

Gjensyn med Orff–Schulwerk: et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse

Jon Helge Sætre

ABSTRACT:

Orff–Schulwerk revisited: rethinking analysis of music teaching methods and practices

This article investigates the benefits of analysing music teaching methods and practices by employing perspectives normally associated with aesthetics and philosophy of music. Theories on the meaning of music and on musical action (notably Nielsen 1998) guide a textual analysis of Orff–Schulwerk, which is selected as the case. Orff–Schulwerk is a significant music teaching approach in the recent history of Nordic music education; both within schools and music teacher education. The analysis reveals what appear to be internal conflicts in Orff–Schulwerk, in particular concerning the ontological conceptions of music and the views on musical actions. This is further discussed in relation to later editions and modifications, and ‘misconceptions’, of Orff–Schulwerk in the Scandinavian countries. In conclusion, it is argued that the theoretical framework, close to music ‘itself’, seems to enable complementary insights into music teaching practices, not the least because ontological and aesthetic conceptions of music seem to both exist and to play a vital role in music teaching methods and practices.

Keywords: Music teaching methods, Orff–Schulwerk, meaning of music, ontology of music, didactic analysis

Innledning

Når musikkpedagogisk forskning retter søkelyset mot musikkundervisningskonsep-ter eller undervisningspraksiser, for eksempel i grunnskolens musikkfag, er et nær-liggende teori- og analysegrunnlag didaktisk og musikkdidaktisk teori. Didaktiske modeller og kategorier (Bjørndal & Lieberg 1978; Jank & Meyer 2009; Vogt 2010) vil i så fall etterspørre en analyse av undervisningens mål, innhold, metoder, forutset-ninger, vurdering, og så videre. Alternativt benyttes didaktiske spørreord som *hva*, *hvorfor*, *hvordan*, *når*, *hvem* og *hvor* som analytiske briller (Jank & Meyer 2009; Künzli 2000: 43). Denne artikkelen setter seg fore å undersøke om et annet teorigrunnlag kan bidra til å øke vår forståelse av musikkdidaktiske konsepter¹ – et teorigrunnlag som retter seg mer eksplisitt mot musikken i musikkpedagogiske praksiser.

I denne artikkelen reises dermed andre spørsmål om musikkpedagogisk praksis: På hvilken måte kan man innlemme ontologiske perspektiver i analysen? Hvordan kan meningsperspektiver operasjonaliseres og trekkes inn i analysen? Hvilke innsikter kan en musikknær og metodener analyse tilføre en mer tradisjonell didaktisk eller historisk forståelse av konseptet? For å nærme meg drøftelsen av disse spørsmålene, vil jeg først forsøke å utlede noen analytiske redskaper gjennom 1) perspektiver på musikkens ontologi, 2) perspektiver på musikkens mening, og 3) perspektiver på musikalsk handling. I dette arbeidet står Frede V. Nielsens mange bidrag helt sentralt (Nielsen 1998) og det analytiske hovedgrepet har også klare paralleller til Holgersen (2002). Deretter undersøker jeg om de analytiske redskapene gir mulighet for fruktbare analyser av musikkdidaktiske undervisningskonsep-ter. Metodisk gjennomføres dette som en tekstbasert kasusanalyse av Orff-Schulwerk. Begrunnelsen for dette valget er at dette konseptet er ett av flere som kan sies å ha hatt betydning for skandinavisk musikkundervisning og lærerutdanning, og som vi fortsatt ser mange spor etter i dag. Orff-Schulwerk har derimot blitt tolket og bearbeidet på tildels svært forskjellige måter i Sverige, Danmark og Norge. Jeg vil derfor mot slutten av artikkelen komme inn på andre- og tredjegerasjons utgivelser i Skandinavia, og diskutere analysen i lys av disse. Det dukker her opp interessante perspektiver på musikkpedagogiske diskurser i Skandinavia som kan fortjene grundigere studier i videre forskning. For eksempel har svenske studier i det siste bidratt til å formidle en beskrivelse av musikkfaget i svensk skole (f. eks Georgii-Hemming & Westvall 2010) som tilsynelatende står i et logisk forhold til hvordan Orff-Schulwerk ble forvaltet i Sverige på 1950- og 1960-tallet.

Teoretiske perspektiver

Musikkens ontologi

Hvis en analyse setter seg fore å si noe om “selve” musikken, er det vanskelig å komme utenom en rekke problematiske, ontologiske spørsmål; spørsmål om musikkens vesen, framtreddelse, mening og avgrensning. Disse tradisjonelt estetiske spørsmålene har spilt en fremtredende rolle både i musikkestetisk og musikkpedagogisk idéhistorie (Benestad 1976; Ehrenforth 2005). I musikkpedagogisk litteratur finner vi også i dag stemmer som argumenterer for spørsmålenes relevans for musikkpedagogisk tenkning og praksis, for eksempel Varkøy (2010). Andre knytter derimot tematikken uløselig til et kunstsyn og en musikkvitenskapshistorie som de mener har mistet eller bør miste sitt hegemoni (Knudsen 2010: 159). Jeg vil la den diskusjonen ligge og heller spørre hvilke mål man setter seg fore i denne type grunnlagstenkning.

En drøfting av musikkens ontologi kan for det første sikte mot å utvikle en *homogen* framstilling. Med det mener jeg en logisk sammenstilling av argumenter som søker å framstille musikk på én bestemt måte. Siktemålet med dette kan være normativt (å fremheve en bestemt type musikk), men kan like gjerne være grunnet i vitenskapsteoretiske idealer som søker å forstå en fortolket helhet, eller en essens, og som bygger på generelle ontologiske forventninger om at helheten, essensen eller det bakenforliggende faktisk finnes. Jeg forstår Peder Chr. Kjerschows prosjekter som eksempler på en slik posisjon; kanskje tydeligst beskrevet i studien om Hanslick (Kjerschow 1991). Kjerschow bygger vitenskapsteoretisk på hermeneutikken, og spesielt Gadamer, og han beskriver også sin framgangsmåte som hermeneutisk (11–12). Også i senere tekster er den hermeneutiske metode framtredende, om enn mindre eksplisitt. Musikken blir for Kjerschow “et privilegert område hvor former trer konkret frem som rene – uten å henvise til noe som er mer konkret og kjent i vår daglige verden.” (115); et standpunkt som vi blant annet kjenner igjen fra nettopp Eduard Hanslick.

En slik posisjon kan kritiseres på et postmoderne og poststrukturalistisk grunnlag, som rokker ved håpet om å finne *den store fortellingen* (Lyotard 1984) eller *den uniforme teksten* eller *det egentlig mente* (Foucault 1972: 133). En annen kritikk kommer fra både etnologisk og sosiologisk hold, og avdekker en viktig blind flekk hos Kjerschow: Hvilken musikk? Man kan stille spørsmål ved gyldigheten av å drøfte musikkens vesen og mening uten samtidig å gjøre klart hvilken musikk man inndrar i regnestykket. Vil ordet musikk kunne fungere, i en filosofisk eller psykologisk framstilling, som et generelt mengdesubstantiv? Eller sagt på en annen måte, er det rimelig å forvente at én ontologi, for eksempel Kjerschows, vil gjelde for eksempelvis alle sanger, musikkverk, låter og improvisasjoner?

Fellestrekket ved disse innvendingene er kravet om pluralitet – både når det gjelder musikkens ontologi og musikkbegrepet selv. Den andre måten å nærme seg musikkens ontologi på blir derfor å vektlegge differensiering, spredning og forskjeller. Hovedformålet er kanskje ikke engang å finne kunnskap om musikkens ontologi, men å trekke opp et tilstrekkelig spenn for å forstå musikkens ontologi som problem. Vi kan kanskje begrepsfeste dette siktemålet som *analytisk heterogenitet*, som kanskje særlig kjennetegnes ved at ulike posisjoner, forskjeller, poler og synspunkter identifiseres og settes inn i analytiske modeller (Bohlman 1999; Bonde 2009; Meyer 1956).

