

Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget?

Torill Vist

ABSTRACT

Emotion knowledge – a field of knowledge in music education?

This article presents music experience as a mediating tool for emotion knowledge, and further discusses emotion as a field of knowledge in music education. – The empirical project, which provides the basis for the discussion, proves music experienced as a mediating tool for emotion knowledge. The aspects of emotion knowledge related to music experience were in a preliminary analysis categorized as emotional availability, emotional consciousness, emotional empathy, emotional understanding, emotional reflection, emotional expressivity, emotional regulation and emotional interaction. The main analysis revealed other opportunities for investigation and categorisation, such as revocable and new, dynamic and static, individual and intersubjective, mental and embodied, pre-reflexive and reflexive aspects of emotion knowledge. – These results are in the discussion argued to be a field of knowledge in music education, based on arguments related both to phenomenology, pedagogy and music philosophy. However, different categorisations can easily hide important aspects of the research area, and the article concludes pointing in this direction.

Keywords: music, experience, education, emotion, knowledge

Innledning

Bakgrunn og formål

Musikk har de fleste steder og tider blitt knyttet til følelser¹ og bindes også mer spesifikt til personlig utvikling hos en rekke filosofer² og i ulike læreplaner.³ Blant pedagogisk relaterte forskere finnes uttalelser som at musikk kan styrke evnen til å ha og uttrykke differensierte følelser (Nielsen 1994:69), fungere som en måte å gripe, forstå og kommunisere følelser (Gardner 1985:124), og å utdanne i det å føle (Reimer 2005:93). ”Some sort of emotional experience is probably the main reason behind most people’s engagement with music,” sier Juslin & Sloboda (2001:3).

I så fall, har emosjonelle erfaringer en tilsvarende sentral plass i musikkpedagogikken? Hvis ikke, kan det skyldes at forskningsemnet musikk og følelser ifølge Juslin & Sloboda (2001:3) har blitt ”seriously neglected”, og ennå ikke har nådd et nivå hvor det kan tilby

“a consistent body of knowledge for application to a wide range of practical problems” (ibid:7). Men det har skjedd mye de siste tiårene innen andre relevante områder som emosjonspsykologi, nevrologi og spedbarnsforskning, og følelsenes anseelse i musikkopplevelsen har også fått et oppsving musikkpedagoger kan nyttiggjøre seg av.

Denne artikkelen presenterer empiri som kan være et ytterligere bidrag i så måte, knyttet til forholdet mellom musikkopplevelse og det som her kalles følelseskunnskap. Empirien er basert på funnene i doktorgradsprosjektet *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse* (Vist 2009).

Artikkelen vil også se på følelseskunnskap, mediert av musikkopplevelse, som kunnskapsområde i musikkfaget. Hvis musikk knyttes så tett til følelser, og hvis mange – slik empirien vil vise – erfarer at vi også lærer noe om følelser i møte med musikk, hvordan skal da musikkpedagoger forholde seg til dette? Bør vi gjøres mer oppmerksom på dette kunnskapsområdet i vår utdanning? Bør det få følger for vår musikkundervisning? Og bør vi bruke dette kunnskapsområdet mer eksplisitt i legitimeringen av musikkfaget, som supplement til de mer generelt dannende og personlighetsutviklende begrunnelsene?

Avslutningsvis vises hvordan et slikt kunnskapsfelt kan begrunnes ut fra en fenomenologisk inspirert virkelighetsforståelse, ut fra et pedagogisk ønske om omsorg for hele mennesket, og ut fra et heteronomt og ekspressivt musikk-syn. Det gis også noen eksempler på at følelseskunnskap allerede er implisitt i visse undervisningstradisjoner, samt hvordan ulike kategoriseringsmåter kan skjule og fortrenge et kunnskapsområde.

Begrepsbruk og teori

”Emosjon” og ”følelse” brukes om hverandre på mange språk (Grelland 2005; Nyeng 2006; Sloboda & Juslin 2001:75; Sundin 1995:50f). Selv om emosjonell er blitt en vanlig term på norsk, er emosjon stort sett bare å se i tilknytning til spesifikke teoritradisjoner (Damasio 2002; Mayer & Salovey 1997/2004). Derfor brukes her primært følelser, mens følelsemessig veksles med emosjonell for å variere språket. Følelestermen er også naturlig ut fra en fenomenologisk tilnærming der bevissthet og opplevelse ses som nærmest uadskillelig fra følelser (Grelland 2005:59; Klawonn 2003:91; Nyeng 2006:98; Strongman 2000:15ff; Vist 2009:27, 179), og ut fra estetiske teorier som bruker ”feeling” i vektleggingen av emosjonell sensitivitet i møte med musikk (Langer 1942/1979; Reimer 2005; Witkin 1974). Men følelser dreier seg om langt mer en sensitivitet og bevissthet. Scherer & Zentner (2001:373) sier det er økende enighet om at man må se på det emosjonelle som et ”multicomponential phenomena” og også som en prosess i stadig forandring mer enn en statisk tilstand. Jeg ønsker i tillegg å peke på den alltid tilstedeværende intersubjektiviteten og utadrettethet mot verden og andre mennesker.

Prosjektet benytter også et vidt kunnskapsbegrep. Det inkluderer både ferdighetskunnskap og holdningskunnskap, og i det både intuitiv, innforstått, taus kunnskap, samt artikulert og analytisk kunnskap (jf. Hanken & Johansen 1998:184f). Kunnskap er dessuten

tett knyttet til kropp og handling, ikke bare i forhold til ferdigheter, men også i forhold til begrepsliggjøring og metaforbruk. En konsekvens av et slikt syn er at vi også får kroppsliggjort refleksjon, forståelse og kunnskap (jf. Johnson 1990) – ikke minst om musikk og følelser.

Begrepet *følelseskunnskap* har teoretisk slektskap både til emosjonell intelligens og kompetanse. Peter Salovey og John Mayer ser på ulike kunstformer som den emosjonelle intelligensens første hjem, og viser til følgende 4 hovedområder:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey 1997/2004:35)

Emosjonell kompetanse (EK) og intelligens (EI) er ikke det samme. EI viser mer til den potensielle mentale evnen bak en mer synlige EK.⁴ Men i praksis blir begrepene ofte brukt om hverandre (Gardner 1985; Fredens & Fredens 1991; Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer 2000:506). Under intervjuene ble begrepet emosjonell kompetanse brukt, men diskursen de tilhører har gjort både EI og EK for ferdighetsrettet og sosialt veltilpassende til å dekke hele intervjuinnholdet. Jeg valgte derfor formuleringen følelseskunnskap. Det kan lettere også inkludere den kunnskap som ikke er nyttig eller verdifull, observerbar, tydelig anvendt eller står i synlig relasjon til andre mennesker og objekter.

Det er musikkopplevelsen og ikke musikkverket det her tas utgangspunkt i. Musikkopplevelse kan forstås både som høydepunktsopplevelse (jf. Gabriëlsson 2001; Maslow 1987), estetisk opplevelse (jf. Dufrenne 1979; Reimer 1989, 2005) og musikalsk møter, i Bubers (1923/2007) eller mer hverdagslig forstand (Stern 2004; DeNora 2001, 2002). Opplevelsene er knyttet til både lytting, utøving og skaping av musikk, gjerne også dans, og det var et bevisst valg å ikke ekskludere noen musikalske sjangere eller sosiale musikksettinger. Den fenomenologiske tilnærmingen tolker dessuten materialet til å omhandle musikkopplevelse også når bare ordet musikk blir brukt i intervjuene. Jeg finner støtte til dette både i den anvendte teorien (Marton & Booth 1997:118) og i empirien selv: ”Jeg klarer ikke oppleve den uavhengig, musikken er mitt møte med musikken (...). Det er helt umulig for meg å si om den har noen krefter inni seg annerledes enn det jeg opplever”, sier for eksempel Bjørn (M19).

