

Toning og musikkpedagogisk virksomhet

En undersøkelse av fri stemmebruk
i lys av positiv psykologi og flyt

Masterarbeid i musikkpedagogikk

Norges musikkhøgskole våren 2009

Lise Giæver

FORORD

Toning som fri og utforskende stemmebruk var en ny og spennende opplevelse med musikk for meg. Arbeidet med undersøkelsen har vært en utviklende og givende prosess. Jeg har fått anledning til å utforske og fordype meg i et emne som interesserer meg, og jeg har fått møte mennesker gjennom arbeidet som har lært meg mer om et tema jeg bare hadde gjort meg noen tanker om i forkant.

Jeg vil takke mine informanter som så villig stilte opp og fortalte om deres opplevelser og erfaringer med toning. De nølte ikke med å komme med svært personlige betraktninger.

Jeg vil takke min veileder Geir Johansen for konstruktive innspill og god hjelp. I tillegg vil jeg takke alle andre som på ulike, fantastiske måter har hjulpet til i prosessen.

Lise Giæver

Oslo, mai 2009

INNHOOLD

FORORD	2
INNHOOLD	3
1. INNLEDNING.....	6
FRA FORMELL MUSIKKPEDAGOGISK VIRKSOMHET TIL UFORMELLE LÆRINGSPRAKSISER.....	6
EN UTVIDET FORSTÅELSE AV MUSIKKLÆRING	6
VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	8
FORMÅL MED UNDERSØKELSEN.....	9
MUSIKK OG MUSIKALITET I FORHOLD TIL TONING.....	9
HVORDAN UNDERSØKELSEN ER DISPONERT.....	11
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
VALG AV TEORI OG AVGRENSNING	12
TONING.....	13
<i>Hva er toning?.....</i>	<i>13</i>
<i>Hvordan gjør man toning?.....</i>	<i>14</i>
<i>Toning – en gammel tradisjon?.....</i>	<i>15</i>
<i>Toning og hjernebølgefrequenser.....</i>	<i>15</i>
<i>Ulike typer toning.....</i>	<i>16</i>
SANG- OG STEMMEBRUK I MUSIKKPEDAGOGISK LITTERATUR.....	17
<i>Wolfsohn og Harts sangmetode.....</i>	<i>17</i>
<i>Brown - Primærstemmen</i>	<i>19</i>
<i>Forskningsbasert litteratur om stemme, sang og uttrykk</i>	<i>19</i>
POSITIV PSYKOLOGI OG FLYT.....	20
<i>Flyt -en naturlig menneskelig ressurs.....</i>	<i>21</i>
<i>Ni karakteristiske trekk ved opplevelsen av flyt.....</i>	<i>22</i>
<i>Flyt i dagens pedagogiske landskap.....</i>	<i>26</i>
<i>Høydepunktsopplevelser og sterke musikkopplevelser</i>	<i>27</i>
<i>Flyt og kreativitet.....</i>	<i>28</i>
3. METODE.....	31
DELTAGENDE OBSERVASJON	31
<i>Etiske refleksjoner i forbindelse med deltagende observasjon</i>	<i>33</i>
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	33
<i>Etiske refleksjoner i forbindelse med intervjuene.....</i>	<i>34</i>

<i>Gjennomføringen av intervjuene.....</i>	<i>35</i>
<i>Det videre arbeidet med intervjuene.....</i>	<i>37</i>
4. RESULTAT.....	39
TONING, STEMMEBRUK OG UTTRYKK	39
<i>Toningkurs som lærings situasjon.....</i>	<i>39</i>
<i>Menneskesyn og pedagogisk grunnsyn i toning.....</i>	<i>41</i>
<i>Deltagernes forhold til egen stemme.....</i>	<i>42</i>
<i>Toning sett i forhold til verbalt og non-verbalt uttrykk.....</i>	<i>43</i>
<i>Det estetiske aspektet ved toning</i>	<i>45</i>
<i>Læringsaktiviteter i toning.....</i>	<i>46</i>
TONING, POSITIV PSYKOLOGI OG FLYT.....	48
<i>Opplevelse av flyt ved å gjøre toning.....</i>	<i>48</i>
<i>Opplevelse av motstand mot å komme i flyt.....</i>	<i>50</i>
<i>Opplevelse av fellesskap gjennom å gjøre toning.....</i>	<i>51</i>
<i>Toningens virkning – en mulig forklaringsmodell.....</i>	<i>53</i>
<i>Eksistensielle opplevelser i forbindelse med toning</i>	<i>54</i>
<i>Toning, flyt og kreativitet.....</i>	<i>57</i>
OPPSUMMERING AV RESULTATENE.....	59
<i>Begrensninger ved undersøkelsen.....</i>	<i>59</i>
5. DRØFTING.....	61
FORMELLE OG UFORMELLE ASPEKTER VED TONING.....	61
<i>Situasjon, læringsstil, eierskap og intensjon.....</i>	<i>61</i>
<i>Karakteristiske trekk ved uformelle læringspraksiser</i>	<i>62</i>
<i>Toning og ulike lærings situasjoner.....</i>	<i>63</i>
<i>Toning og læringsstiler.....</i>	<i>64</i>
<i>Eierskap i toning.....</i>	<i>66</i>
<i>Intensjonen i toning</i>	<i>67</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>67</i>
FLYT SOM ET SENTRALT ASPEKT I TONING.....	68
TONING OG IDENTITET	69
<i>Det musikalske utbyttet</i>	<i>71</i>
<i>Det personlige utbyttet.....</i>	<i>71</i>
<i>Det sosiokulturelle utbyttet.....</i>	<i>72</i>
KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER.....	73

LITTERATURLISTE	76
VEDLEGG	80
<i>Intervjuguide</i> :.....	<i>80</i>

1. INNLEDNING

Fra formell musikkpedagogisk virksomhet til uformelle læringspraksiser

Det musikkpedagogiske feltet og musikkpedagogisk forskning har tradisjonelt vært mest opptatt av institusjonalisert eller formell musikkpedagogisk virksomhet rettet mot barn og unge (Olsson 2005). I løpet av de siste tiårene har det imidlertid vokst frem en økt interesse for musikkutdanning og – læring utenfor institusjonene. Blant annet har Green (2002) undersøkt hvordan popmusikere lærer, Söderman og Folkestad (2004) har undersøkt hvordan hip hop musikere lærer, Salavuo (2006) har undersøkt musikk-læring i en ”internet community” og Karlsen (2007) har studert læring hos publikum på en musikkfestival. Gjennom deres forskning fant de læringspraksiser som på forskjellige måter kan bidra til forståelse av det musikkpedagogiske feltet, og kan fungere som en forståelsesbakgrunn for musikkpedagogisk virksomhet. Green (2002) fant praksiser som hun prøvde ut i formell musikkundervisning i grunnskolen (Green 2008), Söderman og Folkestad (2004) fant praksiser som sa noe om voksnes læreforutsetninger og Salavuo (2006) fant praksiser som bidrar til en utvidet forståelse av læreforutsetninger hos barn og ungdom i grunnskole og kulturskole. Karlsen (2007) fant læringsutbytte som i stor grad og på flere måter stemmer overens med prioriteringer innenfor formell musikkopplæring og teori om kunnskap i musikk. Både Folkestad (2006) og Green (2008) har presentert karakteristiske trekk ved uformelle læringspraksiser.

En utvidet forståelse av musikk-læring

Til sammen har denne forskningen bidratt til utvidet forståelse av musikk-læring generelt, og ikke minst bidratt til en forståelse av hva barn og unge bringer med seg av kunnskap til musikk-undervisning som er mer formell, slik som musikk i grunnskolen, videregående opplæring, kulturskole, kor og korps, i tillegg til forståelsen av de praksisene der disse forutsetningene utvikles. Samtidig med denne økende interessen for uformelle musikkpedagogiske læringspraksiser (heretter uformelle læringspraksiser) innen det musikkpedagogiske forskningsfeltet har perspektivet blitt utvidet til også å gjelde voksne. Rusten (2006), som har undersøkt musikalsk livserfaring i lys av dannelsese teori, og Karlsens (2007) forskning på publikum ved en musikkfestival, kan stå som eksempler på kartlegging av uformelle læringspraksiser blant voksne. Denne forskningen bidrar til økt interesse for livslang læring og også kunnskap om og forståelse av musikk-læring i et livslangt perspektiv. Stadige omstillinger i samfunnet gjør at læringsarenaene utvides, og læring sees nå i større grad i et livslangt perspektiv:

Læring må foregå kontinuerlig – og overalt – i skole, arbeid og fritid. Norge er blant de land som investerer mest i utdanning, og ligger langt fremme på en rekke sentrale utdanningsområder. Av begrepet ”livslang læring” følger det at vi må jobbe med å styrke sammenhengen og overgangen mellom de ulike delene av utdanningssystemet, og mellom utdanningssystemet og samfunns- og arbeidslivet (Tilstandsrapport om livslang læring, Kunnskapsdepartementet, juni 2007).

Både livslang læring og uformelle læringspraksiser er sentrale begreper i ”Community Music” (Veblen & Olsson 2002). Mange kurs og fritidsaktiviteter knyttet til musikk læring vil kunne komme inn under begrepet ”Community Music”. Det innbefatter mange av de musikkaktivitetene i samfunnet som ligger utenfor rammene av grunnskole og høyere utdanning. I tillegg til aktiv deltagelse i å lage musikk, er det i ”Community Music” fokus på å spille musikk som reflekterer deltagerens kulturelle bakgrunn. Det skal være adgang for alle medlemmer av samfunnet. Det er også fokus på personlig glede og tillit til individuell kreativitet. En anerkjennelse av deltagerens sosiale og personlige vekst er like viktig som deres musikalske utvikling.

Et tydelig tegn i tiden er nettopp fokus på personlig vekst, selvutvikling og selvrealisering. Dette har ført til en oppblomstring av selvhjelps litteratur og bruken av veiledning og terapi. Dette mener sosiologen Giddens (1996) har oppstått på bakgrunn av en frikobling fra tradisjonene og de sosiale vilkårene og har ført til et større fokus på individets livsvilkår. Et resultat av dette er fokus på både selvrealisering og større grad av glede og velvære. Mennesket i dagens vestlige samfunn har i økende grad seg selv som prosjekt. Dette har altså ført til et stort marked for selvhjelps litteratur samt bruk av veiledning, terapi¹, kurs og fritidsaktiviteter som arenaer for selvrealisering. En del av disse kursene og fritidsaktivitetene er musikkpedagogisk virksomhet, som kor, korps, sang- og stemmekurs.

En musikkpedagogisk praksis som kan forstås som en arena for selvrealisering og som også kan komme inn under begrepet ”Community Music” er toning. Keyes (1973) beskriver toning som

¹ Giddens (1996) bruker terapi på en annen måte enn begrepet tradisjonelt er brukt. Han snakker om terapi som en selvreflekterende prosess der individet systematisk reflekterer over sitt eget livs utviklingsløp. I denne prosessen kan en terapeut være en katalysator, men forandringen må skje i klienten selv. Han mener at terapi bare kan være vellykket når det involverer klientens selvrefleksivitet.

terapeutisk bruk av stemmen, med fokus på selvuttrykk. Et av hennes hovedpunkter er å la stemmen lede vei og finne et uttrykk som også reflekterer det ordløse i deltagerne. Hun mener toning gir mulighet til å få satt lyd på det som ikke er så lett å uttrykke verbalt. Dette kan sees i sammenheng med Giddens (1996) forståelse av terapi som en selvrefleksiv prosess. Jeg vil komme tilbake til dette i teoristudiet i neste kapittel.

Det holdes kurs i toning der man får innføring i hvordan man kan bruke stemmen på denne måten. Videre kan man gjøre toning alene og i små eller store grupper. I denne undersøkelsen har jeg studert opplevelser og erfaringer med toning hos voksne, og har drøftet hvordan dette kan forstås som læring om, gjennom og av musikk.

Valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for valg av tema er min egen erfaring med musikk, både innen formelle og uformelle musikkpedagogiske sammenhenger. Som klassisk utdannet musiker og pedagog var det spennende å komme på et kurs i toning. Kurset hadde en helt annen tilnærming til lyd, musikk og stemmebruk enn jeg var vant til. Gjennom min egen erfaring med toning og samtaler med andre deltagere, ble jeg interessert i hvordan toning kunne studeres i en musikkpedagogisk sammenheng og bidra til en forståelse av musikkpedagogisk virksomhet.

Gjennom undersøkelsen håpet jeg å få et innblikk i måter å tilegne seg musikk på som i liten grad har vært belyst i forskning om uformelle læringspraksiser. Jeg var også interessert i prosessene deltagerne går gjennom ved denne formen for læring. På denne måten håpet jeg på å få økt forståelse av noe av det som skjer i musikkpedagogisk virksomhet.

Problemstillingen i undersøkelsen er:

Hvordan kan kjennskap til toning bidra til forståelse av musikkpedagogisk virksomhet?

Det musikkpedagogiske feltet har tilknytning til flere vitenskapsområder (Nielsen 1997). For å undersøke problemstillingen var det nødvendig å hente kunnskap fra tilliggende vitenskapsfelt. Med utgangspunkt i toning som en arena for selvrealisering og større grad av glede og velvære, var det naturlig å søke teoretisk kunnskap fra det psykologiske vitenskapsfeltet, og da spesielt forskningen innen positiv psykologi (Csikszentmihalyi 2005, Seligman 2002). Dette er et område som har hatt stor vekst og utvikling de siste 20 årene, og har bidratt med kunnskapsutvikling på områder som

pedagogikk, arbeidsliv, sport og fritidsaktiviteter. Jeg har basert en stor del av teorien i oppgaven på forskning på positiv psykologi og flyt². Siden fri stemmebruk og det å finne sitt eget uttrykk med stemmen er sentralt i toning, var det også naturlig å anvende musikkpedagogisk litteratur om det psykologiske aspektet ved å synge og bruke stemmen.

Formål med undersøkelsen

Formålet med studien er å bidra med grunnlagsforståelse av uformelle musikkpedagogiske læringspraksiser. Dette har også blitt gjort gjennom tidligere arbeider på andre felt innenfor det som er blitt kalt den uformelle arenaen. De tidligere arbeidene jeg sikter til er de som er omtalt i første avsnitt. Som Nielsen (1997) argumenterer for, er ”en primær oppgavene for musikkpedagogisk forskning ... at begrepsliggøre (sprogliggøre) viktige forhold vedrørende musikundervisning og musikalsk læring” (ibid., s.158). Dette har jeg ønsket å bidra til gjennom denne undersøkelsen.

Musikk og musikalitet i forhold til toning

Keyes (1973) betoning av et fritt og usensurert uttrykk kan reise spørsmålet om hvor grensen for musikk går, og jeg tror at en avklaring av mitt utgangspunkt for begrepene musikk og musikalitet vil bidra til større forståelse av det som er karakteristisk for toning.

Toning, slik jeg har blitt kjent med det gjennom litteraturstudium, deltagende observasjon og intervju, sammenfaller i stor grad med en tankegang om musikk og musikalitet som gjenspeiles i Smalls (1998) begrep ”to music” eller ”musicking”. Dette begrepet legger vekt på at musikk ikke er et objekt, men en aktivitet. Small har foreslått en definisjon av dette begrepet:

To music, is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing (Ibid., s.9).

² Csikszentmihalyi (2005) bruker begrepet ”flow” i sine engelske tekster. Danske forskere bruker også i stor grad begrepet ”flow” (Ørsted Andersen 2006), mens i norsk litteratur brukes både ”flyt” (Vivoll Straume 2009) og ”flow” (Bendiksen 2007). Jeg har valgt å bruke begrepet ”flyt” i denne undersøkelsen om toning.

Det andre Small legger vekt på er at verbet ”to music” ikke er knyttet til en vurdering. Uttrykket dekker all deltagelse i en musikalsk ”performance”, både om det er aktivt eller passiv deltagelse, om man liker det som skjer eller ikke, om musikken er interessant eller kjedelig.

”Musicking” har noe av det samme verdigrunnlaget som begrepet ”Community Music”. Jeg mener at disse begrepene bygger på et humanistisk menneskesyn, med en positiv holdning til menneskets potensial. I denne sammenhengen vil det være at alle har et potensial når det gjelder musikalitet.

Ut i fra Smalls begrep er all forbindelse med musikk aktiv deltagelse. Dette gjør at deltagerne i musikalsk virksomhet blir mer likestilte. Ofte er det stor forskjell mellom utøvere og tilhørere, der utøverne blir tilkjent større rolle enn tilhørerne. I Smalls tankegang forstår jeg det slik at de ulike måtene å holde på med musikk på, blir mer likestilte.

Small har klare meninger om hva han mener om musikkens funksjon, og hvordan man kan få en økt forståelse av musikkens natur og hvilke funksjoner den utfyller i mennesker liv:

The fundamental nature and meaning of music lie not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do. It is only by understanding what people do as they take part in a musical act that we can hope to understand its nature and the function it fulfills in human life (Small 1998, s.8).

I denne undersøkelsen ønsket jeg å få kjennskap til toning gjennom studiet av opplevelser og erfaringer med toning hos voksne. Jeg var ikke opptatt av lyden de lagde under toning, og har for eksempel ikke gjort opptak av toning for å få nærmere kjennskap til det musikalske produktet. Det er opplevelsene og erfaringene jeg var interessert i å undersøke for å få mer kunnskap om hva og hvordan mennesker lærer gjennom en uformell musikkpedagogisk læringspraksis som toning.

...to take part in a music act is of central importance to our very humanness, as important as taking part in the act of speech...and second, that everyone, every normally endowed human being, is born with the gift of music no less than with the gift of speech. (Small 1998, s.8)

Small mener at å delta i musikalsk handling som lytter eller utøver er svært viktig for oss som mennesker og at alle har et potensial for musikalitet som er like naturlig som evnen til å snakke. Å delta i musikalsk handling er altså både viktig og naturlig for mennesker. Dette sammenfaller med

både menneskesyn og musikkens syn i toning, og jeg finner det derfor nyttig å bruke denne definisjonen som et grunnlag i min undersøkelse av voksne som gjør toning.

Som en oppsummering vil jeg si at det musikkpedagogiske feltet er omfattende og spenner fra uformell til formell musikkundervisning, der stadig større områder av feltet er gjenstand for forskning og undersøkelse. Dette gjenspeiler seg i undersøkelser om musikkundervisning og -undervisning:

Children in the 21st century learn from a bewildering and ever-expanding variety of sources, including the media, the internet, MIDI equipment, personal hi-fi and recording equipment, and so on. Formal musical education forms only one part of a much broader picture... (North, Hargreaves & Tarrant 2002, s. 604).

Med bakgrunn i de tidligere nevnte studiene om musikkpedagogisk virksomhet blant voksne, vil jeg påstå at det ikke kun er barn og unge som lærer musikk fra et økende mangfold av kilder, men at sitatet også kan beskrive hvordan voksne lærer musikk. Med dette som utgangspunkt vil jeg argumentere for at mennesker lærer musikk, om musikk og av musikk gjennom hele livet.

Hvordan undersøkelsen er disponert

I denne innledningen har jeg beskrevet undersøkelsens tema og presentert problemstillingen. Min bakgrunn og formålet med undersøkelsen er også beskrevet, og jeg har relatert toning til begrepet ”musicking”. I starten av arbeidet med undersøkelsen vurderte jeg ulike tilnærminger til problemstillingen, og i kapittel 2 begrunner jeg valget av teori og presenterer teorigrunnlaget for studien. Gjennom litteratur- og teoristudiet fikk jeg god kjennskap til toning, men siden jeg er opptatt av deltagerens opplevelse og erfaring med å gjøre toning, valgte jeg i tillegg en kvalitativ tilnærming gjennom deltagende observasjon og intervju. I kapittel 3 beskriver jeg forskningsmetodene jeg har brukt og gjennomføringen av undersøkelsen. I kapittel 4 presenterer jeg funn fra observasjon og intervju og belyser disse med teori. I kapittel 5 drøftes resultatene mot relevant litteratur innen det musikkpedagogiske feltet.

2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Valg av teori og avgrensning

Gjennom teoristudiet ønsket jeg å tilegne meg kunnskap fra den mest sentrale litteraturen om toning, samt litteratur som kunne belyse læringsprosessene i toning. Dette var viktig for å utvikle problemstillingen, og for å forberede og gjennomføre den videre forskningen. Studiet av teori som kunne belyse problemstillingen foregikk under hele forskningsprosessen. Valg av teorigrunnlag var ikke lett, og jeg var innom ulike vinklinger før jeg bestemte meg. Prosessen foregikk som en hermeneutisk spiral, der analyse av intervjuene, min egen deltagelse i toning og studier av forskjellig litteratur og teori stadig førte meg videre.

Jeg har ikke forsøkt å samle alt av litteratur om emnene som jeg kunne finne. I stedet har jeg valgt å undersøke det som syntes å være mest relevant for min undersøkelse, og som har kunnet belyse problemstillingen.

I Norge har toning blitt brukt og også lansert som terapeutisk bruk av stemmen. Dette har Keyes (1973) og Myskja (1999, 2008) behandlet. Denne litteraturen kan sees som en del av selvhjelpslitteraturen Giddens (1996) sikter til. Litteraturen berører den praktiske utførelsen av toning, men er ikke forskningsbasert kan i liten grad kaste lys over læringsprosessene som skjer når man gjør toning.

Siden jeg ønsket å undersøke toning i et musikkpedagogisk perspektiv, var jeg interessert i litteratur som kunne belyse toning i et slikt perspektiv. Her valgte jeg Wolfsohn og Harts sangmetode (Newham 1998, Bragstad 2001) som har en del fellestrekk med toning. I tillegg var det interessant å se likheter med stemmebruk i mer formelle situasjoner som Brown (1996) har behandlet.

Et annet nærliggende område var teori om stemmebruk i grupper. Her var det spesielt to undersøkelser (Persen 2005, Schjeldrup 2005) om å synge i kor som ga nyttige innspill i forhold til å bruke stemmen i grupper, sangglede og opplevelsen av å synge.

Innen det musikkterapeutiske området har Ruud (1998, 1992) skrevet om tematikk som bidro til min undersøkelse. Dette var spesielt tematikk om hvordan musikkopplevelser på ulike måter kan påvirke menneskets identitetsoppfattelse.

Et annet nærliggende område er musikk og helse (Aasgaard (red.) 2006). Toning er en praksis som kommer fra et terapeutisk område, og jeg har valgt å ikke bruke mye litteratur innen dette området, for heller å undersøke toning i et musikkpedagogisk perspektiv.