Bohlman (1999) kan leses som et analytisk bidrag, der musikkontologiske svar erstattes av musikkontologiske, spørrende praksiser. Bohlmans hovedpoeng knyttes derfor til ordet *rethinking*:

...we rethink music out of the belief that we missed something the first time round. Rethinking music undermines thinking music, and moves beyond it. Far more important, however, rethinking music asks us to situate our understanding of music in other experiences of music-making, the human practices of bringing music into existence through ritual and belief, act and imagination, and, yes, through thought. (34)

Bohlman kommer til denne konklusjonen etter først å ha tegnet opp en rekke kart over et bredt ontologisk og musikkulturelt landskap – kart som alltid vil være illusoriske på samme måte som geografiske kart. Bohlmans argumentative hovedbidrag er å framstille musikkens ontologi i flertall – ontologier – og påvise deres utspring fra menneskelig erfaring og hverdagspraksis, og ikke fra eller gjennom abstrakte kategorier foreslått av filosofer, estetikere eller musikologer (som nok i seg selv er en ontologisk, og ikke minst epistemologisk betraktning).

Christopher Small (1998) representerer tilsvarende en betydningsfull kritikk av det han forstår som en tradisjonell, europeisk (dvs. kontinental) musikkvitenskapelig søken etter musikkens mening i "Verket" (se også Cook 1998). Smalls løsning er å interessere seg for hvordan mennesker handler i musikk situasjoner, og resulterer i hans (be)grep *musicizing*. Lignende løsninger finner vi hos både Elliott (1995; 2002), som nettopp betoner handlings- og aktivitetsdimensjonene i musikk gjennom sitt *praxiale* perspektiv, og i musikkterapiens *affordance*-begrep, som benyttes for å unngå essensialistisk tenkning om musikk (Ruud 2010). Både Bohlman, Ruud, Small og Elliott retter altså sin interesse mot mennesket, på bakgrunn av en grunnleggende mistillit til forventningen om å finne musikkens mening og vesen tett på eller i "selve" musikken. Dette er i bunn og grunn et tradisjonelt filosofisk problem, også i musikkestetikk og musikkpedagogikk, nemlig forholdet mellom objekt og subjekt; mellom musikk og

menneske. Når det så synes vanskelig å nærme seg en klar oppfatning av musikkens ontologi, kan man få et inntrykk av at det ikke lenger finnes viktige spørsmål å rette mot musikken “selv” i musikkpedagogisk forskning. I denne artikkelen forsøker jeg det motsatte standpunktet: I et ontologisk pluralistisk musikklandskap kan det være interessant å rette en *spesiell* oppmerksomhet mot musikken i musikkundervisningspraksiser, blant annet for å se hvordan oppfatninger om musikkens ontologi uttrykkes og representeres. Analysen vil derfor stille spørsmål om hvilken *musikk* og hvilke *musikkformer* som vektlegges i undervisningskonseptet, og hvordan valgene begrunnes.

Musikkens mening

I musikkpedagogisk tenkning er polarisering mellom objekt og subjekt – og dens variant “oppdragelse til eller gjennom musikk” – et tradisjonelt mye benyttet retorisk grep (se f.eks Jank 2005: 46-57), og tett forbundet både med problemstillingene beskrevet i forrige avsnitt og med generell pedagogisk og didaktisk grunnlagstenkning. Frede V. Nielsen (1998) oppfatter denne polariseringen som en falsk motsetning (142), og skriver fram en tredje vei som muliggjør en analyse som verken ekskluderer objektet eller subjektet. Hans fenomenologiske framstilling av ulike meningslag i musikk bygger nettopp på en fundamental sammenvevning av musikk som estetisk og kunstnerisk objekt og mennesket som opplevende subjekt. Fenomenet musikk situeres dermed verken hos objektet eller hos subjektet, men nettopp i korrespondansen eller møtet mellom “meningslag i musikken og oplevelses- eller bevidsthetslag hos mennesker” (ibid.: 137). Et viktig poeng er at både det musikalske objektet og det opplevende subjektet spiller en vesentlig rolle i forholdet, og Nielsen går i rette med det han kaller en psykologistisk eller relativistisk posisjon som feilaktig slutter, med bakgrunn i det vell av individuelle faktorer som påvirker musikkopplevelse, at man ikke kan operere med en felles opplevelsesbasis forankret i selve det musikalske objekt, dvs. i et konkret stykke musikk med sin egen karakteristiske identitet. For Nielsen er estetisk opplevelse en erkjenneshandling som sikter mot forståelse av verden og oss selv. Det musikalske objektet blir dermed et middel, men er samtidig et mål “fordi det, der erkendes, forstås *genstandsliggjort, anskueliggjort* i selve det æstetiske objekt.” (144).

Eksempler på slike meningslag er akustiske, strukturelle, kinetisk-motoriske lag, spenningslag, emosjonelle og eksistensielle lag, som vi i følge Nielsen altså finner i både musikken og i oss selv. Og det er i denne forbindelsen Nielsen situerer musikkpedagogikkens særlige rolle:

Kort uttrykt er musikkpedagogikkens hovedanliggende *formidlingen mellom* de to instanser, [...] d.v.s. på den ene side musikk og musikalske objekter i videste forstand og på den annen side mennesker og menneskers bevidsthed" (Nielsen 1998: 140, kursiv i original).

Nielsen hevder at musikkpedagogisk praksis og konkret musikkundervisning ofte er tilbøyelig til å se bort fra de dybdeperspektivene som ligger i estetiske objekter, og heller konsentrerer seg om yttersiden; de teknisk beskrivelige og håndterlige strukturmomentene i snever forstand; av disse objektene (ibid.). Dermed møtes også den musikkestetiske og danningsteoretiske posisjonen hos Nielsen, i det en musikkpedagogisk praksis som tar høyde for dybdeperspektivene i musikken og i mennesket; det eksistensielt vesentlige; blir "en musikkundervisning, som har *et integrert materielt og formalt utgangspunkt*, og som muliggjør *en æstetisk orientert kategorial og kritisk-frigjørende dannelse* i disse begrepers egentlige betydning." (160, kursiv i originalen).

For en analyse av musikkdidaktiske konsepter vil Niensens framstilling av ulike meningslag kunne gi et analytisk redskap for å studere hvordan mening i forholdet mellom musikk og menneske oppfattes og formuleres.

Musikalsk handling

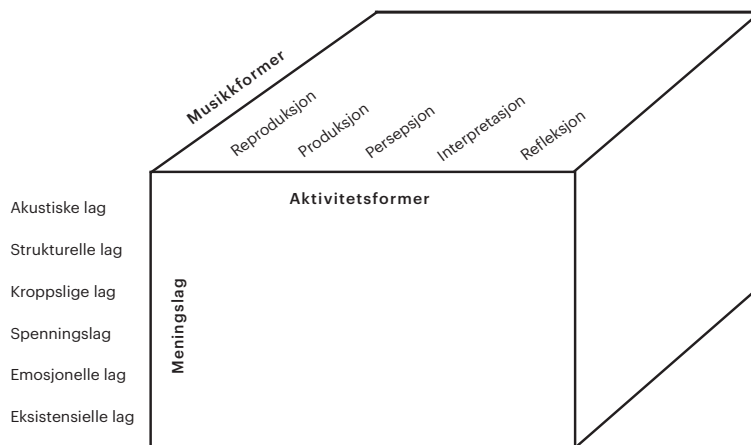
Mening i musikk kan knyttes til menneskets lyttende opplevelse, som vi kanskje gjenkjenner implisitt hos Nielsen. For å komme et skritt videre fra den noe hermetiske tilstanden opplevelse vil begrepet *handling* kunne brukes til å differensiere hva det vil si å forholde seg til musikk. Handlingsperspektivet understreker på nytt subjektets betydning i analysen, og bidrar dessuten til en større presisjon i analysen. Dette kan underbygges filosofisk med referanse til Arendt (Varkøy 2012), musikk sosiologisk (Small 1998) og musikkpedagogisk (Nielsen 1998, kapittel 6). Musikkpedagogiske konsepter kan derfor drøftes i lys av hvordan musikalsk handling forstås, og hvilke handlingsformer som vektlegges eller muliggjøres. Helt konkret kan vi altså spørre: finner vi meningen i musikk ved å lytte; ved å spille; skape, tolke og forstå, eller på andre måter?