Vitenskapsteori og metode

Prosjektet har en kvalitativ, hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, inspirert bl.a. av Merleau-Ponty (1945/1994, 1986), Giorgi (1985) og van Manen (2001). Hos dem er fenomenologiens opplevelsesfokus, samt kroppslige og andre nonverbale aspekter intakte, samtidig som man anerkjenner at man ikke unngår å fortolke materialet. Tilnærmingen er

videre utvidet i retning av fenomenografien (Marton & Booth 1997; Uljens 1989) fordi den gir legitimitet til også å beskrive og fortolke intervjupersonenes egne tolkninger av opplevelsene, og fordi den har større fokus på variasjon og struktur enn essens. Prosjektet er også noe påvirket av diskursiv og sosiokulturell tenkning (jf. begrepet medierende redskap, Vist 2008), og av den kognitive tradisjonens tyngde innen musikkpsykologi og EI-teori. Vitenskapsteoretisk plassering kan derfor forstås i lys av Rosch' (1978) mer prototype måte å kategorisere virkeligheten på, ved at et perspektiv ses som et punkt mellom flere prototyper, der en moderne fenomenologisk tilnærming er den nærmeste.

Empirien stammer fra 10 kvalitative, halvstrukturerte intervjuer av 5 kvinner og 5 menn fra Sør-Norge i alderen 20–80 år, der 5 er musikkarbeidere, 5 er amatører og interessemessig til sammen dekker et bredt spekter musikalske sjangere. I ettertid må personenes komfortabelhet med den verbale samtalen, sammen med en uttalt interesse for musikk og følelser også erkjennes som utvalgsriterier.

Alle intervjuene ble delt inn i meningsenheter (M1, M2 osv.). Nummeret på meningsenheten, plassert etter sitatet, kan derfor gi en pekepinn på hvor i intervjuet uttalelsen kom. Siden intervjupersonene er anonymisert, ble dessuten verkstitler, sted, navn etc. sløret, med tilhørende ulemper i forhold til sitatenes mening og verdi. I sitatene under betyr prikker i parentes (...) at deler av sitatet er utelatt. Følgende spesialtegn er også brukt: Vi snakker i munnen på hverandre: [] ; stopper opp uten avbrytelse: ... ; sukker: eh/hm ; ler: hhhhh.

Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap

En nyansering

Intervjuene (Vist 2009) viser at musikkopplevelse kan erfares som medierende redskap for følelseskunnskap. Men som intervjupersonen Carl uttaler: ”Jeg sier ikke at det gjør, jeg sier det *kan* gjøre” (M52). Noen intervjupersoner uttrykte i utgangspunktet skepsis til om musikkopplevelsene hadde forandret dem (Hanne M2; Einar M9; Bjørn M17), andre viste et klart bevissthetsnivå i forhold til emnet fra første stund. For Daniel ble eksempelvis musikken ”et verktøy for en psykologisk reise” (M4).

I den innledende analysen ble hele materialet analysert. Det viste nødvendigheten av det vide begrepet følelseskunnskap. Analysen synliggjorde også elementer av mer ”forringende” følelseskunnskap knyttet til for eksempel prestasjonsangst (Frida M38, Bjørns M28, Gunn M27) og behov for selvbekreftelse. Fridas musikervenn hadde eksempelvis ”en enorm innadventd kompetanse i forhold til dette. (Han) var veldig glad i musikk, lyttet mye til musikk, og på en måte ble litt autistisk, da, kunne sitte i timesvis å spille” (M42). Frida snakker også om ”egosentrisitet” (M41), og sier det ikke var noe annet enn musikken som kunne gi vennen det han trengte, og dermed ble han ”relativt hard på det” (M43). Musikken kan altså bli en usedvanlig sterk arena

for selvbekreftelse både på godt og vondt. Anna snakker rett ut om musikk som ”dop” (M57), og Einar (M71-72) mener noen blir så oppslukt av musikken at de ikke får tid og energi til normal sosial utvikling.

Aspekter ved følelseskunnskap

Det er likevel mer sosialt positiv følelseskunnskap som dominerer i resultatene. Aspekter ved følelseskunnskap ble i den innledende analysen kategorisert som (*emosjonell tilgjengelighet, bevissthet, forståelse, refleksjon, ekspressivitet, empati, regulering og samspill*). Her presenteres de i en forholdsvis deskriptiv stil, med samme begrepsbruk som i intervjuene.

Intervjupersonen Frida (M13) snakker om at musikkopplevelsene gir mulighet til ”å holde fast ved” og bli påminnet ”en *emosjonell tilgjengelighet*”, Bjørn om at tilgjengeligheten til ulike følelser ”vedlikeholdes” (M38) eller ”tas vare på” (M17). Musikkopplevelsen gir også rom for følelser man ikke vanligvis har tilgang til eller mulighet til å uttrykke (Janne M34, M38). Gunn beskriver hvordan arenaer for musikkopplevelse også gir større mulighet for følelsesuttrykk sammen med andre (M15), og Anna (M11) og Ivar (M12) sier man gjennom musikkopplevelsen blir klar over at det finnes en verden der man kan oppleve slike sterke følelser.

Ifølge Frida er musikken også med på å styrke den *emosjonelle bevisstheten*, og dermed også andre sider ved følelseskunnskapen. ”Jeg tror at det må et indre liv til, og som du er bevisst på, for at du skal kunne gjøre noe i den ytre verden” sier hun (M24). Hanne mener den emosjonelle bevisstheten er styrket i møte med musikk på en måte som har gitt henne mulighet til å analysere og kontrollere følelser (M20). Dette kommer vi tilbake til.

Empati var i den innledende analysen en egen kategori, og ble sett som et selvstendig felt av følelseskunnskapen, faktisk som et av de viktigste i forhold til musikkopplevelse (Anna M43). Empati inkluderer her både intellektuell forståelse og emosjonell og kroppslig innlevelse. Gunn er overbevist om at også musikken kan være ”en kilde til å gjøre et menneske mer empatisk” (M74), klart i tråd med dannelsesdiskursens musikk-syn og personlighetsutviklende fokus. Daniel beskriver en konsertopplevelse der han fikk hjelp av en medmusiker og uttaler at ”han hadde nok for meg også, nok overskudd og kjærlighet og empati. Han så meg jo” (M25). Bjørn mener også lytteopplevelser har stimulert hans empatiske evner, og den nærliggende evnen til ”varhet” (M39). Carl mener kravene utøveren stilles overfor også kan gi større mulighet for å opptre empatisk (M57). Musikk-arbeideren Anna bekrefter dette, og sier hun kan ivareta, forstå og sette seg inn i den andres verden via musikken (M43), skape en arena for deling og samforstand (M44). Musikkopplevelsen blir altså et verktøy, både for videre utvikling av egne empatiske evner og for å stimulere andres.

Bjørn mener musikken gir noen møter med ham selv som han ”antakeligvis må lære litt av”. Denne type kommunikasjon eller refleksjon ”bidrar til noen typer selvforståelse” (M45), altså *emosjonell forståelse*. Carl sier musikken kan ”bidra til å henge riktig merkelapp på typen energi, sånn at du vet hva som er hva i større grad, for du lærer deg

selv å kjenne” (M62). Flere trekker også en kobling mellom selvinnsett og identitet (Anna M37, Gunn M59). Og fra identitetsaspekter er ikke veien lang til musikken som et sted man får lov til å være seg selv (Daniel M10, Hanne M62). Flere (Hanne M35, Gunn M74, Anna M18) er meget klar på musikkens funksjon i forhold til det å forstå seg selv, og at det dermed også blir lettere å forstå andre.

Refleksjon, ble i intervjuene forstått både som tankeprosess og gjenspeiling. Carl kaller musikken ”refleksjon på liv” (M12) fordi den vil være et speilbilde av en impuls eller et ønske, gjennomtenkt eller ikke. Einar snakker om hvordan et musikkstykke møter en følelse du har, og hvordan man da legger den følelsen i musikken. ”Musikken blir liksom det karet du legger den følelsen i” (M34), ”et speil av måten vi fungerer på” og ”hvordan vi enten tenker eller føler eller resonnerer og fungerer fysisk” (M17). Men han går etterpå over til å vise at musikken også gir mulighet til refleksjon som tankeprosess, og sier ”Musikken sorterer noe som vi prøver å sortere selv (...) ’Nå stemte det’, og det som stemte det var noe som stemte med måten jeg for eksempel prøver å sortere tankene mine” på (M18). Speilet, karet og musikken synliggjør det vi ikke ellers kan se, og legger slik et grunnlag for videre tankeprosesser, der prosessene i lydførløpet blir en parallellføring og støtte til tankeprosessen. På samme måte som språket, sier Einar, blir musikken en måte å sortere følelser på, å bli ”kompetent på følelser” på (M19).