Et annet musikkterapeutisk område ligger nærmere ”lydhealing” (Gaynor 1999) Dette området berører studien i forhold til at en del deltagere har opplevelse av hvordan musikk som lydbølger påvirker dem. Jeg har likevel valgt å ikke gå videre på dette området da det heller ikke virket å kunne tilføre ny forståelse i forhold til musikkpedagogisk virksomhet.

I tillegg til denne litteraturen var det flere hovedoppgaver og masterarbeid (Hodneland 1994, Imerslund 2003 og Skard 1986) som var interessante i forhold til min undersøkelse fordi de berørte stemme, uttrykk og identitet i sine arbeider.

Med utgangspunkt i toning som en arena for selvrealisering og større grad av glede og velvære, var det naturlig å søke litteratur innen det psykologiske området, og jeg valgte å fokusere på forskningen innen positiv psykologi. Her er det særlig Csikszentmihalyi (2005), Vivoll Straume (2004) og Ørsted Andersen (2006) jeg har basert meg på. I tillegg har jeg tatt med forskning av Carr (2004), Pachet (2006) og Simonton (2000) som skriver om flyt og kreativitet, og Bendiksen (2007) som har undersøkt forholdet mellom flyt og formingsfaget i ungdomsskolen.

Toning

Hva er toning?

Toning er blitt beskrevet som terapeutisk bruk av stemmen (Keyes 1973, Myskja, 1999). Det er skrevet lite om toning, og det er Keyes (1973) som er mest kjent med boken ”Toning – discover the creative power of your voice”. I Norge har legen Myskja skrevet om toning i bøkene ”Den musiske medisin” (1999) og ”På vei mot en komplementær medisin” (2008), og han skriver at toning er usensurert stemmebruk (Myskja 1999). Keyes (1973) var opptatt av den helende effekten av å bruke stemmen gjennom toning. Hun var opptatt av at mennesker kunne bruke stemmen som et redskap for å styrke seg selv, både følelsesmessig, mentalt og fysisk. Gjennom denne bruken av stemmen skaper man resonans mellom seg selv og sin egen stemme og uttrykk (ibid.).

Nielsen (1998) skriver:

...betydningen af en persons vokale selvuttrykk (dette at man ved stemmens udfoldelse kan give udtryk for sig selv og sit indre liv) næppe kan overvurderes (Nielsen 1998, s.174).

I toning er det nettopp lagt vekt på det som Nielsen (1998) trekker frem: at man ved å bruke stemmen kan gi uttrykk for seg selv og sitt indre liv. Som tidligere skrevet er det i toning sentralt å

la stemmen lede vei, og å uttrykke seg med så lite bevisst styring som mulig. Keyes (1973) mener at ved å la dette skje så naturlig som mulig, blir det en økt kontakt mellom de bevisste og ubevisste delene av mennesket. Hun knytter dette også til mulige endringer i hjernebølgefrequensene under toning. Dette kommer jeg tilbake til. Keyes mener at man gjennom usensurert bruk av stemmen kan finne uttrykk for den skapende kraften i seg selv.

Hvordan gjør man toning?

Jeg har valgt å bruke uttrykket ”å gjøre toning” i denne undersøkelsen, men det er ikke uvanlig at deltagerne beskriver at de ”toner”. Uttrykkene kan brukes om hverandre, og under følger en beskrivelse i prosa-form som et forsøk på å formidle hvordan en toningssekvens kan arte seg:

En situasjonsbeskrivelse:

I kurslokalet høres toner fra stemmer som blandes sammen til et atonalt musikkstykke. Lydbildet er sakralt, som i en kirke, men forandrer seg gradvis til et crescendo der stemmene er kraftfulle og dissonerende. Så synker det igjen, og går over i en mer etnisk klang, der antydninger til joik og dyrelyder ligger i bakgrunnen. Inne i kurslokalet sitter deltagerne, rundt femti mennesker til sammen, på stoler. De fleste har lukkede øyne, uanfektet av verden rundt. Kurslederen sitter forrest i lokalet og bruker stemmen sammen med de andre. Deltagerne puster dypt og avslappet, og ser ut til å være langt inne i opplevelsen av å gjøre toning. Lydbildet er i stadig utvikling, og tiden passerer uten at noen ser ut til å være oppmerksom på det. Etter rundt tjue minutter kommer musikken til en naturlig avslutning. Deltagerne blir sittende rolig med øynene lukket en stund, som for å la opplevelsen synke inn. Etter hvert åpner deltagerne øynene og kurslederen tar ordet for å spørre om det er noen som ønsker å fortelle fra sin opplevelse med å gjøre toning. Noen av deltagerne forteller at det var vanskelig å gjøre toning og at de ble frustrerte, andre forteller om opplevelse av harmoni og ro. Etter en pause og presentasjon av noen sentrale elementer i tankegangen rundt toning, leder kurslederen deltagerne i en ny toning-sekvens:

Kjenn at du sitter godt. Slipp rolig ut luften av lungene, og når du tar et nytt åndedrag, kjenn etter i deg selv, ”hvordan har jeg det, akkurat nå?” Fortsett med dype, rolige pust, og la det etter hvert komme lyd på utpust... La deg lede av din egen stemme og ditt eget uttrykk. Vær i stemmen og i din egen lyd. La pusten være ditt anker, ditt faste holdepunkt, og kom tilbake til dype, rolige pust når du ønsker det.

Toning – en gammel tradisjon?

Keyes (1973) skriver at det tidligere var mer vanlig å bruke stemmen og å synge i hverdagen, det var slik arbeidssanger og folkesanger oppstod (ibid., s.21). Det var også mange som var amatørmusikere, og det ble sunget og spilt i mange hjem og i kirken (ibid., s.22). Sang og stemmebruk har røtter langt tilbake i tid og i mange kulturer, og har vært brukt til mange formål og hatt forskjellige funksjoner (Nielsen 1994, s.165). Det vil imidlertid være for omfattende å skrive en historisk sammenfatning av sang og stemmebruk i dette masterarbeidet, og jeg tror heller ikke at det nødvendigvis vil gi en dypere forståelse av toning.

Med profesjonaliseringen av samfunnet er det blitt mer større krav til kvalitet, noe som gjør at mange føler seg ubekvem med å bruke sin egen stemme. Dette har delvis falt bort i dagens vestlige samfunn, og Keyes (1973) mener vi kan tjene på å ta i bruk stemmen igjen, for eksempel ved å gjøre toning.

Toning og hjernebølgefrekvenser

Keyes (1973) knytter noe av effekten av toning til endringer i hjernebølgefrekvensene. Man kan måle de elektromagnetiske spenningene i hjernen og dermed mengden av ulike hjernebølger ved å sette elektroder på hodet som er koblet til en datamaskin. Det er fire typer hjernebølger: beta, alfa, theta og delta. Mengden av de forskjellige typene hjernebølger som man kan registrere gjennom målinger, kan si noe om hvilken bevissthetstilstand man er i. Når vi er aktive eller også stresset vil det være store mengde beta-bølger. Når vi er dypt avslappet vil det være en større grad av alfa-bølger (ibid.). Da kan man oppleve økt kreativitet og en følelse av å være i flyt. Under søvn vil mengden theta- og delta- bølger variere i de forskjellige søvnfasene. Når man har stor mengde av theta- og delta- hjernebølger, er de mer ubevisste delene av mennesket aktivisert. En del forskningsforsøk har påvist theta- og delta- aktivitet hos mennesker som er i meditativ tilstand (Oschman 2000). I løpet av et døgn der man opplever våkenhet, høy aktivitet, lett døsighet og søvn, vil de fleste mennesker ha alle disse typene hjernebølger. Keyes har fått målt sin hjernebølgeaktivitet, og fant at det ble produsert en større mengde alfa-bølger når hun gjorde toning (Keyes 1973, s.56). Hun konkluderer med at gjennom toning endres hjernebølgeaktiviteten og man opplever endret bevissthetstilstand. Gjennom dette, kan det oppstå en økt forbindelse mellom de bevisste og ubevisste delene av mennesket (ibid. s.23). Dette kan ha stor betydning for å få tilgang til de kreative ressursene i oss, i tillegg til selvinnsikt og selverkjennelse. Dette vil jeg komme tilbake til også i forhold til flyt. Dette er et felt som er svært komplisert, og det er ennå mye

forskerne ikke vet om hjernens funksjoner, men jeg synes likevel at det er interessant å ta med i arbeidet. Kanskje nettopp det at vi ikke vet alt om dette feltet gjør spørsmålet enda mer interessant.

Ulike typer toning

Innen området med terapeutisk stemmebruk er det flere som bruker toning, og på forskjellige måter. Chris James (2006) holder kurs i toning, men gjør det på en annen måte enn Keyes. James bruker en metode der man holder en tone i et helt åndedrag, og hele gruppen synger den samme tonen. Stemningen er rolig, og man synger svakt og søker mot et vakkert, harmonisk uttrykk med stemmen. James (ibid.) mener at dette kan være med på å skape en følelse av harmoni og helhet i mennesket. Tankegangen om å skape en harmonisering av mennesket er i pytagoreernes regulerende musikkterapeutiske tradisjon (Varkøy 1993, s.34). Da søker man å regulere emosjoner og tilstander, for eksempel å bruke beroligende musikk når man er i en opphisset eller urolig tilstand, og friske, raske melodier hvis det er depresjon og tunge emosjon som råder. For å fortsette sammenlikningen med de gamle grekerne, så kan Keyes' måte å gjøre toning på og hennes tankegang rundt dette, likne mer på Aristoteles' tankegang om å forsterke følelser som ikke har fått sitt naturlige utløp, slik at det blir en utrensning, en katharsis (Varkøy 1993). Aristoteles fremmet også bruken av en bestemt type tonearter og melodier, noe som jo ikke gjøres i toning, men tankegangen om å få utløp for følelser, for så å komme i en annen tilstand er absolutt tilstede hos Keyes.

I Norge er det Myskja som er mest kjent for å bruke toning. I boken "Den musiske medisin" skriver han om lyd og musikk som terapi (Myskja 1999, s. 188ff). Han holder også kurs i toning og fremmer det som et godt redskap. Myskja står nærmere tradisjonen fra Keyes enn måten James jobber på. Det spontane og frie uttrykk er viktig, samtidig som han viser til at man med toning nettopp kan få til en regulering av sin egen tilstand, slik pytagoreerne gjorde det. I boken "På vei mot en integrert medisin" (Myskja 2008) skriver Myskja om toning som en måte man kan regulere sitt eget spenningsnivå på. Dette kan sees i sammenheng med "mood regulation" (DeNora 2000). Han påpeker at det ikke er spesielt virkningsfullt å gjøre toning så sterk og voldsomt som mulig, men heller å forsøke å rette oppmerksomheten innover og uttrykke seg spontant og uten sensur, gjennom stemmen.

Toning ble utviklet som en praksis i et terapeutisk område, mens jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke hvordan kjennskap til toning kan bidra til forståelse av musikkpedagogisk virksomhet.

Sang- og stemmebruk i musikkpedagogisk litteratur

Wolfsohn og Harts sangmetode

Siden jeg ønsket å finne musikkpedagogisk litteratur som kunne belyse det som er særegent ved toning valgte jeg å søke etter litteratur om sang og stemmebruk med liknende fokus som toning. Jeg tok utgangspunkt i det som var fremhevet som sentralt for toning i Keyes bok (1973):

- å søke en samstemthet mellom det indre og det ytre, mellom seg selv og stemmens uttrykk
- å bruke stemmen og finne sitt eget uttrykk
- å være i opplevelsen av å bruke stemmen

Slike prioriteringer finnes også behandlet i litteratur om sangundervisning. I en sangmetode som ble utviklet av Wolfsohn og videreført av Hart (Newham 1998), er det fokus på opplevelsen av å synge og å utvikle sitt eget uttrykk som gjenspeiler følelser og tanker. Dette bygger på prinsipper som ligger nær toning, og finnes beskrevet blant annet i *Therapeutic voicework* (Newham 1998).

Bragstad (2001) har skrevet om denne sangmetoden i hovedoppgaven: *Roy Hart sangmetode i lys av didaktikk, jungiansk psykologi og anatomi*.

Metoden går ut på å frigjøre stemmens potensiale ved å utvide og utvikle sangerens uttrykk, klang, styrke og toneomfang på en måte som medfører at eleven i tillegg til den stemmemessige utvikling også gjennomgår en psykologisk utvikling i retning av større integritet (Bragstad 2001, s.17). Hart sa selv at målet er: ”a unifying of body and mind” (ibid.).

Innholdet er oppvarming av kropp og stemme som en forberedelse til sang, pusteøvelser og avspenning, og teater- og musikalske improvisasjoner. I tillegg er det individuelt arbeid med en elev av gangen, med vekt på å utvide register og uttrykk, og tilslutt individuelt arbeid med en selvvalgt sang eller tekst der en fremførelse er målet. Arbeid med avspenning, det å gradvis få bort muskelspenninger og det psykologiske forsvaret er en viktig bestanddel i metoden (ibid, s. 44). Likevel er det selve arbeidet med stemmen, det å utforske og lytte til stemmen som er kjernen i metoden. Det er stemmen i seg selv som leder an (ibid. s.104), på samme måte som i toning.

Alfred Wolfsohns livshistorie har betydning for å forstå hvordan hovedmomentene i sangmetoden oppstod. Wolfsohn var født i 1896 i Berlin og var soldat i 1. verdenskrig. Han kom tilbake fra krigen med skader på både kropp og sinn, og tradisjonell behandling som samtaleterapi og medisinerer hjalp ham ikke ut av hans plager med stiv og verkende kropp, tuberkulose,

pustebesvær og ikke minst hørselshallusinasjoner som konsekvens av krigstraumene han hadde opplevd (Newham 1998, s.334). Gjennom studier av Freuds tidlige psykologiske skrifter ble han kjent med begrepet katarsis, og han bestemte seg for at han ville forsøke å få utløp for sine følelser og dermed få en lindring av sine kroppslige symptomer (Bragstad 2001, s.18). Han gikk til sangundervisning, men var ikke fornøyd med resultatene og begynte å utforske stemmen på egenhånd. Han jobbet regelmessig over lang tid med dette, og mente selv at han opplevde katarsis og ble kurert for sin krigsnevrose. Som en effekt av dette arbeidet utviklet han også et stemmeomfang på 8 oktaver, og han kunne uttrykke et bredt spekter av emosjoner og karakterer. Etter dette, i 1933, begynte han selv som sanglærer. (Newham 1998, s.334). Han jobbet hele tiden med å få frem den menneskelige stemmen, det menneskelige uttrykk og gjennom dette også å bli kjent med seg selv. Når Wolfsohn jobbet med sangelever, var det ikke ut i fra et ønske om at de skulle oppnå en vakker stemme, men en mest mulig autentisk stemme.

From this process "something emerged that was not only beautiful, it was authentic, and this authenticity was nurtured, polished and repeated until the ear got accustomed to it" (Newham 1998, s. 336).

Dette kan sees i sammenheng med toning, der det heller ikke er fokus på å utvikle et vakkert uttrykk, men heller et mest mulig autentisk uttrykk i samsvar med personens følelser eller tanker.

Roy Hart var elev hos Wolfsohn i 15 år. Hart kom til London der Wolfsohn underviste, for å studere teater ved The Royal Academy of Dramatic Art. Han var opptatt av forholdet mellom stemme, personlighet og kropp, og bidro til å videreutvikle Wolfsohns arbeid i retning av teater. Han oppdaget at de fleste mennesker han underviste ikke hadde noe forhold til sine egne kropper, og han jobbet derfor ut i fra et perspektiv der stemmen kunne sees som en levende bro mellom hjernen og kroppen:

I have found that full development of the voice, that is connecting all its tones of expression to embodied feeling, includes everything else, and forms a vital bridge between head and body, the conscious and the unconscious (Bragstad 2001, s.27)

Det synes som Hart mente at man kan bruke stemmen som et redskap for å oppnå større kontakt mellom hodet og kroppen, og de bevisste og ubevisste delene av oss (ibid., 20). Dette kan sees i sammenheng med Keyes erfaring med at hjernebølgefrequensene endret seg når hun gjorde toning,

og hun fikk økt mengde alfa-bølger, noe som gjorde at hun kom i kontakt med andre deler av seg selv.

Hart startet i 1968 Roy Hart Theatre sammen med flere andre. De lagde forestillinger basert på improvisasjon ut i fra ønsket om å skape noe ekte og spontant. Roy Hart døde i 1974, men det drives aktivt både undervisning, konsert- og teater virksomhet og stemmeforskning inspirert av Wolfsohn og Harts metode.

Brown - Primærstemmen

Brown (1996) var i likhet med Wolfsohn og Hart veldig opptatt av å ta utgangspunkt i og utforske den naturlige stemmen, "the primal sound" eller primærstemmen. Han var en mye brukt og anerkjent stemmelærer fra USA, blant annet ansatt ved The Juilliard School i nesten tjue år. I tillegg var han i over 50 år gjestelærer ved mange musikk institusjoner og holdt seminarer om stemmebruk i USA, Canada og Europa.

Learning to sing is a process of discovering what your voice can do for you. It isn't so much a matter of making sounds as it is a matter of learning how to let sounds happen (Brown 1996, s. xiii).

I boken *Discover your voice: how to develop healthy singing habits* (1996) legger han vekt på å slippe spenninger og komme tilbake til den naturlige måten å lage lyd på som alle har som barn. Han mener at hvert menneske er født med ulik stemme, "the primal sound", og at denne er grunnlaget for en fri stemme. Ut i fra denne kan man trene og utvikle seg. "Primal sound is essential for your vocal health as a singer or speaker" (Brown 1996, s. 8). Brown legger også vekt på at man bruker hele kroppen når man synger (ibid., s. 190).

Forskningsbasert litteratur om stemme, sang og uttrykk

Det er skrevet flere hovedfags- og masteroppgaver om stemmebruk og sang spesielt rettet mot opplevelsen av å synge og bruke stemmen, og med fokus på uttrykk. I tillegg til Bragstads (2001) oppgave om Harts sangmetode i lys av didaktikk, jungiansk psykologi og anatomi, har Hodneland (1994) studerte sangundervisning og kropporientert psykologi med tanke på å frigjøring av stemmen. Imerslund (2003) studerte sang sett i lys av narsissistisk problematikk. Skard (1986) har skrevet om stemmen som sjelens ekko. Persen (2005) studerte hvordan sangglede kan

hemmes og fremmes, der hun gjorde sin undersøkelse blant medlemmer av et kor. Schjølbred (2005) har undersøkt sangglede i et kor.

Dette viser at det er interesse for områder rundt sang og stemmebruk som søker etter noe mer enn god teknikk og vakkert uttrykk. Sentralt i flere av disse arbeidene er at de tar utgangspunkt i opplevelsen av å synge og forholdet til egen stemme og uttrykk. Oppgavene har blant annet bidratt til å gi meg en økt forståelse av forbindelsen mellom stemme, uttrykk og identitet, av hvordan stemmebruk kan påvirke menneskers selvfølelse og livskvalitet. Dette er også sentrale problemstillinger i musikkpedagogisk litteratur som Bjørkvold (1985, 2001) og Ruud (1998). Disse har bidratt til min forståelse av toning, og har gitt nye perspektiver som har bidratt i mitt arbeid.

Positiv psykologi og flyt

Som nevnt i innledningen, er det med utgangspunkt i toning som en arena for selvrealisering at jeg har valgt å studere forskning innen positiv psykologi, med fokus på flytopplevelsen.

Psykologien som fagfelt har tradisjonelt sett vært opptatt av å forske på menneskers sykdommer og problemer (Bühler & Allen 1974). Denne måten å forstå mennesket på kommer opprinnelig fra en medisinsk tankegang der man først stilte en diagnose, for så å sette i gang med en passende behandling for at mennesket skulle bli kvitt sin sykdom eller plage (ibid).

De siste ti årene har det innen det psykologiske forskningsfeltet blitt et økende fokus på oppbygningen av menneskets styrker, ressurser og evner. Dette for å utvikle oss som mennesker, bygge et godt liv og tilrettelegge for velvære og lykke. Denne retningen er kalt positiv psykologi (Seligman 2002, s.3).

Positiv psykologi er ikke noe nytt. Mennesket har i all tid vært opptatt av det gode liv og hvordan å oppnå lykke, og vi kjenner dette igjen i filosofihistorien helt tilbake til antikken. I den moderne tiden er det spesielt humanistisk psykologi (Maslow 1976, Rogers 1979) som har fokusert på menneskets iboende ressurser. Både Maslow (1976) med sin forskning på høydepunktsopplevelser og behovspyramiden, og Rogers (1979) fokus på det optimalt fungerende mennesket er eksempler på dette.

Martin Seligman, psykolog ved University of Pennsylvania, satte positiv psykologi på dagsorden da han i 1998 ble valgt til formann i den amerikanske psykologforeningen (APA). Ved sin tiltredelsestale oppfordret han psykologer til å forske mer på mennesker som har lykkelige liv og å undersøke hvilke faktorer som hadde bidratt til dette. Seligman skriver i en artikkel i *Handbook of Positive psychology* (2002):

The aim in positive psychology is to catalyze a change in psychology from a preoccupation only with repairing the worst things in life to also building the best qualities in life (Seligman 2002, s.3).

Positiv psykologi er ikke ment å skulle erstatte den tradisjonelle psykologien som fokuserer på å reparere eller lindre skader og sykdom. Den er heller ment å være et utfyllende alternativ.

En av de ledende forskerne innen positiv psykologi, Csikszentmihalyi (2005) har utviklet teorien om flyt som i løpet av de siste 20 årene har blitt forsket på i forhold til forskjellige fagområder. Teorien ble første gang presentert i boken: *Beyond Boredom and Anxiety* (1975), men det var med boken *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (1990) at teorien fikk sitt gjennombrudd.

Flere hovedoppgaver og masterarbeid er skrevet med utgangspunkt i teorien om flyt. Vivoll Straume, nå stipendiat ved NTNU, skrev i sitt masterarbeid *Flow as a Resource: A contribution to Organizational Psychology* (2004) om flyt i forhold til organisasjonsteori og arbeidslivet. I hovedfagsoppgaven *Flow og skapende arbeid* (2007) skrev Bendiksen om hvordan man kan fremme opplevelsen av flyt i formingsfag på ungdomstrinnet.