Igjen drar jeg veksler på Nielsen, som presenterer et rammeverk bestående av fem aktivitetsformer i musikkfaget (1998, kapittel 6). Dette rammeverket har sitt utspring i særlig tysk didaktikk, der spørsmålet om funksjonsområder, omgangsformer eller praksisformer har stått sentralt lenge (Jank 2005; Venus 1969/1984). Nielsen velger begrepet aktivitetsformer, og presenterer fem slike: *Reproduksjon*, som vil si det utøvende og gjenskapende; altså å synge eller spille eksisterende musikk. *Produksjon*, det

skapende og kreative, for eksempel å komponere, arrangere eller å improvisere musikk. *Persepsjon*, det sansende og sansebearbeidende, det vil si å motta lytteinntrykk og gi musikalsk mening. *Interpretasjon*, det forstående og tolkende, det vil si å analysere og fortolke musikk og som regel å uttrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium. *Refleksjon*, det overveiende og perspektiverende, for eksempel å undersøke musikk i historiske, sosiologiske, psykologiske sammenhenger.

Analytisk modell

De foregående perspektivene kan konkretiseres i en analytisk, tredimensjonal modell som består av en musikkdimensjon, en aktivitetsdimensjon og en meningsdimensjon (figur 1). En lignende teoretisk modell finner vi hos Holgersen (2002: 86-142), som på samme måte kombinerer musikalske aktivitetsformer (erkjennelsesfunksjoner) og meningslag (innholdsaspekter). Fordelen ved flerdimensjonale analyseredskaper er at bevegelse langs én akse ikke av nødvendighet fører til bevegelse langs en annen, og modellen muliggjør derfor uavhengige analyser av konseptets musikk og musikk-syn, aktivitetsformer og meningslag samtidig som den muliggjør å se dimensjonene i sammenheng.



Figur 1: Noen perspektiver fra musikkundervisningens ontologiske rom.

Fra teorien utleder jeg tre analytiske spørsmål, som jeg altså forsøker å illustrere gjennom figuren. 1) *Hvilken musikk innlemmes i Orff-Schulwerk og hvordan begrunnes valget av denne musikken?* Her rettes nettopp en spesiell oppmerksomhet mot "selve"

musikken i konseptet gjennom analyse av musikalsk sjanger, musikkformer og stilistiske særtrekk. Oppmerksomheten rettes også mot musikkontologiske oppfatninger som formidles gjennom tekster og notemateriale i Orff-Schulwerk, det vil særlig si oppfatninger av musikkbegrepet, musikkens vesen og betydning. 2) *Hvilke musikalske aktivitetsformer vektlegges og muliggjøres gjennom Orff-Schulwerk?* Gjennom dette spørsmålet rettes oppmerksomheten mot de former for musikalsk handling (reproduksjon, produksjon, osv.) som innlemmes og vektlegges i Orff-Schulwerk, og på den måten kompletteres undersøkelsen av det musikkontologiske grunnlaget konseptet bygger på og formidler. Og til slutt 3) *Hvilke musikalske meningslag retter Orff-Schulwerk oppmerksomheten mot?* Her undersøkes særlig tekstlige utsagn i Orff-Schulwerks utgivelser for å avdekke om oppmerksomheten rettes mot akustiske, strukturelle, kroppslige, spennings-, emosjonelle eller eksistensielle meningslag.

Gjennom analyse av musikken, aktivitetsformer og meningslag i musikkpedagogisk praksis vil kanskje også en vesentlig side ved musikkdidaktisk grunnlagstenkning komme til syne, nemlig musikkundervisningens innhold og begrunnelse. Det er likevel tydelig at denne modellen kun kan fungere som et supplement til pedagogisk og musikkdidaktisk teori. Det er flere kontekstuelle og historiske perspektiver som ikke synliggjøres i modellen, for eksempel aktørene i undervisningen (Künzli 2000), strukturelle forhold i utdanningsfeltet og generelle pedagogiske verdier (Alexander 2008).

Orff-Schulwerk – en analyse

Carl Orff (1895–1982) utviklet undervisningsheftene som fikk navnet *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder* i samarbeid med særlig Gunild Keetman, men også Gertrud Willert-Orff og Wilhelm Keller. *Musik für Kinder* (heretter MfK) består av fem progressivt ordnede samspillhefter (Orff & Keetman 1950; 1952; 1953; 1954a; 1954b), seks sanghefter, i tillegg til enkelthefter. Heftene ble utgitt på Schott Verlag mellom 1950 og 1954 sammen med Wilhelm Kellers *Einführung in "Musik für Kinder"* (1954, andre utgave 1963), og var resultater av et langt og mangfoldig musikalsk og pedagogisk arbeid, ikke minst sammen med Dorothee Günther. Orff og kollegers musikkpedagogiske tanker og utgivelser fikk raskt stor betydning og rekkevidde, både i Europa og i USA². Også i Skandinavia ble det utgitt hefter som bygget på Orff-Schulwerk (Asmussen et al. 1962/1973/1983; Orff et al. 1957; 1959; Orff, Keetman og Ronnefeldt 1977).³

Orff-Schulwerk er i hovedsak utarbeidet for, og ikke minst sammen med, barn i alderen 6 til 14 år (MfK 1, forord). Keller beskriver læreverket som et musikalsk bidrag “zur Grundlegung einer zeitgemäßen *Allgemeinerziehung*, [...]” (5, kursiv i original), og videre at det dermed ikke krever særlig musikalsk begavelse, men at det heller ikke hindrer ekte talent (ibid.). Det allmennpedagogiske formålet med læreverket finner vi igjen i betoningen av det *elementare* (f. eks elementare Musik; Elementarpädagogik; Elementargeschehen), som forsøker å peke på noe fundamentalt viktig og betydningsfullt ved undervisningens innhold⁴. Det elementare er ikke “det første”, det enkle, barnslige eller naive, men heller “das Letzte”, det siste, det hele, uforkortede og fullstendige (Niermann 1997: 20). Hva dette elementare er, aner vi konturene av i Orffs forord til første bind:

In diesem, ihm mental entsprechenden Bezirk [dvs. femtonerommet] kann das Kind am leichtesten zu *eigener* Ausdrucksmöglichkeit gelangen, ohne der Gefahr einer Anlehnung an die überstarken Vorbilder anderer Musik ausgesetzt zu sein. (MfK1, forord s. 1, kursiv i original)

Basisen for Orffs pedagogiske prosjekt ser altså ut til å være barnets *eget uttrykk* – utviklet gjennom et musikalsk stoff som er spesielt tilrettelagt for, og i særlig overensstemmelse med, barnet selv. I seg selv er dette en god grunn til å se nærmere på musikken i Orff-Schulwerk, for å komme nærmere inn på livet hva som kjennetegner denne musikken som ikke utgjør noen fare for barna; som ikke er et uønsket musikalsk forbilde⁵.