Kategorien *ekspressivitet* dreier seg om evnen til å uttrykke sine følelser, også i samsvar med kulturens normer. Når Janne blir bedt om å si noe mer konkret om hva hun har lært av musikk, svarer hun ”Å tørre å kjenne på andre følelser enn hva du gjerne tør gi uttrykk for” (M30), og bruker begrepet ”trykkokeren” (M33). Carl snakker om ”ventilen” (M62) og Anna om å ”få det ut” (M28). Her er det tydelig at det forløsende ved musikalsk aktivitet ikke bare er forbundet med den emosjonelle tilgjengeligheten presentert over, men også med muligheten til å uttrykke følelser. Musikkopplevelsen kan også gi rom for å uttrykke de følelser og følelsesstyrker miljøet ellers ikke er så begeistret for. Janne opplevde å ha lov til å være glad da hun hørte på musikk, selv om faren nylig var død (M38), og på den andre siden i større grad å kunne tillate seg å la tårene trille alene med musikk (M34). Hanne nevner det samme i forhold til følelser hun ellers må legge bånd på (M31, M62).

Ekspressivitet kan synes mest relevant for opplevelsformer som spill, sang, dans, komposisjon osv. Utøveren Carl konkluderer med at man kan utvide sin mulighet til å uttrykke seg ved å drive med musikk (M57), mens ikke-musikeren Frida (M32) er usikker på om den ekspressive evnen er forandret. Men Bjørn (M51-53) og Janne (M26-28) opplever også å få uttrykt kjærlighet til en annen ved å bruke radio og CD-innspillinger, selv om budskapet ikke alltid når fram. Og hvis den musikalske ekspressiviteten blir *oppfattet* fordi andre kan lese den som uttrykk for følelser (jf. Carl M50; Anna M18, M21, M46), kan den også inngå som en ekspressivitetsform med de samme egenskaper som verbal og kroppslig (emosjonell) kommunikasjon (Monsen 2000).

I intervjuene finnes mange forskjellige begreper som retter seg mot *regulering* av følelser. Anna bruker musikken bevisst til å sette seg på et annet emosjonelt spor, til og med ”for å kjenne litt på smerte og” (M57). Her er det snakk om en kunnskap (om et

redskap) som trengs for å kunne nyttiggjøre seg kunnskapen, jf. ”leaning effects *with* the tool” (Salomon & Perkins 1998). Janne synes alle ting går så mye lettere med musikk (M42, M47), og Gunn (M19) klarer å få bukt med det tunge og vanskelige ved å spille eller synge. Bjørn bruker også musikk til å hente fram andre følelser (M5), og sier at ”hvis folk hadde hørt mer musikk, så hadde verden vært mindre vond” (M18). Hanne beskriver hvordan musikkopplevelser kan gi kunnskap om det å skape ro og trygghet rundt seg (M5), og knytter regulering til det tidlige samspillet med omsorgspersoner. Bare tanken på sangen kan for henne være nok til å regulere følelsene, jf. ”learning effects *of* the tool” (Salomon & Perkins 1998). Anna bekrefter at det skjer en endring i evnen til å regulere følelser også utenfor det musikalske møtet, og sier andre utfordringer blir mindre og lettere å mestre fordi man kan ha så sterke og gode opplevelser i møte med musikk (M23).

Regulering av andres følelser ble i den innledende analysen plassert under *samspill*. Enkelte av intervjupersoner vegrer seg for å snakke om sin regulering av andre. Andre erkjenner at vi ikke kan unngå å påvirke følelsene til de vi møter, og bruker til og med et ord som manipulasjon. Carl sier: ”Som utøver, jeg manipulerer jo hele tiden, det er min rolle det. Folk kommer inn i et rom hvor det i utgangspunktet ikke skjer en dritt, og så skal jeg få dem i løpet av en time til å føle alt mulig rart. Det er manipulasjon” (M59). Og når jeg videre spør om han bruker det også utenom musikken, svarer han: ”Alltid, alltid, og ikke sant, det gjør alle mennesker” (M59).

Amatøren Frida hevder at musikken kan styre sorgprosessen i en begravelse (M37), og den kommersielle muzaken gir også muligheter for manipulering uten at man har en musikers ferdigheter (Anna M35). Men det er mer empirisk materiale om regulering blant musikkarbeiderne enn amatørerne, og det virker naturlig at dette er noe musikkarbeidere blir mer bevisste på.

Samspillskategorien dekker ikke bare regulering, men også andre sider ved det å etablere og mestre sosiale relasjoner. Einar trekker inn det å ta og gi plass til andre: ”Det ga seg i grunnen med en gang han satte seg på krakken, for du har jo en felles krakk. (...) Hvis han har tenkt å ta tre kvart av den krakken, hvordan har han da tenkt at vi skal klare å spille sammen!” sier han om en gang han skulle spille firhendig (M44). Einar mener jazzen, med dens manglende noter, gir en helt annen fleksibilitet og måte musikerne jobber sammen på, som kan være et bilde på hvordan mennesker kommuniserer og kan fungere sammen sosialt (M42). I musikalsk improvisasjon blir det dessuten ekstra tydelig at man er ”manager for den andres tale” (M45). Siden lydforløpet hele tiden gjengir den dialogiske prosessen, blir det klingende resultatet både dommer og speil, og fordi man ikke bare svarer hverandre, men i harmonisk forstand også ”snakker i munnen på hverandre” musikalsk, blir det mer eksplisitt i musikken.

Utdypende om emosjonell tilgjengelighet

Med emosjonell tilgjengelighet menes primært evnen til å oppleve og reagere emosjonelt, det å kunne la seg påvirke følelsesmessig, det å ha tilgang til et stort antall og kvaliteter av følelser, og det å være åpen og oppmerksom overfor andres følelsesmessige uttrykk. Men

under den utdypende hovedanalysen ble det klart at den mer kroppslige tilgjengeligheten og den tradisjonelt mer mentale bevisstheten var to sider av samme sak. Slik begrepet tilgjengelighet er brukt i hovedanalysen, inkluderer det derfor også emosjonell bevissthet av mer refleksiv art. Sammenslåingen ble gjort på bakgrunn av innholdet i empirien, nærmere studier av fenomenologisk bevissthetsteori, og ut fra ønsket om å inkludere en kroppslig og nonverbal/prerefleksiv og intersubjektive tilnærming til bevissthetsfeltet. Dermed gis mulighet for å fremheve musikkopplevelsens individuelle og intersubjektive, mentale og kroppslige, samt prerefleksiv og refleksiv side.

Når jeg spør Frida om hun lærte noe av musikkopplevelsen hun akkurat har beskrevet, svarer hun: ”Ja, altså jeg tror det har vært med på at jeg holder fast ved og minner meg på en emosjonell tilgjengelighet som jeg har i forhold til musikk og som åpner andre dører inn i meg enn en del andre ting” (M13). Intervjupersonene beskriver ofte tilgjengelighet (og bevissthet) som noe vi i utgangspunktet har, og ser musikkopplevelsen som et sted hvor *tilgjengeligheten til ulike følelser vedlikeholdes*. Musikkopplevelsen blir en påminner og en arena hvor man kan ivareta evnen til å være emosjonelt tilgjengelig. Bjørn bruker ”porene” og ”tårekanalene” (M38) som metaforer for hhv. inntrykks- og uttrykkssiden av det emosjonelle, og beskriver musikken som den viktigste kilden for å holde disse følelsemessige kanalene åpne. Ivar sier også at minnene kommer tilbake med musikken som budbringer (M18), Janne at det er når man hører musikken igjen, at følelsene dukker fram igjen (M1). Enkelte er altså avhengig av den klingende musikken, både for mediering av følelser og mediering av minner om følelser. Andre uttaler at evnen med hjelp fra musikken er utviklet til også å gjelde uten tilgang på musikk (Anna M23, Hanne M26).