Flyt -en naturlig menneskelig ressurs

Opplevelsen av flyt er et fenomen som mange opplever hver dag, men som man ofte ikke er bevisst (Vivoll Straume 2004, s.15). Barn som leker er ofte i flyt. Når man arbeider med et prosjekt på jobb uten å bli avbrutt av telefoner og kolleger, når man kjører bil, når man trener, spiller og synger eller leser en bok kan man være i en tilstand av flyt. Noen aktiviteter, som spill og konkurranser, har en struktur som gjør at man lett kommer i en tilstand av flyt. De fleste aktiviteter eller gjøremål kan tilrettelegges slik at man kommer i en flyt når man holder på med dem. Evnen til å komme i en tilstand av flyt er noe de fleste mennesker har, det er en naturlig ressurs. Man kan trene opp denne evnen slik at man lettere kommer i flyt, og i tillegg kan man legge til rette for flere flyt-opplevelser.

En definisjon av flyt-tilstanden er gitt i den danske utgaven av psykologisk-pedagogisk ordbok fra 2006 (i den norske psykologisk-pedagogisk ordbok fra 1991 er ikke flow- eller flyt-begrepet kommet med):

Flow: flowopplevelse, optimalopplevelse; oprindelig kaldet autotelisk opplevelse, hvor aktiviteten bliver værdifuld i sig selv; harmonisk tilstand af fuld opmærksomhed om og engagement i en aktivitet; oplevelse af nydelse ved overensstemmelse mellom mål og handlemuligheter; kan tilstræbes viljemessig og opnås inden for alle livets områder, som fx arbejde, lek, samvær, musikk. (Ørsted Andersen 2006, s. 9).

Ni karakteristiske trekk ved opplevelsen av flyt

Alle aktiviteter kan i prinsippet være en flyt-aktivitet, men en del aktiviteter er utformet slik at det er lettere å oppnå en optimalopplevelse. Gjennom forskning har Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, og Jackson & Marsh identifisert ni karakteristiske trekk ved flytopplevelsen (Vivoll Straume 2004, s.17). Disse vil jeg kort gjengi her:

1. Balanse mellom utfordring og ferdighet

En av forutsetningene for å komme inn i en opplevelse av flyt, er at forholdet mellom utfordringer og evner samsvarer. Hvis utfordringene er for store, eller ferdighetene ikke gode nok, kan situasjonen oppleves som stressende og angstfylt. Hvis utfordringene er for enkle, eller ferdighetene veldig godt utviklet, kan aktiviteten bli kjedelig. Ingen av disse følelsene vil være forenelig med å komme i en tilstand av flyt. Det er i området mellom kjedsomhet og stress eller angst at man kan oppleve en tilstand av flyt. Da er man i flyt-sonen.

2. Handling og selvbevissthet går sammen

For å komme i en tilstand av flyt krever det at man går totalt opp i det man gjør. Jackson og Marsh skriver: “there is no awareness of self as separate from the actions one is performing”.

3. Klare mål

For å oppleve at en aktivitet er meningsfull, må den lede frem mot et mål man har satt seg og som er oppnåelig. Ofte er dette målet i seg selv ikke så viktig, men det målretter oppmerksomheten og den psykiske energien slik at man kan oppleve en større grad av flyt. Når mennesket retter sin oppmerksomhet mot denne oppgaven og glemmer alt annet, blir det orden i bevisstheten og man opplever en tilstand av flyt.

4. Entydig tilbakemelding

For å kunne være i en tilstand av flyt, er det viktig med klar tilbakemelding for å vite om man går i retning av målet. Tilbakemelding kan komme i forskjellige former, fra ytre kilder eller som et resultat av selve aktiviteten. Hvis man spiller et instrument vil man høre om man spiller riktig, og dette blir tilbakemeldingen til en selv om at man lykkes. Dette vil være med på å beholde opplevelsen av flyt.

5. Følelse av styring og kontroll

Som et resultat av at man får tilbakemeldinger og bekreftelse på at det man gjør er riktig opplever man å ha styring og kontroll med det man gjør. Det er et paradoks at man for å være i flyt både trenger man en følelse av styring og kontroll, samtidig som man må gi slipp på styring og kontroll for å komme inn i opplevelsen.

6. Full konsentrasjon om oppgaven

Når man er i en tilstand av flyt er man så opptatt av aktiviteten at man i mindre grad registrerer eventuelle forstyrrelser. Dette kan man for eksempel se hos barn som er dypt inne i leken. Da er det vanskelig å få kontakt med dem. Før man kommer inn i en tilstand av flyt, kan man oppleve aktiviteten som lite meningsfull, vanskelig eller kjedelig. Dette er en fase av motstand som mange opplever rett før man kommer inn i flytopplevelsen. På dette tidspunktet kan man også avbryte seg selv. Skulle man bli avbrutt eller avbryte seg selv, kan det ta tid før man igjen kommer inn i følelsen av flyt.

7. Glemmer seg selv og er ikke selvbevisst

Som et resultat av at man går helt opp i aktiviteten, er man ikke lengre bevisst seg selv. Man kan fortsatt være bevisst sin egen kropp og tanker, men opplevelsen av aktiviteten og en selv går mer i ett. Man har da ikke lengre meta-blikket på seg selv og er mindre selvkritisk. Forholdet mellom dette og virkningen av stadig evaluering vil jeg komme tilbake.

8. Tidsfølelsen endres

Når man er i flyt endres oppfattelsen av tiden. Man er totalt i opplevelsen og har ikke lengre en klar oppfattelse av fortid, nåtid eller fremtid. Aktiviteten man holder på med kan skride frem eller utvikle seg uten at man har en oppfattelse av tiden.

9. Autotelisk opplevelse

Et hovedpoeng med opplevelsen av flyt er at opplevelsen er et mål i seg selv, det er en ”autotel” opplevelse. Ordet ”autotele” stammer fra to greske ord, ”auto” som betyr selv og ”telos” som betyr mål. Ordet henspiller altså på en aktivitet som hviler i seg selv, den er styrt av indre motivasjon og har verdi i seg selv. Selv om det er essensielt å ha klare mål for å komme i en flyt-tilstand er egentlig ikke målet i seg selv viktig.

Csikszentmihalyi (2005) skriver også om den autotele personligheten, og sier at noen mennesker lettere kommer i en tilstand av flyt enn andre. Dette mener han har mer med personlighetstype å gjøre enn med hvilken aktivitet man holder på med. Forskningen viser at mennesker som lett kommer inn i en tilstand av flyt er gode til å styre sin egen tilværelse slik at de overnevnte faktorer er tilstede (Ørsted Andersen 2006, s. 85). Dette gjelder både deres arbeid, familieliv og fritid. Evnen til lett å komme i en tilstand av flyt ser altså ut til å være uavhengig av sosial, økonomisk, etnisk og kulturell bakgrunn, utdanning og arbeid. (ibid., s.85).

Csikszentmihalyi og Knoop (ibid., s. 85) har sammen satt opp en rekke faktorer som kan fremme flyt-evnen. Dette gjelder både for skole, arbeidsliv og fritid. Disse faktorene er samlet i 5 punkter:

- Oppstilling av klare, konkrete og realistiske mål.
- Feedback, dvs. løpende og relevant tilbakemelding om hvordan man klarer oppgaven.
- En passende balanse mellom ferdigheter og viten på den ene siden og utfordringer på den andre.
- Fjerne av distraherende faktorer.
- Håndterbare, forståelige og presise regler for arbeidet eller aktiviteten.

For å sammenfatte, så kan man komme i en tilstand av flyt når man konsentrerer seg om en bestemt oppgave eller aktivitet med klare mål som krever alt man har, samtidig som det er mulighet for feedback underveis. Når det er balanse mellom personens forutsetninger og kompetanse, og nivået på den aktuelle utfordring, blir oppmerksomheten fokusert og man blir fullt engasjert i aktiviteten man holder på med. Å være i en tilstand av flyt handler i stor grad om å kunne fordype seg i en aktivitet eller et arbeide (ibid., s. 18).

Som det er presisert tidligere, kan man komme i en tilstand av flyt gjennom de fleste aktiviteter, men det er noen aktiviteter som gjør at det skjer lettere. Csikszentmihalyi skriver om å lytte til musikk:

Musikk, som er organisert, auditiv informasjon, bidrar til å skape orden i lytternes sinn, og minsker derfor psykisk entropi eller den mangel på orden vi opplever, når tilfeldig informasjon står i veien for våre mål. Å lytte til musikk beskytter mot kjedsomhet og angst og kan, når man lytter oppmerksomt, fremkalle flow-opplevelser (Csikszentmihalyi 2005, s.126).

Han presiserer videre at det er ikke det å høre musikk eller lyd som forbedrer livskvaliteten, men det er å lytte oppmerksomt til musikk som gjør at man kan komme i flyt.

Det å selv være utøver av musikk stiller krav til balanse i det dynamiske forholdet mellom utfordring og ferdighet. Når ferdighetene øker må også utfordringene bli større, hvis ikke vil det bli kjedelig. Og motsatt, hvis utfordringene er for store vil det skape angst. Prestasjonsangst blant utøvere av musikk er svært vanlig. Csikszentmihalyi (2005) sier om utøving av musikk at: ”der lægges for meget vekt på hvordan de spiller, og for lidt vekt på hva de opplever” (ibid., s. 129).

Livslang læring er noe som teorien om flyt absolutt underbygger. Tidligere har det å skulle lære seg å spille eller synge vært forbeholdt barn, men det er stadig flere voksne som begynner å spille og har stor glede av det. Csikszentmihalyi skriver at mange voksne og eldre har stor glede av å begynne å spille et instrument, og å dele opplevelsen ved å synge i kor eller et ensemble.

At lære at frembringe harmoniske lyder er ikke blot nydelsesfuldt, men vil også ligesom beherskelsen af enhver kompleks færdighet styrke selvet (Csikszentmihalyi 2005, s. 130).

John Holt (1978) kan stå som et eksempel på dette. Han spilte ikke noe instrument som barn, men begynte med fløyte da han var 34 år og cello som 40-åring. Læring med fokus på optimal opplevelse vil først og fremst legge vekt på hvordan den som lærer selv har det og mindre på resultatene. I innledningen til Holts bok *Never too late* (1978) skriver han: “In a broader sense, this is a book about exploration and discovery” (ibid., s.2).

Csikszentmihalyi (2005) skriver om å ha flyt-opplevelser sammen med andre. Han intervjuet en fjellklatrer som fortalte om å opplevelsen av å være i flyt sammen med andre:

Det, å dele opplevelsen sammen med mennesker som søker samme selvdisiplin som du selv, som følger deres innerste tilskyndelse. Et slikt bånd til andre mennesker er i seg selv en oppløftende opplevelse (ibid., s. 53).

Her legges det vekt på å oppleve flyt i en gruppe som noe verdifullt og oppløftende.

Flyt i dagens pedagogiske landskap

Forskningen på flyt er et viktig bidrag til forståelsen av læringsmiljø, og viser blant annet at det ikke er noen motsetning mellom å ha det godt og å lære. Det viser seg at når undervisning er lagt til rette slik at man kan komme i en tilstand av flyt, så har elevene det bedre i tillegg til at de lærer mer.

Selvfølgelig lærer man ikke meget ved blot at være tryk og hygge sig, men som forudsætning for at kunne koncentrere sig om at lære noget – også under hårdt pres – er det afgjørende vigtigt, at man oplever et grundlæggende minimum af tryghed...
(Knoop 2005, s.15).

I en undersøkelse fra USA viser det seg at flyt nesten aldri opptrer i skolen, enda tilstanden er ideell for pedagogisk virksomhet (Knoop 2005, s.110). Den er svært lærerik fordi man er optimalt utfordret, fullstendig fokusert og følelsesmessig involvert slik at man er tilbøyelig til i stor grad å huske det man holder på med (Ibid.)

Csikszentmihalyi advarer mot at noen former for evaluering kan hemme muligheten til å komme i en tilstand av flyt. Hvis undervisningen eller arbeidsplassen er organisert slik at man ofte må distansere seg fra aktiviteten man er i for å ta imot vurdering eller vurdere seg selv, så kan dette bli en forstyrrende faktor for å komme i en tilstand av flyt. Knoop (ibid., s. 108) hevder også at mål og vurderinger ofte blir konstruert på en slik måte at de ikke tjener prosessen, men heller skaper angst og stress, noe som gjør det vanskelig å komme i flyt. Samtidig er feedback et av elementene som kan fremme en opplevelse av flyt, så her avhenger det av måten det blir gjort på.

Charlotte Block forsker på flyt og stress, og hun skriver:

hverken på arbeidsplassene, i familierne eller i parforholdene er vi meget for at tillade hinanden den utilgjængelighed, ro og fordybelse, der ofte skal til for at komme i flow
(Ørsted Andersen 2006, s. 73).

Ørsted Andersen er også opptatt av hvordan kravet til tempo, fleksibilitet og arbeidskapasitet i det vestlige samfunn i dag kan gjøre det vanskelig å få den tiden til ro og fordypelse som er nødvendig

for å få flyt-opplevelser. Han mener at vår evne til å komme i en tilstand av flyt er truet i det moderne samfunn (ibid. s. 63).

Høydepunktsopplevelser og sterke musikkopplevelser

Csikszentmihalyi har sitt utgangspunkt i den humanistiske psykologien, med Maslow, Bühler, May og Rogers som sentrale psykologer og forskere innen denne tradisjonen (Ørsted Andersen 2006, s.33). Et av hovedbegrepene i humanistisk psykologi er selvrealisering, altså menneskets behov for å la iboende evner, interesser og potensiale få komme til uttrykk. Selv om det er klare sammenfall mellom Maslow og Csikszentmihalyis teorier, så er det også forskjeller.

Maslow plasserer selvrealisering på toppen av behovspyramiden. Han mener at selvrealisering er noe som kan skje etter at de mer grunnleggende behovene som mat og husly er dekket.

Maslow stated that only the self-actualized, i.e. those who had achieved the highest level of his hierarchy of needs (1943), were capable of enjoying a peak experience, as it was a "momentary intensification of their general tendency to appreciate reality more directly and clearly" (Hallam, Cross & Thaut 2009, s.19).

Csikszentmihalyi (2005), derimot, mener at evnen til å komme i en tilstand av flyt, der vi fokuserer og fordyper oss i noe, kan skje på tross av at basale behov ikke er dekket. Mennesker som lever under svært vanskelige omstendigheter har mulighet til å komme i en tilstand av flyt. Denne evnen styrker mennesket og kan være en overlevelsesmekanisme (Ørsted Andersen 2006, s.36).

Teorien om flyt viser at det ikke er ytre omstendigheter som avgjør om man er lykkelig eller ikke, om man har gode opplevelser eller ikke. Ved å bruke en del "spilleregler" kan man lære seg å skape flyt-opplevelser. Kort oppsummert så vil det å lære å sette opp mål, å utvikle ferdigheter, reagere på tilbakemelding, lære å konsentrere seg og la seg involvere, gjøre at man kan nyte livet også når omstendighetene ikke er optimale.

Maslow skriver at høydepunktsopplevelser kan gi en følelse av overraskelse og ekstatiske sjokk (Jørgensen 1988, s. 107). Selv om mange kan ha funnet måter å nærme seg slike grenseutvidende tilstander, så vil slike opplevelser for de fleste være underlagt tilfeldigheter. Gjennom forskningen på flyt, er det blitt klarere hvordan man kan legge til rette for flyt-opplevelser. I forhold til høydepunktsopplevelser, så tror jeg disse opplevelsene er mer et resultat av

et kontinuerlig arbeid, som å legge til rette for flyt-tilstanden, og så vil man kunne oppleve høydepunktsopplevelser ut fra dette.

Både Jørgensen (1988) og Ruud (1998) har skrevet om ulike typer musikkopplevelser. Jørgensen (1988) påpeker at de fleste musikkopplevelser ikke er sterke, eksistensielle opplevelser, men mer hverdagslige opplevelser med musikk. Han har likevel med eksempler på sterke opplevelser med musikk og knytter dette til høydepunktsopplevelser (ibid.), men mener at dette hører til sjeldenhetene å få oppleve. Ruud (1998) har studert musikkopplevelser og har funnet fire ulike kategorier eller ”rom”: det personlige rom, det sosiale rom, tid- og sted rom og det transpersonlige rom. I den siste kategorien plasserer han de mer eksistensielle eller religiøse musikkopplevelsene.

Gabrielsson og Lindström (Ruud 1998, s. 179) beskriver sterke musikkopplevelser som noe tar en ut av hverdagsopplevelsen og gjør at man kan komme i berøring med viktige sider ved tilværelsen. I følge Ruud (1998) kan eksistensielle opplevelser med musikk gi en følelse av ny innsikt. Disse opplevelsene kan være religiøse opplevelser, følelsen av å være ”hel” eller ”ut-av-kroppen”opplevelser. Slike sterke opplevelser kan bidra til personlig utvikling. Forskere finner også at musikkopplevelser kan bekrefte ens identitet, styrke selvtilliten og gi en følelse av fellesskap med andre mennesker. (Ruud 1998, s. 184).

Flyt og kreativitet

Innen positiv psykologi står også forskning på kreativitet sentralt fordi man gjennom å være kreativ bruker sine ressurser og evner, noe som kan sees som selvrealisering. Siden kreativitet blir sett på som en viktig evne eller ressurs i samfunnet i dag, er dette svært aktuelt å forske på. Dette er aktuelt på grunn av store og raske samfunnsendringer (Nielsen 1998) som krever fleksibilitet.

Vollmer (Nielsen 1998, s. 307) skriver at begrepet ”kreativitet” er blitt så mye brukt i samfunnet at det etter hvert ikke trenger å bety noe mer enn ”selvvirksom”, ”på eget initiativ” eller ”iderik”. Nielsen (1998) går ikke videre inn i en diskusjon om dette, men konstaterer at:

man kan være kreativ, skabende og produktiv i mange forskjellige henseender. Alle livets praktiske forhold og utvikling af alle faglige områder kan gøre krav på sådanne egenskaber (ibid., s. 307).

I positiv psykologi er det tre innfallsvinkler for å studere kreativitet: Den kreative prosessen, det som kjennetegner det kreative individet og selve produktet, det vil si resultatet av den kreative prosessen (Brudal 2006, s. 70).

Kreativitets-teori innenfor positiv psykologi skiller mellom kreativ aktivitet og problemløsning i hverdagen, small-c (small-creativity), og big-C (big- Creativity) som står for mer geniale former for kreativitet som har konsekvenser kulturelt og historisk (Brudal, 2006, s.70). Det er en pågående diskusjon om hva som er forskjellen på disse to kreativitetsformene. Er det bare gradforskjell som skiller disse, eller er det kvalitetsforskjell? Simonton (2000, s.195) skriver at forskningen i dag støtter tanken om at small-c og big-C bare dekker forskjellige områder på en hel skala over kreativt aktivitet. Hvis man har denne forståelsen av kreativitet som bakgrunn, så vil også kreative aktiviteter på et lavt ferdighetsnivå ha verdi. Dette kan også ha konsekvenser for hvordan man tenker om kreativitet innen det musikkpedagogiske feltet.

Brudal (2006) skriver:

Den kreative prosessen – og da tenker vi både på liten-c og stor-C – inkluderer tre bevissthetsnivåer: det bevisste, det førbevisste og det underbevisste. Utfordringen innen positiv psykologi blir blant annet etter min oppfatning å analysere i hvilken grad og på hvilken måte selvrealisering kan ses i lyset av de prosessene som foregår i det førbevisste. Dagdrøm, visualisering, hypnose og de tilstandene vi er i like før vi sovner, og like før vi er helt våkne (hypnagoge tilstander), hører også til dette sjiktet i menneskets bevissthet. Meditasjon kan og knyttes til det førbevisste. Vi har ovenfor sett at også flyt-tilstanden kan knyttes til det førbevisste (ibid., s.87).

Med dette forstår jeg at Brudal (2006) knytter kreativitet til de ulike bevissthetsnivåene. Som presentert tidligere i teorikapitlet, kan noe forskning vise at endring i hjernebølgefrequenser kan gi endring i bevissthetsnivå. De ulike bevissthetsnivåene vil kunne gi ulik grad av tilgang til kreative ressurser. Carr (2004) viser til forskning som kan peke på en mulig endring i hjernebølgeaktiviteten ved økt kreativ virksomhet. Denne hjernebølgeaktiviteten viser en forhøyning av alfa-bølgenivået. Dette kan vise at flyt-tilstanden er en egen bevissthetstilstand, som også kan måles ved hjelp av EEG. Kanskje kan man med denne forskningen og erfaringene fra informantene trekke den slutning at man ved å endre bevissthetstilstand gjennom visualisering, hypnose, meditasjon eller søvn kan få større tilgang til sine kreative evner.

Bendiksen (2007) undersøkte hvordan avspenning og visualisering kunne brukes i formingsfag med elever på ungdomsskolen. Hennes resultater viste at elevene overveiende opplevde avspenning og visualisering som positivt, og opplevde en økt grad av flyt og kreativitet i formingsfaget. Dette var en liten undersøkelse, men det er interessant å høre hvordan det å legge til rette for flyt-tilstanden kan fremme kreativitet.

3. METODE

Med utgangspunkt i problemstillingen: ”Hvordan kan kjennskap til toning bidra til forståelse av musikkpedagogisk virksomhet?” var det sentralt å få bedre kjennskap til toning og i tillegg større kunnskap om og forståelse av det musikkpedagogiske feltet. Siden jeg var opptatt av deltagerens opplevelser og erfaringer med å gjøre toning valgte jeg kvalitative tilnærminger gjennom deltagende observasjon og intervju. Ved å bruke disse kvalitative undersøkelsesmetodene ønsket jeg å få en helhetsforståelse og å se sammenhenger mellom informasjonen jeg fikk gjennom deltagende observasjon og intervju og det teoretiske studiet, for bedre å kunne svare på problemstillingen.

I kvalitativ forskning er det et ideal å ha størst mulig åpenhet rundt metodene man har brukt, og valgene som er gjort. Dette for at lesere av undersøkelsen selv skal kunne vurdere reliabilitet og validitet. Derfor vil jeg skrive om mine refleksjoner rundt valg av forskningsmetoder og beskrive hvordan jeg har brukt dem.

