologi og gjennomføring er veldig forskjellige ting. Et annet aspekt av det postmodernistiske kunstsynet er at tilskueren er en like stor, om ikke større, del av kunsttilblivelsen som artisten er. Det vil si at kunsten oppstår i tilskuerens tolkning av den. Om de er kunsteksperter eller ikke har ingenting å si. I dette kunstsynet er ikke artisten noe opphevd geni som lager kunst for sine tilskuere, den er bare den som formidler kulturelle meninger gjennom et vist medium. Den kunstneriske verdien av verket kan ikke være objektivt høy eller lav, den ligger i hver enkelt persons oppfatning og tolkning av det (Reimer 2003, 20). Et slikt syn bærer med seg noen utfordringer i utdanningssammenheng. Om et kunstverk (da er det snakk om alt fra billedkunst til musikk) sin verdi bare eksisterer i tilskueren sin oppfatning av det, og det ikke finnes noe objektivt bra eller dårlig, hva kan vi da lære bort om kunst? (Reimer 2003, 19-20). Igjen blir det ikke gitt noe konkret svar her,<sup>30</sup> men det er viktige spørsmål å stille seg.

En av postmodernismens viktigste funksjoner er å kritisere, med mål om å utfordre konvensjoner og overbevisninger man kanskje sitter med. Den søker å utfordre tanker om absolutt sannhet i favør av relativisme. Men som Reimer påpeker er den selv kritikkverdig på flere punkter. Et av disse punktene er tvetydigheten rundt hva den faktisk er og hva den innebærer. Men Reimer sier at det er mulig å tenke seg postmodernisme som, ikke en spesifikk filosofi, men heller en måte å tenke på, en tilnærming. En tilnærming som tar utgangspunkt i at det er viktig å utfordre tanker om absolutt sannhet og essensialisme og som utstråler viktigheten av å ikke la seg knyttes fast til sine overbevisninger (Reimer 2003, 23-24). Igjen påpekes det at absolutt relativisme og absolutt essensialisme ikke er de eneste to valgene vi har. De blir presentert som definerende trekk for to forskjellige filosofiske retninger, men i realiteten finnes det en bred middelvei og det finnes muligheter for å anvende aspekter fra de to tankesettene – og alt imellom – avhengig av situasjonen (Reimer 2003, 25). Mange av idéene som ofte blir presentert som unikt postmodernistiske er idéer vi finner strødd ut over store deler av filosofihistorien. Å anerkjenne dette er viktig fordi det hjelper å minske inntrykket av at prinsippene mellom postmodernismen og motstridende filosofiske retninger er totalt polariserte, noe som åpner opp for en mer balansert tilnærming til filosofiene. «We can agree that universal, ultimate truths are human

---

<sup>30</sup> Se kapittel 3 for mer konkrete svar på hvordan dette kan løses. Kulset sine idéer om fellesskapsmusisering og musikalsk kapital er veldig anvendelige her.

inventions while also recognizing the need for and possibility of reaching better clarity in matters that concern human well-being» (Reimer 2003, 27). Igjen handler det her om at vi ikke trenger å binde oss til en av ekstremene når det kommer til filosofisk tilnærming. Postmodernismens antagelse om at det ikke finnes noen absolutte sannheter og at verdien av kunst er relativ, avhengig av tilskuerens oppfattelse er forenelig med mer konkrete idéer (Reimer 2003, 27-28). Reimer foreslår at en synergistisk<sup>31</sup> tilnærming til filosofi er det mest fruktbare. Det innebærer anerkjennelsen av at de fleste «ismer» er av størst verdi når de ikke blir brukt som isolerte, uforenelige sannheter, men at man heller kan plukke fra dem og anvende dem i samspill med hverandre. Sammen blir de større enn summen sin og man unngår den ofte skadelige «enten-eller-mentaliteten» (Reimer 2003, 30). En synergistisk tilnærming vil av natur være mer løsningsorientert siden valgmulighetene av løsninger vil være flere enn i en mer ensidig tilnærming (Reimer 2003, 30). Men synergisme har også sine utfordringer:

- Det er vanskeligere enn tilnærminger som baserer seg på enten-eller-filosofier
  - Når man stripper et problem for nyansene og reduserer det til de enkleste, mest åpenbare delene er det lettere å sette det på spissen og finne en løsning. Én-dimensjonale problemer kan løses med en-dimensjonale tilnærminger.
- Man står også i fare for å overkomplisere problemer som i utgangspunktet ikke er mer komplekse enn hva de virker som på overflaten. Om ikke det meste er det, så er noen ting faktisk svart-hvitt
- Selv om det i teorien kan se ut som den beste løsningen å forene flere idéer for å løse et problem er det ikke alltid det lar seg gjøre. Det påpekes at i noen sammenhenger er man rett og slett nødt å akseptere uenighet og uforenelighet av idéer (Reimer 2003, 32-34).

En synergistisk tilnærming trenger ikke å tilsvare at alt må gjøres med moderasjon. Tvert imot oppfordrer den til å tilnærme seg, som Reimer sier, moderasjon med moderasjon. Noen situasjoner krever moderasjon, mens andre krever mer ekstreme, ensidige tilnærminger. «A Philosophy of music education should intensify rather than moderate our

---

<sup>31</sup> Synergisme er et begrep som refererer til at flere forskjellige tankesett kan kombineres.

devotion to a cause we can treasure» (Reimer 2003, 35). Altså påpekes det at med alt i moderasjon kan vi stå i fare for å miste noe av gnisten. Men samtidig er det et viktig verktøy i den pedagogiske sammenhengen, hvor artistisk lidenskap til en grad må kombineres med systematisk presentasjon og standardisering. Men Reimer påpeker at en synergistisk tilnærming ikke betyr at man bør ende opp i en eller annen ikke-distinkt middelvei eller at man bør søke endelige svar som utelukker videre debatt. Synergisme er en filosofisk tilnærming som åpner opp for flere samarbeid, et større mangfold av idéer og som gir mindre grobunn for hindrende skarpe kanter i arbeidet. Reimer minner om at musikkutdanningsfilosofi var preget av ganske høy samstemmighet på 1960-80-tallet, men utviklet seg etter det til å bli mye mer variert. Begge disse situasjonene har sine fordeler og ulemper, relatert til hva vi allerede har diskutert over. Tydelige, ensidige idéer er enklere og mer gjennomførbare enn synergistiske idéer, men de står også i fare for å over-simplifisere problemer som krever mer nyanserte løsninger. At musikkutdanningsfilosofi har blitt mer variert enn den var er i utgangspunktet positivt, men det krever også en innsats i å forene de filosofiene som finnes for klarheten og anvendelighetens skyld (Reimer 2003, 35-6).

## Kreativitet

En relativt populær holdning angående hva kreativitet er fastslår at det er noe sjeldent, bare i besittelse hos de store mesterne – de som produserer betydelige verk som utfordrer normene og gjør seg aktuelle i kunstverden. Dette blir sett på som den *sanne* kreativiteten, mens folk flest kan nyte noen av de samme skapergledene som de kreative, men det er ikke *sann* kreativitet (Reimer 2003, 104-107). Reimer argumenterer at dette todelte synet på kreativitet er urealistisk, og at kreativitet heller bør sees på en skala. Han sier at en av de store oppgavene til musikk lærere er å fostre kreativiteten til studentene innen den graden de bærer på det (Reimer 2003, 107-108). Det som er sagt om kreativitet her kan vi også utvide til diskusjonen om musikalitet og talent. Musikalsk talent blir ofte sett på som arvelig fordi musikalske individer ofte har en tendens til å komme fra musikalske familier. Men det er viktig å huske på at barn med musikalske foreldre har større sannsynlighet for å motta oppmuntring for uttrykt musikalitet tidlig i livet enn barn med ikke-musikalske foreldre. På grunn av dette fenomenet kan det være vanskelig å skille mellom arv og miljø. Musikalsk

inklinasjon kan på overflaten se ut til å være genetisk når det i realiteten er snakk om miljøbestemte faktorer. Likevel, det er gjort studier på tvillinger som er separerte ved fødselen og gjenforent år senere. I disse studiene har man sett etter likheter mellom tvillingene som har vokst opp i totalt forskjellige miljø, og dermed har likhetene en høy sannsynlighet for å være grunnet genetiske faktorer. Funnene som har blitt gjort i disse studiene foreslår at egenskaper som musikalitet definitivt har en genetisk komponent i tillegg (Levitin 2008, 200-202), men det som er viktig her er å skjønne at det dreier seg om et nyansert bilde. Musikalitet er verken kun genetisk eller kun miljøbestemt, men en blanding av disse. I tillegg må vi ikke glemme vanlige bekræftelsesbias som spiller inn i studier som dette, og Levitin minner oss på at det kan finnes en rekke alternative forklaringer på funnene som er gjort i disse studiene. Det konkluderes med at genetikk gir oss visse predisposisjoner, men den største delen av regnestykket når det kommer til å lykkes i det en driver med handler om arbeidet som blir lagt inn (Levitin 2008, 202-204). Genetisk disposisjon spiller ofte en rolle for valg som blir tatt angående instrumentvalg, eller om man i det hele tatt skal begynne med musikk eller noe annet. Og til en viss grad kan det sies at visse gen-bestemte egenskaper spiller en avgjørende rolle i hvor stor kjangs man har på å bli en habil musiker; Levitin nevner «bra hånd-øye-koordinasjon, muskelkontroll, motorisk kontroll, utholdenhet, tålmodighet, minne for visse typer strukturer og mønster, rytmisk sans» (Levitin 2008, 206). Men likevel vet ikke vitenskapen ennå helt til hvilken grad disse genetiske faktorene spiller inn i disposisjon for suksess (Levitin 2008, 206-207).