Musikkopplevelsen kan også være *en dør inn til nye, ukjente følelser og følelsesnyanser*. Daniel sier at et viktig aspekt ved det å være musikkarbeider ”handler om å kunne bidra til å vise de emosjonelle rom som de ikke har kjent på” (M26). Men opplevelsen kan også i slike tilfeller beskrives som gjenkjennende, som når han sier han opplevde følelser han ikke visste han hadde, men ”som allikevel var gjenkjennende” (M4) og at musikken gir hint om en forståelse, i påvente av at han kommer dit selv. Intervjuene er slik sett preget av en psykodynamisk diskurs, med følelser som i utgangspunktet finnes i oss fra før. Det er sjelden snakk om at vi konstruerer nye følelser. Men spørsmålet om nye eller kjente følelser vanskeliggjøres av teoriens utvidede anvendelse av refleksjons- og bevissthetsbegrepet. Vi kan ha møtt – i nonverbal eller kroppslig forstand – det vi i vår mer verbale bevissthet ser på som nytt. Men Slobodas (1992, 2005) påstand om at musikken kun tillater en tilgang til følelsesopplevelser som allerede er på agendaen for den personen, blir klart modifisert.

Empirien inneholder en rekke uttalelser om *kategorialfølelser* vi opplever at musikken gir tilgang til, og *bekrefter de gode mulighetene til positive følelseserfaringer* i møte med musikk referert i tidligere forskning (Gabrielsson & Lindström Wik 2003:179; Sloboda 2005:181ff). Men *negative følelser som angst, sinne og sorg finnes også i musikkopplevelsen* ifølge intervjupersonene. Kraften i musikkopplevelsen, som andre steder skildres som grunnlaget for musikkens evne til å nettopp endre følelser i positiv forstand, kan også være destruktiv (Gunn 39). Opplevelsen kan likevel ha gitt ny følelseskunnskap.

Innenfor samme kultur har man tidligere funnet at musikken kan beskrives med samme basale følelse, selv om detaljer og nyanser oppleves forskjellig (Bunt & Pavlicevic 2001:188ff; Juslin 2001; Jørgensen 1989:13ff; Sloboda 2005:238; Sloboda & Juslin 2001). Nyansene og de mer komplekse og sammensatte følelsene er det uenighet om kan kommuniseres i musikk (Juslin 2001). Empirien viser at *sammensatte og mer kognitive følelser også kan oppleves i musikk*. Carl nevner en klassisk konsert som eksempel på sjalusi eller misunnelse: ”Den er giftgrønn. Som tyter ut alle veier. Den er veldig interessant” (M41). Einar (M44) viser til tre nivåer av sjalusi i musikk. Om sjalusi kan ”ligge i musikken” er han usikker på. At det kan ligge i måten de spiller på, er mer trolig, men lite interessant. Sjalousien trer tydeligst fram i det sosiale samspillet som er en del av det musikalske møtet. Det bekreftes av Daniel som sier ”det er det masse av”, ikke minst i måten musikerne forholder seg til hverandre på (M32). Men det kan også mediere følelseskunnskap.

Musikken tilgjengeliggjør også motsatte følelser på samme tid (Bjørn M24, Hanne M11), både trist og glad, nytelse og smerte (Einar M32) og det vanskelige og vakre (Bjørn M4). Spørsmålet er om ikke musikken egentlig tydeliggjør at heller ikke livet ellers kan beskrives som en og en kategorialfølelse. Hvis motsatte følelser ”trigger nesten samme sted” (Hanne M9), er det et paradoks at det er disse vi bruker når vi begrepsliggjør og kategoriserer følelser. Syntetisering av motstridende følelsesopplevelser er viktig følelseskunnskap. Det er for eksempel viktig for omsorgsgivere å gjøre motstridende opplevelser begripelige og akseptable for barnet ved å vise at de kommer fra et enhetlig og sammenhengende selv, sier Monsen (1997).

Einar sier kategorialfølelsene ofte er utskiftbare (M67). ”Om det er sinne eller sorg eller glede, det sier (musikken) ikke noe om, men at det er ru og flammende, eller glatt, det sier den noe om” (M65). Denne mer fysiske sanseligheten gir Einar mulighet til å beskrive følelsene *mer* nyansert, ikke bare som kategoriene sorg eller glede, men som *nyanser* av dem. Samtidig kommer mer prosessorienterte følelsesaspekter i forgrunnen. Når jeg spør Einar hva som er i fokus i den skapende opplevelsen, svarer han at veldig mye tid går med til ”å se hvordan jeg kan få disse strukturene jeg jobber med nå, den planen, den arkitekturen, til å stemme med det emosjonelle. ’Stemmer det, gjør det det?’ prøver jeg å kjenne etter” (M60). Strukturen i musikken og følelsene, de to modalitetene, skal samstemme. Slike beskrivelser gir klare assosiasjoner til Sterns følelsesinntoning og de (mer dynamiske) følelseskonturer Stern skildret i forbindelse med *vitalitetsfølelser*, dvs. dynamiske skift eller strukturerte forandringer i oss selv eller andre (Stern 1985/2000:205).

For Einar er musikken ren stimulans som åpner opp en sanseinngang, akkurat som når det lukter kaffe (M76). Anna sier at musikken ”gikk rett i magen” (M1) og ”ryggmargen” (M3) på henne. Da befinner opplevelsen seg (hvis vi ser bort fra gjenfortellingen under intervjuet) på det umiddelbare planet, som en førspråklig og *prerefleksiv form for bevissthet* (Klawonn 2003; Zahavi 2003). Men hvis kroppen er den gjenstand som først forårsaker en ’tilbakekasting av en lys- eller lydølge’, er det også den som gir mulighet for videre refleksivitet. Frida føler hun er ”i nærheten av å gripe noe som smetter fra meg” (M51) når

hun lytter til sin favorittsanger. ”Men jeg får tak i at det er noe der, som jeg kjenner, men som jeg ennå ikke har tenkt på”, fortsetter hun (M51). Musikken åpner for følelseslivet, og da mer kroppslig enn verbalt, men det igjen kan hjelpe henne til begrepene (M22). Hanne sier at ”når jeg skal sette på musikk, så må jeg alltid tenke over hvilken følelse er jeg i nå” (M17). Da er vi enda klarere over i det refleksive.

Lane & Pollermann (2002:276) sier at høyt bevissthetsnivå, og særlig verbalitet, skaper en mer fleksibel mental håndtering av følelsenes innhold. Hvis musikken fungerer som begreper på linje med ordene, eller der ordene ikke slipper til, bør også musikken kunne føre til bevissthetsøkende prosesser. Hvis både begreper og forståelse nonverbalt kan formes i kropp og musikk, kan man også reflektere med musikk(opplevelse) som redskap. *Refleksiv bevissthet* vektlegger også hos meg en begrepsliggjøring av følelser, men da i både verbal, musikalsk og kroppslig forstand.

Læringsprosesser skjer både i individet og sosialt, også når det gjelder følelseskunnskap. I intervjuene snakkes det om å ta imot, å være sensitiv og mottakelig, og om å være tilgjengelig for andre. De valgte teoriene støtter også dette perspektivet, både med fenomenologiens rettethet mot verden, Vygotskijs (2001) sosiale læring og Sterns *inter-subjektive bevissthet*. Frida er ikke i tvil om at musikkopplevelsene bidrar til en inter-subjektiv tilgjengelighet eller bevissthet: ”Og jeg tror jo det at blir du mer tilgjengelig i deg selv, så blir du mer tilgjengelig i forhold til andre. Du er jo en klangbunn i forhold til hva du kan ta imot” (M17). Musikkopplevelsen kan utvide denne mellommenneskelige klangbunnen. Frida brukte begrepet tilstedeværelse sammen med sensitivering (M29) og beskriver en empatisk sfære (M28) som man kan komme inn i gjennom musikkopplevelser.