Deltagende observasjon

Jeg var med som deltagende observatør på et helgekurs i toning, og deretter fire ganger med toning i ledet gruppe de påfølgende månedene. I tillegg gjorde jeg toning i privat regi sammen med noen av deltagerne fra kurset. Gjennom deltagende observasjonen fikk jeg egen erfaring med å gjøre toning og et innblikk i feltet på en annen måte enn ved å lese om toning eller ved å bli fortalt om erfaringer med toning. Jeg fikk også kontakt med mennesker som gjør toning, hadde uformelle samtaler med disse og fikk også kontakt med mulige intervjupersoner. Den deltagende observasjonen hjalp meg i det videre arbeidet med å utvikle en intervjuguide og med å forberede og gjennomføre intervjuene. Bjørndal (2002) poengterer at observasjonsprosessen er kompleks. Vi tar inn enorme mengder informasjon, og det involverer mange prosesser fra vi mottar et stimulus som blir til sensorisk hukommelse, persepsjon, korttidshukommelse og til det eventuelt når langtidshukommelsen. I denne lange kjeden av prosesser kan det oppstå feilkilder. Det er derfor viktig å være kritisk til observasjonene man gjør. Momenter som kan styrke observasjonen er vår egen faglige kunnskap, å beherske relevante teorier og begreper, og å se sammenheng mellom teori og praksis. Observasjon er en kvalitativ metode, og kravet om å observere objektivt er ikke lett å innfri. Askeland (Bjørndal 2002) foreslår saklighet (ibid., 41) som et alternativ til objektivitet. Han legger frem fire punkter som kan være viktige å skille mellom, for å beholde saklighet:

1. informasjon knyttet til observasjonen (kontekstuelle faktorer)
2. saksfremleggelse (det som faktisk skjer)
3. tolkning (hva vi mener kan ligge til grunn for det vi observerer)
4. vurdering (hvilke konsekvenser vi mener at det vi har sett via observasjonen bør få)

Under den deltagende observasjonen forsøkte jeg å være bevisst på disse fire punktene. Registrering av observasjonene gjorde jeg underveis både på kurset og på toning kveldene. Dette kaller jeg heretter en logg. Det var korte beskrivelser av hva som faktisk hendte under observasjonen og konteksten rundt hendelsene. Jeg skrev en logg med to kolonner der jeg på venstre kolonne førte mine observasjoner, og mine refleksjoner rundt observasjonene i høyre kolonne. Dette ble en beskrivelses- og refleksjons-logg, der jeg først beskrev hva som hendte i situasjonen, og så skrev mine fortolkninger av dette. Dette kan tilsvare tre faser Bjørndal (2002, s. 57) beskriver når man observerer:

1. den umiddelbare observasjon
2. beskrivelse av umiddelbare observasjoner
3. fortolkning av og refleksjon over observasjonene

Etter kursdagene skrev jeg i tillegg mine tanker rundt toningen og miljøet toningen ble gjort i, som en slags sammenfatning av mine observasjoner.

Gjennom å beskrive mine umiddelbare observasjoner for så senere å bearbeide dem, fikk jeg nye innsikter. Jeg opplevde det som svært lærerikt å ta notater og bearbeide dem. Det gav meg et godt helhetsbilde av toning og sammenhengen det ble gjort i.

Når man skal observere, kan man ha forskjellig fokus. Dette kan være viktig å være bevisst før man begynner å observere, da en ustrukturert logg kan føre til svært mye materiale som er vanskelig å bruke. Jeg valgte å kombinere forskjellig grad av struktur når jeg gjorde observasjonene. Den første gangen jeg var på toningkveld observerte jeg mer åpent og ustrukturert. Denne måten å observere på har røtter i tidlig sosialantropologisk feltforskning (Fangen 2004). Jeg ønsket å få en forståelse av feltet: hva som var viktig og sentralt, hva som hadde verdi for deltagerne. Andre gang jeg observerte, valgte jeg et mer avgrenset fokus.

Etiske refleksjoner i forbindelse med deltagende observasjon

Før jeg begynte min observasjon, informerte jeg kurslederen om mitt masterarbeid og at jeg ønsket å gjøre deltagende observasjon. Dette var jeg velkommen til å gjøre. I gruppen var jeg deltagende, men tok ikke en fremtredende rolle ved for eksempel å stille spørsmål. Når jeg snakket med andre deltagere i pausene fortalte jeg om min undersøkelse, men ellers holdt jeg en lav grad av åpenhet. Ved å gjøre dette var det mindre risiko for at jeg som observatør skulle påvirke adferden til de jeg skulle observere, samtidig som den overordnede hensikten med observasjonen var kjent og avklart med leder.

Det var ikke aktuelt å gjøre opptak, verken med lyd eller video, først og fremst av etiske grunner (Bjørndal 2002, s. 128), da det kom frem til dels private historier fra deltagerne på kurset. I tillegg er det i toning avgjørende å føle seg fri til å komme med sitt eget uttrykk. Dette fordrer at man føler seg trygg. Hvis jeg skulle gjort opptak måtte dette ha blitt godkjent av deltagerne, og jeg tror en del av disse ville følt seg hemmet av dette. Lydopptak av kun toningen var ikke interessant, da det var opplevelsen av å gjøre toning som jeg var interessert i.

Det kvalitative forskningsintervju

En viktig grunn for å velge intervju som metode var å høre utøvernes egne beskrivelser av opplevelsen av å gjøre toning. Gjennom observasjon får man se hva mennesker gjør, men man vet ikke hva de opplever. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv (Kvale 2001, s.37). Gjennom å bruke kvalitative metoder og verbale beskrivelser får undersøkelsen et mer nyansert bilde der forskjellige opplevelser med toning kan komme frem. Ved å gjøre intervju opplevde jeg at intervjupersonene fikk anledning til å legge fram sine egne tanker og erfaringer med å gjøre toning, siden det er intervjupersonenes eget perspektiv som får komme frem. Sammen med deltagende observasjon var intervjuene en viktig informasjonskilde i min undersøkelse, og medførte at jeg som forsker fikk større kjennskap til toning.

Med bakgrunn i Kvale (2001), valgte jeg å gjennomføre kun tre intervju for å kunne gå i dybden med tolkningen av disse. Mitt mål med undersøkelsen var ikke å undersøke eller få bekreftet en hypotese, men heller å få et innblikk i hva deltagerne som gjør toning en person som gjør toning opplever.

I undersøkelsen har jeg brukt individuelle intervjuer fordi jeg antok at informantene ville fortelle mer om sine opplevelser med toning i individuelle intervju enn i gruppeintervju. Toning kan

oppleves som privat, og da ville individuelle intervju gjøre at jeg fikk mest mulig informasjon fra informantene. En av fordelene med å foreta intervju i grupper, er at det kan være inspirerende og at informantene kan komme på momenter de ellers ikke ville tenkt på. Under noen uformelle samtaler på toningkurset og -kveldene var det iblant svært livfulle diskusjoner blant deltagerne, men dette oppsto spontant. Å fortelle om sine opplevelser med toning forutsetter at de som deltar i gruppen føler seg trygge på hverandre, og det er kanskje lettere å få til når gruppa dannes naturlig enn når man møtes i en intervjusituasjon.

På toningkurset og -kveldene fikk jeg kontakt med flere som har gjort toning over tid, og som ga uttrykk for at de hadde lyst til å dele av sine erfaringer gjennom intervju. Kriteriene for utvalget var at de som skulle intervjues hadde erfaring med toning, at de ønsket å dele erfaringene og hadde evne til å ordlegge seg og reflektere over hva de opplevde når de gjorde toning. I tillegg hadde jeg et ønske om å få med både menn og kvinner med i studien for å få et godt informasjonsgrunnlag. Informantene Ida, en kvinne i 30-årene, Liv, en kvinne i 60-årene og Per, en mann i 50-årene, oppfylte kriteriene jeg hadde satt. I tillegg fikk jeg et intervju med Audun Myskja som holder kurs i toning. Jeg valgte å gjøre et intervju med Myskja for å få informasjon om hans tanker rundt toning. Intervjuet brukte jeg som generell bakgrunnsinformasjon, og det er ikke brukt direkte i undersøkelsen. Dette valgte jeg fordi jeg var mest interessert i informantenes opplevelser med toning, og hensikten var ikke å vurdere om lederens intensjon med toning kurset var i samsvar med deltagerens opplevelse.

Etiske refleksjoner i forbindelse med intervjuene

Kvale tar opp tre etiske regler for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2001, s.66). I forbindelse med intervjuene innhentet jeg informert samtykke fra informantene. Deres konfidensialitet ble sikret ved at jeg i transkripsjonen har endret navn på informantene og anonymisert disse. Jeg har også valgt ikke å skrive nøyaktig alder på personene da jeg ikke ser det som avgjørende for undersøkelsens resultater. På denne måten blir informantene mer ”beskyttet” og det vil være mindre sjanse for at de vil bli identifisert. Når det gjelder Kvales (ibid.) tredje punkt, konsekvenser, kan jeg ikke se at det skulle være noen negative konsekvenser for informantene å gi intervju. Alle informantene uttrykte at det hadde vært en positiv opplevelse å bli intervjuet, og at deres egen refleksjon rundt toning hadde bidratt til ny forståelse av praksisen, også for dem selv.

Jeg hadde på forhånd informert om at det ville bli gjort opptak av samtalen, og det stilte alle seg positive til. Opptak ble gjort med digital opptaker, noe som gjorde at lyd kvaliteten ble svært god og det lettet prosessen med transkriberingen av intervjuene.

Jeg hadde planlagt å gjennomføre et prøveintervju og analysere dette, men personen måtte avlyse avtalen og jeg fikk ikke tak i en annen før det første intervjuet skulle foregå. Det hadde selvfølgelig vært nyttig å fått prøvd ut både intervjusituasjonen og intervjuguiden i et prøveintervju, men det var ikke mulig å gjøre dette annerledes.

Gjennomføringen av intervjuene

Kvale (2001) skriver: ”I en intervjuundersøkelse er en grunnleggende kjennskap til undersøkelsens tema og kontekst en forutsetning for å kunne bruke metoden på riktig måte” (ibid., s. 64).

Litteraturstudiet av toning og annen relevant litteratur hadde gitt meg kjennskap til ulike teorier som kunne bidra til å få nærmere kjennskap til toning og til å utvikle intervjuguiden. Det jeg hadde lest om toning og annen relevant litteratur gjorde også at intervjusituasjonen gikk lettere. Gjennom deltagende observasjonen hadde jeg fått erfaring med å gjøre toning, og i tillegg hadde jeg gjennom uformelle samtaler fått høre om andre menneskers opplevelser med å gjøre toning. Dette opplevde jeg som en styrke i intervjusituasjonen fordi jeg hadde både erfaring og kunnskap om temaet jeg intervjuet om. I tillegg førte dette kanskje til at intervjupersonene hadde en annen holdning til meg som forsker, siden vi hadde interesse for og erfaring med toning som felles referansepunkt. Kvale skriver at ”det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskaplig kunnskap” (ibid., s.28). En av farene ved at jeg selv hadde vært aktiv deltagende i toning over tid, var at jeg med min forforståelse kunne bli blind for feltet. En annen ulempe ved at jeg selv hadde deltatt i toning, kan være at intervjupersonene ikke beskrev nøyaktig nok hva de opplever under toning fordi jeg som intervjuer hadde hatt noe vi begge tenkte var noen av de samme opplevelsene.

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene i omgivelser som gjorde at informantene følte seg komfortable. Intervjuperson 1, Ida, hadde vært hjemme hos meg og gjort toning tidligere, og derfor gjennomførte vi intervjuet hos meg. Intervjuperson 2, Liv, inviterte meg hjem til seg og vi tok intervjuet i hennes leilighet. Intervjuperson 3, Per, kom til Norges musikkhøgskole og vi gjorde intervjuet der. To av de tre intervjupersonene hadde jeg tidligere møtt i privat regi for å gjøre toning sammen. I samråd med disse to valgte vi å gjøre toning sammen før intervjuet. På den måten fikk vi en avslappet stemning. Det fungerte veldig bra, og jeg opplevde at det ga informantene inspirasjon

til å fortelle om sine opplevelser med å gjøre toning. Den tredje informanten kjente jeg ikke, og det følte ikke naturlig å gjøre toning sammen før intervjuet.

Jeg hadde satt av en time til hvert intervju, og det viste seg at intervjuene ble mellom 45-60 minutt. Jeg valgte å være fleksibel i forhold til tid, da mitt fokus var å få mest mulig informasjon om temaet gjennom intervjuet. Jeg så det ikke som viktig at intervjuene skulle være like lange.

Intervjuguiden var jeg godt kjent med, slik at jeg kunne ha full oppmerksomhet på intervjupersonen. Jeg var særlig opptatt av de dynamiske forholdene ved intervjuet, og ønsket at intervjupersonene skulle føle seg komfortable og kompetente. Dette var viktig for å få ta del i den kunnskapen og erfaringene som de hadde. I etterkant vurderer jeg det slik at jeg kunne vært mer avslappet på dette.

Intervjuene i denne undersøkelsen var av utforskende karakter, da det ikke var en bestemt hypotese som jeg ville undersøke. Intervjuene hadde en halvstrukturert form. Som utgangspunkt for intervjuene hadde jeg en intervjuguide med emner jeg ønsket at vi skulle komme innom og forslag til spørsmål, samtidig som det var rom for å følge opp intervjupersonenes svar. Som intervjuer var jeg interessert i stille spørsmål som kunne få intervjupersonene til å reflektere rundt prosesser som kanskje for utøverne var taus kunnskap (Polanyi 2000).

For å forberede intervjuguiden forsøkte jeg å oversette problemstillingen i flere, kortere spørsmål som skulle gjøre det lett å komme i gang med samtalen. Jeg begynte med å spørre hvordan de ville beskrive toning, og hva deres opplevelser med toning var, og om de opplevde noen varige endringer etter å ha drevet med toning over tid. I tillegg spurte jeg om de hadde erfaring med annen musikalsk aktivitet, for å få vite hvordan de opplevde toning i forhold til dette. Jeg spurte også om de opplevde toning som et terapeutisk redskap eller som å lage musikk. Jeg spurte tilslutt hvem de trodde kunne ha glede av toning, om det er en aktivitet som alle kunne ha glede av. Formålet med intervjuene var å høre intervjupersonenes opplevelser med toning, og jeg håpet at denne intervjuguiden skulle gi et godt utgangspunkt for å fortelle og å reflektere over opplevelsene.

Kvale (2001) skriver at tolkningen kan begynne allerede i intervjusituasjonen med at man gjentar og tolker det intervjupersonen har sagt og får bekreftelse på om det er slik de har ment det. Dette fungerte fint, da intervjupersonene fikk presisert sine utsagn. Jeg forsøkte å følge opp det intervjupersonene sa, og spørre om det som var uklart for meg. Likevel ser jeg i etterkant at det er viktige begrep som jeg ikke har spurt om, og begrep som vi begge brukte uten at jeg spurte informanten om deres tolkning av dette.

Selv om atmosfæren var hyggelig, og forholdet mellom meg og informantene følte likeverdige, var det viktig å være bevisst på at i forskningsintervjuet er samtalen styrt av forskeren

som både gir tema for samtalen og følger opp intervjupersonens svar. Den som intervjuer har en hensikt og dermed også en struktur. Samtalen går rundt et eller flere tema som forskeren bestemmer, og intervjuet går dypere enn en hverdagslig samtale.

Ved å ha forberedt seg godt, både på tema man skal intervju om og på intervjuformen, står man sterkere i intervjusituasjonen. Det er mange avgjørelser som må tas spontant mens man gjør intervjuene. Dette kan man sammenlikne med handlingsberedskap i undervisningssituasjon (Hanken og Johansen 2000, s. 54). Dette begrepet omhandler undervisningssituasjonen, men jeg mener det også kan være mulig å bruke på forskning, for eksempel i en intervjusituasjon der forskeren må være forberedt og ha en plan for hva han eller hun ønsker å gjennomføre, men likevel ha fleksibilitet til å endre planene hvis situasjonen endres.

Forskeren må fokusere på å spørre og å lytte med intens konsentrasjon. Denne vekslingen mellom å spørre og lytte til hva intervjupersonen sa, er essensiell for å kunne få frem den kunnskapen som forskeren søker. Informantene formulerer sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom dialog med intervjueren (Kvale 2001, s.25). Her opplevde jeg at intervjupersonene hadde mange refleksjoner som også for dem var givende og overraskende. Det var viktig å stille spørsmål som gjorde at intervjupersonen kom i gang med å fortelle, samtidig som det var viktig at de følte seg trygge i situasjonen. Det er forskjell på å innvie noen i sin livsverden og å holde seg til sakkunnskap, og det krever stor grad av sensitivitet fra intervjueren sin side å få til et godt intervju.

Det videre arbeidet med intervjuene

Etter at intervjuene var transkriberte og sendt til informantene som leste gjennom og godkjente disse, så begynte jeg å analysere intervjuene. Ved analyse av kvalitative intervju finnes det ingen standardmetoder. Kvale nevner fem ulike måter å analysere intervju på: meningskategorisering, meningsfortetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc- metoder for meningsgenerering (Kvale 2001, s.121). Jeg valgte å lese sakte gjennom hvert av intervjuene, og notere i en sidekolonne det jeg oppfattet som det viktigste i hvert avsnitt. På denne måten kom det frem sentrale begreper. Dette gjorde jeg med hvert enkelt intervju. Når jeg etterpå så disse begrepene i en sammenheng, ble det klart at en del begreper var sammenfallende og en del var det ikke. Jeg vendte også tilbake til refleksjonene rundt observasjonen og forsøkte å se disse i en sammenheng.

Jeg har valgt ut begrep som informantene la spesielt vekt på og uttalelser som ble sterkt eller gjentagende ytret. Utvalg av begrep og kategorier er basert på min egen forforståelse,

oppfattelse og interessebakgrunn. En annen forsker ville kanskje undersøkt toning på en annen måte, dratt frem andre begrep og belyst disse på en annen måte. Det er ikke innenfor rammene av denne oppgaven og heller ikke mitt ønske å følge alle uttalelsene til informantene.

4. RESULTAT

Med utgangspunkt i problemstillingen: ”Hvordan kan kjennskap til toning bidra til å forstå musikkpedagogisk virksomhet?” vil jeg i dette kapitlet presentere resultatene fra intervju, observasjon og litteraturstudie som kan gi kjennskap til toning. Disse vil jeg sette i perspektiv ved hjelp av teori om toning, sang- og stemmebruk, samt teori om positiv psykologi, flyt og kreativitet. I neste kapittel vil jeg drøfte resultatene i forhold til utvalgt teori om musikkpedagogisk virksomhet.

Resultatene blir presentert i to hovedkategorier ut i fra teorigrunnet jeg har valgt. Først vil jeg presentere resultatene knyttet til stemmebruk og uttrykk, så følger resultatene knyttet til positiv psykologi, flyt og kreativitet.

Toning, stemmebruk og uttrykk

Nielsen (1998) sier om det psykologiske aspektet ved vokalt uttrykk:

...der er et ”sanglig-musikalsk” moment i enhver form for vokalt uttrykk. Alene dette kan begrunde en rendyrkning af det omtalte moment (det psykologiske aspektet) i undervisningsmessig sammenheng, fordi vokal uttryksformåen er så fundamentalt for alle mennesker. Også selv om ikke alle går rundt og synger (ibid., s.174).

Nielsen mener at evnen til å kunne uttrykke seg ved hjelp av stemmen er svært viktig for alle mennesker, ikke bare de som synger. Dette viste også resultatene fra intervju og observasjon.

Toningkurs som læringssituasjon

I toning er det ingen krav til kunnskap eller ferdigheter på det musikalske området, og kurs i toning er derfor en aktivitet der alle kan delta uansett bakgrunn. Informantene fortalte at de først kom i kontakt med toning gjennom kurs, og at de deretter fortsatte praksisen i grupper uten leder eller alene. På toningkurset fikk jeg høre at noen av deltagerne aldri hadde deltatt i noen form for musikkpedagogisk virksomhet tidligere, mens andre hadde deltatt i musikalsk virksomhet som kor og korps eller fått undervisning på et instrument. Det var altså stor variasjon i kunnskaps- og ferdighetsnivået blant deltagerne.

Toningkurset foregikk som en introduksjon til toning. Kurslederen presenterte noen prinsipper som ligger til grunn for toning, blant annet menneskesyn, musikkens syn og pedagogisk grunnsyn. Dette ligger implisitt i kjernen av toning, men ble også formidlet verbalt av kurslederen.

Gjennom dette skapte han noen rammer rundt toning som praksis. Selve toningen foregikk som en utforskende musikalsk aktivitet, der alle deltagerne var jevnbyrdige. Kurslederen gikk da inn som et deltagende medlem, og han styrte ikke utviklingen av toningen. Dette skiller toningen fra Wolfsohn og Harts metode (Newham 1998) der læreren har en mer fremtredende og aktiv rolle. Det ble ikke gitt noen vurdering av toningen som musikalsk produkt, men lederen spurte deltagere om de ønsket å dele noen av sine opplevelser fra toningen. Dette bidro til at kurslederen ikke fremsto som en lærer som underviser toning, men heller en som la tilrette for toning og stilte seg til rådighet hvis deltagerne ønsket det. Toning gjort alene og i grupper uten leder kan sees på som en naturlig forlengelse av læringsprosessen som startet under toningkurset. Toningkurset har trekk av en formell læringssituasjon siden det er fastlagte rammer og en kursleder tilstede, mens når man gjør toning alene eller i grupper uten leder er det en uformell læringssituasjon. Toning kan altså foregå i både formelle og uformelle situasjoner. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel.

De siste 5-10 årene har det blitt stor interesse for kurs der også deltagere uten tidligere erfaring med musikalsk virksomhet kan synge og bruke stemmen. Carl Høgseth har siden 2002 dirigert flere ”Alle kan synge”-kor (Persen 2005), som har fokus på å bygge ned prestasjonsangsten blant sangerne ved å fremme positive holdninger og utvikle selvtillit til å bruke sin egen stemme. Persen (ibid.) studerte sangglede blant kor-deltagere, og fant at flere av informantene allerede som barn hadde fått negative kommentarer til stemmen og måten de sang på. Dette virket veldig hemmende på dem og flere hadde helt sluttet å synge, selv om de gjerne ville. I intervjuresultatene fant hun også at gjennom å synge i kor der det var overveiende positive holdninger, utviklet utøverne større selvtillit i forhold til egen stemme og opplevde igjen glede ved å synge.

I min undersøkelse om toning fortalte en av informantene, Ida, hvordan hun opplevde å bruke stemmen i en toninggruppe:

... jeg blir ikke så selvbevisst. Det er som om lyden min blir litt borte i den store lyden.