«The best guess that scientists currently have about the role of genes and the environment in complex cognitive behaviors is that each is responsive for about 50 percent of the story. Genes may transmit a propensity to be patient, to have good eye-hand coordination, or to be passionate, but certain life events [...] can influence whether a genetic propensity will be realized or not» (Levitin 2008, 207).

Altså, genetisk predisposisjon for musikalitet er en realitet, men det kan ikke si oss noe sikkert om et individs muligheter for å bli musikalsk eller ikke (Levitin 2008, 205-206).

Reimer argumenterer videre at et mer inklusivt kreativitetssyn, altså et syn som sier at kreativitet er noe bortimot alle har i seg til en grad, gir et underlag for utdanning (igjen vil jeg utvide dette argumentet til å også gjelde musikalitetsbegrepet). Om man tenker at alle har en viss grad av kreativitet, er det også noe som kan læres og utvikles hos alle (Reimer 2003, 108). Reimer gir fire eksempler på måter å musikalsk være kreativ på:

1. Komponerende
2. Utøvende
3. Improviserende
4. Lyttende

Hver av disse er på sine egne måter musikalsk skapende. Sistnevnte skiller seg fra de andre i at en lytters musikalske kreativitet ligger i den skapelsen av mening den lager innen sin egen musikalske opplevelse. Men det er likevel en skapende prosess, og dermed en kreativ en (Reimer 2003, 111-118).

Musikk er ikke den eneste inngangen til kreativitet og det indre følelseslivet til mennesket, men den inngangen til det som musikk tilbyr oss er unik for musikk. Denne inngangen er tuftet på musikalsk opplevelse, som Reimer derfor mener burde være sentralt i musikkundervisning. Dette innebærer at undervisning som blir gjort innen musikkskapning må være siktet mot å hjelpe studentene å skape på en mer meningsfull måte. Begrepet skape sikter her til alle de aspektene av musikalsk kreativitet som er nevnt over (Reimer 2003, 127-128). Det er også viktig her å få det til på et individuelt nivå slik at alle studenter kan få kontakt med sin egen kreativitet og sin egen kobling til den. Dette er selvfølgelig en oppgave som krever mye, både av resurser og tid. Reimer sier at det store fokuset som har blitt lagt på de store mesterne av klassisk vestlig musikktradisjon innen vestlig musikkundervisning,<sup>32</sup> og hvordan de på mange måter har blitt lagt fram som eksemplene på den ypperste formen for kreativitet og musikalsk uttrykk, er et fokus som bommer. Ikke fordi denne musikken ikke fortjener stor oppmerksomhet i undervisningen, den utgjør tross alt en betydelig porsjon av musikkulturen og historien vår, men fordi det blir antatt at den er tilstrekkelig. Den

---

<sup>32</sup> Se også Ruud 2016, 282 og Nerland 2004, 146.



gjenspeiler kun ett konsept av kreativitet, og et relativt smalt ett. Det kreves, ifølge Reimer, at et større stilmangfold blir inkorporert i vestlig musikkundervisning (Reimer 2003, 129-130). Det har blitt nevnt allerede, men jeg vil minne om at populærmusikk faktisk til en grad har blitt inkorporert i vestlig musikkutdanning, men at den ofte blir revet bort fra sinn opprinnelige kontekst (Swanwick 1999, 38). Med det i tankene vil jeg argumentere at det kanskje ikke nødvendigvis kreves et mye større stilmangfold lenger i dag, men et større metodemangfold, siden fagtradisjonene og den pedagogiske metodikken som fortsatt henger igjen ofte er tuftet på den vestlige klassiske musikken. Det som da trengs er at musikken som blir lært bort blir gjort det på sine egne premisser, og ikke formet for å passe inn i en annen musikktradisjon sine.

Det er igjen viktig å huske at en idealistisk visjon av hvordan optimale utdanningsomstendigheter ser ut ikke nødvendigvis er realistisk, eller i beste fall, det er et ekstremt vanskelig mål å oppnå. Noen av de sentrale utfordringene har å gjøre med lærerutdanning, forskning, tid og ressurser. Balansen vi streber etter i musikkutdanningen må reflekteres i lærerutdanningen. Det store utøvelsesfokus som er nå må nødvendigvis vike, ikke til fordel for, men for å gjøre plass til andre aspekter av musikalitet som er diskutert ovenfor. Utøvelse er en enormt viktig del av musikkprogrammet, men ikke det eneste viktige aspektet slik som musikkutdanningen i dag kan se ut til å anta. Forskning innen musikkutdanning er også nødt til å reflektere et bredt og omfattende perspektiv på musikalitet, heller enn et altfor isolert, utøvelsesfokusert perspektiv. Målet er å oppnå en musikkutdanning som åpner for en musikalsk involvering hos elevene som er like engasjert og variert som mennesker og musikk er. Men hvordan får vi presset denne ambisjonen inn i den begrensede tidsrammen et musikkutdanningsprogram har, når man så vidt har tid til å lære bort det som er i det nåværende programmet? Dette spørsmålet, sier Reimer, antar at programmet slik det ser ut nå er den beste løsningen vi kan ha, og at alt nytt må komme i tillegg til den. Vi burde heller se på hvordan vi kan re-konseptualisere musikkutdanningen for å best kunne strebe etter de målene som reflekterer en moderne musikkultur (Reimer 2003, 270-272. Se også Swanwick 1999, 108 om utfordringene knyttet til lærerutdanning, forskning, tid og ressurser), og dette mener jeg kan oppnås om vi treffer den balansen mellom å utvide elevenes musikalske horisonter samtidig som vi møter dem i deres egen musikalske verden for å gjøre dem til mer musikalske mennesker i en musikalsk verden.

## Men hva vil det egentlig si å utvide musikalske horisonter?

Enhver musikalsk utøvelse vi engasjerer oss i har rot i tradisjon og vil alltid til en viss grad være kjent for oss. Om ikke hadde det vært umulig å relatere til den på noe slags vis. Small bruker Beethoven og Charlie Parker som eksempler. Begge har rykte på seg for å sprengre grenser, men Beethovens musikk var i stor grad i takt med de europeiske konvensjonene til tiden, og Parkers spilling hadde dype røtter i blues og afro-amerikansk sang (Small 1998, 216). Bevisst eller ikke befinner vi oss alltid innenfor en viss tradisjon. Der vi finner komfort i musikk er sannsynligvis der vi har mest kjennskap til tradisjonen, om ikke nødvendigvis på overfladisk nivå. Er utfordring av våre egne musikalske grenser en viktig del av musikalsk undervisning? En kan jo argumentere at for den umiddelbare musikkgladens skyld er det logisk at eleven får bestemme selv hva den vil holde på med. Men samtidig kan det argumenteres at læreren, med forhåpentligvis mer erfaring og større musikalsk referansebibliotek, er i stand til å innføre ferske musikalske impulser i elevens musikkverden og dermed gi den en musikkopplevelse som kan være mer berikende i det lange løp.

Small forteller om at skjønnhet, som musikk, ikke er en ting, det er en oppfatning. Et objekt, eller en akt, kan ikke være skjønt i seg selv, fordi skjønnheten oppstår i relasjonen mellom oppfattelsen av objektet/akten fra personen som vitner det og objektet/akten selv. Hva man oppfatter som skjønt, og hvorfor, er selvfølgelig et enormt spørsmål, men det har å gjøre med de oppfattelsene vi allerede har av hva som er skjønt og hvordan de tingene vi ser relaterer til det (Small 1998, 218-219). Hva er poenget her? Om noe vi før ikke har funnet skjønnhet i blir skjønt for oss senere, er det ikke objektet/akten som har endret seg, det er vår oppfattelse av den. Kan man lære å finne skjønnhet i et bredere utvalg av objekter/akter (les: musikk), og burde dette være en del av musikkundervisningen? Basert på det som er sagt så langt er svaret et klart ja fra meg, men med forbehold om at man alltid streber etter den balansen som er nevnt, om å møte elevene i deres musikkverden i tillegg til å utvide deres musikalitet.