Det å dele følelsesmessige tilstander er det mest relevante trekket ved Sterns inter-subjektive relatering (Stern 1985/2000:186). Stern mener vi er konstruert til å resonnerer med andres opplevelser, og forstå dem fra en (ofte gjenkjennende) følelse i egen kropp. I musikkopplevelsen ”deler” vi musikkens følelser, enten vi er alene eller lytter i fellesskap med andre. Stern (2004:125) hevder at spesielt nære sosiale møter, som mellom mor/far og barn, er involvert når det implisitte kan bli refleksivt bevisst hos små barn. Det er min påstand at samme nærhet og mulighet til å gjøre noe eksplisitt ligger i det musikalske møtet, og at musikken presenterer *din* opplevelse for *deg* (jf. Frida M51, Daniel M4). Hva skjer da når det *både* er musikk og andre til stede? Anna snakket om musikalsk samspill og samvær som ”kanskje den beste måten å være sammen på, rett og slett” (M12), og sier ”det er mye sterkere å synge sammen enn å snakke alene” (M24). Carl bekrefter det samme som utøver, og sier situasjoner med masse publikum, og når ting ”funker”, ikke kan sammenliknes med noe (M8). Musikkopplevelsens sterke kvaliteter på det dialogiske og relasjonelle området viser også en intersubjektiv form for tilgjengelighet. Daniel forklarer dette med at vi i musikkopplevelsen kan akseptere og romme alle følelsene *sammen* (M29).

Utdypende om emosjonell forståelse

Det kommer til et punkt i den refleksive bevisstheten der graden av meningskonstruksjon og tankeprosess er så stor at det er mer naturlig med begreper som innsikt, forståelse og refleksjon. Men også her viser empirien at kropp, handling og det nonverbale spiller en viktig rolle. For å ta optimalt hensyn til det som kom fram gjennom hovedanalysen, ble det nødvendig å inkludere deler av empatikategorien og gi mulighet for en mer sosial eller intersubjektiv forståelse. Emosjonell forståelse rommer både den forståelse vi har av oss selv og av andre, samt i hovedanalysen også refleksjon.

Einar beskrev ”et punkt hvor du har kontakt med det du mente da du startet det arbeidet” som ”du føler at den stemmen i deg synger” (M4). Når *refleksjon* ses som gjenspeiling, blir *evnen til å kunne la 'noe' gjenspeiles i 'noe annet'*, selve kunnskapen. Carl kaller både mennesket og musikken ”refleksjon på liv” (M12), og minner om at man kan komme med en ytring selv om den ikke er gjennomtenkt. Musikkopplevelsen er for Carl ikke bare et speil på egne følelser, men på hele den verden som vi forholder oss til. Man kan med rette spørre om ikke dette bare er den refleksive bevisstheten som allerede er omtalt. Men gjenspeilingen genererer også ny forståelse – om oss selv, andre og den verden vi lever i. Når vi ser film, vil de emosjonelle assosiasjonene generert av musikken automatisk klistre seg til det visuelle fokuset på lerretet (Cohen 2001). Jeg mener det er grunn til å se våre indre fortellinger på samme måte. Selv om musikken genererer følelser også ut fra sine strukturer etc., vil enkelte av våre livsnarrativer klistre seg til musikkopplevelsen, gi ytterligere objekt til følelsene, og med det reflektere dem. Vi gjenskaper, gjenkjenner, gjenspeiler, gjenhører og gjenklinger livene våre i musikken.

Anna sier hun forstår så mye mer av det eksistensielle fordi hun har musikken (M32), og snakker om musikken som noe hun kan henge ”det” på. ”Nå stemte det”, sa Einar (M18). Utsagnene understøtter forståelsen i musikkopplevelsen som en annen begrepsliggjøring enn ordene, og dermed også en annen refleksjonsarena. ”[B]y having access to representations of our emotional experiences, we can further elaborate on them, integrate them across contexts, and compare them with others' representations about emotional experiences”, ifølge Saarni (1999:131). En av metaforene som kan knyttes til en slik funksjon, er sorteringsredskap, slik Einar ser musikken som et redskap som hjelper ham å sortere tanker og handlingsmønstre, og bli ”kompetent på følelser” (M19).

Også Janne tenker gjennom livet i møte med musikk. Hun går mye alene, og da bruker hun musikken ”som terapeut”, en som hjelper henne å ”tenke gjennom livet” (M29). Hanne finner mulighet til *en indre dialog i musikkopplevelsen, til å reflektere rundt sine egne følelser*. Det hender hun går rundt og er deppa, eller føler ubehag og angst. ”Og det å kunne sette seg ned og 'hva er det du føler nå' liksom... Av og til så kan det hende at jeg hører en sang og så bare 'ja, der er det jo', og så kan jeg på en måte enten godta det eller bearbeide det (M21). Det er snakk om evne til å bli oppmerksom på og innrømme følelsesreaksjoner for seg selv, kunne la følelsene virke i seg, eller også finne ut hva som har virket, i hvilken sammenheng følelsesreaksjonene hører hjemme, osv., jf. Monsens (2000:242f) personlig refleksjon.

Sloboda (2005:375) forteller hvordan enkelte musikkstykker allerede fra 5-årsalderen snakket til ham som intet menneske hadde gjort, og sier at musikkopplevelsen handlet om å lære hvem han var, om "self-knowledge" (ibid). *Selvinnsikt* dreier seg om den innsikt eller forståelse man har av seg selv, her på det emosjonelle området. Både Janne (M30) og Bjørn (M46) påstår at du lærer noe om deg selv i møte med musikk. Pensjonisten Gunn sier musikken får et "annet perspektiv fordi livet har det, når det nærmer seg slutten" (M31). Samtalen med Gunn viser en fortsatt appetitt på livet og samtidig også et avslappet og avklart forhold til døden. Musikkopplevelser synes å ha spilt en vesentlig rolle i utviklingen av den selvinnsikt hun sitter med: "Jeg tror det at selvinnsikten er styrket. At du kan, selv om det kanskje er veldig vanskelig å sette ord på det, at du lærer deg selv litt bedre å kjenne, gjennom de opplevelsene du kan ha gjennom musikk" (Gunn M70).

Selvinnsikt ble også sett som en forutsetning for forståelse av andre. Empirien som omtalte forståelse av andre var sjelden kjølig analyserende, men heller preget av innlevelse, empati og det å kunne dele. Det sosiale eller intersubjektive viste seg som både en følge av, og en klar forutsetning for, emosjonell forståelse i møte med musikk. Derav termen *intersubjektiv forståelse*, selv om innholdet i større grad preges av at 'jeg forstår andre' enn det å se at 'den andre forstår meg', slik Stern (1985/2000) snakker om. Gunn mener det også eksisterer en direkte overføringsverdi mellom musikkopplevelsen og det å forstå andre, og konkretiserer påstanden i en historie fra eget liv: "Og så sa han: '(Gunn), det var gråt i de tonene'. Så det følte den lille gutten" (M74). Den mening eller erfaring den lille gutten ilegger musikkopplevelsen, er for Gunn så tett knyttet til det å være menneske at hun mener det også gir større menneskelig erfaring og større forståelse mot andre. Vi gjenkjenner både musikken og den andre i oss selv, og oss selv både i musikken og den andre. Det gjelder også for Annas datter. Hun er veldig opptatt av foreldrenes musikk, og moren tolker det til å være en nysgjerrighet på foreldrene fordi datteren forstår at foreldrene – som henne selv – har sterke følelser for musikken (M18). Andres musikk blir her en måte å bli kjent med dem på.

Men det er ingen selvfølge at musikkopplevelsen gir forståelsen av andre. Hele intervjuet med Janne akkompagneres av bassfrekvensene fra sønnens stereoanlegg, og hun uttaler at hun ikke forstår sønnen bedre av å høre musikken hans, for hun klarer ikke dele den med ham (M45). Manglende evne til å dele musikk kan også ses som manglende forståelse. Bjørn savnet denne forståelsen i ekteskapet sitt. Han beskriver en konsertopplevelse som brutal fordi "det ikke var fellesskap der det skulle være (...) Musikken på en måte gjør (en) oppmerksom (på det), med å konstituere fellesskapet eller brutalisere opplevelsen av at det ikke er der" (M55). Empirien bekrefter altså at musikk både kan skille og forene, åpne og sperre for forståelse, men at forståelsen tross alt er sterkest forbundet med empati og samforstand.