Mange opplever å ha et anspent forhold til stemmen sin og synes det kan være vanskelig å synge for eller sammen med andre. Nielsen (1998) hevder at en del av de hemningene man kan oppleve i forhold til å synge og bruke stemmen i det han kaller ”alene-sang”, kan bli mindre i forbindelse med fellessang:

Et viktig moment i det omtalte sociale aspekt er det forhold, at hæmnings, som kan blive helt ekstreme ved alene-sang, i vid udstrækning træder tilbage ved fællessang og korsang (Nielsen 1998, s. 175).

Ida opplevde det som positivt å gjøre toning i en gruppe, fordi hun ble mer avslappet i forhold til sin egen stemme.

Etter å ha deltatt på toningkurs, var mitt inntrykk at de holdningene og det grunnsynet som lederen presenterte både gjennom ord og væremåte, bidro til at deltagerne følte seg trygge i gruppesituasjonen. Dette var avgjørende for at deltagerne kunne rette oppmerksomheten mot seg selv og våge å bruke stemmen på nye måter. Kurslederen skapte rammer rundt toningen som praksis, men tok ikke rollen som lærer under selve toningen, og han vurderte heller ikke toningen i etterkant. Dette kunne også bidra til at deltagerne følte seg trygge i gruppen.

Menneskesyn og pedagogisk grunnsyn i toning

Menneskesyn og pedagogisk grunnsyn ligger som en basis i all pedagogiske virksomheten, hevder filosofen Bollnow (Johansen, Kalsnes & Varkøy 2004). Myhre (ibid.) har foreslått fire kategorier for ulike menneskesyn: naturalistisk, sosiologistisk, humanistisk og kristent menneskesyn. På toningkurset ble det formidlet en tankegang om at menneskets egenskaper og ressurser er iboende, og at pedagogikkens rolle er å legge til rette slik at mennesket utfolde seg. Dette er tanker som kan plasseres under et naturalistisk menneskesyn, og som man kan kjenne igjen hos Rousseau, i reformpedagogikken og i en ”musisk” tankegang som legger vekt på elevens spontane selvuttrykk. (Nielsen 1998, Varkøy 1993). Dette menneskesynet kan man også kjenne igjen hos Wolfsohn og Hart (Newham 1998). Deres sangmetode legger vekt på å frigjøre stemmens potensial og sangerens autentiske uttrykk (Bragstad 2001, s. 17).

I tillegg til menneskesyn er pedagogisk grunnsyn sentralt i all pedagogisk virksomhet, også i toning. Der står deltagerne i sentrum, og deres behov, forutsetninger og muligheter er utgangspunktet for toningen. Nielsen (1977) presenterer tre pedagogiske grunnsyn: pedagogisk realisme, pedagogisk humanisme og kritisk teori. Pedagogisk realisme tar utgangspunkt i å sosialisere eleven til det samfunnet han eller hun skal virke i. Pedagogisk humanisme tar utgangspunkt i elevens behov, interesser og muligheter som den pedagogiske prosessen skal være med å utvikle, mens kritisk teori tar utgangspunkt i en analyse av samfunnet og vil oppdra eleven til å bli kritisk samfunnsbevisst. Toningen bygger på pedagogisk humanisme. I dette grunnsynet er det

den menneskelige eksistens, erfaringer og opplevelser som skal utvikles. Man skal både respektere andres frihet og ta ansvar for å realisere seg selv (Nielsen 1977, s. 44) Dette grunnsynet ble formidlet av kurslederen, men kom også frem i informantenes utsagn. Per uttrykte det slik:

... jeg tror alle sånn sett har et potensiale som man kan utvikle, hvis man først slipper til og slipper det til...

Jeg opplevde at holdningene som ble formidlet på toningkurset styrket deltagerens tro på seg selv og sitt potensial, og det ga dem trygghet til å utforske og eksperimentere med stemmen for å få dette potensialet frem. Per sa at dette kan skje hvis ”man først slipper til og slipper det til”. Dette peker på viktigheten av at man har en arena der man kan utvikle sitt potensial, og at man våger å gjøre dette. For mange krever det stort mot å bruke stemmen, både i gruppe og alene. Det grunnsynet som ble formidlet på toningkurs, er med på å gjøre toningkurset til en arena hvor man kan begynne å bruke stemmen på en friere måte. Det viste en tankegang om at alle mennesker har et potensial som man kan utvikle, i tillegg til at hver enkelt har et ansvar for å bruke denne muligheten, og ”slippe det til”, som Per sa.

Deltagerens forhold til egen stemme

Alle informantene sa at de, på ulike måter, hadde fått et annet forhold til sin egen stemme gjennom å gjøre toning. Ida sa:

Jeg husker at jeg fikk et mer fortrolig forhold til stemmen min, at jeg likte bedre min egen stemme, at jeg likte bedre å bruke stemmen. Den var friere og det var mer behagelig å snakke.

Per opplevde også at forholdet til stemmen hadde endret seg:

Å ja, enormt! Mye større grad av trygghet ovenfor egen stemme, og det å erkjenne at min stemme har også en egenverdi som fungerer i ulike sammenhenger, [jeg] behøver ikke være noe beklemt av den.

Gjennom å gjøre toning virker det som om Ida og Per tenkte annerledes om sine egne stemmer, i tillegg til at de følte at det ble lettere å bruke stemmen. Læringen foregikk med andre ord ikke ved å øve på bestemte stemmemessige ferdigheter, men gjennom å bruke stemmen på en utforskende måte. Slik fikk informantene et annet forhold til stemmen, og det ble lettere å bruke stemmen i ulike

sammenhenger. Det virket som en stor del av endringene som informantene fortalte om i forhold til stemmen, kom som et resultat av å gjøre toning, ikke av å øve på ferdigheter.

En parallell til dette kan man finne hos Holt (1973). Da han som voksen ville lære å spille cello, oppdaget han at han lærte veldig mye kun ved å spille, både alene og i kammermusikk-grupper. Han hadde lært grunnleggende ferdigheter ved å ta timer hos en lærer, men fortsatte så sin utvikling uten undervisning fordi han lærte mye kun gjennom å spille.

Toning sett i forhold til verbalt og non-verbalt uttrykk

Per mente at stemmen har flere funksjoner:

... du kan si stemmen vår er jo et veldig personlig uttrykk, samtidig som det er vår måte å kommunisere på.

Han nevner her to ulike måter å bruke stemmen på, både som et personlig uttrykk og for å kommunisere. Dette kan sees i sammenheng med verbal og non- verbal erkjennelse (Nielsen 1998, s.111). Det verbale er nært knyttet til det å bringe orden og struktur i vår indre og ytre virkelighet, og i forhold til stemmebruk vil det kunne vise til det kommunikative aspektet, når vi gjennom språket bruker stemmen i samtaler, til å informere eller for å fortelle noe. Det non-verbale handler om det som ikke kan beskrives og forstås gjennom ord. Vi vet at det non-verbale eksisterer fordi vi sanser det og ”det har klangbund i oss selv, vor psyke, sjæl, eller hva vi nu skal kalde denne side af os” (ibid., s.111). Nielsen kaller dette ”et mer eller mindre hvidt land” (ibid.), og selv om vi vet om dette ”hvite landet”, så er det ikke enkelt å gi det et verbalt uttrykk. Her mener Nielsen at et kunstnerisk uttrykk komme inn som en mulighet for å gi uttrykk for det non-verbale aspektet. Han hevder at selv om vi kun vet om dette aspektet ved oss selv på en ”anende måte”, så har vi behov for å erkjenne det i en mer konkret form for å anskueliggjøre det. I forhold til toning vil det non-verbale kunne få uttrykk gjennom et stemmeuttrykk som resonerer med ”det hvite landet” i oss. Dette vil da være vårt personlige uttrykk. Gjennom dette gir man det non-verbale en form og et uttrykk.

Keyes (1973) skriver at noe av det som er sentralt i toning, er å gi uttrykk for det som ofte er ordløst i oss selv. Dette sammenfaller med Niensens (1998) beskrivelse av det non-verbale aspektet i oss selv. Flere av informantene kom med utsagn som viser at de ser på toning som en mulighet til å uttrykke de sidene av seg som ikke kan uttrykkes med ord. Liv sa:

...det er en veldig befrielse å gå ut i fra sin egen sjel, for det er jo det det [toning] er. Det er jo sjelens... sjelen blir iverksatt...får komme til liv.

Hun la til:

...i vår tid tror jeg jo at den blir undertrykt...vår kultur, hele vår livsform gjør at sjelen blir veldig fort undertrykt. Men her [gjennom toning] får den da lov å komme til uttrykk.

Dette kan sees i sammenheng med den non-verbale dimensjonen som Nielsen (1998) refererer til. Jeg vil ikke her komme nærmere inn på "sjelen" som begrep, men tolker sitatet slik at Liv opplever at hun gjennom å gjøre toning kan uttrykke noe av det innerste i henne.

Synet på non-verbal stemmebruk som "sjelens uttrykk" finner man i flere sang-tradisjoner, blant annet hos Wolfsohn og Hart (Newham 1998). Når operasangere med stemmeproblemer kom til Wolfsohn for å få hjelp, sa han at det ikke var stemmen deres det var noe i veien med, det var sjelen deres som led (Newham 1997). Dette viser en tankegang om en nær forbindelse mellom stemme og sjel.

Ved at det musikalske aspektet ved toning ikke ble kommentert eller vurdert i etterkant, opplevde jeg at det non-verbale aspektet (Nielsen 1998) ble respektert og anerkjent for sin særegenhet, uten å skulle bli omgjort til et språklig uttrykk.

Samtidig som informantene opplevde at de fant et uttrykk for det non-verbale aspektet gjennom toning, så fortalte Liv, slik vi så ovenfor, at hun også fikk et friere forhold til sin egen stemme og at det ble mer behagelig å snakke. Toning påvirket det vokale uttrykket, både i forhold til verbal og non-verbal erkjennelse. Dette gjorde noe med forholdet til å uttrykke seg. Ida sa:

det fristiller noe på uttrykkssiden...

Hun la til:

...også er det en måte å gjøre nye erfaringer med seg selv på, en måte å møte seg selv på. Og å bli overrasket over seg selv på. Når det virkelig åpner seg opp, "wow, er det virkelig jeg som lager den lyden?!"
Man får en reorientering i forhold til hvordan jeg tenker om meg selv. At jeg er noe større kanskje...men uten at det blir noe selvhøytidelig, mer en undring...

Ut i fra hva Ida sa virket det som hun fikk en annen opplevelse av seg selv og hva hun kan.

Gjennom å gjøre egne erfaringer og oppdage sine ressurser, økte selvtilliten og hun fikk en endret identitetsoppfattelse. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.

Resultatene så langt har vist at deltagerne opplevde at toning er en arena hvor de kan gi uttrykk for det ordløse i seg. Informantene fortalte at det ikke bare er det non-verbale som får uttrykk gjennom toningen. Også det verbale, mer kommunikative aspektet forandret seg. Både Ida og Per opplevde at forholdet til stemmen endret seg, og at det ble lettere å uttrykke seg. Det å gjøre toning påvirket altså både det verbale og non-verbale aspektet hos informantene.

Det estetiske aspektet ved toning

I litteraturen om toning er det lagt vekt på det frie og spontane uttrykket, og toning som en praksis der man kan komme i kontakt med seg selv og sine følelser. Ut i fra dette kan det virke som det estetiske aspektet ikke er viktig i toning. Informantene ga likevel uttrykk for at den estetiske dimensjonen ved toning var viktig for dem, og at det ga dem glede og økt selvfølelse å oppleve at de skapte noe med estetisk verdi. Liv sa:

...hvis jeg skal være ubeskjeden, så synes jeg mange ganger det er veldig vakkert...og når det lyder som man kommer inn i en katedral eller et kloster, så må jeg jo si at det er vakkert, det er faktisk det.

Toningen som musikalsk uttrykk ble ikke kommentert eller vurdert av lederen på toningkurset. Han spurte heller hvordan det var å gjøre toning, og om det var noen som opplevde noe under toningen som de hadde lyst til å dele. Dette bidro til et større fokus på prosessen og opplevelsen av å gjøre toning enn på det musikalske resultatet.

I Wolfsohn og Harts metode, mener de at den estetiske kvaliteten henger sammen med utøvernes autensitet (Newham 1998). Jeg mener at begrepet autentisk kan sees i sammenheng med ”det hvite landet” som Nielsen (1998) skriver om. Når utøverne uttrykte seg i samsvar med seg selv virket det et autentisk uttrykk. Når de ikke uttrykte seg i samsvar med dette, merket man at det ikke var autentisk. Det virket som at jo dypere deltagerne kom i kontakten med seg selv og fant uttrykk for dette, jo bedre estetisk kvalitet ble det på toning som musikalsk produkt.

Læringsaktiviteter i toning

I toning retter man oppmerksomheten mot seg selv og finner et vokalt uttrykk som er autentisk for en selv. Dette gjør man gjennom å lytte til seg selv. I Wolfsohn og Harts (Newham 1998) metode er også det å lytte til seg selv og å uttrykke seg gjennom stemmen sentralt, men denne prosessen blir ledet av en lærer som guider eleven. Læreren underviser ikke eleven i stemmemessige ferdigheter, men han eller hun lytter til eleven og til elevens uttrykk, for så å hjelpe han eller henne til å komme nærmere et autentisk uttrykk. Denne metoden er altså mer lærerstyrt enn toning. Kvaliteten i undervisningen avhenger av lærerens evne til å lytte og komme med innspill som bringer eleven videre. I toning er kurslederens rolle å introdusere en metode der deltageren både ”lytter” til seg selv og til de andre deltagerne. Dette gjør at deltagerne i større grad bidrar til og er ansvarlig for sin egen læring, og at det man lærer av ligger i toningen som praksis. Deltagerne lærer altså gjennom å lytte, både til seg selv og til de andre deltagerne, men det vokale uttrykket like viktig som lyttingen. Det er derfor to prosesser som foregår på samme tid: man retter oppmerksomheten innover og ”lytter”, og man uttrykker seg gjennom stemmen. Disse to prosessene skaper til sammen grunnlaget for læring i toning.

Dette kan sees i samsvar med Giddens (1996) måte å se på begrepet terapi. Han ser på terapi som selvrefleksjon. Toning foregår som en kontinuerlig prosess mellom å ”lytte” til sine egne følelser, uttrykke disse vokalt eller ved å skrive, og så ”lytte” til seg selv igjen. Giddens (ibid.) kaller dette en selvrefleksiv prosess.

Gjennom å uttrykke følelsene gjennom stemmen så endres disse, og man oppdager nye følelser. Det går frem og tilbake mellom å ”lytte” og uttrykke, mellom fokus på det indre og det ytre. Hvis man gjør toning i en gruppe, kommer det å lytte til gruppa inn som et tilleggsmoment, der man også får impulser fra de andre deltagerne. Forholdet mellom å ”lytte” og å uttrykke som er noe av det mest sentrale i toning som praksis. I tillegg hører man også sin egen stemme når man gjør toning, og opplever også en lytterrespons til denne. Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på her.

Også når man gjør toning i en gruppe er dette sentralt. Liv sa:

Det er veldig moro i gruppe, særlig hvis en tørr å holde på sitt eget, men det er helt avhengig av at du ikke står der og jatter med eller prøver å gjøre inntrykk. Det er avhengig av at du bare gjør det som er helt ærlig og tar det som kommer...

Liv opplevde det som avgjørende at man ”tørr å holde på sitt eget”.

Ida opplevde også det å gjøre toning i gruppe som positivt blant annet fordi:

...man får jo ideer til hva slags lyd man kan lage, så går det an å hekte seg på andres lyd kvaliteter.

Liv sa i forrige sitat at det er viktig ”å holde på sitt eget”, også når man gjør toning i en gruppe, mens Ida mener at man kan lytte til de andre i gruppa for å få ideer til lyd. I en toning-gruppe har deltagerne ulike læreforutsetninger, og kommer inn i gruppa med forskjellig kunnskap og ferdigheter. Siden det ikke er undervisning i toning, så skjer mye av læringen mellom deltagerne, for eksempel ved at de lytter til hverandre. Under selve toningen, går lederen inn som et sentralt deltagende medlem av gruppen, og bidrar til toningen med sin erfaring og sine ferdigheter, men uten å undervise. Det Ida sier om at man kan få ideer til hva slags lyd man kan lage fra andre deltagere, kan peke på at læring i toning ikke kun skjer ved å rette oppmerksomheten mot seg selv, selvrefleksjonen, men også gjennom utveksling innad i gruppa. En del av læringen i toning skjer altså ved å lytte til de andre deltagerne.

På toning-kvelder som var åpne også for mennesker som ikke hadde deltatt på toning-kurs, var det iblant nye deltagere som uttrykket seg med svært høyt volum og laget mye lyd. Disse deltagerne utmerket seg. Jeg lurte på hvorfor de nye deltagerne gjorde toning på en annen måte enn erfarne deltagerne. De uttrykket seg fritt og uten hemninger, slik det er lagt vekt på i litteraturen om toning, men likevel virket uttrykket uharmonisk i forhold til resten av gruppen. De erfarne deltagerne virket å ha mer kontakt med seg selv. Noen av de nye deltagerne hadde kanskje ikke denne kontakten ennå. Etter mer observasjon kom jeg frem til at jo mer deltagerne lyttet, både til seg selv og til de andre deltagerne, jo mer autentisk virket uttrykket. Det inneholdt både det individuelle uttrykk fra hver enkelt deltager, samtidig som det gikk sammen til et helhetlig uttrykk. I de toning-gruppene som hadde holdt på lenge, kunne hvert individ uttrykke seg svært individuelt, men samtidig gikk det godt overens med resten av gruppens uttrykk. Det individuelle uttrykket måtte ikke underkaste seg gruppens, men dannet til sammen et helhetlig gruppeuttrykk. Denne utviklingen blant deltagerne kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori (Lave & Wenger 1991), der deltagerne i en gruppe gjør en bevegelse fra ”legitimate periferell membership” til ”full participation” gjennom deltagelse over tid. Når de nye deltagerne kom inn i gruppen, hadde de ikke oppfattet prosessen med først å ”lytte” til seg selv, og så å uttrykke. I stedet gikk de rett inn i prosessen med å uttrykke seg, uten egentlig kontakt med seg selv eller de andre deltagerne. Gjennom deltagelse over tid, kom de gradvis inn i praksisen, og gikk fra ”legitimate periferell membership” til ”full participation”.

I toning er det flere læringsaktiviteter som foregår samtidig. Deltagerne er i en kontinuerlig prosess med lytting, utøving og spontant uttrykk med stemmen. Det er lagt vekt på å følge sine impulser i forhold til uttrykk. Musikalsk sett er det i toning en blanding av personlige uttrykk og lyder, i tillegg til innslag av kjente sanger. Dette kommer spontant, og alt får sin naturlige plass i gruppelyden. Ida fortalte hvordan hun opplevde at en gang hun gjorde toning alene, så kom det musikk i kinesisk stil. Hun fortalte at hun ikke hadde hørt på kinesisk musikk tidligere, og var selv svært overrasket. Jeg vil ikke gå inn på en musikalsk analyse eller betraktninger rundt dette, men bare ta frem dette som et eksempel på at i toning er det rom for alle sjangre.

For å sammenfatte noen av de viktigste resultatene i forhold til stemme og uttrykk: informantene fortalte at de hadde fått større trygghet og selvtillit i forhold til å bruke stemmen og det fristilte dem i forhold til å uttrykke seg. Det var blitt for dem å lettere å uttrykke seg verbalt, i tillegg til at de også fant et non-verbalt uttrykk gjennom toning. Dette førte til økt følelse av mestring og endret syn på seg selv, endret identitetsoppfattelse. Når deltagerne gjorde toning på kurs foregikk dette uten kritikk eller vurdering av det musikalske aspektet ved toningen. Det ble i stedet spurt om det var noen som hadde opplevd noe de ønsket å dele med gruppen. Dette førte til fokus på opplevelsen av å gjøre toning. Det var også et grunnsyn der det var lagt vekt på evnen til å utvikle seg, og tro på potensialet i hvert menneske. Dette skapte et trygt miljø der det var mulig å uttrykke seg fritt.

Toning, positiv psykologi og flyt

Opplevelse av flyt ved å gjøre toning

Gjennom deltagende observasjon og intervju fikk jeg inntrykk av at toning kan oppleves som en egen tilstand. Ved å gjøre toning opplevde informantene at de ble rolige, i harmoni, de mistet følelsen av tid og sted og var fullstendig oppslukt av å gjøre toning. Ida beskrev denne tilstanden slik:

... at en bare fylles av lyden, at det driver seg selv, at en ikke vurderer det en gjør, opplevelse av glede, mening, storhet...

Ida beskrev opplevelsen med å gjøre toning på en måte som svarer til flere karakteristiske trekk ved flyt-tilstanden, slik den er beskrevet av Csikszentmihalyi (2005). Ida sa at hun blir fylt med lyd når hun gjør toning. Jackson og Marsh skriver: "there is no awareness of self as separate from the actions one is performing" (Vivoll Straume 2004, s. 18). Når Ida gjør toning og er i flyt, opplever

hun med andre ord at handling og selvbevissthet sammen. Ida sa videre: "det driver seg selv". Når man er i flyt, opplever man ofte at aktiviteten driver seg selv og at det ikke krever egeninnsats (Csikszentmihalyi 2005). Det kan derimot kreve stor innsats å komme i flyt, og mange gir seg før de kommer dit ved å la seg distrahere, eller å velge å avbryte aktiviteten. Ida sier at hun ikke vurderer det hun gjør. Dette er også et kjennetegn på flyt. Ved at man går helt opp i aktiviteten glemmer man seg selv og har ikke lengre et meta-blikk (Vivoll Straume 2004, s. 17) på det man gjør. Man vurderer ikke det en gjør på samme måte som ellers, og er derfor ofte mindre selvkritisk når man er i flyt. Tilslutt sier Ida at det gir en "opplevelse av glede, mening, storhet...". Dette er kanskje et av de mest typiske trekkene ved flyt: at man opplever at det man gjør er meningsfylt og gir glede. Mange forteller også om sterke opplevelser når de gjør toning, noe som kan minne om Maslows beskriver som høydepunktsopplevelser. Det var kanskje dette Ida siktet til da hun sa at det å gjøre toning også ga henne en følelse av storhet.