Det må sies at opphavspersonene ser på Orff-Schulwerk som en veiviser og ikke som en metode (Keller 1963: 5). Dette kan åpenbart bestrides (se Ehrenforth 2005: 444). Formodentlig henger utsagnet sammen med forståelsen av veiens mål, barnets eget musikalske uttrykk, som oppfattes som et flyktig, eller i alle fall fleksibelt mål. Utsagnet må derimot ikke forstås i den retning at det er vilkårlig for forfatterne hvordan Orff-Schulwerk skal håndteres:

Eine schriftliche Unterweisung kann die mündliche Lehre und die Kontrolle der Übungen durch einen Kenner und Können der Orff-Schulwerk-Praxis nicht ersetzen; sie will und kann aber der Vor- und Nachbereitung der Lernenden wie der Lehrenden dienen. (Keller 1963: 3)

Musikken i Orff–Schulwerk

Ikke overraskende uttaler Carl Orff seg i all tydelighet om det musikalske innholdet i Orff–Schulwerk. Han er jo selv komponist, og innholdet i undervisningsheftene er også for det meste hans egne arrangementer, øvelser og stykker (uten veiledende tekst). I Karl Heinrich Ehrenforths musikkpedagogiske historie finner vi følgende talende sitat, hvor Orff utdyper nettopp det elementare:

Was ist [...] elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlernbar und erlebbar, dem Kind gemäß. (Orff i Ehrenforth 2005: 443)

Musikk er aldri musikk alene, sier Orff, og skriver fram et vidt musikkbegrep som også inkluderer bevegelse, dans og språk; en musikk man deltar i og ikke først og fremst lytter til. Det er også en musikk som har helt spesielle musikalske kjennetegn. I perioden hvor Orff samarbeidet med Dorothee Günther var det særlig musikkens forhold til bevegelse og dans som stod i sentrum, mens det i det senere Orff–Schulwerk var forbindelsen til språket som overtok vekten (ibid.).

Et tydelig kjennetegn er videre at Orff–Schulwerk er utarbeidet for *kammermusikk*; eller musikalsk samspill. Det arbeides omtrent utelukkende med musikalske grupper (Keller 1963: 5). Keller sier at det finnes individuelle og solistiske oppgaver innenfor spillestykkene, men aldri solister som “alle übrigen Musizierenden in die Rolle von Begleitern einer beherrschenden Stimme drängen” (ibid.). Den minste gruppen består dermed av to musiserende med like stor verdi.

Instrumenter og deres betydning er også meget tydelig avgrenset og artikulert innenfor Orff-konseptet. For eksempel skriver Keller (1963):

Das Musikinstrument in seiner ursprünglichen Funktion: als Mittler der rhythmischen Komponente des Musizierens, wird von Anfang an mit der Singstimme (als der ursprünglichen Mittlerin der melischen Komponente) eingesetzt. (7)

Igjen ser vi referansen til noe opprinnelig, til en slags urfunksjon. Keller beskriver, i tråd med dette, hender og føtter som naturlige instrumenter. Disse blir etter hvert

avløst, forfinet og utvidet gjennom instrumentgruppen bestående av små slagverkinstrumenter. Så kommer de første melodiske instrumenter:

Zu diesen Instrumenten ohne bestimmbare Tonhöhe, die als reine Klang- und Rhythmusinstrumente fungieren, treten Schlaginstrumente mit bestimmbarer Tonhöhe: *Kleine Pauken, Kesselpauken, Stabspiele* und *Gläserspiele*. Die *Stabspiele* (Glockenspiele, Metallophone und Xylophone, ergänzt durch das Gläserspiel) bilden die Brücke zwischen Melodie- und Rhythmusinstrumenten und somit den Kern des ganzen Klangkörpers. (ibid.)

Stavspillene, som er et særpreget kjennetegn ved Orff-konseptet, tilskrives altså ikke bare en læringsmetodisk betydning, men ses som selve kjernen i den musikalske klangkroppen.

Går vi enda tettere på Orffs musikalske materiale, finner vi at Orff definerer den gamle barnesangskatten (das alte Kinderliedgut) som det gyldige utgangspunktet for arbeidet (MfK 1, forord s. 1). Det betyr at arrangementer av barnesanger er blant hovedinnholdet i læreverket. Den tyskspråklige barnesangens melodiske materiale avgrenses av et pentatont femtonerom (Fünftonraum), og Orff lar dette musikalske rommet få en fundamental rolle i Orff-Schulwerk. Femtonerommet etableres via et to-tonerom og et tretonerom, og beskrives som "Urgrund aller Rhythmik, Melodik und Harmonik" (Keller 1963: 45). Totonerommet innføres fra første øvelse, og elevene møter her den såkalte "Rufmelodik", som er et sentralt musikalsk trekk ved barnesangtradisjonen i tyskspråklig kultur⁶. To andre sentrale musikalske elementer presenteres også helt fra starten: bordun og ostinat. Fra den enkle bordun (grunntone – kvint) utvikles den rytmisk figurerte bordun og den vandrende (schweifende) bordun, og fra disse utvikles så ostinatofiguren (Keller 1963: 43). Arbeid med form og formutvikling knyttes til *gjentakelse* og *utelatelse* ("Wiederholung und Weglassung", Keller 1963: 34). Det vil si at lærer og elever utvikler arrangementets eller stykkets form ved å repetere hele formavsnitt, og ved å instrumentere disse på varierende måter.

Det grunnleggende musikalske materialet er altså *Rufmelodik, femtonerom, bordun, ostinat, repetisjon og utelatelse*. I sitatet nedenfor ser vi at Keller påpeker at disse valgene er gjort innenfor en sentraleuropeisk kulturtradisjon, og at det vil finnes andre melodiske fundament i andre musikkulturer. Han avgrenser derimot handlerommet til pentatone modi:

Hier ist jedoch zu bemerken, dass der in ‚Musik für Kinder‘ Band I vorherrschende Fünftonraum von der für mitteleuropäische Bedingungen

geltenden Form kindertümlicher Rufmelodik her entwickelt ist. Diese Bedingungen gelten nicht für alle Kulturkreise und sind daher ebensowenig allgemeinverbindlich wie die Sprach- und Dialektformen der verwendeten Texte in der deutschen Ausgabe. So werden für verschiedene fremdsprachigen Ausgaben auch andere pentatonische Modi, die dem Volks- und Kinderliedgut jener Kulturkreise entnommen sind oder entsprechen, eingebaut. (Keller 1963: 44)

Man bør arbeide med det pentatone i minst ett år, sier Keller (s. 45), helst mer. Deretter kan femtonerommet utvides til et seks- og syvtonerom. Kellers betraktninger rundt denne overgangen viser hvor viktig femtonerommet og det trinnbaserte bordun- og ostinatakkompagnementet er for Orff-Schulwerk. Idealet om å unngå parallellføring gjelder for eksempel ikke i Orffs satser. Det er mer snakk om en "klanglich entfaltete Einstimmigkeit", som man finner i tidlig flerstemmighet, både i høykultur og i primitive kulturer, i følge Keller (1963: 45). Han sier videre at når syvtonerommet opprettes, inntreffer faren for at de harmoniske konvensjonene overtar. Disse skal kun betraktes som en av flere muligheter, blant rytmiske, melodiske og harmoniske krefter "im elementaren Klangraum" (Keller 1963: 47)⁷. Den bordun- og trinnbaserte musikken må ikke betraktes som et forstadium eller som forøvelser til harmonisk akkompagnementstil (Begleitung), "sondern als ein jeweils anderes Kräfteverhältnis im Wechselspiel der musikalischen Elemente".⁸

Musikalske aktivitetsformer

En analyse av musikalske handlings- eller aktivitetsformer gir interessante og nødvendige bidrag til å forstå Orff-Schulwerk. For eksempel sier Keller:

Der eigentliche Zweck des Orff-Schulwerks erfüllt sich jedoch in der Freude am fruchtbaren Zusammenspiel persönlicher und überpersönlicher Kräfte. In diesem Bereich ist die Aufgabe des Schaffens, Wiedergebens und Hörens von Musik nicht auf verschiedene und voneinander getrennte Arbeitsgebiete verteilt, sondern als *ein* Vorgang im musikalischen Elementar-geschehen *allen* Mitwirkenden gestellt. (Keller 1963: 5, kursiv i original)

Her ser vi at skaping, gjengivelse og lytting ikke oppfattes som adskilte områder, men som en og samme hendelse; ett og samme musikalske forløp. I Nielsens terminologi: produksjon, reproduksjon og persepsjon betraktes som én, helhetlig tilgang til musikk. Det er derimot liten tvil, etter nærmere analyse, at det skapende har en

spesielt framtreddende rolle. Det ser vi i Kellers tekst, når han beskriver hvordan *Kuckuck* (øvelse 1) skal arbeides med:

Dieses erste Musikstück soll von den Kindern nicht durch Nachsingen erlernt, sonder aktiv produziert werden, so daß von Anfang an das Gefühl der schöpferischen Mitwirkung bei allen Schülern geweckt wird. (Keller 1963: 5)

Musikkstykket skal altså ikke *innstuderes*. Dette synes å være både overraskende og svært viktig. Stykket står i et notehefte, men skal ikke reproduseres⁹. Det som står på spill er derimot elevenes egen, aktive produksjon. Dette krever mye forarbeid og forberedelse av læreren, sier Keller videre. Det dreier seg først og fremst om å finne egnede midler og veier som fører barnet til selvstendighet og “zur Selbstfinden musikalischer Elementarvorgänge gelangt.” (ibid.). Et viktig middel i så måte er nettopp femtonerommets begrensning. Keller konkretiserer for de tre første øvelsene i *Musik für Kinder I* og viser hvordan dette tilsynelatende paradokset er tenkt:

Der übliche Weg des Vor- und Nachsingens könnte auch hier eingeschlagen werden, führt aber nicht zu der geforderte produktive Tätigkeit. Wir lassen also die Rufformel durch die Schüler selbst finden, was auf verschiedene Weise angeregt werden kann: z. B. durch die Frage nach dem Kuckucksruf, die sowohl von den Singenden als auch von den Schülern, die an den Stabspielen sitzen, musikalisch zu beantworten ist. Die einen singen, die anderen spielen die Antwort, was dem Lehrer auch Gelegenheit gibt, die richtige Schlägelhaltung und Anschlagweise an Stabspielen zu erklären. (Keller 1963: 29-30)

Framgangsmåten vi leser ut av Kellers videre beskrivelse følger noen prinsipper: utvikle melodikk, rytmisering, språkøvelser, enkle ostinato, utvidete ostinati, spillestemmer, nye spillestemmer, formutvikling (gjentakelse og utelatelse), gjenskaping, nyskaping. Denne fleksible framgangsmåten støttes videre av improvisasjons- og oppfinnsomhetsøvelser (Erfindung) av en lang rekke slag: språkøvelser, ekkospill, gi rytmer melodi, rytmiske og melodiske utvidelsesøvelser, improvisere gitte former (f. eks rondo). Improvisasjon har en sentral rolle, og det er viktig å se hvordan man forstår dette fenomenet i Orff-konseptet:

Da dieses Musizieren aus der Improvisation erwächst, bereiten alle Übungen auf Improvisation und Erfindung vor. Die Vertrautheit mit dem Material und

Werkzeug, das diesem Zweck dient, ist erste Voraussetzung für ein fruchtbares Improvisieren. (Keller 1963: 35)

Derfor kan improvisasjonsøvelser på xylofon først gjennomføres når spilleteknikken beherskes til fulle. Før dette brukes klapping, tramping og så videre. Øvelsene dreier seg videre om å *beherske* det musikalske materialet, som dermed danner det fundamentet som elevene kan improvisere over.

Vi har sett at for Orff og hans kolleger er musikk aldri musikk alene, en uttalelse som gir premisser for læreverkets musikk-syn, eller musikkens ontologi. Dette perspektivet finner vi også igjen i handlingsperspektivet. En slik musikkforståelse er multimodal; som når Orff sier at “Af bevægelse udspringer musik, af musik udspringer bevægelse” (Orff, Keetman og Ronnefeldt 1977: VII). Det er derimot ikke bevegelse som er det mest framtreddende i Orff-Schulwerk, men andre former for modalitet: klappe-, trampe- og knipseøvelser, og kanskje særlig snakkeøvelser. Rytmetekstene brukes når det rytmiske materialet skal overføres til småslagverk (Keller 1963: 32), og bidrar i følge Keller til en raskere forståelse av figuren som skal utføres. I Kellers eget eksempel:

“Die Holztrommel schlägt ‚Birnbäum“ oder “Die Rassel spielt nur die Silbe Brat- von ‚Bratäpfel“ und ähnliche Aufforderungen ersparen dem Lehrer umständliche Erklärungen oder das Vormachen einer Begleitfigur. (32)

Dermed blir også telling av grunnslag overflødig, og man unngår faren for “mechanischen Metrisieren”. Denne framgangsmåten er særlig nyttig for innlæring av synkoper, i følge Keller.

Orff-Schulwerk legger altså opp til en integrering av produktive, reproduktive og lyttende musikkaktiviteter, selv om det skapende og improviserende ser ut til å være gjenstand for særlig interesse. Hva kan vi da si er målet med læreverket?

So soll eine Grundlage für alles spätere Musizieren und Interpretieren geschaffen werden, d.h. wahres Verständnis für musikalische Sprache und Ausdruck, die hier, wie in einer Fibel, erstlingshaft gebildet werden. (MfK1, forord s. 3)

Orff ser her ut til å mene at læreverket skal gi et grunnlag for musisering og interpretasjon, og vektlegger i så fall kanskje det reproduktive. Men like interessant er neste ledd, der dette grunnlaget blir definert som en “sann forståelse for musikalsk språk og uttrykk”.

Meningslag

Vi har tidligere i analysen møtt utsagn om musikkens urgrunn og urfunksjon, om barnets eget musikalske uttrykk, det jordnære, og samspillet mellom personlige og overpersonlige krefter. Dette kunne kanskje gi en forventning om en praktisk oppmerksomhet mot eksistensielle meningslag i musikken. I Orff-Schulwerks tekster er det derimot andre meningslag som står i forgrunnen. I Kellers beskrivelse av instrumentene vektlegges i særlig grad rytmisk stringens og følsomhet for instrumentenes klangfarger; som igjen fører til en betoning av spilleteknikk. Et eksempel:

Das Piano ist wichtiger als das Forte, da das Leiseklatschen zum Aufeinanderhören erzieht und gleichzeitig hellhörig macht für die Feinheiten der Schallfarbenunterschiede. Das Pianoklatschen darf aber nicht zu rhythmischer Ungenauigkeit führen, was anfangs oft die Folge einer falschen Einstellung zum Piano ist: Das Piano bedeutet nicht ein Nachlassen der Konzentration! Die Spannkraft, vor allem in Rhythmischen, muß auch bei zartester Klanggebung erhalten bleiben! (Diese Grundsätze gelten für jede Arbeit mit jedem Instrument, gleichgültig welchen Charakters.) (10, kursiv i original)

Et annet eksempel på hvor viktig instrumentets klang er, finner vi når Keller diskuterer klaverets plass. Klaveret, i motsetning til cembaloet, oppfattes som en kilde til forstyrrelse. Pianoets klang passer ikke inn i "die Klangwelt des Orffschen Instrumentariums". Det kan "til nød" brukes dersom man foretar helt spesielle tilpasninger. Det er med andre ord liten tvil om at Orff-konseptet ser ut til å være opptatt av de akustiske, strukturelle og kinetisk-motoriske meningslagene i særdeleshet. Klangkvalitet er et akustisk fenomen, men samtidig et musikalsk-strukturelt fenomen. Spilleteknikk er motorisk i stor grad, men forbindes som vi ser også til det klanglige. Og spenning knyttes i sitatet over først og fremst til rytmikk. Det er faktisk grunn til å hevde at harmonisk spenning i stor grad unngås bevisst, gjennom valget av det pentatone rommet.