Drøfting

Følelser som del av musikkfaget

Vi har sett at musikkopplevelse *kan* oppleves som et medierende redskap for følelseskunnskap, både i form av emosjonell tilgjengelighet, bevissthet, forståelse, refleksjon, ekspresivitet, empati, regulering og samspill. Vi har også sett at tilgjengelighet og bevissthet i forbindelse med musikkopplevelse kan ses som to sider av samme sak, og gir mulighet for å fremheve både individuelle og intersubjektive, mentale og kroppslige, samt prerefleksiv og refleksiv sider ved tilgjengelighet. Vi så dessuten til slutt at emosjonell forståelse mediert av musikkopplevelse kan innebære både refleksjon, selvinnsikt og intersubjektiv forståelser.

Denne drøftingen er basert på et musikkpedagogisk grunnsyn der ivaretagelse og utvikling av hele mennesket anses som avgjørende også for en musikk lærer. Men et slikt grunnsyn er ikke nødvendig for å inkludere følelseskunnskap som kunnskapsområde i musikkfaget. Man kan også se det i lys av hva som må være tilstede for at vi skal oppleve noe som musikk. I Reimers (1989, 2005) absolutte ekspresjonisme står musikkens forhold til det emosjonelle i fokus. Ekspresjonisme forstås som et kunstsyn der musikken blir ”*et erkjennelsesredskap for følelser*”, ifølge Varkøy (2003:33). Reimer (2005:135) mener musikk er et alternativ til verbalspråk for å bli kjent med oss selv og verden. Til tross for slike (nesten instrumentelle) uttalelser, kaller han sitt syn absolutt ekspresjonisme (Reimer 1989:26ff), og avslører også en viss sympati for et autonomt musikk syn. Han setter altså musikkens referanser til følelser i en særstilling i forhold til andre referanser. Skyldes det i så fall at han ser på følelser som en nødvendig komponent for at noe skal kalles musikk? En fenomenologisk tilnærming der vår eneste tilgang til musikk anses å være gjennom våre musikkopplevelser, kan gi ytterligere støtte for et slikt argument. Juslin & Slobodas (2001:3) uttalelse om at en eller annen form for emosjonell erfaring/opplevelse er hovedgrunnen til folks musikkengasjement, bekrefter også følelsenes sentrale rolle. Særstillingen kan også skyldes umiddelbarheten i musikkens emosjonelle side, det som får oss til å oppleve musikken mer direkte som en annen person – et subjekt, eller terapeut som Janne sa – og ikke bare som et objekt som referer til en annen person.

Uansett, burde ikke alle viktige eller nødvendige komponenter/aspekter ved musikk naturlig kunne forsvares som kunnskapsområder i musikkfaget? Nielsen (1994:133ff) snakker om meningslag i musikk, og hevder at musikken først blir meningsfull i møte med et aktivt subjekt (ibid:135). Han skisserer bl.a. akustiske, strukturelle, kinestetisk-motoriske, spenningsmessige, åndelighetsmessige og emosjonelle lag som ”nogle meningslag i det musikalske objekt”. Dermed blir i mine øyne samtlige lag også mulige kunnskapsområder i musikkfaget. Og hvis vi sidestiller musikk med musikkopplevelse, blir formuleringer som ”i musikken selv” (Varkøy 2003:42) og ”utenommusikalske” vs. ”faglige mål” (ibid:95) problematiske. Varkøy (2003:28ff) understreker også det problematiske i å opprettholde et skille mellom autonomi- og heteronomi-estetikken, og påstår det ”*alltid vil være utenommusikalske mål for all beskjeftigelse med musikk*” (ibid:37). I så fall blir det også lettere å anerkjenne følelseskunnskap, og ikke bare musikkunnskap, som

kunnskapsområde i musikkfaget. Samtidig muliggjør forsøket på å forstå Reimer ut fra et fenomenologisk opplevelsesperspektiv en påstand der følelser kan ses som ”autonomt” ut fra hva musikk ”er”: Lyd og følelser blir begge nødvendige ingredienser i det vi opplever som musikk.

Følelseskunnskap som musikkpedagogisk kunnskapsområde

Det ble tidligere uttalt at musikkens tilknytning til følelser er velkjent, men at følelseskunnskap mediert av musikalske opplevelser ikke har samme anerkjennelse i vår kultur. Det har ført til at man ikke fokuserer på alle mulighetene som ligger i musikken, heller ikke i musikkpedagogikken. Hvis musikk knyttes så tett til følelser, og hvis man jf. empirien også kan lære noe om følelser i møte med musikk, bør musikk lærere også være bevisste på dette, bli eksplisitt presentert for det i sin utdanning – og se det som del av det reelle læringsinnholdet i sin musikkpedagogiske virksomhet.

Ifølge Swanwick (1994:2) bidrar musikk til den store mengde menneskekunnskap som er avgjørende for menneskehetens velvære og livskvalitet. Den dypt personlige og verdibaserte kunnskapsformen han kaller ”knowledge of what’s what” (ibid:19) berører også følelseskunnskap. Elliott (1995) sier at ”Self-growth, self-knowledge and flow are the central values of MUSIC and, therefore, the central aims of music education” (ibid:259). På et generelt nivå kan man si at dette også inkluderer følelseskunnskap. Reimer (2005) er tydeligere, og kaller musikk “a unique way of extending (refining, enhancing, deepening etc) our emotional lives, through the novel and customized forms of response it calls on both to create it and share it” (ibid:89). Musikkundervisningens hovedfunksjon er å hjelpe folk til å oppnå kontakt med følelsererfaringer, ifølge Reimer (1989). ”Education in the arts, then, can be regarded as the education of feeling” (ibid:53). Men denne kunnskapen knyttes tettere mot spesielle musikalske følelser og sensitivitet enn jeg ønsker å gjøre: ”[W]e can teach to enhance the power of music to be felt, and, as a consequence, to educate feelings” (Reimer 2005:94).

Nielsen (1994:356f) sier også at musikkfaget peker ut over seg selv og impliserer det allmenne. Det er et allment dannelsesfag – livsforstående og livsfortolkende (ibid:358). Men når for eksempel Hanken & Johansen (1998:180ff) spør om hva som er kunnskap i musikk, nevnes ikke eksplisitt følelser. Heller ikke Nerland (1999:4), som kaller det musikkrelaterte kunnskapsbegrepet komplekst, trekker eksplisitt inn følelsene, selv om hun mener både estetiske, sosiale, kognitive og motoriske dimensjoner inngår. Og det er påfallende hvor stor del av Swanwicks (1994) *Musical knowledge* som omhandler teknisk-musikalske aspekter. Heller ikke Elliott (1995) går særlig konkret inn på typer følelseskunnskap eller kunnskapsmål knyttet til følelser.

Er det mulig følelsenes plass i musikkpedagogikken er så selvsagt at den blir tatt for gitt, eventuelt at kunnskapen om den er blitt delvis taus? Det kan se ut som om Juslin & Slobodas (2001:3f) påstand om forskningens ignorering av temaet musikk og følelser også gjelder musikkpedagogikken. Det hjelper lite om kunnskapen er implisitt hos musikkarbeidere

hvis den ikke gjøres eksplisitt i pedagogikken eller aldri oppdages av politikere og andre beslutningstagere. Kanskje har toneangivende diskurser vært forsiktig med å definere følelseskunnskap som musikkpedagogisk område for eksempel i redsel for å argumentere for musikken som middel og utenommusikalsk mål.