Ida beskrev i sitatet over hvordan hun opplevde å være i flyt når hun gjorde toning. For Liv er det viktig å la tonene styre seg selv når hun gjør toning:

...jeg lar det komme ut...de tonene som vil...for meg er det helt avgjørende at jeg ikke styrer, men at de [tonene] får styre seg selv...

Dette er et godt eksempel på flytopplevelse slik Csikszentmihalyi (2005) beskriver det. Liv opplevde at noe annet tok over og at aktiviteten styrte seg selv. Hun mente selv at det er en forutsetning at hun slipper kontrollen over det hun gjør for å komme i en flyt-tilstand. Når hun gjør dette og kommer i flyt, opplevde hun også at det var lett for henne å improvisere.

Liv opplever også at hun må uttrykke det som er "sant" for å få effekt av toning:

Det tror jeg er helt avgjørende for effekten, at det er dønn sant. Og det er ikke mulig alltid, men noen ganger når en er så heldig å være i "flowen" ... så er det sånn. Da er det mer at det blir et eget liv, at lydene, tonene har sin egen virksomhet på gang, og at jeg bare er så heldig å få være der.

Hun beskriver sammenhengen mellom at hun er i flyt og at tonene bare kommer. Dette er også et karakteristisk trekk ved flyt.

I følge Csikszentmihalyi (2005) er en av de viktigste forutsetningene for å komme i flyt at det er balanse mellom utfordring og ferdighet. Når man befinner seg i sonen der det man gjør er spennende og utfordrende, men like fullt noe man mestrer, kommer man lettere i flyt. Da er man i flyt-sonen.

Det som er spesielt i toning i forhold til mye annen musikkpedagogisk virksomhet, er at det ikke er krav til stemmemessige eller tekniske ferdigheter. Derfor kan de som ikke har kunnskap eller ferdigheter innen sangteknikk også oppleve at de mestrer utfordringen i toning. På mange måter kan man derfor si at toning er en arena der det er spesielt lett å komme i flyt. På en annen side krever toning at man kan "lytte" til seg selv og uttrykke dette gjennom stemmen. Hvis man ikke får til dette, vil toning kunne oppleves som en altfor stor utfordring. Da vil man ikke klare å komme i flyt-sonen, og flytopplevelsen uteblir.

I flyt-sonen opplever man altså at man mestrer det man gjør. Når det gjelder mestringsopplevelse, så skilles det mellom et autonomt og et sosialt motiv (Imsen 2005). Det autonome mestringsmotivet defineres som en indre kilde. Individets egen eksperimentering og vurdering gir en positiv følelse av å mestre. I motsetning til det autonome mestringsmotivet defineres det sosiale prestasjonsmotivet som en ytre kilde. Krav, vurdering og belønning fra andre er sentralt og innbefatter også den positive følelsen av sosial anerkjennelse og positiv vurdering fra andre. Når man gjør toning, blir ofte ens egen eksperimentering og vurdering, altså et autonomt mestringsmotiv, sterkere enn det sosiale motivet. Dette kan bidra til at deltagere som ellers har vanskelig for å oppleve at deres egne prestasjoner er bra, får gjennom toning en følelse av mestring.

Opplevelse av motstand mot å komme i flyt

I forrige avsnitt presenterte jeg noen sitater som beskrev opplevelsen av å være i flyt. Gjennom intervjuene fikk jeg høre hvordan informantene opplevde å komme i en tilstand av flyt der de hadde full konsentrasjon om oppgaven de holdt på med. Å være i flyt er noe de fleste opplever i kortere eller lengre perioder i løpet av dagen, selv om man ikke alltid er bevisst at dette skjer (Vivoll Straume 2004). Like fullt som de fleste har opplevd å være i flyt, så er det også vanlig å oppleve en fase med motstand før man kommer i gang. Da kan arbeidsoppgaven føles kjedelig, vanskelig eller meningsløs. Dette kan man oppleve rett før man kommer inn i en flyt-tilstand, og er et kritisk punkt der mange avbryter seg selv ved å begynne gjøre noe annet. På den måten kommer man aldri inn i en flyt-tilstand. Ida beskrev hvordan hun iblant opplever motstand når hun gjør toning:

ja, det er når stemmen er lukket inn. Jeg kan få en følelse av kjedsomhet, stagnasjon, "nå står jeg bare her", det er ikke noe som skjer...

og videre:

Ofte er jeg ikke i en slik tilstand når jeg begynner, og det er kanskje det som betegnes som kjedsomheten, og som kanskje er spesielt fremtredende når jeg toner alene, for man får litt gratis med å gjøre det med andre. Man kan føres raskere inn i den tilstanden der jeg opplever den friheten, den kroppslige og stemmemessige frihet...som gjør at det bare kommer.

Ida beskrev tilstanden av motstand, der hun ikke følte det som meningsfylt å gjøre toning. Hun sa også at hun opplevde at det var lettere å komme i flyt i en gruppe. Hun beskrev hvordan hun taklet motstanden og gikk over i flyt:

Det står stille, er monoton, kjedelig, det er en veldig distinkt tydelig følelse når jeg står der. Men jeg vet jo at det også går an å bruke tålmodighet, roe seg litt ned, lirke litt og kanskje ikke være så aktiv, bare tenke at det kommer etter hvert, komme i en følelse av flyt, kanskje, gå inn i lyden og tenke at jeg aksepterer at det er sånn og, bare være i den lille lyden som er, så kan det etter hvert ekspandere, så kan det bli en tillatelse for andre ting å slippe frem.

Ida visste av erfaring at følelsen av motstand ville endre seg når hun bare fortsatte å gjøre toning. I intervjuet sa hun at noen ganger orket hun ikke å fortsette, mens andre ganger gjorde hun det. Det virker også som hun ikke jobbet med å skulle endre noe, som å synge sterkere eller avbryte aktiviteten, men heller å være i tilstanden til den endret seg og hun kom i en tilstand av flyt. Ida sa også at hun kommer letter ut av motstand når hun gjør toning i en gruppe.

Resultatene i disse to avsnittene viser at gjennom å gjøre toning opplevde deltagerne å komme i flyt. Både Ida og Liv beskrev hvordan de opplevde at det var lett å gjøre toning når de var i flyt. Liv la vekt på at det var avgjørende å tone det som følte "sant" for henne, og hun sa at dette er lettere å få til når hun er i flyt. Ida beskrev hvordan det var å føle motstand mot å komme i flyt, og hva hun gjorde for å overvinne motstanden og komme i flyt.

Opplevelse av fellesskap gjennom å gjøre toning

I dette avsnittet vil jeg presentere resultater knyttet til å være i flyt sammen med andre.

Csikszentmihaly (2005) hevder at å dele opplevelsen av å være i flyt også skaper nære bånd til de andre i gruppen:

Det, å dele opplevelsen med mennesker som søker samme selvdisiplin som du selv, som følger deres innerste tilskyndelse. Et slikt bånd til andre mennesker er i seg selv en oppløftende opplevelse (Csikszentmihalyi 2005, s. 53) (min oversettelse).

Per har i tidligere sitat uttrykt sin entusiasme for å gjøre toning, og han sier:

...å kunne gjøre dette [toning] sammen med andre er også en stor glede.

I intervjuet fortalte han at hvor verdifullt han opplevde at det var å gjøre toning og skape musikk sammen med andre. Nielsen (1998) skriver om effekten fellessang kan ha på fellesskaps-følelsen:

Fælles sanglig udfoldelse har en umiddelbar effekt til utviklingen af samværs- og fællesskabsfølelse, hva vi ved fra utallige sammenhenge (Nielsen 1998, s.175).

På toningkurset opplevde jeg at det var lett å komme i kontakt med de andre deltagerne i pausene. Dette kan ha flere grunner, men en av disse kan være opplevelsen av å ha delt noe ved å gjøre toning sammen. Ruud (1992) hevder at når man musiserer sammen, så kan man få en spesiell opplevelse av samhörighet:

Når samspillet fungerer, ”kjenner” vi våre medspillere på et plan som betegnes som ”personlig” (ibid., s.87).

Dette kjente jeg igjen fra observasjonen. Deltagerne hadde en omgangsform som om de kjente hverandre godt, og var oppriktig interesserte i hverandres opplevelser med å gjøre toning. Ida fortalte hva hun tror det å gjøre toning sammen kan gi i forhold til fellesskapsfølelse:

Jeg tror det kan gi følelse av takknemmelighet, at hver og en bidrar til noe som er stort, og så gir det følelse av jevnbyrdighet, likeverdighet, for alle gjør det samme. Alle har vært med, alle kan ha et eierskap til det flotte man har skapt sammen. Så jeg tror det er et veldig nyttig redskap når man skal bygge opp en gruppe.

Dette kan ha med det sanglige aspektet å gjøre (Nielsen 1998, Ruud 1992), men det kan også ha sammenheng med det å være i flyt sammen (Csikszentmihalyi 2005).

Innen mange musikkmiljøer er det konkurranse mellom utøverne, kanskje spesielt innen miljø der ferdigheter er viktige. Der blir det ofte lagt stor vekt på hvordan man spiller. Csikszentmihalyi (2005) mener at det legges for stor vekt på hvordan man spiller og for lite vekt på hva man opplever (ibid., s.129).

I toning er hovedfokus på hvordan det oppleves å gjøre toning. Dette gjør at toning kan være en musikalsk aktivitet uten noen form for konkurranse. Det er altså handlingen i seg selv som er målet ved aktiviteten, ikke resultatet av den. Aktiviteten er styrt av indre motivasjon og har verdi i seg selv (Csikszentmihalyi 2005). Dette sammenfaller med det Csikszentmihalyi (2005) kaller en ”autotel” opplevelse eller aktivitet, der aktiviteten i seg selv er målet.

Toningens virkning – en mulig forklaringsmodell

Per sa i intervjuet at han kunne få en følelse av balanse, ro, synkronisering og at han føler seg hel og opphøyet når han gjør toning. Dette stemmer med beskrivelsen av flyt, slik den er beskrevet i litteratur og gjennom de andre informantenes fortellinger. Det som er spesielt i Per sine uttalelser, er at han knytter beskrivelsen av flyt til det han kaller ”de naturlige harmoniene”:

De gangene vi har fått til de naturlige harmoniene, og fått manifestert dem på en fin måte, så sitter man igjen med en følelse av balanse, ro, en synkronisering... man er mer hel rett og slett, en opphøyd følelse, nesten så man letter fra stolen...

I intervjuet snakket han mye om virkningen av å bruke stemmen og også instrumenter som ikke er stemt i tempererte skalaer. Han mener at overtonene har en spesiell virkning på mennesket. Per mener at en del av den virkningen han opplever at toning har, skjer fordi det er ”naturlige harmonier” og at dette er med på å synkronisere hjernehalvdelen og endre hjernebølgeaktiviteten slik at man kommer i en annen tilstand. Det er denne tilstanden han opplever som å være hel og opphøyd. I litteraturen om toning er det ikke lagt stor vekt på overtonenes virkning, men innenfor retningen ”lydhealing” er denne tankegangen godt kjent (Geynor 1999). Per kommer flere ganger i løpet av intervjuet tilbake til denne tankegangen eller forklaringen på det han opplever under toning. Men han legger også vekt på det frie uttrykket, slik det ble presentert i avsnittet: toning, stemme og uttrykk.

Jeg har tatt dette med som et eksempel på hvordan deltagerne kan ha forskjellige forståelsesmodeller for hva som skjer når de gjør toning. I denne undersøkelsen ønsker jeg å ta med bredden i opplevelsene og forståelsen som deltagerne har rundt dette, for å kunne svare godt og nyansert på problemstillingen.

Eksistensielle opplevelser i forbindelse med toning

I denne delen av resultatkapittelet, vil jeg presentere resultatene som kan knyttes til eksistensielle opplevelser.

Alle informantene fortalte om sterke opplevelser med å gjøre toning. Liv fortalte om en opplevelse hun hadde når hun var alene på en gård og kunne gjøre toning helt uforstyrret:

Jeg følte meg veldig i universets favn, at perspektivene ble mye større og at de gav meg tilgang til et større rom i verden, og...det synes jeg ikke er verst. Så det er nok den viktigste opplevelsen jeg har hatt med det [toning].

Det virker som Liv gjennom denne opplevelsen fikk et nytt perspektiv på både tilværelsen og seg selv. Hun forteller dette som en positiv opplevelse, men også en opplevelse som preget henne og hadde betydning for henne. Dette kan sees som en eksistensiell opplevelse. Blant mange filosofer har både Buber, Hegel og Bollnow skrevet om dette. Jeg vil kun ta med Bollnows (1976) møtebegrep i denne sammenhengen.

Et møte er en eksistensiell berøring og noe som treffer mennesket i det innerste. Bollnows beskrivelse av en karakteristisk møteopplevelse, er ikke kun gledesfylt og positivt. Møtet, slik han beskriver det, er skjellsettende, rystende inn til marginen og det berører noe av eksistensiell betydning. Det er også noe som man ikke kan planlegge eller beregne. Vi er ikke den samme etter et møte. Disse opplevelsene mener Bollnow har en sentral pedagogisk funksjon som må bli tatt på alvor. Liv fortalte om sin sterke opplevelse som positivt, men også rystende. Hun fikk en eksistensiell opplevelse gjennom å gjøre toning.

Liv fortalte også at hun opplevde seg selv som ”hel” når hun gjorde toning. Ruud (1998) skriver at en følelse av ”helhet” kan komme gjennom en eksistensiell opplevelse eller erfaring. I intervjuet fortalte Liv hvordan hun opplevde at det å gjøre toning over tid påvirket henne:

Man kommer på plass i seg selv ved å produsere og høre på lyd. De spredte deler samler seg i en helhet...

Og videre:

...når en toner er en så heldig... at da blir en samlet, og da får en kanskje en mer enhetlig intensjon og. Og bli mer handlingsberedt også, en skaper seg kanskje et handlingsrom...

Liv fortalte hvordan hun opplever at gjennom å gjøre toning, føler hun seg mer samlet og hel. Videre knytter hun dette til å ha en enhetlig intensjon, og å bli mer handlingsberedt. Dette sier Liv mer om senere i intervjuet:

...du får tilgang til din egen indre styrke, både via toning og via annet arbeid når du er så heldig at du kommer inn i en flyt som antagelig har med hjernebølger å gjøre...

Hun nevnte både flyt og hjernebølger, uten at hun direkte snakket om teorien om flyt eller de ulike nivåer av hjernebølgefrekvenser. Dette vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt. Det virker som hun mener at det er en sammenheng mellom tilgang til sin egen indre styrke og flyt-tilstanden.

I toning er det ikke noe religiøst bakteppe eller fundament. Likevel bruker de tre informantene alle begreper knyttet til religiøsitet for å beskrive hva de har opplevd. Liv sa:

Det kan være litt ekstatisk og sakralt. Av og til når vi har tonet så kan jeg føle at jeg står i en kirke, som en del av munkekor. Det er noe sånn veldig... det er de høyeste tinder man kommer i berøring med.

Ruud (1998) skriver at det ”store” og ”ubeskrivelige” (ibid., s. 186) skal beskrives med ord, så skjer det ofte innenfor en religiøs forklaringsmodell. Det er dette språket vi har for å beskrive store opplevelser, men også beskrivelser fra naturen blir brukt. Når Ida skulle beskrive hvordan hennes opplevelse av toning kan være, så brukte hun naturen som beskrivelse:

...det er de høyeste tinder man kommer i berøring med.

Liv fortalte også fra en gruppetoning:

...så sier noen ganger de andre ”det er akkurat som vi er i klostre eller katedral”, så man kommer i nærheten av noe hellig, og det må jo ha noe med de bølgene å gjøre...

Hun knytter her opplevelsen av det hellige med ”de bølgene”. Jeg tolker det slik at hun mener dette har sammenheng med hjernebølgefrekvensen og en endret bevissthetstilstand, og at dette ligger tilgrunnen for å oppleve det som hun kaller ”noe hellig”.

Liv knyttet opplevelsen med toning til en meditativ tilstand:

...du kommer vel i en mer meditativ tilstand, og da er en vel mer åpen for det høye, eller hva en skal kalle det, guddommelig velsignelse...

Jeg forstår det slik hun gjennom toning kom i en flyt-tilstand, der hun ble mer åpen for sterke musikkopplevelser, men likevel ikke kan bestemme at hun skal få slike opplevelser. Dette har likhetstrekk med Bollnows ”møte”-begrep. Man kan legge til rette for en ”møte”-opplevelse, som er en diskontinuerlig opplevelse, gjennom det kontinuerlige arbeidet, men man kan ikke bestemme når dette skal skje.

Per har også opplevelser med stemmebruk som han knytter til noe hellig:

...som et hellig rom. Utrolig oppløftende... det bærer jo veldig mye en lengsel etter det guddommelige i seg, det vil jeg nok si, sånn i det ypperste så er det virkelig det. Men det er kanskje også en måte å uttrykke det guddommelige på, for det guddommelige er kanskje like mye lyd som lys....

Per fortalte om en tankegang rundt musikk som en måte å uttrykke det guddommelige på. Dette knytter jeg til det informantene sa i første del av kapittelet: at de kunne finne uttrykk for en non-verbal del av seg selv ved å gjøre toning. Her sier Per han gjennom toning også kan uttrykke det guddommelige.

Alle informantene fortalte om sterke musikkopplevelser gjennom å gjøre toning. Disse opplevelsene ble knyttet til å få et større perspektiv, være i universets favn, og beskrevet som en del av en religiøs opplevelse. Likevel sier Per at det ikke er noe religiøst eller mystisk ved disse opplevelsene:

Og det er ikke noe religiøst eller noe mystisk ved det, det er bare noen mekanismer som utløses fordi lyd er lyd.

Han bruker begrepet ”mekanismer som utløses” for å beskrive hva som skjer. Per var i intervjuet opptatt av de ”naturlige harmoniene”, og mente at disse lydsvingningene påvirker mennesket slik at man får en flytopplevelse. Ørsted Andersen (2006) sier:

...flow ikke er noget ophøjet, mystisk eller mirakuløst. Flow er derimot en potensiell evne, vi alle har, som kan utvikles fra vugge til grav (ibid., s. 14).

Ørsted Andersen (2006) hevder at alle kan ha flytopplevelser og at det ikke er noe mystisk eller mirakuløst ved det.

Toning, flyt og kreativitet

I dette avsnittet vil jeg presentere resultatene som er knyttet til det kreative aspektet ved toning. Da Ida skulle beskrive hva toning er for henne, sa hun:

toning er stemmearbeid, kreativt arbeid med stemmen, der hensikten er åpen.

På spørsmålet om hun opplevde toning som et kreativt forløp svarte hun:

ja, selv om det ikke er noe bevisst styrt. Jeg har ikke satt sammen bevisst at nå skal jeg tone sånn, det bare er plutselig at stemmen eller noe i meg føler for å lage sånn lyd.

Og videre:

...du bare bruker det som kommer til deg der og da, så skaper du noe ut av det. Du setter det bare fri. Det kommer og så bare tillater du det.

Ida beskriver den kreative prosessen som noe som skjer av seg selv, uten bevisst styring. Hun bruker begrep som å ”sette det fri” og ”tillate det”. Dette minner om beskrivelser av flyt-tilstanden der aktiviteten drives frem av seg selv.

Ida legger stor vekt på at den kreativiteten hun opplever gjennom å gjøre toning, er spontan, ikke planlagt og handler ikke om å skape et produkt.

... kreativiteten er jo mer spontant, slik jeg sa i stad, det er spontanuttrykk, ikke kalkulert. Det er ikke som å sette seg med penn og papir og tenke nå skal jeg male det bildet. Det er at det åpner seg mulighet for lyd der og da, og så slippe den fram, så skapes den av seg selv...

I et tidligere sitat sa hun også at toning er kreativt stemmearbeid der hensikten er åpen. Hun går med andre ord inn i prosessen, men uten å ønske et bestemt utfall.

Det er flere som har forsket på en mulig sammenheng mellom flyt og økt tilgang til kreative prosesser, blant annet Pachet (2006):

If we consider Flow as a prerequisite for creativity, then creativity enhancement can be achieved indirectly by augmenting the chances of creating Flow experiences (Pachet 2006, s.352).

Han mener altså at ved å legge tilrette for flyt kan man øke sin kreativitet. Dette er kreativitet både som prosess og produkt.

Når flyt-tilstanden kan være en tilstand som styrker kreativiteten, så innebærer dette også at trygghet er viktig for å våge å uttrykke seg kreativt. Resultatene tidligere i undersøkelsen viste at en forutsetning for å komme i flyt når informantene gjorde toning, var å kunne gjøre det uten å oppleve kritikk og uten konkurranse. Liv hadde også noen refleksjoner rundt dette i forhold til barns skapende evner:

Så hvis barn får lov til å oppleve dette fra de var små, så vil det jo sikkert ha veldig mye å si for deres skapende evner.

I arbeidet til Wolfsohn og Hart (Newham 1998) legges det stor vekt på det personlige, kreative uttrykket til hver enkelt person. Det er det individuelle uttrykket som skal komme frem, og ikke et ideal eller fastlagt mønster. I dette kan man også spore et humanistisk menneskesyn der det enkelte mennesket er i sentrum. På samme måte som i en musisk tankegang.

Liv fortalte om sine erfaringer med tilstander som kunne likne på det hun opplevde når hun gjorde toning. Hun hadde deltatt på et kurs der det ble brukt musikk og ”fri” maling:

Og da var det også sånn at da kom skrivingen, da skrev jeg et par stykker som var sånn at.. det er noe av det beste jeg har skrevet.

Liv har skrevet mye, både prosa og poesi, og opplever at bruken av musikk hjelper henne til å komme i en tilstand av flyt der det skapende arbeidet går lett. Hun fortalte at det var som om teksten allerede var ferdig og bare kom til henne, nesten fortære enn hun kunne skrive den ned. Liv fortalte også at hun kunne våkne og oppleve at det er en tekst som er ”ferdig”, som hun bare kan skrive ned. Dette gjør meg nysgjerrig på om det er noen sammenheng mellom flyt-tilstanden, som er den ene måten hun har opplevd slik spontan kreativitet, og det å være i søvn-tilstand. Begge tilstandene kan karakteriseres som endrede bevissthetstilstander.

I dette delkapitlet har jeg sett på sammenhengen mellom toning, flyt-tilstanden og kreativitet. Resultatene kan peke i retning av at informantene opplevde en økt grad av kreativitet

ved å være i flyt-tilstanden, og jeg har sett på ulike teori som kan peke på at det er en sammenheng mellom flyt-tilstanden og endret hjernebølgeaktivitet.