Det emosjonelle meningslaget har ikke en framtrødende plass i Orff-Schulwerks tekster. Keller sier riktig nok et sted at forberedte øvelser holdes på et minimum i de første timene, for å vekke spillegleden hos elevene. Men Keller er ikke opptatt av glede som sådan særlig lenge, når han umiddelbart fortsetter:

Trotzdem sollte der Ernst im Spiel nicht vergessen werden und schon zu Beginn die Notwendigkeit gründlicher Arbeit, die hier wie bei jedem anderen Handwerk unerlässlich ist, spürbar werden. (Keller 1963: 34)

Spillegleden bør som vi ser ikke forhindre et alvor i spillet og grundig arbeid. Keller hevder videre at nettopp alvor og grundigheten er en likeverdig grunn til musikalsk tilfredshet.

Diskusjon

Pedagogisk musikk?

Denne analysen tegner et bilde av en særpreget musikk. En musikk som på den ene siden tenkes å representere noe opprinnelig, en ur-musikk, jordnær, enkel og kroppslig. Det vitner om en ontologi som betoner musikalske prosesser og det musikalske språket (og ikke produktet), og musikken i naturen og kroppen (Bohlman 1999). Vibeke Homaa (1989: 23) viser hvordan slike oppfatningene kjennetegner den musiske bevegelsen i Tyskland i Orffs samtid, en bevegelse som bygger på Platons tanker om musikkens etiske og moralske krefter (se også Jank 2005: 38). Sentrale begreper og visjoner i denne tradisjonen er nettopp en søken etter det opprinnelige og naturlige; fokusering av hele mennesket og ønsket om å forene kropp og ånd; en betoning av menneskets skapende krefter; og å plassere mennesket i sentrum (Homaa 1989: 23-24). Ehrenforth (2005) definerer da også Orff blant de tyske reformpedagoger, og som bidragsyter til "das neue Körpergefühl" i musikkpedagogikken, sammen med Jaques-Dalcroze og Steiner (438ff). På den andre siden trer det gjennom analysen fram en musikk som tenkes å samsvare med barns musikalske egenart; en slags tilrettelagt musikk fri fra konvensjoner og kulturell samtidighet. Allerede i 1954 møter flere av disse neo-musiske oppfatningene en sterk og etter hvert berømt kritikk fra Theodor W. Adorno. Han argumenterer nettopp for den lave estetiske verdien til såkalt "musikpädagogischer Musik" (det Jank kaller "Spielmusiken"), og kritiserer videre musiseringsaktivitetens forrang framfor musikken selv; en debatt vi i dag er langt fra ferdig med (se f. eks Nielsen 2011; Small 1998; Elliott 2005). Adorno kritiserer videre kvasi-religiøse ideologiske undertoner og den latente nærhet til nasjonalsosialismen¹⁰ (Jank 2005: 42). Komponisten Ernst Krenek framsatte en lignende kritikk allerede på 1930-tallet: Unge mennesker må undervises i og oppdras til en tidsmessig musikk, og man må ikke søke veien gjennom en egen pedagogisk

musikkultur (Heß 2006). Vi ser tydelig at konflikten blant annet står mellom objekt-sentrerte og subjekt-sentrerte musikkpedagogiske ontologier, om man vil:

Während die gesamte musische Idee auf die erzieherische Unmittelbarkeit der eigenen Musikpraxis setzt, vertritt Krenek die Gegenposition: „Musikerziehung (ist) wegen Musik und nicht wegen der Erziehung da“, formuliert er 1937 auf dem 2. *Internationalen Kongress für Musikerziehung* in Paris. (Heß 2006: 45)

Det meningsbærende i musikk og musikalsk handling

Sentralt i denne konflikten, og også i forsøket på å forstå Orff-Schulwerk og dets ettervirkninger, står spørsmålet om musikalsk handling. Forståelsen synes også å være uløselig knyttet til spørsmålet om musikkens vesen eller verdi, slik denne analysen vitner om, og dreier seg særlig om forholdet mellom musikken “selv”, musikalsk produktivitet og musikalsk reproduktivitet. I møtet med Orff-Schulwerks omarbeidelser blir dette både tydeliggjort og forsterket, og vitner om et iboende paradoks i Orff-Schulwerks musikkpedagogiske logikk og framstilling.

Paradoksets kjerne ligger dels i begrepet “elementar” og dets tilskrivelse til både en spesiell form for musikk og til en spesiell form for musikkpedagogikk. I den danske utgaven skriver Minna Ronnefeldt om “elementær musik og dans”:

Elementær musikk og dans er jordnær, kropslig, sanselig, med sterke rødder i det kraftfelt af råt, uforarbejdet grundstof, hvoraf alt levende udspringer. Elementær musik og dans skabes primært af og for den udøvende selv og hans medskabere. Den distancerede tilskuer og tilhører er fremmed inden for denne ramme. (Orff et al. 1977: IX)

Ronnefeldt legger til grunn at undervisningen konsentrerer seg om en spesiell type elementær musikk, men samtidig at denne musikken skal skapes av barna selv. Paradokset forsterkes ved at Orff-Schulwerk i den tyske originalutgaven i bunn og grunn er et omfattende notemateriale tilrettelagt for en musikkpedagogisk praksis der musikken skal skapes av elevene; og videre at blant andre Orff og Keller gjennom å være så fundamentalt opptatt av musikalske kjennetegn som pentatonikk, bordun og modalitet skaper et falskt inntrykk av at Orff-Schulwerk er avhengig av et bestemt musikalsk innhold som må formidles til elevene. Dette vanskeliggjør forståelsen av samspillet mellom musikalsk produksjon og reproduksjon og forvirrer budskapet om

musikkens ontologi. Tilsvarende synes i alle fall Keller å vektlegge de meningslagene som Nielsen plasserer på “yttersiden” av musikken, det vil si akustiske, strukturelle og kroppslige meningslag, til tross for et uttalt ønske om å vektlegge de skapende og eksistensielle sidene ved mennesket.

For både Orff, Keller og Ronnefeld ligger løsningen på disse problemene i begrepene modell og eksempel. Notematerialet er eksempler eller modeller – “elementariserende eksempler” (ibid.) – på hva som *kan* bli resultatet av undervisningen. “[...] jedes notierte Beispiel ist sowohl zu vereinfachen als auch zu bereichern.“ (Keller 1963: 34). Et talende tegn på den fundamentale betydningen av modellprinsippet er at den danske utgaven ikke inneholder noen av spillesatsene fra originalutgaven (se også Homaa 1989: 84). Orff selv sier i forordet til Ronnefelds utgave at hun har lykkes med en “eigenständige Verpflantung der Schulwerkidee” (Orff *et al.* 1977: III). Ronnefeld synes å ville tydeliggjøre det musiske, skapende og kroppslige ved Orffs ideer. Derfor inneholder den danske utgaven mye mer tekst; tekst som konkretiserer mange forskjellige måter å jobbe med materialet på.