## Kunst og håndverk

Fostås skiller mellom kunst og håndverk når det kommer til instrumentspilling. «noe skal mestres og noe skal kunnes/forstås» (Fostås 2002, 74). Disse to aspektene av det å spille et instrument har selvfølgelig med hverandre å gjøre, men de eksisterer likevel på to forskjellige plan. Det å kunne mye om et instrument eller ha god forståelse av teori betyr ikke nødvendigvis at man kan utøve på like avansert nivå. For eksempel kan det være en rask sak for en elev å forstå forskjellen på noteverdier, men når det skal innøves på instrumentet tar det plutselig betydelig lenger tid. Eleven kan lytte til et stykke, eller se læreren spille et stykke, og ha full forståelse for hva det er som skjer musikalsk, men når de forsøker å spille det selv er det en helt annen sak fordi muskelmotorikken ikke er der. Det er viktig at læreren jobber med at disse to planene ligger på et balansert nivå i forhold til hverandre hos eleven for å motvirke den demotiveringen det kan føre med seg å ikke klare å spille noe man hører (Fostås 2002, 74-75). Fostås påpeker at spenningen knyttet til usikkerheten rundt det psykomotoriske aspektet av utøving kan være en viktig del av mestringsglede og flow, men at det likevel er en viktig jobb for musikk læreren å minimere risken for at dette aspektet skal svikte (Fostås 2002, 76).

Reimer mener at det innen vestlig musikkutdanning lurer en underliggende tanke om at et vist nivå av teknikk må læres før en kan utøve kreativitet, og at dette er en negativ holdning som bør rettes. Teknikk og kreativitet bør utvikles samtidig, sier Reimer. Problemet her er ikke tanken om at teknikk er viktig. Teknikk er et viktig forbehold for å oppnå en viss grad av kontroll behøvet for å uttrykke seg relativt fritt musikalsk (Se Fostås 2002, 68), problemet er når man antar at teknikk og kreativitet er adskillelige (Reimer 2003, 130)

## Hva vil det si å være musikalsk?

Diskusjonen om genetisk predisposisjon for musikalitet uttrykker en antagelse om at vi konkret kan identifisere genetiske detaljer som forårsaker musikalitet eller at vi i det hele tatt sitter på en konsensus om hva som konstituerer musikalitet. Levitin mener at «musikalsk

ekspertise er nødt til å dreie seg om mer enn strengt tatt teknikk» (Levitin 2008, 208. Min oversettelse) og utdyper at egenskaper som «musikklytting og musikknytelse, musikalsk minne og hvor engasjert med musikk en person er, også er aspekter av et musikalsk sinn og en musikalsk personlighet» (Levitin 2008, 208, min oversettelse. Se også Reimer 2003, 111-118). Argumentet her er at musikalitet involverer flere dimensjoner. Den utøvelse-fokuserte musikkulturen i det vestlige samfunnet har ført med seg en antakelse om at høyt teknisk nivå alene konstituerer høy musikalitet. «What most of us turn to music for is an emotional experience. We aren't studying the performance for wrong notes, and so long as they don't jar us out of our reverie, most of us don't notice them» (Levitin 2008, 208). Levitin argumenterer her at det de fleste søker i musikk er en emosjonell opplevelse. Det betyr ikke at håndverksaspektet er uviktig, tvert imot, men det betyr at håndverksaspektet bare er en del av puslespillet. Poenget er at hovedfokuset i øyeblikket av utøvelsen/lyttingen er den musikalske lidenskapen – formidlingen av følelser gjennom musikk. Dette burde også reflekteres i musikkundervisningen. «[...] part of communicating emotion involves technical, mechanical factors, and part of it involves something that remains mysterious» (Levitin 2008, 209). Levitin sier at musikalsk ekspertise kommer både i form av følelsesmessig ekspressivitet og tekniske ferdigheter (Levitin 2008, 211). Det trenger ikke nødvendigvis å være snakk om den ene eller den andre. Disse to delene av puslespillet kan koeksistere, og ofte gjør de det. For å relatere tilbake til pedagogisk sammenheng mener jeg eleven må ha en rolle i å bestemme hvor vekten skal legges. Noen har ikke et ønske om å utøve på et høyt teknisk nivå fordi det ikke er det som gir dem musikkglede. Andre har et ønske om å utøve på høyt teknisk nivå av motsatt grunn. Begge deler er legitime musikalske mål, og jeg mener instrumentundervisning må kunne ta hensyn til begge.

Så, hva vil det egentlig si å være musikalsk? Dette er noe som kan manifestere seg på forskjellige måter. Levitin nevner blant annet Miles Davis og Sting som eksempler. De har en måte å spille på som gjør dem umiskjennelige. Det har ikke nødvendigvis å gjøre med tonene de spiller, men *hvordan* de spiller dem. Dette er noe som er vanskelig å kvantifisere, men poenget er at å være en god musiker handler like mye om emosjonelt uttrykk som teknisk nivå (Levitin 2008, 211) i tillegg til ting som musikalsk minne (Levitin 2008, 216-217), og igjen vil jeg påpeke viktigheten av at musikkutdanningen reflekterer disse prinsippene.

I tillegg kan vi trekke inn poenget at musikalitet ikke er en konstant tilstand i oss, det kan påvirkes direkte av eksterne faktorer, som for eksempel utøvelsesangst. Steptoe forklarer at det å utøve musikk kan lede til dypt euforiske og positive følelser, men det kan også medføre seg negative følelser som stress og angst. I noen tilfeller kan det bli så ille at det har seriøse innvirkninger på personens evne til å utøve og til å dra glede fra musikken. Musikalsk utøvelsesangst er et komplekst tema, og linjene mellom positive og negative følelser knyttet til musikkutøving er tynne. Begge typer følelser er knyttet til opphisselse, og denne opphisselsen oppleves veldig forskjellig mellom individer. Det vil ikke si at det er en direkte korrelasjon mellom opphisselse og utøvelsesangst, men det er det komplekse samspillet mellom fysiologisk opphisselse og prosesser i hjernen som utgjør aspektene av utøvelsesangst. Steptoe differensierer mellom musikalsk utøvelsesangst og sceneskrekk. Sceneskrekk refererer til en generell angst for større publikum, uavhengig av hva som blir gjort på scenen, mens musikalsk utøvelsesangst refererer direkte til musikkutøvelse, og kan forekomme i alle slags situasjoner, inkludert foran mindre grupper eller enkeltpersoner. Det er derfor uttrykket sceneskrekk blir unngått her. Statistikk angående musikalsk utøvelsesangst er vanskelig å stole på fordi det er vanskelig å vite om de forskjellige tallene er et resultat av forskjeller i evalueringen av subjektene (hvilke spørsmål blir spurt? Hvordan tolkes spørsmålene?) eller faktiske forskjeller i tilstedeværelsen av musikalsk utøvelsesangst hos subjektene. Så man bør ta tall knyttet til tema med en klype salt. Med dette i tankene viser statistikken at musikalsk utøvelsesangst er mindre til stede hos profesjonelle musikere enn hos studenter. Dette viser ikke nødvendigvis til at utøvelsesangst forsvinner gradvis etter hvert som man får mer erfaring. Tallene kan like godt bety at individer med høy utøvelsesangst er mer sannsynlig til å droppe ut av musikkløpet og ikke ta en karriere innen musikk, og at det er derfor vi ser mindre utøvelsesangst i profesjonelle musikere. Det er ikke gjort noen lengre studier som kan fortelle oss som hva som er korrelasjonen mellom disse dataene, så igjen er det statistikk som må tas med en klype salt (Steptoe 2001, 291-293).