Oppsummering av resultatene

Resultatene har vist at å gjøre toning har påvirket informantenes forhold til egen stemme og uttrykk. Toning har også vært en måte å komme i flyt som har gitt dem sterke opplevelser med musikk. Man kan også kalle dette høydepunktsopplevelser eller eksistensielle opplevelser. Dette har gjort at informantene har fått en endret oppfatning av seg selv og sine evner. Dette kan sees på som en endret identitetsoppfattelse. Informantene opplevde at de kunne være i en kreativ flyt når de gjorde toning.

Toning som uformell musikalsk læringspraksis kan være en aktivitet for mennesker som ønsker å eksperimentere med stemme og uttrykk. Man gjør erfaringer med lyd og musikk, med stemme og uttrykk, og i tillegg kan man få erfaringer med indre prosesser, som for eksempel å være i flyt. Ved å gjøre nye erfaringer, og kanskje oppdage ukjente sider ved seg selv, får man en annen oppfatning av en selv, av sin egen identitet.

Tidligere så man på identitet som noe fast og varig, noe som varte livet ut. I dagens vestlige samfunn er det mye bevegelse og utskiftning, og vår identitet og identitetsoppfattelse er mer flyktig. Dette kan knyttes til en forståelse av identitetsarbeid som et kontinuerlig, refleksivt prosjekt (Giddens 1996). Toning og identitet vi jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Begrensninger ved undersøkelsen

I dette kapitlet der jeg oppsummerer mine resultater, er det naturlig at jeg samtidig beskriver mulige begrensninger ved undersøkelsen. Undersøkelsen kunne vært basert på et annet teorigrunnlag, for eksempel sosiokulturell læringsteori eller kunnskapsformene *techne*, *fronesis* og *episteme*. Jeg har likevel i stor grad valgt å belyse toning med teori fra det psykologiske og musikkpedagogiske området, fordi dette er fagområder som interesserer meg. En annen innfallsvinkel ville kanskje gitt andre resultater som kunne vært like interessante i forhold til musikkpedagogisk virksomhet.

Gjennom deltagende observasjon fikk jeg rikelig tilgang på informasjon, men min deltagelse kan samtidig ha farget min innhenting av data. Ved at jeg har fanget opp det som syntes spesielt viktig for meg, kan jeg ha gått glipp av andre viktige momenter ved toning. Dette kan ha påvirket min tolkning av data og funn, ettersom tolkning av kvalitative data alltid vil være preget av subjektivitet. Om man faktisk har undersøkt det som man hadde til hensikt å undersøke sier noe om

graden av validitet. Det stilles høye krav til intervjuguiden, og til hvordan jeg formulerte spørsmålene. Jeg oppfattet selv at jeg hadde formulert spørsmål som i best mulig grad kunne belyse problemstillingen slik at jeg fikk svar på denne, men kanskje min forforståelse kunne svekke min vurderingsevne. Intervjuguiden var utformet slik at den hadde åpne spørsmål, og jeg kunne følge opp med utdypende spørsmål underveis i intervjuet. I intervjusituasjonen er det viktig at den som intervjuer har en balanse mellom fleksibilitet og stringens. Fleksibiliteten sikrer at man følger opp viktige tråder, mens stringensen skal sørge for at man holder seg til tema på en konstruktiv måte. Det kreves trening for å mestre en intervjusituasjon, og dessverre fikk jeg ikke tatt det planlagte prøveintervjuet fordi informanten måtte melde avbud i siste liten.

Når det gjelder utvalget av informanter kunne det være både en fordel og en ulempe at jeg kjente to av disse fra tidligere toninger. Fordelen var utvilsomt at de var åpne og fortalte om sine personlige opplevelser ved å gjøre toning. På den andre siden kommer man ikke unna intervjueffekten, om informanten snakker sant. Siden min undersøkelse bygget på informantenes personlige oppfatning av toning-opplevelser, kunne jeg fått andre resultater til andre tidspunkt. Et annet viktig ankepunkt er at andre informanter kunne gitt andre opplysninger og funn. Dette går på undersøkelsens reliabilitet.

5. DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene fra kapittel 4 og plassere toning i forhold til noen sentrale begreper innenfor det musikkpedagogiske feltet. Med dette vil jeg svare på problemstillingen: Hvordan kan kjennskap til toning bidra til forståelse av musikkpedagogisk virksomhet?

Før jeg ser på resultatene i min undersøkelse opp mot Folkestad (2006) og Greens (2008) forståelse av formell og uformell læring, vil jeg presentere hovedtrekkene i disse arbeidene.

Formelle og uformelle aspekter ved toning

Situasjon, læringsstil, eierskap og intensjon

Folkestad (2006) har undersøkt forskning som på ulike måter har fokusert på formelle og uformelle læringssituasjoner eller formelle og uformelle måter å lære på. Han påpeker at de fleste læringssituasjoner har både formelle og uformelle aspekter ved seg, og at begrepene formell og uformell ofte blir brukt for unyansert. Hans artikkel fokuserer på definisjoner av og relasjonen mellom formelle og uformelle læringssituasjoner og praksiser, og formelle og uformelle måter å lære på. Hans konklusjon er at det er altfor enkelt å si at formell læring skjer i institusjoner og uformell læring skjer utenfor institusjoner, som på skolen. Derimot har Folkestad (ibid.) funnet at formell og uformell læring er ulike aspekter ved læring som er uavhengig av hvor læringen skjer. Det betyr at det han kaller uformelle læringsstiler kan brukes i formelle situasjoner, som i skolen, og formelle læringsstiler kan brukes i uformelle situasjoner, som når en person i en gruppe venner underviser de andre.

I tillegg til læringssituasjon og læringsstil, har Folkestad (ibid.) identifisert to andre sentrale aspekter ved til formell og uformell læring. Det ene aspektet er eierskap, som handler om hvem som bestemmer over aktiviteten, for eksempel hva man skal spille, hvor og når. I uformell læring er det eleven selv som bestemmer hva han eller hun vil spille, mens det i formell læring er læreren som bestemmer. Det andre aspektet er intensjonen med aktiviteten og det peker på rammen rundt aktiviteten. I uformell læring er intensjonen å spille musikk, altså en musikalsk ramme. I formell læring er intensjonen å lære å spille musikk, altså en pedagogisk ramme. Til sammen har altså Folkestad (ibid.) identifisert fire begrep som sier noe om de formelle og uformelle aspektene ved læring: situasjon, læringsstil, eierskap og intensjon.

Karakteristiske trekk ved uformelle læringspraksiser

Green (2002) har studert hvordan popmusikere lærer, og fant fem karakteristiske trekk for uformelle læringspraksiser (Green 2008). Den viktigste faktoren er at deltagerne selv velger hvilken musikk de skal spille. De velger da gjerne musikk som de allerede kjenner til, liker, forstår og identifiserer seg med. Dette er forskjellig fra mer formelle settinger der målet ofte er å introdusere elever for musikk de ikke kjenner fra før. Denne musikken er vanligvis valgt ut av læreren.

Det andre karakteristiske trekket er at den viktigste måten å lære på er ved å lytte til andre utøvere, gjerne ved å kopiere hva de gjør ved å lytte til innspillinger. Dette er en veldig annerledes måte å lære på enn ved å lese noter, få skrevne eller verbale instruksjoner eller gjøre øvelser som ligger utenfor musikken selv.

Det tredje karakteristiske trekket ved uformell læring er at den skjer som selv-regulert læring, sammen med jevnaldrede og i en gruppe. Dette fører til en utveksling av ferdigheter og kunnskap gjennom å lytte, observere, imitere og snakke. Det er lite eller ingen ledelse av voksen. Vennskap og identifikasjon med en bestemt gruppe kan ha stor betydning for valg av musikk. Dette er forskjellig fra formelle læringspraksiser der det er en som underviser og regulerer læringssituasjonen.

Det fjerde karakteristiske trekket i uformell læring av musikk, er at læring av både ferdigheter og kunnskap skjer ved å lære virkelige stykker og å starte med helheten i musikken. Dette står i motsetning til formelle læringspraksiser der det ofte er en planlagt progresjon som ofte involverer spesialkomponerte øvelser.

Det femte karakteristiske trekket ved uformell læring er at det ofte skjer som en nær forbindelse mellom lytting, utøvelse, improvisasjon og komponering. I tillegg er det lagt vekt på personlig kreativitet, som å lage låter selv og improvisasjon. I formelle læringspraksiser er det større differensiering mellom ulike ferdigheter, og man legger ofte større vekt på reproduksjon enn på det skapende aspektet.

Green (2008) påpeker at samtidig som det er store forskjeller i formelle og uformelle læringspraksiser, så er det også mange likhetstrekk i verdier og holdninger til populærmusikere og lærere: de setter "følelse" (feel) over teknikk, de både krever og verdsetter samarbeid i gruppen, de er klar over den store gleden som kan komme fra å lage eller spille musikk, de tror at det kan øke selvtilliten å lage musikk, og de mener at det er viktig å like og respektere en rekke ulike musikkjangre.

Folkestad (2006) og Greens (2008) funn viser mange likheter, og jeg vil nå se disse i sammenheng med resultatene fra min undersøkelse av toning.

Toning og ulike læringssituasjoner

Folkestad (2006) mener at i hvilken situasjon læringen finner sted kan peke på om det er en formell eller uformell læringssituasjon. Et skille her kan være om det skjer i eller utenfor en institusjon. Som tidligere beskrevet i min undersøkelse, kan man gjøre toning på et toningkurs, i en gruppe uten leder eller alene. Man kan også bli ”tonet for”, men denne formen for toning har etter min mening en mer terapeutisk tilnærming, og derfor har jeg valgt å holde den utenfor denne undersøkelsen.

Toningkurset kan forstås som en formell læringssituasjon, fordi den er regulert og toningen skjer innenfor rammene av et kurs. På toningkurs skaper kurslederen rammer rundt toningen, blant annet gjennom å presentere et menneskesyn og pedagogisk grunnsyn som tilsier at alle kan bruke stemmen, og alle kan utvikle seg selv og de ressursene man har. Noen hovedtrekk i menneskesynet går ut på at mennesket har alt i seg, og at det behøves en arena der dette kan utfolde seg. I det pedagogiske grunnsynet er det sentralt at alle har et potensiale i seg for vekst og utvikling. I forhold til stemmebruk og sang, ligger det en tanke om at alle har et potensiale i seg til å uttrykke seg med stemmen, i tillegg til at det er viktig å uttrykke seg. Dette er en tankegang som er sentralt i litteraturen om toning. I forhold til Folkestads (ibid.) begreper, er dette en formell læringssituasjon. Det er også en kursleder som styrer aktiviteten, og dette kan sees i sammenheng med begrepet eierskap (ibid.) som jeg kommer tilbake til.

Etter å ha deltatt på toningkurs, fortsetter mange av deltagerne å gjøre toning i grupper eller alene. I gruppene er det oftest ingen som tar styringen og avgjørelser blir tatt i fellesskap. Dette er en uformell situasjon og det sammenfaller i stor grad med Greens (2008) tredje karakteristiske trekk ved uformell læring, der hun mener at uformell læring oftest skjer som selv-regulert læring, sammen med jevnaldrende eller i en gruppe der ingen har ledelsen. Prinsippene for toning og grunnsynet som ble presentert på kurset ligger som en basis for å gjøre toning, også i de uformelle læringssituasjonene utenfor kurssammenheng. Det deltagerne har lært på toningkurs, i en formell læringssituasjonen, tar de med seg til uformelle læringssituasjoner.

Etter å ha sett på læringssituasjonen i toning, vil jeg nå se på toning i forhold til det Folkestad (2006) kaller læringsstil.

Toning og læringsstiler

Folkestad (2006) skiller mellom formelle og uformelle trekk i lærings situasjoner og i måter å lære på. Når man gjør toning retter man oppmerksomheten mot seg selv og sine følelser. Man finner et uttrykk som man opplever som autentisk gjennom stemmen. Jeg har i resultatdelen valgt å se på dette som å ”lytte” og uttrykke seg selv. Læringen foregår ved å lytte, både til lyden som deltagerne i gruppa lager, og til seg selv. Dette kan betraktes som en gehør-basert form for læring, noe som er vanlig i uformelle læringspraksiser (Folkestad 2006, Green 2008). Men i motsetning til Green (ibid.) sine funn, er det ikke gehør-basert på den måten at man lytter til opptak for å imitere og lære gjennom det. Man lytter til de andre i gruppen og får ideer til lyd, og man kan ”henge seg på andres lyd kvalitet” som Ida sa. Man ”lytter” også til seg selv og til sine følelser og uttrykker disse. Å kunne gjøre dette er en del av ferdighetene i toning. Disse ferdighetene får man en introduksjon til på toning-kurset, i en formell lærings situasjon, og så fortsetter man med dette som utgangspunkt i uformelle situasjoner som alene eller i en gruppe uten leder.

I toning er det en nær forbindelse mellom å lytte og uttrykke, og det musikalske uttrykket i toning er improvisert og skapes spontant, i øyeblikket. Denne sterke integreringen av ulike læringsaktiviteter er et karakteristisk trekk for uformelle læringspraksiser (Green 2008) og står i motsetning til formelle praksiser der det ofte er mer spesialisert eller differensiert kunnskap og ferdigheter man tilegner seg.

Det skapende elementet er altså sterkt i toning. Ida sa at hun opplevde toning som: ”kreativt arbeid med stemmen”. Det er ingen musikalske rammer rundt toningen, og det er helt opp til deltagerne hvordan det musikalske uttrykket blir. Green (2008) har funnet at det er karakteristisk i uformelle læringspraksiser at ”personlig kreativitet” står sentralt. I formelle læringspraksiser er det ofte er mest fokus på det reproduktive.

Green (ibid.) fant i sin undersøkelse av hvordan popmusikere lærer, at opptreden var en sentral del av deres læring. Toning er i litteraturen presentert som en praksis som fokuserer på prosessen med å ”lytte” til egne følelser og uttrykke disse, en selvreflekterende prosess (Giddens 1996) og ikke å skape musikk med estetisk verdi for andre. Likevel sa informantene at de opplevde at det musikalske aspektet ved toning har estetisk verdi. Både Ida og Liv kunne tenke seg å gjøre toning på konsert, gjerne med et deltagende publikum. Per har allerede deltatt på konserter toning-liknende stemmebruk, som medlem av en liten gruppe. Det er interessant at en praksis som i utgangspunktet ikke er ment å skulle presenteres for andre, likevel virker å gi deltagerne så stort estetisk utbytte at de ønsker å dele det med andre.

Deltagerne på toningkurs og i toninggrupper har ulik erfaringsbakgrunn og ulikt ferdighetsnivå. I tillegg er det ofte en blanding av personer som har gjort toning før og nye deltagere, men dette virker ikke å ha noen negativ betydning for opplevelsen av å gjøre toning. Både Liv, Ida og Per sa at de opplevde det som verdifullt å gjøre toning i en gruppe. Green (2008) fant i sin undersøkelse at læring i grupper med jevnaldrende førte til en utveksling av kunnskaper og ferdigheter gjennom å lytte, observere, imitere og snakke. Det er noe av det samme som skjer i toning, bare at deltagerne ikke er jevnaldrende, men jevnbyrdige. Toninggruppen blir et fellesskap med en kjernegruppe som har erfaring med å gjøre toning i tillegg til nye deltagere. Alle er inkluderte og viktige deltagere som lærer av hverandre. Gruppen kan virke som en støtte i starten når man skal begynne å gjøre toning, og man både kan være litt ”beskyttet” av lyden til de andre deltagerne, slik Ida sa i et tidligere sitat, og man kan lytte til de andre deltagerne. Gradvis kommer man nærmere den sentrale deltagelsen. Dette kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori (Lave & Wenger 1991). Her lærer man i stor grad av å være del av et fellesskap som man blir inkludert i, og der man gradvis kommer nærmere den sentrale deltagelsen. Man lærer av hverandre, både når det gjelder kunnskap og ferdigheter. Folkestad (2006) ser på ”musical learning as cultural practice. This involves that by participating in a practice, one also learns the practice” (ibid., s. 138). Kurslederens rolle blir å legge til rette for toning gjennom å presentere noen prinsipper og grunntanker, men i stedet for aktivt å lede toningssekvensen, går kursleder inn som sentralt deltagende medlem under selve toningen.

”Education”

På toningkurs er læringssituasjonen styrt av en leder og dette kan forstås som en formell læringssituasjon. Måten deltagerne lærer på er ved å lytte, uttrykke, improvisere i en gruppe med jevnbyrdige. Det personlige uttrykket og skapende aspektet er sentralt i toning. Dette er trekk som Green (2008) har funnet er karakteristiske trekk ved uformell læring. På toningkurs er det derfor en blanding av formelle og uformelle elementer. Folkestad (2006) mener at læringsaktiviteter som har en blanding av uformelle og formelle elementer kan belyses av begrepet ”education” (ibid). Jorgensen (1997) differensierer begrepet ”education” i fem kategorier: ”schooling”, ”training”, ”education”, ”socialisation” og ”enculturation”. I denne sammenhengen vil jeg presentere begrepet ”education” nærmere, siden dette kan belyse toningen som praksis. ”Education” kommer fra verbet ”educate”, som betyr å bringe frem og eller utvikle ressurser, evner og anlegg som allerede er i studenten. Læreren får her funksjonen som en gartner som jobber for å skape gode forhold for læring. Folkestad (2006) ser linjer både til Dewey og Rousseau, og reformpedagogikk som Freire.

”Education” (Jorgensen 1997) blir som en møteplass mellom formell og uformell læring: formell på den måten at det blir ledet av en lærer, men uformell på den måten at det som blir lært og måten dette oppnås på har mye tilfelles med karakteristiske trekk for uformell læring (Folkestad 2006, s. 139).

Jeg fikk inntrykk av at informantene ikke tenkte på at de lærer når de gjør toning. Dette tror jeg skjer fordi læringsstilen i toning er annerledes enn det deltagerne er vant til fra formelle læringspraksiser. Det blir ikke fokusert på å utvikle stemmemessige ferdigheter eller å lære noe spesifikt.

Resultatene i denne undersøkelsen om toning kan peke på at deltagerne opplever en integrert læring, som omhandler mye mer enn kjerneemnet, i dette tilfellet toning. Fornäs et al (ibid., s. 137) mener at uformell læring ofte involverer læring på et mer helhetlig (holistisk) plan. I min undersøkelse om toning viser resultatene at deltagerne ikke bare opplever en nær forbindelse mellom å lytte, uttrykke, improvisere, men at de har ulike typer utbytte. Resultatene viser at de gjennom toning har utbytte både på det musikalske området, det personlige og det sosio-kulturelle. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av drøftingen.

Eierskap i toning

Folkestad (2006) mener at hvem som ”eier” retten til å bestemme over aktiviteten, får frem skillet mellom undervisning og selvregulert læring. På toningkurs er det kurslederen som bestemmer over aktiviteten og når og hvor man skal gjøre toning. Kurslederen bestemmer altså rammene. Dette beskriver Folkestad (ibid.) som et formelt trekk ved læring. Når det gjelder selve toningen, gir ikke kurslederen vurdering eller kommentar til hvordan toningen har vært. Han spør vanligvis deltagerne hvordan det var å gjøre toning, og deltagerne deler iblant sin opplevelse. Dette kan være med på å gi deltagerne større eierskap over toningen. I tillegg er kjernen i toning at hver enkelt deltager gjør toning slik han eller hun selv ønsker. ”Det er ikke noe rett eller galt i toning”, som Ida sa. Dette er også med på å gi deltagerne et ”eierskap” til toningen og er et uformelt trekk (ibid.)

Når man gjør toning i grupper eller alene, er det gruppen sammen eller den enkelte som ”eier” retten til å bestemme. Da bestemmer gjerne deltagerne i fellesskap når og hvor man skal gjøre toning, og underveis går det også på rundgang hvem som leder an i toningssekvensen. Dette er da et uformelt trekk ved aktiviteten, og kan sees i sammenheng med Greens (2008) funn om at det er karakteristisk i uformelle læringspraksiser at deltagerne selv bestemmer hvilken musikk de vil spille, og at det er selv-regulert. Deltagerne bestemmer altså selv når og hvor det skal

skje. Dette samsvarer med det som Folkestad (2006) definerer som et karakteristisk trekk ved uformell læring.

Intensjonen i toning

Saar (Folkestad 2006, s. 138) beskriver at forskjellen i intensjon med en musikkaktivitet ligger i om det er en pedagogisk eller en musikalsk ramme rundt aktiviteten. I forhold til toning vil det være om man skal lære å gjøre toning eller ”bare” gjøre toning. På toning-kurs får man en introduksjon i tankegangen bak toning som praksis og en innføring i hvordan man kan komme i gang. Etter en introduksjon begynner man å gjøre toning, uten øvelser eller en gradvis progresjon som er vanlig i mer formelle læringspraksiser. Dette er et uformelt trekk ved toningen.

Både Ida og Per opplevde at forholdet til stemmen hadde endret seg gjennom å gjøre toning, og de opplevde større trygghet på stemmen sin. Dette er noe man også kan oppnå gjennom sangundervisning der man for eksempel jobber med stemmemessige ferdigheter. Det ville være formell læring der intensjonen er å lære å bruke stemmen. Da ville man kanskje gjøre ulike øvelser for å utvikle stemmemessige ferdigheter, som ville lede frem til en større trygghet på stemmen. I toning derimot, gjør man ikke øvelser eller bygger en gradvis progresjon. Man begynner med selve aktiviteten, og utvikler så ferdigheter gjennom å gjøre den. Ifølge Green (2008) er dette et karakteristisk trekk ved uformelle læringspraksiser. Man starter med helheten og spiller musikk eller synger, i stedet for å øve på deler av musikken.

Oppsummering

Drøftingen av resultatene viser at toning på mange måter og i stor grad, er en læringspraksis som samsvarer med karakteristikkene til andre uformelle læringspraksiser, slik det er vist i forskningen til Green (2008) og Folkestad (2006). Eksempler på dette kan være at deltagerne lærte gjennom å delta i grupper med jevnbyrdige eller gjøre toning alene som selvregulert læring. Deltagerne lærte på gehør ved å lytte både til seg selv og til hverandre. Intensjonen var ikke å øve på og gradvis lære å gjøre toning, men derimot å gjøre toning. Det skapende og kreative elementet var fremtredende. Deltagerne lærte på en helhetlig måte ved at læringsaktivitetene var integrerte, og i tillegg viste resultatene at de hadde læringsutbytte både på det musikalske, personlige og sosiale området.