I Daniel Helldéns svenske utgave (Orff, Keetman og Helldén 1957; 1959) finner vi en helt annen type omarbeidelse¹¹. Vekten ligger her på samspillsatsene, og framstillingsformen er den samme som hos Orff og Keetman. I Helldéns senere utgivelse *Musikkmetodikk for grunnskolen* – som etter hvert også ble utgitt i Norge og er det nærmeste man kommer et Orff-læreverk i Norge (Asmussen *et al.* 1962/1973/1983) – blir forskjellene fra den danske utgaven forsterket. Det synes som om Orff og Helldén viser fundamentale forskjeller i holdningen til musikalske aktivitetsformer, til tross for at de svenske forfatterne påpeker i forordets første avsnitt at Orff er det opprinnelige utgangspunktet for læreverket. *Musikkmetodikk i grunnskolen* vektlegger det reproduktive, det vil si innlæring av sang og spill. Det skapende er nærmest redusert til en parentes:

Mellom gjentakelsene av en sang eller mellom forskjellige vers passer det å lage improvisasjoner, rytmisk eller melodisk, gjerne i dialogform. I begynnelsen vil barnas improvisasjoner være famlende, men jo oftere de har anledning til å prøve, dess hurtigere vil de få utviklet sansen for innhold og form. (III)

Lærerens rolle blir derfor også vesensforskjellig, og det virker som om utgivelsene bygger på fundamentale forskjeller i syn på musikkens ontologi. Det synes vanlig å kalle slike forskjeller for misforståelser (se f.eks Homaa 1989), slik vi finner det hos Harald Jørgensen (1982) i en beskrivelse av norsk musikkpedagogikk i 1960-årene:

Orff-metodikken hadde sitt utgangspunkt i elevenes selvstendige, skapende arbeid. Uttalelser jeg alt har vært inne på, tyder på at dette viktige aspektet ble oversett, og at mange brukte ferdig-komponerte "Orff-arrangementer". Elevene ble dermed satt til å øve inn et musikalsk materiale (som kvalitativt kunne være tvilsomt) i stedet for å improvisere og skape selv. Den store mengden med samspill-litteratur for Orff-instrumenter som strømmet ut fra forlagene disse årene er et tegn på denne fundamentale misforståelsen. (43)

Det er derimot grunn til å hevde at disse forskjellene ikke nødvendigvis bygger på misforståelser. De kan like gjerne komme av de indre ontologiske uoverensstemmelsene i Orff-Schulwerk selv, som nettopp gir rom for begge former for videreføring.

Konklusjoner

Orff-Schulwerk har spilt en rolle i mange lands musikkundervisning, men har samtidig vært et læreverk som har gitt rom for ulike tolkninger og praksiser – og kritikk; ikke minst i Orffs hjemland. Gjennom de perspektivene som det teoretiske analyse-rammeverket åpner for, har det vært mulig å peke på noen grunner til hvorfor og hvordan de ulike tolkningene har oppstått. Orff-Schulwerk synes å ville formidle to hovedideer: 1) musikkundervisning må bygge på en bestemt type musikk med visse melodiske, rytmiske og formale prinsipper som korresponderer på en særlig god måte med barns musikalitet, og 2) musikkundervisning må vektlegge barns egen skaperevne og må derfor vektlegge skapende, produktive aktiviteter. Disse to hovedideene kan sies å stå i et gjensidig konfliktforhold, og kan være selve grunnen til at ettertiden så ofte har "misforstått" konseptet, slik ettertiden synes å ville beskrive situasjonen; i alle fall i Norge.

Det trer også fram store, historiske linjer i skandinavisk musikkpedagogikk som bør vies oppmerksomhet i videre forskning. Den danske, "musiske" bearbeidelsen (Ronnefeld) synes å stå i et logisk diskursivt forhold til både den tidlige (kulturradikale) og den senere danske "rytmiske musikkpedagogikken" (se Christophersen 2009; Hauge & Christophersen 2000; Michelsen 2006). Denne tradisjonen bygger ideologisk på en musisk grunnidé som på flere måter tilsvarer Orff-Schulwerks reformpedagogiske basis. Den benytter et vidt musikkbegrep og vektlegger kroppens betydning. Den er prosessorientert, perkusjonsorientert og benytter også rytmisering som læringsstrategi. De svenske utgivelsene (Helldén), og de norske som senere kom til i samarbeid med Helldén, tar derimot utgangspunkt i den delen av Orff-Schulwerk

som vektlegger musikalsk reproduksjon, og konsentrerer seg derfor om musikalsk samspill etter notert materiale. Det er fristende å spørre seg om dette tilsvarende kan stå i et diskursivt forhold til, og kanskje også bidra til å forklare, den vekten musikalsk samspill har i svensk skole (Georgii-Hemming og Westvall 2010). Det kan synes som de musikkpedagogiske diskursene i våre land er forskjellige, og at en videre historisk undersøkelse av skandinaviske, musikkpedagogiske praksiser kan frambringe verdifull kunnskap. En slik undersøkelse vil kunne dra vekslers på historiske læreplan- eller curriculumstudier (f. eks Nielsen 2010; Sandberg 2011; Varkøy 2001). Samtidig vil slike undersøkelser tjene på å se nærmere på diskursenes praksis eller materialitet, i tråd med for eksempel Foucaults arkeologiske tilganger (Foucault 1972), ettersom praksis ofte befinner seg "under radaren" i læreplanteoretiske studier og musikk lærere ofte er "sin egen læreplan" (Sandberg 2011: 49).

Det er interessant å legge merke til at de interne spenningene jeg har pekt på er særlig forbundet med ontologiske spørsmål knyttet til musikk og musikalsk handling. Det er videre interessant å spørre seg om dette ville kommet til syne med andre teoretiske briller. Analysen utforsker samtidig mål- og innholdsdimensjonene i konseptets didaktiske grunnlag. Analyse av praksis- og metodeperspektivene bidrar til dette. Det synes også åpenbart at analysen oppmuntrer til en finmasket granskning, og dermed gir et nyttig bidrag til andre former for didaktisk analyse. Ikke minst bidrar teoriperspektivet til å bringe det musikalske innholdet helt fram i lyset.

En analyse som drar inn ontologiske og estetiske perspektiver i en musikkdidaktisk analyse synes berettiget også fordi musikkdidaktiske konsepter i utgangspunktet er normative og intensjonelle, som pedagogisk praksis i sin alminnelighet (Jank & Meyer 2009: 116). Derfor er det etter min mening ikke ønskelig, som postmoderne filosofi eller hverdagslivets musikk sosiologi kan tillate seg, å omgå disse perspektivene i musikkpedagogisk forskning. For de finnes, uttrykkes og spiller åpenbart en viktig rolle i musikkpedagogisk praksis.