Det har blitt gjort studier som viser at musikalsk utøvelsesangst kan ha direkte effekt på kvaliteten av utøvelsen. Steptoe nevner en studie hvor det ble gjort opptak av spilling hos subjekter med utøvelsesangst og uten utøvelsesangst. I begge gruppene ble det gjort to typer utøvelser, en med publikum og en uten. En jury ble så satt til å evaluere kvaliteten på utøvelsen i opptakene. Gruppen med utøvelsesangst fikk betydelig dårligere evaluering i

opptakene hvor de spilte for publikum versus i opptakene uten publikum, mens i gruppen uten utøvelsesangst ble faktisk evalueringen av opptakene gjort med publikum litt bedre enn de uten (Steptoe 2001, 294). Steptoe legger fram fire distinkte elementer av utøvelsesangst:

1. Affekt (man føler seg stresset, anspent, opplever panikk og frykt)
  2. Kognisjon (sliter med å konsentrere, lettere distraheret, sliter med minnet, sliter med å lese musikken)
  3. Oppførsel (skjelving, positurproblemer, sliter med å bevege seg naturlig, teknikksvikt)
  4. Fysiologi (pusteproblemer, svette, tørr munn, økt hjerterytme, økning av adrenalin og kortisol, mageproblemer)
- (Steptoe 2001, 295).

Disse elementene skjer ikke nødvendigvis samtidig, og alle skjer ikke nødvendigvis for alle individer, men sammen utgjør de de vanligste effektene av utøvelsesangst, og gir oss et nyttig rammeverk for å analysere fenomenet (Steptoe 2001, 295). En tidligere studie gjort av Steptoe viser at en viss grad av fysiologisk opphisselse forbedrer den musikalske utøvelsen hos musikere, men når opphisselsen forbigår et visst punkt begynner utøvelsen å lide. Det ble funnet hos subjektene at i situasjoner hvor de opplevde et middels nivå av emosjonell spenning, som på konsert, spilte de bedre enn i situasjoner med lavt nivå av emosjonell spenning, som egenøving eller instrumenttimer, men også bedre enn situasjoner med høy emosjonell spenning, som audition eller generalprøver (Steptoe 2001, 296-297). Mange musikere påstår at sceneskrek eller utøvelsesangst er *nødvendig* for dem for å kunne gi en bra utøvelse, at det holder dem på at høyt aktivert emosjonelt nivå når de utøver. Steptoe argumenterer at dette nok oftest dreier seg om en forveksling mellom sceneskrek/utøvelsesangst og fysiologisk opphisselse (Steptoe 2001, 298).

Mye av det som skjer i hjernen når man utøver offentlig er relatert til oppgavefokusert kognisjon. Altså, musikeren er fokusert på ting som å holde tempo, volumet, huske tekst, intonasjon osv. Det som ofte skjer når utøverangsten setter inn er at denne kognisjonen blir avbrutt av ting som krisemaksimering – man innbiller seg at ting som kan gå feil vil ha mye større katastrofefaktor enn de virkelig har om de går feil – og man blir overstadig opptatt av tanken om tilskuernes evaluering av utøvelsen. Her og viser forskningen at disse følelsene i

stor grad er ødeleggende for utøvelsen. I moderat grad – altså at man har et grunnfestet ønske om å spille bra og er klar over at publikum også ønsker seg en bra konsert, men ikke bryr seg særlig om småfeil – viser disse følelsene seg å fremkalle en spenning som tilføyer til kvaliteten av utøvelsen. Studier har vist en positiv korrelasjon mellom perfektjonisme og utøverangst. Studier har også vist en positiv korrelasjon mellom bekymring over å feile når man skal spille og å faktisk feile når man spiller (Steptoe 2001, 298-299). Utøvelsesangst har altså en stor innvirkning på mange musikere, til den grad at det er ødeleggende for både karrieren og deres musikalske liv ellers. Det finnes forskjellige metoder å behandle det på, og en av de sentrale metodene er såkalt psykoterapeutiske metoder. Jeg skal ikke gå inn på detaljene rundt det her, men det dreier seg om mental trening rettet mot å unngå de tankene og impulsene som oppstår når det er publikum til stede som er ødeleggende for musikaliteten og musikknytelsen (Steptoe 2001, 302). Steptoe konkluderer med at utøvelsesangst er en ødeleggende faktor for både potensielle profesjonelle musikere og amatørmusikere og at et fokus på behandling av det i musikertrening garantert ville vært fordelaktig (Steptoe 2001, 304). Jeg bør påpeke at dette ikke er kjernesaken i denne avhandlingen, men jeg ville legge det fram som ett eksempel på et fokus på musikalitet som ikke er direkte knyttet til utøvelsen eller teknikken, for å demonstrere musikalitetens mangefasetterte natur og én av måtene den kan tas hensyn til i instrumentalundervisningen.

# Kapittel 5 – Sosialpsykologiske perspektiver

## Å utvide musikalske horisonter

Det er diskutert i kapittel 2 om visse typer musikk er bedre egnet som undervisningsmusikk enn andre, og hvordan dette dilemmaet stilles opp mot elevers motivasjon med tanke på egen musikksmak og egenbestemmelse av repertoar i undervisningen. I kapittel 4 har vi snakket om hva som ligger i å utvide musikalske horisonter og hvilke fordeler det har for musikkelever om målet vårt er å gjøre dem til mer musikalske mennesker og grunne dem for et videre musikalsk liv. Disse to diskusjonene har en felles utfordring i utdanningssammenheng, nemlig det sosialpsykologiske aspektet. Kort fortalt dreier dette seg om at selv om vi kan tenke oss fordelene med å utvide elevers musikalske horisonter og introdusere dem til nye musikalske stimuli er det en annen sak å faktisk gjøre det fordi menneskers musikkpreferanser er så tett knyttet til identitet. Det sosiale miljøet på skolen vil være en avgjørende faktor for deres villighet til å åpne seg for ukjente musikalske uttrykk.

Hargreaves & North gir en fin forklaring av sosial psykologi når de forklarer at mennesker alltid har en effekt på sitt sosiale miljø, og at dette miljøet har like mye effekt på deres oppførsel. Det er analysen av dette forholdet som utgjør sosial psykologi (Hargreaves & North 1997, 5). Et sosialpsykologisk perspektiv på musikkutdanning ser på hvilken påvirkning lærere og elever har på hverandre innenfor den sosiale innrammingen som er utdanningsinstitusjonen. «skoler er komplekse *sosiale* miljøer hvor undervisning, læring og andre interaksjoner skjer» (Olsson 1997, 302, min oversettelse). Forskning på musikkutdanning har ifølge Olsson stort sett oversett mellommenneskelige og institusjonelle perspektiver. En utdanningsinstitusjon er en innesluttet sosial arena hvor kulturen preges av at det er et såkalt «insider community» (Olsson 1997, 290), eller *insidersamfunn*. Elevenes oppførsel og virkelighetsoppfatning er påvirket av hverdagen i dette insidersamfunnet, i tillegg til av outsiders sin oppfatning av det. Med tanke på det å utvide sine musikalske horisonter viser forskning at dette er mulig, men ikke alltid suksessfullt. Det kokes ned til disse fire variablene: 1) selve musikken, 2) hvordan musikken blir introdusert til elevene, 3)



elevenes sosiokulturelle bakgrunn, musikalske bakgrunn, kjønn, personlighet osv. og 4) lærerens sosiokulturelle bakgrunn, musikalske bakgrunn, kjønn, personlighet osv., og hvordan disse relaterer til elevenes (Olsson 1997, 290-291). Når det kommer til motivasjon for å lære seg noe nytt innen musikk, koker det ikke bare ned til preferanser. Det er flere viktige dimensjoner som er involvert. Det dreier seg om ting som «selvbilde, konformitet, forventinger og roller, følelsen av kompetanse, samarbeid og kreativitet [...]» (Olsson 1997, 293, min oversettelse). Russell oppsummerer det ganske enkelt med denne setningen: «Personer sin musikksmak utvikler seg ikke i isolasjon–de er påvirket av en rekke sosiale innflytelser» (Russell 1997, 141, min oversettelse).

Olsson sier at uformelle regler «utgjør basisen for sosial innflytelse og kontroll» (Olsson 1997, 295, min oversettelse) og kan ha enda større kraft enn formelle regler. De sosiale normene som finnes innen en viss læringsinstitusjon har stor innflytelse på hvordan læringsprosessen og elevenes motivasjon og læringsmål ser ut. Olsson presenterer forskning som forteller at lærere med kompetansen til å vinkle undervisningsobjektivet til elevenes egne interesser og mål produserer de beste resultatene hos elevene sine. Det reflekteres også positivt i elevenes egne holdninger til undervisningen (Olsson 1997, 295-296).

Altså er det spesielt viktig å huske i undervisningen av musikkelever at musikk er mer enn bare lydene, det er en integral del av identitetsformasjon og musikkulturell tilhørighet, og vinklingen av musikkundervisningen spiller en avgjørende rolle i elevens mottagelighet til nye musikkimpulser. Dette poenget understrekes av faktum at for ungdom i videregåendealder er denne identitets-og-kulturtilknytningen til musikk spesielt sterk.