Sagt litt enkelt brukes følelseskunnskap som legitimering og mål i faget, men defineres sjelden som konkret, faglig kunnskapsinnhold. Men det betyr ikke at følelseskunnskap ikke allerede finnes i musikkpedagogiske praksiser. For eksempel er emnet ekspressivitet velkjent innen både vokal- og instrumentalundervisning, og selv om man nok kunne satt fokus atskillig sterkere på elevens eget liv, kan kunnskap knyttet til emosjonelle uttrykk i musikk definitivt også kalles følelseskunnskap. Er man som lærer engasjert i elvene sine, vil det også komme utallige situasjoner som gir mulighet for å knytte musikken tettere også til elevens følelser. Et annet eksempel er lyttemetodikken. Den leder vår oppmerksomhet i forskjellige retninger og har tradisjonelt satt fokus både på stykkets historiske kontekst og bruk av musikelementer. Går vi til mer terapeutiske lytteformer, som i *Guided Imagery and Music* (Bonny 2002) har man utvilsomt også allerede satt fokus på lytterens egne følelser og følelseskunnskap.

Jo lenger ned i aldersgruppene vi beveger oss, jo lettere blir det å se at musikken medierer følelseskunnskap. Musikkundervisning for de minste, enten den foregår i barnehage eller med foreldre i regi av Musikk fra livets begynnelse, kan nesten ikke unngå en slik kunnskapsmediering. Spedbarnet har behov for tilknytning, for å inngå i et trygt, sosialt og kjærlighetsfylt samspill med omsorgspersonene sine, og det er nettopp et slikt samspill de musikalske aktivitetene i slike undervisningsformer bygger på. Barnets medfødt kapasitet for intersubjektivitet muliggjør en aktiv og emosjonell deltagelse i kommunikative samspill, det Malloch & Trevarthen (2009) så treffende kaller ”communicative musicality”. Samspillet mellom voksne og små barn har til alle tider vært infiltrert av musikk. Forskeren Dissanayake (1995:393) hevder til og med at våre barns emosjonelle utvikling er avhengig av det musikalske samspillet vi tilbyr dem de første levemånedene.

Kategorisering som skjuler

På den ene side har vi en flere tusen år lang tradisjon for å knytte musikk til både følelser og dannelse. Det har til tider gjort undertegnede redd for å bare komme med oppgulp. På den annen side har forskningen i lang tid unngått emnet, noe som har ført til uttalelser som strekker seg fra ”går det an å forske på det a?”, til ”du er heldig som har funnet et nytt område å forske på”. Det forteller hvor mye verbale begreper og kategoriseringsvalg har å si for forståelsen av hva som er nytt eller gammelt av vår viten.

Kategoriseringen av følelseskunnskap ble tydelig preget av kategoriene og inndelingen av EI og EK gjort av hhv. Mayer & Salovey (1997/2004) og Saarni (1999). En ting er at deres kategorisering ikke forholder seg primært til musikk, deres kategorisering er også kritisert på annet grunnlag. EI-tradisjonens fokus på sosial veltilpassethet innsnevrer i mine øyne teoriens mulighet til å beskrive mindre sosialt aksepterte sider ved følelseskunnskap

(Vist 2009:153f). Kritikken mot å i for stor grad bare se på de positive følelsene kommer også fra egne rekker (Parrott 2002:341ff). Akerjordet (2009) peker i sin avhandling på noe av det samme, og uttaler at EI-tradisjonen kritiseres for å måle konformitet og å ikke klare måle moralsk bevissthet.⁵ Saarni (1999:59) savner både moralske og motivasjonelle aspekter hos Salovey og Mayer.

Den anvendte teorien skyggela muligens også relevante aspekter mer spesifikke for musikkfeltet. Men hvordan blir faget musikk og kunnskap i musikk kategorisert? Jeg skal trekke fram tre toneangivende bøker som eksempler. Nielsen (1994:135) snakker om det musikalske objekt som et meningsunivers som ”giver et spectrum af oplevelsesmuligheder” (ibid). I møte med det enkelte subjekt begrenses dette spekteret. Nielsens måte å kategorisere hva slags fag musikk kan være på, fagets ”didaktiske positioner og konseptioner” (ibid:163) er delt i sangfag, musisk fag, sakfag, samfunnsfag, polyestetisk fag/oppdragelse og lydfag (ibid 163ff). Hanken & Johansen (1998:168ff) gjør en liknende inndeling i musikk som estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag. Den emosjonelle dimensjon gjennomsyrrer dem alle i større eller mindre grad, og det er ikke mitt ønske å kreve en egen kategori der musikk ses som et emosjonelt fag. Men heller ikke i omtalen av fagene får det emosjonelle særlig plass. Det snakkes om at faget i større eller mindre grad kan preges av mer generelle pedagogiske målsettinger (Hanken & Johansen 1998:168), om det musiske fagets helhetlige tilnærming til verden og vekt på uttrykk (ibid:173), eller om sangfagets psykologiske aspekt og betydning for personens vokale selvuttrykk (Nielsen 1994:174).

Jeg vil hevde at vi ofte skyggelegger den emosjonelle dimensjonen i musikkfaget. Dette både undergraver vår bevissthet om hva vi reelt lærer bort, og begrenser vår mulighet til å vise og legitimere faget som vesentlig i veldig mange menneskers liv og virke(lighet). Hanken og Johansen (1998) kaller det ”en viktig *musikkdidaktisk* oppgave å drøfte hva kunnskap i musikk er” (ibid:180). De hevder at den kunnskapen som ”ars-dimensjonen” representerer er den mest grunnleggende kunnskapsformen (og ikke ”scientia-dimensjonen”) fordi det å kunne *oppfatte* musikk er nødvendig for å tilegne seg kunnskap *om* musikk (ibid:182). Forfatterne ville sikkert vært enige i at dette selvsagt også inkluderer følelser og det jeg kaller følelseskunnskap, men det emosjonelle området er likevel ikke eksplisitt presentert i deres tekst. Under omtalen av ferdighetskunnskap understrekes nødvendigheten av indre forestillinger av kinestetisk, taktil og auditiv art (ibid:184). Emosjonelle forestillinger finnes ikke som begrep her. Forfatterne forstår undervisningsinnhold både som lærestoff og læringsaktiviteter (ibid:66). ”Innhold omfatter dels *lærestoff* i form av repertoar, musikkbegreper, akkordskjemaer, lokale musikktradisjoner osv., dels *læringsaktiviteter* eller arbeidsmåter, slik som spille, komponere, synge, danse bruke IT ”osv.” (ibid:66). Hvorfor er begreper som følelser og det emosjonelle unngått? Er det bare fordi de gjennomsyrrer det meste, eller er så selvfølgelig at det blir glemt?

”Ethvert undervisningsfag bygger på en faglig kunnskapsbasis som forvaltes av fagmiljøer og fagpersoner. Denne kunnskapsbasen kalles ofte for undervisningsfagets *basisfag*”, ifølge Hanken & Johansen (1998:25). Undervisningsfaget vil altså alltid bare

være et utsnitt av den totale kunnskapen i basisfaget. De sier videre at å belyse spenningen mellom disse to ”fagene” er en viktig oppgave for fagdidaktikken. I mine øyne er det en uballanse mellom følelseskunnskapen i basisfaget – selv om denne også i enkeltdiskurser er meget implisitt – og den eksplisitte rolle følelser og følelseskunnskap har i undervisningsfaget musikk. Det har denne artikkelen ønsket å gjøre noe med.

Noter

¹ Benestad (1983); Budd (1992); Dissanayake (2001); Hjort & Laver (1997); Juslin & Sloboda (2001); Langer (1942/1979); Matravers (2001); Meyer (1956); Myskja (2000); Swanwick (1994).

² Aristoteles (1997); Elliott (1995); Gadamer (2007); Platon (2001); Reimer (2005).

³ Barne- og familiedepartementet (1995); Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997); Kunnskapsdepartementet (2006).

⁴ Saarni (1999) snakker konsekvent om ”emotional competence”, delt inn i 8 ferdigheter: 1) ”Awareness of One’s Own Emotions”, 2) ”The Ability to Discern and Understand Others’ Emotions”, 3) ”The Ability to Use the Vocabulary of Emotion and Expression”, 4) ”The Capacity of Emphatic Involvement”, 5) ”The Ability to Differentiate Internal Subjective Emotional Experience from External Emotional Expression”, 6) ”The Capacity for Adaptive Coping with Aversive Emotions and Distressing Circumstances”, 7) ”Awareness of Emotional Communication within Relationships”, 8) ”The Capacity for Emotional Self-Efficacy” (Saarni 1999:xvff).