Noter

- 1 Begrepet musikkdidaktisk konsept betegner en metode, framstilling eller tradisjon som ivaretar en del av undervisningsfaget musikk; enten en del av innholdet, en kortere undervisningsperiode eller lignende (Jank 2005: 28). En didaktisk modell betegner derimot en helhetlig framstilling, gjerne vitenskapelig begrunnet, av undervisningsfaget (ibid.). I musikkpedagogikk er det vanlig å kalle en slik helhet en musikkpedagogisk konsepsjon (se for eksempel Nielsen 1998, kapittel 5). Jeg velger altså å omtale Orff-Schulwerk som et konsept, selv om for eksempel Orff-instituttet i Salzburg bruker begrepet “musikpädagogische Konzeption”. Begrunnelsen er at Orff-Schulwerk ikke dekker hele bredden i musikkundervisning, og heller ikke har dette som målsetning: “Orff-Schulwerk is not a total method of music education” (Keller i Homaa 1989: 6).
- 2 Interessen ble aldri så stor i Tyskland, skal vi tro Karl Heinrich Ehrenforth (2005: 445), som faktisk peker på *Carmina burana* og *Catulli carmina* som de mest betydningsfulle, musikkpedagogiske effektene etter Carl Orff, siden så mange amatørkor har framført disse verkene. Orff er heller ikke inkludert i Brigitta Helmholz’ rekke av musikkdidaktiske konsepsjoner etter 1945 (Helmholz 2008).
- 3 Denne store interessen er en av grunnene til at Keller føler behov for å revidere og utvide sin *Einführung*. Utbredelsen av Orff-praksisen, også til andre fagfelt som medisin og psykologi (blant annet i forsøk med døvstumme og blinde), krever i følge Keller “ständige Überprüfung der methodischen und didaktischen Voraussetzungen der Lehrpraxis” (1963: 3). En annen grunn er at instrumentariet i løpet av de 10 årene hadde blitt utvidet betraktelig. Orff-Instituttet i Salzburg ble for øvrig etablert i 1961, og ble ledet av Carl Orff, Gunild Keetman og Wilhelm Keller (ibid.: 64).
- 4 Dette begrepet har også en helt sentral stilling i tyskspråklig didaktisk tenkning. Ikke minst er det knyttet til Klafkis utvikling av den kategoriale danningsteori; der det elementare, det fundamentale og det eksemplariske står sentralt (se f.eks Nielsen 1998: 83).
- 5 Omtrent samtidig, i 1954, heter det tilsvarende i den norske Normalplanen for landsfolkeskulen (179) at “Den vane, kultiverte folkesongen, som er eit uttrykk for lettskjøneleg, ekte folkekunst, vil òg vera ei verksam motvekt mot alt det verdlause kling-klang av song og musikk som alltid finst.”
- 6 “Rufmelodik” er korte melodiske formler bestående av to eller flere toner. Totonemelodien, som Keller (1963: 29) kaller “Rufmelodie”, er gjerne en fallende liten ters. Den opprinnelige “Rufformel” er i følge Keller (ibid.: 30)

- antagelig basert på durtreklangens toner: grunntone, kvint, ters. I MfK1 benyttes både gjøkens "koko" og ulike navn (med eller uten opptakt) til å tekstsette disse korte melodiene.
- 7 Keller hevder for eksempel at dominantspenningen ikke bør oppfattes som en akkordisk spenning mellom tonika og dominant, men som en intervallisk spenning (47).
 - 8 Dette styrkeforholdet kommer til syne blant annet ved at hele bind 2 av MfK vies til durmelodikk i bordun- og trinnakkompagnement, mens dominant innføres først i bind 3.
 - 9 Leser vi Keetmans (1970: 61) beskrivelse av den samme prosessen, ser vi at denne fleksibiliteten er flyttet over på akkompagnementet. De første sangene synges eller spilles i følge Keetmans anbefaling av læreren, til elevenes frie tonefølge (riktig nok begrenset til ulike oktav- og kvintborduner og -ostinater).
 - 10 Det må påpekes at situasjonen er ganske spesiell i Tyskland etter 1945. Werner Jank betegner perioden som den neomusiske fasen, som vektlegger de musiske idealene fra mellomkrigstiden til tross for parallellene til nasjonalsosialistisk ideologi. Det er derfor ikke overraskende at det framkommer så sterk kritikk, og at lytting etter hvert blir definert som musikkundervisningens hovedaktivitet, for eksempel av Michael Alt, Dankmar Venus, eller i læreverket *Sequenzen* (Helmholz 2008; Jank 2005: 40).
 - 11 Komponisten og musikkpedagogen Daniel Helldén studerte blant annet hos Orff i Salzburg i 1956–57, og ble siden lærer i metodikk ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Referanser

- Alexander, Robin (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Asmussen, Hanna, Fredborg, Klari, Helldén, Daniel, Dahl, Torbjørn, Rørmark, Joar og Årva, Øystein (1962/1973/1983). *Musikkmetodikk for grunnskolen 1* (norsk utg.). Oslo: Musikk-Huset AS.
- Benestad, Finn (1976). *Musikk og tanke: Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Bohlman, Philip (1999). *Ontologies of music*. I: N. Cook & M. Everist (Red.), *Rethinking music* (s. 17-34). Oxford: Oxford University Press.

- Bonde, Lars Ole (2009). *Musik og menneske: Introduksjon til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christophersen, Catharina (2009). *Rytmask musikkundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. Ph.D, Norges musikkhøgskole, Oslo, Norge.
- Cook, Nicholas (1998). *Music: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1972). *The archaeology of knowledge* (Sheridan Smith, A. M., oversettelse). London: Routledge.
- Georgii-Hemming, Eva og Westvall, Maria (2010) Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Hauge, Torunn Bakken og Christophersen, Catharina (2000) *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helmholz, Birgitta (2008). Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. I: Siegmund Helms, Reinhard Schneider og Rudolf Weber (Red.), *Kompendium der Musikpädagogik* (4. utg.)(s. 42-63). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Heß, Frauke (2006). ... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein ... Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 2006, 42-53.
- Holgersen, Sven-Erik (2002) *Mening og deltakelse. Iagttagelse av 1-5 årige børns deltagelse i musikkundervisning*. Ph.D. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Homaa, Vibeke (1989). *Orff-Schulwerk på ny*. Master, Bergen lærerhøgskole, Bergen.
- Jank, Werner (Red.) (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2009). *Didaktische Modelle* (9. utg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jørgensen, Harald (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Keller, Wilhelm (1963) *Einführung in «Musik für Kinder»* (2. utg.). Mainz: Schott's Söhne.
- Keetman, Gunild (1970). *Elementaria: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Kjerschow, Peder Christian (1991). *Musikk og mening*. Oslo: Idé og tanke, Tanum/Norli.
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold: forskjeller og fellesskap. I: Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 156-177). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Künzli, Rudolf (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice* (s. 41-54). London, New York: Routledge.
- Lyotard, Jean Francois (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Michelsen, Morten (2006) 'Rytmik musikk' mellom høy og lav. *Musik & forskning*, 26, 61-81.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, Frede V. (Red.) (2010). *Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010*. København: Faglig Enhet Musikpædagogik, Institut for Didaktikk, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2011) How can music contribute to Bildung? On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13* (s. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Niermann, Franz (Red.) (1997). *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele*. Wien: Universal Edition.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1950). *Musik für Kinder 1. In Fünfteraum*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1952). *Musik für Kinder 2. Dur (Bordun - Stufen)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1953). *Musik für Kinder 3. Dur (Dominanten)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1954a). *Musik für Kinder 4. Moll (Bordun - Stufen)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1954b). *Musik für Kinder 5. Moll (Dominanten)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Helldén, Daniel (1957). *Musik för barn 1. Pentatonikk* (svensk utg.). Mainz: B. Schott's Söhne.

- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Helldén, Daniel (1959). *Musik för barn 2. Borduner* (svensk utg.). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Ronnefeld, Minna (1977). *Musik for børn 1* (dansk utg.). København: Musikhøjskolens forlag, Edition Egtved Danmark.
- Ruud, Even (2010). *Music therapy: a perspective from the humanities*. New Braunfels: Barcelona Publishers.
- Sandberg, Ralf (2011) Towards a critical curriculum theory in music education. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13* (s. 33-55). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Varkøy, Øivind (2001) *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. PhD. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Øivind (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I: Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Øivind (2012). '...nytt liv av daude gror'. Om å puste nytt liv i gamle talemåter. I: Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Venus, Dankmar (1969/1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Vogt, Jürgen (2010). Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. I: Jürgen Vogt, Christian Rolle og Frauke Heß (Red.), *Inhalte des Musikunterrichts* (s. 6-13). Münster: LIT Verlag.

Førstelektor Jon Helge Sætre
Høgskolen i Oslo og Akershus
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 Oslo
jonhelge.sætre@hioa.no