«Conceptually, the impetus for seeking and joining a taste culture<sup>33</sup> is usually linked to adolescent maturation; specifically, to the transformation from parental protection and guidance to self-determination and independence»  
(Zillmann & Gan 1997, 172).

---

<sup>33</sup> Begrepene *taste public* og *taste culture*, eller smaksbefolkning og smaskultur [egne oversettelser] refererer henholdsvis til gruppen mennesker som deler preferansen for en viss type musikk, og de estetiske verdiene denne demografien knytter til den gitte musikkstilen (Russell 1997, 142).

Musikk for ungdom er en så sterk kulturell og psykologisk tilstedeværelse (Zillmann & Gan 1997, 172) at det for meg gir lite mening å ikke spille på lag med den. Identitetsformasjon rundt en smakskulturtilhørighet er en viktig del av den kulturelle utviklingen til ungdom og det kan tenkes at det er noe som har godt av positiv forsterking, også i instrumentalundervisning. Dette må selvfølgelig kunne kombineres med tilføring av et bredere perspektiv av annen musikk, men poenget mitt er at om en elev er besatt av en viss type musikk virker det lite logisk å forsøke å motarbeide de tendensene fordi musikken ikke er en del av pensum, når man heller kan fostre et positivt forhold til musikalsk utvikling og musikkglede hos eleven.

## Musikk og gruppeidentitet

Sammenhengen mellom musikksmak og sosial gruppetilhørighet er ofte tydelig. Faktorer som alder, sosial klasse og livsstil har som regel en observerbar korrelasjon til demografien av lyttere. Forskjellig forskning har blitt gjort på musikksmak, men Russell påpeker noen problemer med målingsverktøyene som blir brukt i slik forskning, hovedsakelig spørsmålene om hvorvidt preferansene som blir uttrykt samsvarer med faktiske lyttevener, og faktum at forskjellige studier bruker forskjellige måter å måle musikksmak på, noe som gjør det vanskelig å sammenligne data. Et annet problem er hvordan musikktyper blir kategorisert. Undersøkelser som dreier seg om musikksmak har ofte for smale sjangerspektrum, og selv undersøkelser som har et bredere spektrum kan ikke håpe på å omfatte alle sjangerkategoriene som finnes. Dessuten er grensene mellom forskjellige musikkstiler ofte flytende. Det tredje problemet Russell nevner med slike undersøkelser er at de snakker om musikklytting på en dekontekstualisert måte. Mennesker hører på forskjellige typer musikk i forskjellige kontekster, og forskjellige typer musikk har forskjellig funksjon for lytteren avhengig av konteksten (Russell 1997, 141-142. Se også Nerland 2004, 139-141 og Ruud 2016, 282). For eksempel hører kanskje noen på én type musikk når de er ute og danser, men ville ikke nødvendigvis satt på den samme musikken på hodetelefonene på bussen, eller på en LP hjemme i stua. Zillmann & Gan nevner at såkalt *mood management* er en viktig faktor når det gjelder musikkpreferanser. Altså hvilket humør man er i, hvilket humør man forsøker å oppnå, hvilke mennesker man eventuelt er omringet av når man skrur på musikk

og hvilken musikalsk stemning er passende for situasjonen man er i med de menneskene, er faktorer som avgjør hvilke musikalske valg man tar når man skal høre på musikk. Altså er ikke musikalsk preferanse endimensjonalt og ikke-variabelt, det er situasjonsavhengig (Zillmann & Gan 1997, 179).

Russell påpeker at å utrede en taksonomi<sup>34</sup> av smaksbefolkninger og smaskulturer i praksis er en altfor kompleks oppgave til å kunne utføres med nøyaktighet, spesielt med tanke på de vanskelighetene som allerede er nevnt knyttet til undersøkelser av musikksmak. Likevel er det mulig å observere visse assosiasjoner og tendenser. Linker mellom musikksmak og sosiale kategorier som sosial klasse, alder, kjønnsidentitet,<sup>35</sup> etnisitet, subkulturer, livsstil og verdier er ofte ganske tydelig observerbare (Russell 1997, 143-148). Likevel er det å tolke assosiasjoner mellom smaskultur, livsstil, valg og verdier en grunnleggende problematisk oppgave på grunn av faktum at mange andre faktorer enn musikksmak kan spille like mye inn i livsstilvalgene til mennesker. Faktorer som personlighet, sosial klasse, utdanning osv. (Russell 1997, 149). Dette kan muligens gjøre at all empiri på tema virker ubrukelig, men det vil være nyttig å være klar over at det finnes linjer selv om de ikke nødvendigvis lar seg kvantifisere. Musikksmak formes av mange forskjellige sosiale innflytelser. Russell nevner «sosialisering, utdanning, jevnaldrende og media» (Russell 1997, 150, min oversettelse), men oppklarer at disse distinksjonene ikke er like tydelige og enkelt å kategorisere i virkeligheten, selv om de kan være nyttige kategorier for oversiktens skyld (Russell 1997, 150).

Så, hvordan forklarer vi assosiasjonene mellom musikksmak og sosiale strukturer? Russell legger fram to konkrete tolkninger – den ene er at sosiale og kulturelle grupperinger har innvirkning på musikksmak, og den andre er at musikksmak har innvirkning på sosiale og kulturelle grupperinger. Det oppklares at virkeligheten er nok en blanding av disse to tolkningene og at de har gjensidig påvirkning på hverandre (Russell 1997, 149). Dette blir forklart på følgende måte:

---

<sup>34</sup> Kategorisering/klassifisering.

<sup>35</sup> Russell bruker det engelske begrepet *gender*, som mangler noen god norsk oversettelse, men dreier seg mer om kulturelle kjønnsroller enn biologisk kjønn.

«[...] the differentiation of music into different types, which forms the basis for the existence of different taste cultures, is probably, at least in part, a response to the differing needs of different social groups. But, at the same time, the differences in musical taste between these social groups almost certainly serve [...] to amplify and reinforce the distinctions between the groups, and so represent one of the ways in which groups 'construct' themselves [...]»  
(Russell 1997, 149).

Sosialiseringen vi opplever gjennom oppveksten har tydelig innvirkning på mange aspekter av livet vårt, og det er ingen grunn til å anta at våre estetiske preferanser ikke er del av den innflytelsen. Faktum at mennesker fra den øvre middelklassen ser ut til å ha en sterkere preferanse for klassisk musikk enn andre sosiale grupper kan rett og slett forklares ved at de har en større sannsynlighet for å bli utsatt for denne musikken som barn og dermed opprette positive assosiasjoner til det. Disse innflytelsene er likevel ikke garanterte, og faktorer som generasjonskløft og ungdomsopprør kan føre til stikk motsatte resultater av hva som er nevnt ovenfor. I tillegg gjelder fortsatt problemet angående vanskelighetene med å måle nøyaktig data på slike komplekse sosiale strukturer. Sosialiseringkategorien kan også forklare smaksforskjellene man ser mellom jenter og gutter. Jenter og gutter blir sosialiserte på forskjellige måter, og de tradisjonelle kjønnsrollene man blir sosialisert til å passe inn i vil da manifestere seg i blant annet musikksmaken. Denne sosialiseringen kan skje, ikke bare gjennom familie, venner og skole, men også fra smaskulturer selv. De verdiene som reflekteres i en viss smaskultur vil ha innvirkning på lytteren. For eksempel musikk med tekster som perpetuerer tradisjonelle kjønnsroller vil kunne bidra til å forsterke idéen om disse rollene hos unge lyttere, som da videre vil kunne bidra til å forme smaken deres i henhold til de estetiske verdiene som knyttes til de kjønnsrollene. En forklaring på hvorfor mennesker av visse sosiale grupper ser ut til å ha preferanser for visse musikkstiler er relatert til gruppeidentifisering. Man vil gjerne forsterke sin tilknytning til en viss sosial gruppe, f.eks. den øvre middelklassen, og gjør da dette gjennom å uttrykke sin kulturelle identitet gjennom det estetiske uttrykket som er forbundet med den gruppen. I tilfellet til den øvre middelklassen er klassisk musikk del av dette estetiske uttrykket, sammen med andre kulturelle uttrykk som klesstil, etikette, matpreferanser osv. Denne forklaringen kan ikke bare anvendes på sosial klasse, men gjelder også de andre kategoriene som er nevnt

tidligere; alder, kjønnsidentitet, etnisitet, subkulturer, livsstil og verdier (Russell 1997, 150-151). Linkene mellom musikksmak og samfunn er tydelig ekte, men de er også ekstremt vanskelige å spesifisere på grunn av deres komplekse natur. I tillegg er det viktig å nevne at korrelasjonene vi kan observere mellom musikksmak og samfunn ikke nødvendigvis innebærer kausalitet, og i de fleste tilfeller mest sannsynlig ikke gjør det. Russell nevner til slutt at både musikk og samfunn er ting som endrer seg så fort at empirisk data og teoriene dratt fra det fort blir utdatert (Russell 1997, 154-155). I den ånden vil jeg gjerne minne om at litteraturen er fra 1997 og bør derfor brukes med forsiktighet, men de konseptene og metodene Russell presenterer er fortsatt meget nyttige. For å oppsummere det som er sagt om musikk og gruppeidentitet: musikkelever kommer til å allerede ha sterke tilknytninger til ymse smakskulturer når de begynner på videregående skole. Disse tilknytningene er vanskelige å kvantifisere, og de er sterke. Derfor er det ikke så lett som å bare si at det er viktig å utvide de musikalske horisontene til elevene. Musikksmak koker ned til mer enn bare preferanser, og dette er et viktig moment å ta hensyn til i instrumentalundervisningen.