⁵ Dette ble utdypet i hennes prøveforelesning 12.6.09; der oppgaven var å ”Gi en oversikt og gjør rede for innvendinger og kritikk som har vært rettet mot emosjonell intelligens tradisjonen.”

Referanser

Akerjordet, Kristin (2009). *An Inquiry Concerning Emotional intelligence and Its Empirical Significance*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of PhD. Stavanger: Department of Health Studies, Faculty of Social Science, University of Stavanger.

Aristoteles (1997). *Statslære*. København: Gyldendal.

Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehager*. Oslo.

Benestad, Finn. (1983). *Musikk og tanke*. Oslo: Achehoug.

Bonny, Helen Lindquist (2002). *Music Consciousness. The Evolution of Guided Imagery and Music*. Gilsum: Barcelona Publ.

Buber, Martin (1923/2007). *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.

Budd, Malcolm (1992). *Music and the Emotion. The Philosophical theories*. London: Routledge.

- Bunt, Leslie & Pavlicevic, Mercedes (2001). Music and emotion. Perspectives from music therapy. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 181-204). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Annabel J. (2001). Music as a source of emotion in film. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 249-272). Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, Antonio (2002): *Følelsen av hva som skjer. Kroppens og emosjonens betydning for bevisstheten*. Oslo: Pax.
- Denham, Susanne A. & Kochanoff, Anita (2002). "Why is she Crying?". Children's Understanding of Emotion from Preschool to Preadolescence. In: Barrett, Lisa F. & Peter Salovey (eds.) *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp. 239-270). Guilford Press. New York.
- DeNora, Tia (2001). Aesthetic agency and musical practice. New directions in the sociology of music and emotion. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 161-180). Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, Tia (2002). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dissanayake, Ellen (2001). Antecedents of the Temporal Arts in Early Mother-Infant interaction. In: Wallin, Nils, Merker, Björn & Steven Brown (eds.) *The Origins of Music* (pp. 389-410). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Dufrenne, Mikel (1979). Phenomenology of the Aesthetic Object. In: *The Phenomenology of Aesthetic Experience* (pp. 1-238). Evanston: Northwestern University Press.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Fredens, Kirsten & Fredens, Kjell (1991). *Musikalsk Odyssé. Barnets musikalske utvikling i teori og praksis*. Herning: Folkeskolens Musklærerforening.
- Gabrielsson, Alf (2001). Emotions in strong experiences with music. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 431-449). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, Alf & Wik, Siv Lindstöm (2003). Strong experiences related to music. A descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7(2), 157-217.
- Gadamer, Hans-Georg (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. 2. udgave*. Århus: Academica.
- Gardner, Howard (1985). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin Books.
- Giorgi, Amedeo (1985). *Phenomenology and Psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Grelland, Hans H. (2005). *Følelsenes filosofi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hanken, Ingrid & Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen.
- Hjort, Mette & Laver, Sue (1997). *Emotion and the Arts*. New York: Oxford University Press.

- Johnson, Mark (1990). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Juslin, Patrik (2001). Communicating emotion in music performance. A review and a theoretical framework. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 309-337). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, Patrik & Sloboda, John (2001). Music and emotion. Introduction. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, Harald (1989). *Musikkopplevelsens psykologi*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *L-97. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Klawonn, Erich (2003). Den prærefleksive bevidstheds ontologi. In: Zahavi, Dan & Gerd Christensen (eds.) *Subjektivitet og videnskab. Bevidsthedsforskning i det 21. århundrede* (pp. 89-112). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo.
- Lane, Richard D. & Pollermann, Branka Z. (2002). Complexity of Emotion Representations. In: Barrett, Lisa F. & Peter Salovey (eds.) *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp. 271-293). Guilford Press. New York.
- Langer, Susanne K. (1942/1979). *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art. 3rd Edition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Malloch, Stephen & Trevarthen, Colwyn (eds.) (2009). *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford. Oxford University Press.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.
- Maslow, Abraham H. (1987). *Motivation and Personality. 3rd Edition*. New York: Harper Collins.
- Matravers, Derek (2001). *Art and Emotion*. Oxford: Clarendon Press.
- Mayer, John. & Salovey, Peter (1997/2004). What is emotional intelligence? In: Salovey, Peter, Brackett, Marc A. & John Mayer (eds.) *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 29-59). New York: Dude Publ.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Merleau-Ponty, Maurice (1986). Preface. In: *Phenomenology of Perception* (pp vii-xxi). New Jersey: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Monsen, Jon T. (1997). Selvspsykologi og nyere affektteori. In: Karterud, Sigmund & Jon T. Monsen (eds.) *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut* (pp. 90-136). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Monsen, Jon T. (2000). *Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi. Utdrag fra klinisk psykologi*. Oslo: Tano.

- Myskja, Audun (2000). *Den musiske medisin. Lyd og musikk som terapi*. Oslo: Grøndal Dreyer.
- Nerland, Monika (1999). Musikernes yrkeskunnskap: En drøfting av kunnskapens egenart og framturen, sett i et vitenskapsteoretisk lys. Upublisert essay i kurs i vitenskapsteori, Oslo: SV-fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nyeng, Frode (2006). *Følelser – i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Abstrakt forlag. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Parrott, W. Gerrod (2002): The Functional Utility of Negative Emotions. In: Barrett, Lisa F. & Peter Salovey (eds.) *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp. 341-359). New York: Guilford Press.
- Platon (2001). *Kleitofon. Staten*. Oslo: Vidarforlaget.
- Reimer, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education. 2nd Edition*. New Jersey: Prentice hall.
- Reimer, Bennett (2005). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision. 3rd Edition*. New Jersey: Prentice hall.
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of Categorization. In: Rosch, Eleanor & Barbara B. Lloyd (eds.) *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.
- Salomon, Gabriel & David Perkins (1998). Individual and Social Aspects of Learning. <http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/indsoc.htm>, 1.12.06 (*Review of Research in Education*, 23(1), 1-24).
- Salovey, Peter, Bedell, Brian T., Detweiler, Jerusha B. & Mayer, John (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. In: Lewis, Michael & Jeanette M. Haviland-Jones (eds.) *Handbook of Emotions. 2nd Edition* (pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Scherer, Klaus R. & Zentner, Marcel R. (2001). Emotional effects of music. Production rules. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 361-392). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John (1992). Empirical studies of emotional response to music. In: Jones, Mari Riess & Susan Holleran (eds.) *Cognitive bases of musical communication* (pp. 33-46). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sloboda, John (2005). *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John & Juslin, Patrik (2001). Psychological Perspectives on Music and Emotion. In: Juslin, Patrik & John Sloboda (eds.) *Music and emotion. Theory and research* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Stern, Daniel N. (1985/2000). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, Daniel N. (2004). *The Present Moment In Psychotherapy and Everyday Life*. New York: Norton.

- Strongman, Kenneth T. (2000): *The Psychology of Emotion. Theories of Emotion in Perspective. 4th Edition*. Chichester: Wiley.
- Sundin, Bertil (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur, Lund.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen.
- Van Manen, Max (2001). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. 2nd Edition*. Ontario: The Althouse Press.
- Vist, Torill (2008). Musikken som medierende redskap. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siv G. & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 10* (pp. 185-204). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6.
- Vist, Torill (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Avhandling for graden Ph.D. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:4.
- Vygotskij, Lev (1934/2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Witkin, Robert W. (1974): *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Zahavi, Dan (2003). Førspreglig selvbevidsthed. In: Zahavi, Dan & Christensen, Gerd (eds.) *Subjektivitet og videnskap. Bevidsthetsforskning i det 21. århundrede* (pp. 113-142). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Førsteamanuensis Torill Vist
Universitetet i Stavanger
Privatadresse:
Skeieneset 47
N-4085 Hundvåg, Norge
Email: torill.vist@uis.no