## Musikk og selvidentitet

Kunnskap fra psykologien er viktig for musikkpedagogikken når det kommer til å forstå hvordan eleven, og seg selv (læreren), oppfatter musikk. Dette er knyttet til temaer som «motivasjon, læring, holdninger, prestasjon, musikalsk evne, kommunikasjon – og ikke minst musikalsk opplevelse» (Ruud 2004, 23). Ruud knytter disse temaene spesifikt til *selvpsykologien*, en gren av psykologi som har vekt på rollen til selvet. En av måtene musikk relateres til selvpsykologien på er at selvpsykologi handler mye om følelser og hvordan vi prosesserer dem. Musikk er, som Ruud påpeker, tett knyttet til følelser, og spørsmålet som stilles er da hvorvidt musikk kan styrke våre følelsesmessige prosesser (Ruud 2004, 23-24). Det finnes flere teorier innen psykologien knyttet til hva som er motivasjonen bak musikalsk aktivitet i mennesker, fra Freuds teori om at alle våre motiver kan kokes ned til seksuell drift og aggresjon til Maslows teori om selvrealisering som toppen av behovspyramiden. Ruud trekker også fram Joseph Lichtenbergs teori som, i likhet med Freuds, også koker ned til at det er grunnleggende biologiske drifter som driver oss, drifter relatert til

sinnstilstandsregulering, utforskning og nysgjerrighet, opprettelse av sosiale relasjoner så vel som behovet for å distansere seg fra sosiale situasjoner (Ruud 2004, 24-25). Noen av disse teoriene er ganske omfattende og noe av det kan kanskje også virke litt søkt, men det viktigste er tilknytningen mellom musikk og biologiske impulser. Ruud knytter også den tidlige forståelsen hos spedbarn av musikalske elementer som tonefall, klang, rytme og lydstyrke i kommunikasjonen med sine omsorgsgivere til en biologisk og selvpsykologisk forståelse av menneskelig musikalitet. Selv om musikalsk kommunikasjon kan knyttes til biologiske funksjoner og evolusjonære trekk hos mennesker er det viktig at vi ikke reduserer det til disse tingene. Det kulturelle aspektet av musikalsk kommunikasjon er svært viktig for hvordan vi forstår vår musikalitet (Ruud 2004, 25-26). Det med spedbarns forståelse av musikalske elementer, samt deres egen uttrykkelse av de samme elementene, og hvordan det ser ut til å være et særtrekk hos menneskene viser oss hvor viktig den emosjonelle rollen av musikalsk ytring er i utviklingen til barn. Det viser også viktigheten av musikalsk ytring innen relasjonsdanning (Ruud 2004, 26-27).

Forståelsen av hva selvet er innen psykologien er omdiskutert og har ikke noen klar, entydig enighet. Ruud forklarer det som «en serie selvforneimmelser» (Ruud 2004, 27). Disse selvforneimmelserne utgjør sammen den opplevelsen man har av seg selv som eksisterende fysisk og mentalt og det er denne opplevelsen man har av seg selv som er utgangspunkt i ens handlinger, følelser og intensjoner. Knyttet til dette konseptet om selvet, som er vår opplevelse av vår egen eksistens, er konseptet *selvobjekter*. Dette er snakk om objekter i bred forstand, det kan være faktiske objekter, andre mennesker, dyr eller idéer. Poenget er at i motsetning til selvet, som utgjør vår interne fornemmelse av selvopplevelsen vår, utgjør selvobjekter de eksterne faktorene som påvirker selvforneimmelsen. Hva som kvalifiserer de som selvobjekter er at de har en innflytelse på vår forståelse av egen identitet og selvopplevelse. Heinz Kohut sier at selvobjekter er så viktig for oss og for opplevelsen av selvet at det å bli fratatt de kan føre til å «ikke føle seg levende» (Ruud 2004, 28, Ruud sin oversettelse).<sup>36</sup> Musikk kan være et slikt selvobjekt (Ruud 2004, 27-28), og som vi vet er det et tett forhold mellom musikk og identitet hos mennesker. Den musikken vi elsker utgjør en viktig del av vår identitet, en viktig del av hvem vi er. Altså følger musikk

---

<sup>36</sup> Se Kohut 2002, 136 for primærkilde.

selvobjektsdefinisjonen ved å være et eksternt objekt som spiller med på å utgjøre menneskers selvforneelse og forståelse av egen identitet.

Man må altså heller ikke glemme innflytelser som *ikke* har med det sosiale å gjøre når det kommer til ungdoms musikkpreferanser. Mesteparten av lytting hos ungdom skjer på egen hånd (Zillmann & Gan 1997, 162), så det som skjer i dette domenet er også betydelig (Zillmann & Gan 1997, 175). Med både det som er sagt om musikk knyttet til selvpsykologi og musikk knyttet til sosialpsykologi skjønner vi at musikk som en del av ungdoms forståelse av egen identitet og uttrykkelsen av den identiteten utgjør en utrolig sterk tilstedeværelse. «The exhibition of one's musical taste is used to distinguish oneself» (Zillmann & Gan 1997, 173).

Musikk og identitet er knyttet tett sammen, og mennesker markerer sin musikalske identitet gjennom tilknytting til sine preferanser, men også gjennom avstand til annet enn sine preferanser. En utfordring dette fenomenet byr på i musikkpedagogisk sammenheng er hvordan musikkklærere kan tilby en musikalsk undervisning som er tuftet på variasjon uten at det resulterer i avvisning fra elevene av grunner som oppstår fra identitetsfaktorer. En mer ønskelig situasjon er at man ved å tilby elevene undervisning tuftet på musikalsk variasjon åpner de opp for en bredere musikalsk identitetstilknytning og dermed en mer variert musikalsk forståelseshorisont. For å oppnå dette er det nødvendig å gi elevene rom for utforskning av sine egne musikalske preferanser og dermed også musikalske identitet, og for at dette skal muliggjøres er det også nødvendig å kunne tilby et variert musikkprogram som ikke favoriserer visse musikktyper eller utstråler et tydelig musikalsk hierarki (Nerland 2004, 144).

En musikkundervisning som har tilstrekkelig bredde etter de standardene som er nevnt samtidig som den har dybdekompetansen som kreves innen visse kategorier, krever en urealistisk høy lærerkompetanse. For å kunne oppnå både bredden og dybden, sier Nerland, kreves «en klarere ansvarsfordeling mellom musikkpedagogiske institusjoner og virksomheter, med andre ord en mer bevisst spesialisering, parallelt med at man søker å utvide fagfeltets musikkulturelle bredde» (Nerland 2004, 145). Det belyses ikke videre direkte hvordan dette skal kunne oppnås, men det er heller ikke å forvente. En slik

prosess vil innebære utrolig mange momenter og kreve enorme omveltninger i utdanningssystemet. Det at kjernen av hva som kan se ut til å være den riktige veien å gå fremover belyses og snakkes om innen forskningsfeltet kan imidlertid bidra til at vi kommer oss stadig nærmere målet.

## Musikkopplevelsen

Hvordan oppstår musikkopplevelse og hva består det egentlig av? Ruud påpeker at svaret på dette er kontekstbasert og vil variere fra individ til individ basert på deres kulturelle bakgrunn. Det vil altså ikke være mulig å si noe helt generelt om hva som konstituerer musikkopplevelsen i mennesker. Alle står i en særegen fortolkningsposisjon relatert til sin musikkulturelle bakgrunn, personlige bakgrunn og kontekst i lyttende stund. Dette kan kanskje virke litt håpløst om vi ønsker å gjøre oss en forståelse av musikkopplevelse, men det er kanskje også denne kompleksiteten og variabiliteten ved musikkopplevelsen som gjør den til en så kraftfull opplevelse som er verdt å utforske. Jeg vil tro at vi ikke kan håpe på å fullt ut forstå disse fenomenene noen gang, men gjennom utforskningen av de kan vi utvide vår forståelse av dem og styrke vårt forhold til dem. Musikkopplevelser kan være med på å gi svært kraftige fornemmelser av vår selvopplevelse og opplevelsen av å være samlet og hel. Det er et slikt objekt som er med på å knytte sammen de fragmenterte inntrykkene våre og gi vår opplevelse av oss selv i tilværelsen et identitetsgrunnlag og en kontinuitet. Identitet er et komplekst begrep, og hvordan det knyttes til selvet er enda mer komplekst. Ruud forklarer identitet som «selvet i kontekst» (Ruud 2004, 31). I denne forståelsen av selvet og identitet er altså selvet den indre strukturen av vår selvforståelse og selvoppfatning, og identitet er knyttet til de mange ytre tingene som utvider den strukturen. Disse tingene kan være aktiviteter man mestrer, sosial klasse, hjemsted, verdier og ikke minst – musikk. Musikk, sier Ruud, følger de fleste av oss hele livet, og en stor porsjon av det. Musikken vi hører på eller spiller knyttes til minner og opplevelser i løpet av livet vårt og blir på den måten en sentral kontinuitet i vår identitet. Det er viktig å tydeliggjøre avslutningsvis at musikk gjennom linsen selvpsykologi bare er én måte å se musikk på, og det samme gjelder musikk gjennom linsene sosialpsykologi, filosofi, kultur osv. Det å forstå musikk gjennom flere linser og flere forskningsfelt gir oss et rikere språk og begrepsgrunnlag til å kunne forstå



musikken i en bredest mulig forstand. Disse linsene og forskningsfeltene trenger ikke å stå i motsetning til hverandre. Altså betyr dette at det å forstå musikk som et selvobjekt og som et grunnlag for identitet ikke utelukker forståelsen av musikk som estetisk objekt, hvor kunsten i seg selv er utgangspunkt for musikkforståelsen og ikke hvordan kunsten knytter seg til mennesket og vår forståelse av den (Ruud 2004, 30-31). Ruud sementerer dette poenget fint med den følgende setningen: «Som musikkpedagoger er det like viktig for oss å bevare mangfoldet i vår musikkoppfattelse som å ha et mangfoldig syn på mennesket» (Ruud 2004, 31-32).

Det som for meg stikker seg fram som en tydelig fellesnevner for alle musikkoppfattelsene som har blitt nevnt i denne avhandlingen er at musikk er en utrolig viktig del av det å være menneske. Og med det i tankene blir det da ekstremt viktig når vi tar musikk inn i en utdanningssammenheng, når vi tar på oss oppdraget å berike unge menneskers musikalske forståelse og grunne dem for et videre musikalsk liv, at det blir gjort med største intensjon av å bevare gleden og gnisten ved det.

# Konklusjon

Hvor mye rom er det for å vektlegge musikkglede i instrumentalundervisning? Som jeg nevnte i introduksjonen er dette et stort og åpent spørsmål som innebærer mange forskjellige aspekter. Jeg vil nå diskutere hvordan vi kan tilnærme oss denne problemstillingen i lys av de temaene jeg har drøftet i løpet av avhandlingen. Som jeg også har nevnt tidligere er ikke dette den typen problemstilling som kan ha et veldig konkret svar, men jeg vil forsøke å konkludere så konkret som mulig i den kapasiteten det lar seg gjøre innenfor denne åndsvitenskapelige, diskursbaserte konteksten. Aspektene som kan knyttes til musikkgledebegrepet og til problemstillingen min er altså mange. Jeg har i denne avhandlingen nevnt et utvalg jeg synes er viktig, som jeg vil oppsummere i de følgende avsnittene.

Elevenes multikulturelle musikkverden byr på en rekke utfordringer for musikk lærere. Dagens elever sitter med en enorm variasjon av musikalske inntrykk, både når det gjelder musikkstiler, men også *hvordan* de lytter til musikk. Med tanke på den seige utviklingen av fagtradisjoner og faktum at noen lærere rett og slett vil være en del eldre enn elevene, kan dette bli vanskelig for musikkpedagogikken å holde følge med. Resultatet er en potensiell diskonnekt mellom elevenes interesser/musikkvaner og den inputen de får fra skolen, som vil svekke slagkraften til undervisningen de mottar.

Motivasjon er en avgjørende faktor for elevens villighet/lyst til å fortsette å utvikle seg på instrumentet sitt. Motivasjon kommer i forskjellige former og finnes til forskjellige grader hos forskjellige elever, men det er i bunn og grunn lærerens ansvar å legge til rette for en instrumentalundervisning som fostrer musikalsk utvikling hos eleven, samtidig som det ikke blir så overveldende at eleven mister motet. I dette finnes også utfordringen med hvor mye det er fordelaktig å la eleven styre selv. Om eleven ikke har kontroll over hva som jobbes med i instrumentalundervisningen kan det igjen føre til en diskonnekt mellom elevens interesser og undervisningen de mottar, men om de får total kontroll selv står de ovenfor faren ved å ta seg vann over hodet og på den måten også svekke motivasjonen. Lærerens

utvidede kompetanse og erfaring i forhold til eleven sin er også et viktig poeng for punktet om motivasjon, så dette er et område hvor mye skjønn og pedagogisk takt kreves.

Flow, og spørsmålet om kunst vs. håndverk er et sentralt punkt for problemstillingen. Hvorvidt musikkutøvelse er et sjelefullt uttrykk av følelser eller et teknisk håndverk på linje med snekring og husbygging, eller til hvilken grad det er en blanding av de to, er et spørsmål som vil generere mange forskjellige svar. Flow-konseptet tydeliggjør kjernen av dette spørsmålet veldig godt, siden det handler om musikalsk intuisjon, hengivelse til øyeblikket og hvor impulsene tar oss, men er bygget på et fundament av muskelmotorikk og forståelse av musikalske spilleregler innen en viss kontekst. Flow er derfor et verdifullt verktøy som kan tas i bruk i instrumentalundervisningen.

Så har vi problemet med at musikk kan være vanskelig å tilnærme seg på pedagogisk siden det har så mye med følelser å gjøre og er så subjektivt opplevd av hver enkelt. På grunn av dette må mye skjønn involveres av instrumentallæreren og synergistiske tilnærminger må omfavnes til fordel for absolutter. Dette poenget er også tydeliggjort av hvordan vi metodisk tilnærmer oss musikkvitenskapen som forskningsfelt sammenlignet med naturvitenskapene.

Mye av instrumentalundervisningen i vår del av verden ser ut til å være preget av et utøverfokuset og verksorientert musikk-syn. Dette musikk-synet er ikke nødvendigvis bare usunt, men det stemmer heller ikke nødvendigvis overens med alle elevers musikalske mål og hensikter. Om vi gjør oss selv klar over hvordan forskjellige kulturers musikalitetssyn ser ut og kan inkorporere disse i måten vi selv oppfatter musikalitetsbegrepet og hvordan vi viderefører det som pedagoger, i samarbeid med en synergistisk tilnærming på didaktiske metoder, har vi mye å vinne i elevenes musikalske utbytte.

For å ha en pekepinn på hvordan vi skal ta stilling til alle disse utfordringene er det nødvendig at vi har en musikkpedagogisk filosofi og verdiforankring i grunn. Denne verdiforankringen gir oss en formening om hva vi mener målet med musikkutdanning og instrumentalundervisning bør være, og det gir oss en retning for didaktikken vår og en innfallsvinkel til de førnevnte utfordringene. Jeg vil gjøre det tydelig at denne verdiforankringen ikke kommer til å være, og heller burde den ikke være, lik for alle

musikkpedagoger der ute. Musikk lærere kommer i like stort mangfold som musikk elever, og mangfoldet det fører til i musikkundervisningen er bare positivt. Det som er viktig er at vi alle har et bevist forhold til hvilke verdier vi ønsker å føre videre gjennom undervisningen vi gjør og hva det er vi anser som det beste for elevene. I lys av det vil jeg igjen tydeliggjøre hva jeg selv mener bør være det sentrale målet med musikkundervisning: å utvide elevenes musikalske horisonter samtidig som vi forsøker å møte dem i deres egen musikkverden. Med dette som mål mener jeg vi kan bidra til musisering av samfunnet som helhet og opprettholde, eller fostre ny motivasjon, mestring og ikke minst musikkglede hold elevene våre.

Helt til slutt vil jeg minne om de institusjonelle utfordringene som ligger over alle disse andre utfordringene. Musikk lærere må forholde seg til læreplaner og nasjonale retningslinjer, og disse kan ofte komme i veien for hva læreren egentlig mener er idealet. I tillegg har vi problemet med vanskeligheten av spesialtilpasning av undervisning når lærere har mange elever, og det kommer nye hvert år. Så hvordan kan vi håpe på å overkomme dette?

Idealene jeg har presentert og alle de utfordringene som stiller seg imot dem leder opp til et grunnleggende poeng: en forening av standardopplegget og elevorientert undervisning. Med standardopplegget mener jeg den musikkpedagogikken som baserer seg på de eksisterende retningslinjene og er tuftet på etablerte fagtradisjoner og rammeverk. Det er det opplegget som gjør det mulig å ha en strukturert musikkundervisning med plass til store mengder elever, og som tar utgangspunkt i viktige musikalske og historiske normer i vår kultur. Med elevorientert undervisning mener jeg en undervisning som tar større hensyn til den individuelle musikk elevens musikalske mål, interesser og smaker, og som gjerne tar utgangspunkt i disse og videreutvikler elevens musikalitet derfra. Hvordan får vi til en slik forening med tanke på de institusjonelle utfordringene? Jeg vil legge fram løsningen på det gjennom to poeng:

For det første: det er opp til den enkelte læreren. Jeg mener det finnes tilfeller hvor man må gjøre plass for å vike fra retningslinjene om det er tydelig at det er for elevens beste. Tilfeller hvor det er tydelig at standardopplegget ikke kommer til å fostre noe videre motivasjon, mestring eller musikkglede hos eleven. Om det i slike tilfeller er klart at man fortsatt kan

fostre videre motivasjon, mestring og musikkglede hos eleven, men gjennom alternative tilnærminger som tar større utgangspunkt i elevens individuelle interesser og mål, er det for meg tydelig at musiseringen av samfunnet som helhet har best av at det blir gjort. Slike tilfeller vil nok sjeldent dukke opp som enten/eller-tilfeller med elever som enten er helt med på standardopplegget eller ikke, det vil være mer snakk om til hvilken grad. Da kommer igjen viktigheten med bruk av skjønn, tilpasningsdyktighet og åpen kommunikasjon med eleven fram.

For det andre: det må inkluderes i diskursen. Måten vi gjør det på er ganske enkel – vi snakker om det. Om de sentrale utfordringene, og hvordan vi best forsøker å tilnærme oss dem på, belyses i den musikkpedagogiske hverdagsdiskursen, den vitenskapelige diskursen, på lærerværelset og i undervisningen, utvikler vi oss uunngåelig i riktig retning. Jeg minner om at verdiforankringen kommer ikke til å se lik ut for alle lærere, men om vi har en ting til felles – et ønske om elevenes beste – gjelder fortsatt dette punktet i aller høyeste grad.

Så, hvor mye rom er det for å vektlegge musikkglede i instrumentalundervisning? Med alt som nå er sagt mener jeg at et godt oppsummert svar på det spørsmålet er dette: ganske mye.

# Referanseliste

- Alsnes 2017 Alsnes, J. H. (2017, 29. september). Hypotetisk-deduktiv metode. Hentet fra [https://snl.no/hypotetisk-deduktiv\\_metode](https://snl.no/hypotetisk-deduktiv_metode)
- Alsnes 2020 Alsnes, J. H. (2020, 9. desember). Hermeneutikk. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Barnes & Bloor 1983 Barnes, B. & Bloor, D. (1983). Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge. I Hollis, M. & Lukes, S. (Red.), *Rationality and Relativism* (s. 21-47). Oxford: Basil Blackwell
- Bjørkvold 2014 Bjørkvold, J. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg). Oslo: Freidig Forlag
- Dahlstrom 2015 Dahlstrom, D. (2015). Language and Meaning. I Malpas, J. & Gander, H. (Red.), *The Routledge Companion to Hermeneutics* (s. 277-286). New York: Routledge
- Fostås 2002 Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Friberg 2010 Friberg, C. (2010). Moving into the Field of the Unknown: A Reflection on the Differences between Theory and Practice. I Friberg, C. & Parekh-Gaihede, R. (Red.), *At the Intersection Between Art and Research: Practice-Based Research in the Performing Arts* (s. 19-37). Malmö: NSU Press
- Gadamer 2012/1960 Gadamer, H. (2012). *Sannhet og metode : Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (oversatt av Holm-Hansen, L.). Oslo: Pax. (Originalutgave utgitt i 1960)
- Goldsmith 2001 Goldsmith, J. O. (2001). *How can we keep from singing : music and the passionate life*. New York: Norton

- Gomez 2015 Gomez, A. V. (2015). Rationality and Method. I Malpas, J. & Gander, H. (Red.), *The Routledge Companion to Hermeneutics* (s. 251-266). New York: Routledge
- Hargreaves & North 1997 Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). The Social Psychology of Music. I Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Red.), *The Social Psychology of Music* (s. 1-21). New York: Oxford University Press
- Høiås 2017 Høiås, T. (2017). Diskursanalyse som tilnæringsmåte. I Næss, H. E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 52-63). Oslo: Universitetsforlaget
- Kania & Gracyk 2011 Kania, A. & Gracyk, T. (2011). Performances and recordings. I Gracyk, T. & Kania, A. (Red.), *The Routledge Companion to Philosophy and Music* (s. 80-90). New York: Routledge
- Kohut 2002 Kohut, H. (2002). *Selvpsykologiske perspektiver: historiske og kulturelle artikler og interview*. Århus: Klim
- Krogh 2014 Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : Om å forstå og fortolke* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kulset 2018 Kulset, N. (2018). *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget
- Levitin 2008 Levitin, D. (2008). *This is Your Brain on Music: Understanding a Human Obsession*. London: Atlantic Books
- Lærgreid 2014 Lærgreid, S. (2014). Charles Taylor: For en hermeneutisk praksis i humanvitenskapelig forskning. I Lærgreid, S. & Skorgen, T. (Red.), *Hermeneutikk: en innføring* (s. 305-322). Oslo: Scandinavian Academic Press
- Malpas 2015 Malpas, J. (2015). Place and Situation. I Malpas, J. & Gander, H. (Red.), *The Routledge Companion to Hermeneutics* (s. 354-366). New York: Routledge

- Mortari & Tarozzi 2010      Mortari, L. & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: An introductory Essay. I Tarozzi, M. & Mortari, L. (Red.), *Phenomenology and Human Science Research Today* (s. 9-54). Bucharest: Zeta Books
- Nerland 2004      Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikk-kulturelle mangfoldet: Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135-148). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Nielsen 2004      Nielsen, S. G. (2004). Stretegisk læring på instrumentet. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 33-45). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Næss & Pettersen 2017      Næss, H. E. & Pettersen, L. (2017). Metodemangfoldets muligheter. I Næss, H. E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 15-19). Oslo: Universitetsforlaget
- Olsson 1997      Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. I Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Red.), *The Social Psychology of Music* (s. 290-305). New York: Oxford University Press
- Persson 2001      Persson, R. S. (2001). The Subjective World of the Performer. I Juslin, N. J. & Sloboda, J. A. (Red.), *Music and Emotion: Theory and Research* (s. 275-289). New York: Oxford University Press
- Reimer 2003      Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (third edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.



- Russell 1997 Russell, P. A. (1997). Musical Tastes and Society. I Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Red.), *The Social Psychology of Music* (s. 141-158). New York: Oxford University Press
- Ruud 2004 Ruud, E. (2004). Musikkopplevelsen i selvpsykologisk lys. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 23-32). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Ruud 2016 Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlag
- Skjulstad 2017 Skjulstad, S. (2017). Medietester og metode. I Næss, H. E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 39-51). Oslo: Universitetsforlaget
- Skorgen 2014 Skorgen, T. (2014). Hans-Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.), *Hermeneutikk: en innføring* (s. 219-244). Oslo: Scandinavian Academic Press
- Small 1998 Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press
- Steptoe 2001 Steptoe, A. (2001). Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. I Juslin, N. J. & Sloboda, J. A. (Red.), *Music and Emotion: Theory and Research* (s. 291-307). New York: Oxford University Press
- Svendsen 2021 Svendsen, L. F. H. (2021, 18. mars). Åndsvitenskap. Hentet fra <https://snl.no/%C3%A5ndsvitenskap>
- Swanwick 1999 Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge
- Utdanningsdirektoratet 2020 Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01). Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Kompetansemaal/musikk>

Van Manen 2015

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Routledge

Zillmann & Gan 1997

Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. I Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Red.), *The Social Psychology of Music* (s. 161-187). New York: Oxford University Press