På en del punkter har toningen formelle trekk, som at kurslederen styrer aktiviteten på toningkurset og derfor til en viss grad har ”eierskap” over aktiviteten. Toning har derfor både

formelle og uformelle trekk. Folkestad (2006) påpeker at de fleste lærings situasjoner har både formelle og uformelle aspekter ved seg, og slik kan toning stå som et eksempel på dette.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg gjennom deltagende observasjon, intervju og litteraturstudie fått kjennskap til toning, og har nå drøftet resultatene i forhold til formelle og uformelle aspekter ved læring. Selv om mange av de karakteristiske trekkene ved toning blir belyst ved å se på praksisen i forhold til formelle og uformelle aspekter ved læring, så finnes det et nivå i læringsprosessene som foregår i toning som fortsatt trenger en nærmere beskrivelse og drøfting. Jeg mener at enda noen grunnleggende karakteristikk ved toning kommer til uttrykk når vi ser på disse i forhold til teorien om flyt.

Flyt som et sentralt aspekt i toning

Resultatene i denne undersøkelsen viser at flytopplevelsen er noe av det viktigste for informantene ved å gjøre toning. Informantene sa at når de var i flyt var det enkelt å improvisere. ”Tonene kommer av seg selv”, sa Ida. Opplevelsen av det musikalske ”produktet” var en positiv tilbakemelding som igjen styrket flytopplevelsen. Det oppsto et gjensidig styrkende forhold mellom flytopplevelsen og det kreative aspektet. Selv om kurslederen legger vekt på at det musikalske ”produktet” ikke er det sentrale i toning, opplevde informantene det som positivt og overraskende at de kunne lage musikk med estetisk verdi. Både Liv og Ida mente at dette skjedde fordi de var i det jeg kaller flyt. Når man er i flyt er man mindre selvbevisst og en del av meta-blikket på en selv faller bort. Man er totalt i opplevelsen av det man gjør og er derfor friere til å uttrykke seg uten å være selvbevisst. Man slapper bedre av og dermed presterer man også gjerne bedre. Green (2008) fant i sin undersøkelse at når elevene spilte på en måte som gjorde at de kom i flyt, spilte de mye bedre. Om de skulle gjøre noen feil så spilte de videre, nærmest uten å legge merke til det.

Opplevelsen av flyt kan gjøre at man ikke vurderer det en gjør, men opplever glede, mening og storhet, fortalte Ida. Selv har jeg flere ganger gjennom undersøkelsen av toning, tenkt på om toning er en arena der voksne kan ”leke” gjennom å bruke stemmen. Green (2008) tar dette spørsmålet opp i forbindelse med den gleden og nytelsen (”enjoyment”) som flyt-opplevelsen kan gi (ibid., s. 58). Hun tar utgangspunkt i Bruner som sier: ”engagement in play involves reduction of the consequences of error or failure (ibid., s. 59). Dette kan knyttes til toning som læringspraksis, der voksne får en arena og en anledning til å utforske stemmen uten risiko for å mislykkes. Som Ida sa: ”det er ikke noe som rett og galt i toning”. Dette fristiller deltagerne i forhold til

forventninger og krav om prestasjoner. I samfunnet i dag er det mange som opplever at det stilles store krav, og som nevnt i innledningen, er det i følge Giddens (1996) økende bruk av terapi, veiledning, kurs og fritidsaktiviteter som arenaer for både selvrealisering og avspenning. Toning kan være en slik arena der man kan oppleve glede og mening gjennom å bruke stemmen og være i flyt.

Csikszentmihalyi (2005) mener at flytopplevelsen kan gi en følelse av ”enjoyment”. Han skiller mellom begrepene ”enjoyment” og ”pleasure”, som på norsk begge oversettes til glede og nytelse (Ordnett). ”Enjoyment”, som man kan oppleve når man er i flyt, gir i større grad enn ”pleasure” en opplevelse av å bevege seg fremover, av å ha realisert og fullført noe. Csikszentmihalyi skriver:

After an enjoyable event we know that we have changed, that our self had grown; in some respect, we have become more complex as a result of it (Green 2008, s. 57).

Når Liv hadde brukt stemmen i toning og kommet i flyt, opplevde hun en indre styrke. Ida fortalte også at hun opplevde at ”noe hadde skjedd”. De hadde gjort noe vanskelig, brukt stemmen på nye måter, og lyktes med det. Dette kaller Csikszentmihalyi for ”expansion of self” (Green 2008, s. 58). Dette forstår jeg som en endring i identitetsoppfattelsen.

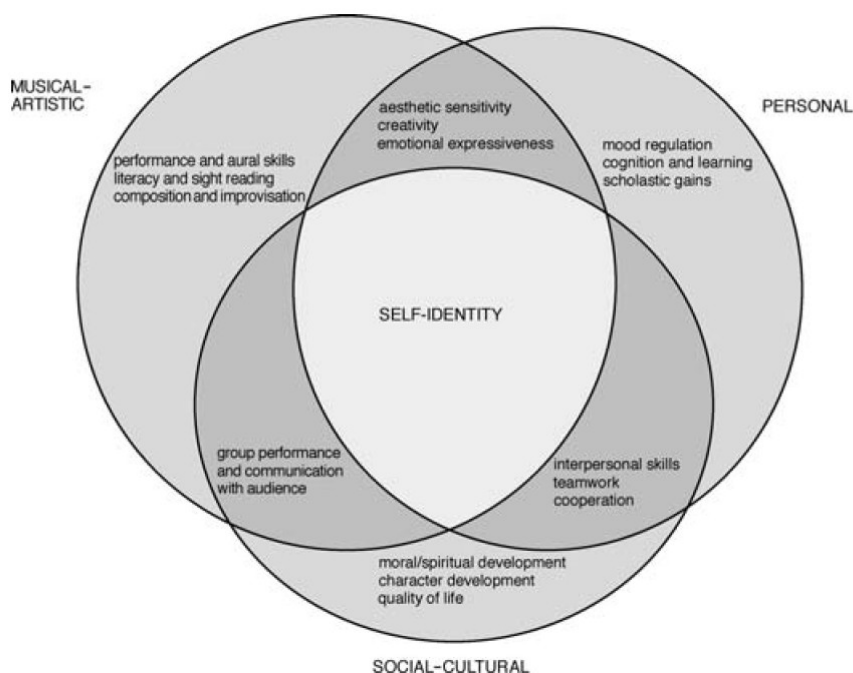
Resultatene viser at flytopplevelsen har gitt informantene et utbytte på det personlige plan gjennom følelse av glede og mening, i tillegg til et musikalsk utbytte gjennom å skape musikk. I tillegg fortalte informantene om et sosialt utbytte gjennom gleden ved å være i denne tilstanden sammen med andre deltagere.

Toning og identitet

Jeg har nå sett på resultatene fra kapittel 4 i forhold til litteratur om musikkpedagogisk virksomhet. I resultatene var identitet et av de sentrale temaene for informantene når de fortalte om sine opplevelser og erfaringer med toning. I tillegg er identitet et sentralt tema i teorigrunnlaget i denne undersøkelsen, selv om det er på ulike måter. I sangmetoden til Wolfsohn og Hart (Newham 1998) handler det om å komme i kontakt med deler av en selv, og på den måten være bevisst stadig større del av seg selv. I teorien om flyt (Csikszentmihalyi 2005) er utvikling av selvet sentralt, gjennom stadig økende kompleksitet. Begge disse to tilnærmingene til indre utvikling mener jeg kan sees som utvikling av identiteten.

Jeg vil derfor se på resultatene fra min undersøkelse om toning i forhold til en modell i en artikkel av Hargreaves, Marshall og North (2003) der nettopp identitet er det sentrale utbyttet av musikkpedagogisk virksomhet (se figur under). I artikkelen introduseres også begrepet "the third environment" (ibid., s.157) som refererer til en sosial sammenheng der læring skjer uten undervisning eller veiledning fra en voksen. Musikalske aktiviteter i "the third environment" er selvstyrt og skaper derfor høy motivasjon og engasjement. Toning kan sees som en musikalsk aktivitet som foregår i "the third environment".

Modellen presenterer mulig læringsutbytte av musikkpedagogisk virksomhet og er utviklet av Hargreaves, Marshall og North (2003). Modellen er basert på en inndeling i tre hovedtyper utbytte av å lære musikk: musikalsk, personlig og sosiokulturelt (ibid., s. 159). Disse tre områdene er alle personlige på den måten at de beskriver hvilken effekt det å lære musikk har på individet. Områdene griper også inn i hverandre. I midten står identitet som det sentrale utbyttet av å lære musikk: "...and suggests that the central concerns of music psychology and music education may now have more in common than any time in the past" (ibid., s 161). Jeg vil se på hvordan resultatene fra min undersøkelse om toning kan plasseres i denne modellen.



Figur 1. The potential outcomes of music education (Hargreaves, Marshall & North 2003)

Det musikalske utbyttet

Blant informantene dreide det musikalske ferdighetsaspektet seg om å lytte, observere, bruke stemmen og improvisere. Ida sa at hun lyttet til de andre deltagerne for inspirasjon. Hun sa også at hun gjennom å gjøre toning hadde funnet nye måter å bruke stemmen på. Per hadde utviklet sine stemmemessige ferdigheter og selvtillit så mye at han har gjort konserter med toning som et musikalsk uttrykk. Liv sa at hun gjennom å gjøre toning lærte å la tonene komme uten sensur. Hun opplevde at det var lett å la denne improviserte musikken komme når hun var i flyt. Det virker som om disse aktivitetene påvirker deltagerens kreativitet, estetisk forståelse og emosjonelle uttrykksfullhet. Dette er et mer personlig læringsutbytte som kommer som et resultat av å utvikle ferdigheter. Informantene i undersøkelsen om toning har gjort musikalske erfaringer gjennom toning som gir noen av de samme resultatene som mer formelle læringspraksiser kan gi.

Det personlige utbyttet

Det mer generelle personlige læringsutbyttet av musikkføring er representert på to måter i denne modellen. Den første typen står i forbindelse med overføringsverdien av musikk, og knyttes ofte til kunnskap, læring og skolemessig utbytte gjennom å lære musikk. Ida sa at hun gjennom å gjøre toning opplevde at det ble lettere å bruke stemmen også i samtaler. Liv sa hun følte seg mer "hel" og samlet når hun gjorde toning, noe som ga henne større handlingsberedskap. Per sa at han gjennom toning og annet stemmearbeid hadde oppnådd større tillit til egen stemme, og han følte at han kunne bruke den i mange sammenhenger uten å føle seg brydd. Informantene fortalte også om sterke opplevelser gjennom å gjøre toning, som påvirket dem som mennesker. Dette er resultater som viser til en opplevelse av overføringsverdi av læringsutbytte fra toning.

Den andre typen personlig utbytte henger sammen med emosjonell utvikling, og hvordan man kan bruke musikk bevisst til å regulere stemninger og emosjonelle tilstander (DeNora 2000, Sloboda 2001). I litteratur om toning (Keyes 1973, Myskja 1996) er det sentralt at man kan regulere stemninger og emosjoner nettopp gjennom stemmebruk. Kurslederen oppfordret deltagerne til å bruke toning når man ønsket å regulere stemningen, for eksempel hvis man ble sint, men ikke kunne uttrykke det, eller hvis man følte seg trist og deprimert. Jeg observerte at under en toningsekvens kunne det være svært ulike emosjonelle reaksjoner hos deltagerne. Noen gråt, mens andre så rolige og tilfredse ut. Jeg tolket det slik at de emosjonelle reaksjonene man kan oppleve når man gjør toning er høyst individuelle, samtidig som situasjonen - å gjøre toning i en gruppe- kan bidra til intensiteten i emosjonene. Informantene fortalte at å gjøre toning bidro til endring i deres

emosjonelle tilstand. Liv sa at hun opplevde at hennes dager ble bedre når hun gjorde toning, og at hun var mindre sint. Ida sa at hun gjorde toning for å få noe til å skje, fysisk eller emosjonelt.

Livs erfaring kan sees på som et utenommusikalsk læringsutbytte. Musikkpedagogisk teori og forskning viser ofte til utenommusikalsk læringsutbytte av musikkundervisning (Mark 2002, s. 1045). Mark (ibid.) sier: “nonmusical outcomes of music education have always been expected to influence individuals in ways that would help them support the values of their communities or societies” (ibid., s. 1045). For å forstå grunnen til at musikk læring skulle bidra med utenommusikalske verdier, er det viktig å ta i betraktning at de som talte for dette ikke var musikk lærere, men filosofer, religiøse ledere, aristokrater, og at deres anliggende var å bevare og utvikle samfunn (ibid., s. 1046). Wolff (2004) har gjennomgått studier på utenommusikalsk utbytte av musikk læring, både i forhold til læring av kunnskap, og sosial og emosjonell utvikling. Hun mener at selv om mange av undersøkelsene relatert til utenommusikalsk læringsutbytte viser positive tendenser, er likevel de endelige resultatene ikke overbevisende på grunn av svakheter i metoden eller i beskrivelsen av metoden. Wolff (2004) drar konklusjonen at det ennå ikke er funnet sikre bevis på effektene av det utenommusikalske utbyttet av musikk læring. Ut fra det mine informanter har fortalt, synes det som om de selv oppfatter at de har et utenommusikalsk læringsutbytte av toning. De uttrykker et stort utbytte, men de ser ikke på det som læring, og det har heller ikke vært intensjonen med å starte med toning.

Denne kategorien berører også et grunnproblem innen det musikkpedagogiske området: undervisning til eller gjennom musikk. Musikkpedagogisk legitimeringstenkning deler seg i to hoveddeler: legitimering ut i fra musikkens egenverdi og legitimering ut i fra musikkens instrumentelle verdi. Som Mark (2002) skrev, har det utenommusikalsk læringsutbytte av musikk læring, altså en legitimering ut i fra musikkens instrumentelle verdi alltid stått sterkt. Reimer retter sin interesse mot det estetiske aspektet og musikken selv (Johansen 2003, s. 58), mens Elliot, som har markert seg som en opposent til Reimer, setter virksomhet med musikk i sentrum (ibid., s.51). Det har vært en lang debatt mellom disse to ”leirene”, og jeg vil ikke her gå nærmere inn på den.

Det sosiokulturelle utbyttet

Den tredje hovedgruppen av utbytte av å lære musikk er knyttet til sosiokulturelle ferdigheter. Denne kategorien er spesielt verdsatt i østlige land, der de mener at moralske og åndelige verdier i tillegg til livskvalitet overføres fra en generasjon til den neste blant annet gjennom musikk og kunst.

Dette er en tankegang som ikke er vanlig i vår kultur. Det er kanskje lettere å se noen forbindelser til vår kultur hvis man ser på overlappingen mot det mer personlige, der samarbeid er sentralt. Både Ida og Liv trakk frem betydningen toning kan ha for å bygge opp en god gruppefølelse. Ser man på den sosiokulturelle kategorien over mot det mer musikalske, så handler det om gruppefremføring. Liv trakk frem at man i toning kan skape musikk i en gruppe uten følelse av konkurranse, fordi hver enkelt deltager har sitt unike uttrykk.

I sentrum av modellen til Hargreaves, Marshall og North (2003) står utviklingen av identitet. Det viser en oppfatning av at i kjernen av all musikkføring, står utviklingen av identitet. Gjennom å jobbe med ferdigheter innen det musikalske, personlige og sosiokulturelle området, utvikler man identitet. Informantene i undersøkelsen om toning kom med uttalelser som kan peke i samme retning. Ida fortalte at hun fikk en reorientering i forhold til seg selv og hvem hun var når hun hørte det musikalske uttrykket som kom når hun gjorde toning. Gjennom de musikalske, personlige og sosiokulturelle ferdighetene som informantene brukte og videreutviklet gjennom å gjøre toning, berørte de sin egen identitet, og deres oppfattelse av identitet.

Konkluderende betraktninger

Tilslutt vil jeg se tilbake på oppgaven og hvordan jeg i denne undersøkelsen har svart på problemstillingen: Hvordan kan kjennskap til toning bidra til forståelse av musikkpedagogisk virksomhet?

Resultatene og drøftingen har gitt meg god kunnskap om toning. Toning har på mange måter og i stor grad trekk som er karakteristiske for uformell læring, samtidig som læringssituasjonen på toningkurs er formell. Dette kan kanskje åpne opp for en mer bevisst bruk av uformelle læringsstiler også i formelle læringssituasjoner. I skoler, der det ofte er en formell læringssituasjon kan man bruke uformelle læringsstiler som å lære i grupper med jevnaldrede, la elevene velge musikk selv, jobbe med integrerte læringsaktiviteter, og la skapende virksomhet være en større del av undervisningen. På denne måten har deltagerne et større "eierskap" over aktiviteten, noe som også er sentralt i "Community Music" (Veblen & Olsson 2002). Jeg påstår ikke at toning bør bli en praksis som man tar med seg i mer formelle musikkpedagogiske sammenhenger, men at kunnskapen om læringssituasjoner og -stiler fra denne undersøkelsen kan bidra til større bevissthet om ulike måter å lære på.

I toning lærer man ferdigheter som også tilstrebes i formell musikkpedagogisk virksomhet. Et eksempel på dette kan være å bruke en dypere pust, bli trygg på egen stemme og finne sitt eget uttrykk. Dette jobbes det mot både i toning og i annen sangundervisning (Brown 1996). Dette kan

viser at læringsutbyttet i formelle og uformelle læringspraksiser ikke behøver å være langt fra hverandre.

Resultatene fra undersøkelsen viser også hvordan flytopplevelser oppstår, og kan være med på å sette ord på noen av de opplevelsene man kan ha i forbindelse med musikkpedagogisk virksomhet, som glede, følelse av mening og storhet. Resultatene sier også noe om forutsetningene for å komme i flyt. Ved å ha kjennskap til flyt og forutsetningene for å komme i flyt kan man også legge til rette for flytopplevelser, både for seg selv og for andre. Knoop (2005) hevder:

Mennesker yter gjerne deres ypperste når de er i en tilstand av flyt, både hva indre konstruksjon som læring og dannelse, og ytre konstruksjon som bidrag og kreativitet angår. (ibid., s. 111).

Knoop (2005) hevder at flyt er en tilstand som gjør mennesker i stand til å yte deres ypperste. Ørsted Andersen (2006) legger vekt på at flytopplevelsen i seg selv ikke skaper læring, men at flytopplevelsen kan være et redskap i både formell og uformell læring.

Resultatene viser videre at informantene hadde læringsutbytte på ulike områder, musikalsk, personlig og sosialt-kulturelt, og at dette bidro til endringer i deres identitet. Selv om informantene fortalte om hvilket utbytte de fikk av å gjøre toning, virket de ikke selv bevisste på at dette var et læringsutbytte. Dette mener jeg henger sammen med at læringsstilen i toning er uformell, og at den dermed ikke betraktes som læring av informantene.

Resultatene viser også at toning kan betraktes som en selvrefleksiv aktivitet (Giddens 1996). Både Ida, Liv og Per fortalte at de gjennom å gjøre toning oppdaget nye sider ved seg selv og fant et uttrykk eller en formdannelse for disse gjennom stemmen. På samme måte som Giddens (1996) legger vekt på at det er avgjørende at klienten selv er aktiv og deltagende i sin selvterapi, er det i toning avgjørende at deltageren selv ønsker å gjøre toning.

Uformelle læringspraksiser blir ofte beskrevet som ”selvvalgt og frivillig læring”, men Folkestad (2006) peker på at:

... as learning can never be ”voluntary” in its true sense – it takes place whether or not it is intended or wanted... what is in view may rather be described as self-chosen and voluntary activity (ibid., s. 141).

Undersøkelsen om toning som en uformell læringspraksis har vist at informantene har hatt læringsutbytte på ulike områder ved å gjøre toning. Som nevnt i innledningen har det vært en økende interesse for uformelle læringspraksiser de siste årene. Folkestad (2006) har funnet at:

Informal musical learning outside institutional settings has been shown to contribute to important knowledge and aspects of music education (ibid., s.135).

Resultatene i denne undersøkelsen kan peke i retning av at studier innen uformelle læringspraksiser også kan gi verdifull kunnskap om læring av musikk, til musikk og gjennom musikk.

LITTERATURLISTE

- Aasgaard, Trygve (red.) (2006): *Musikk og helse*. Cappelen, Oslo.
- Bendiksen, Lill-Janne Benedikte (2007): *Flow og skapende arbeid*. Hovedfagsoppgave i forming.
- Bjørkvold, Jon-Roar (2001): *Det musiske menneske*. Fredig Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1985): *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. J.W. Cappelens forlag, Oslo.
- Bjørndal, Cato R.P. (2002): *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Bollnow, Otto Friedrich (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers, København.
- Bragstad, Randi (2001): *Roy Hart sangmetode i lys av didaktikk, jungiansk psykologi og anatomi*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Brown, Oren (1996): *Discover your voice: how to develop healthy voice habits*
- Brown, Oren: http://www.juilliard.edu/res/20040310_OrenBrowneObit.pdf
- Brudal, Lisbeth F (2006): *Positiv psykologi*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Bühler, Charlotte & Melanie Allen (1974): *Introduktion til humanistisk psykologi*. Gyldendal, Copenhagen.
- Carr, Alan (2004): *Positive psychology: the science of happiness and human strengths*. Brunner-Routledge, Hove.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (2005): *Flow – optimalopplevelsens psykologi*. Dansk psykologisk forlag, Danmark.
- DeNora, Tia (2000): *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag. København
- Green, Lucy (2002): *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Ashgate, England.
- Green, Lucy (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate,
- Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Folkestad, G. (2006): Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Gaynor, Mitchell L. (1999): *The healing power of sound*. Shambala, Boston & London.
- Hallam, Susan, Ian Cross & Michael Thaut (red.) (2009): *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press, Oxford.

- Hanken, Ingrid Maria & Geir Johansen (2000): *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademiske Forlag, Oslo.
- Hodneland, Kari Gina (1994): *Frigjøring av stemmen*. Sangundervisning og kropporientert psykologi. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Imerslund, Katrine (2003): *Det sårbare selvuttrykk. Sang sett i lys av narsissistisk problematikk*. Hovedfagsoppgave, Institutt for musikk- og teatervitenskap ved Universitetet i Oslo.
- Imsen, Gunn (2005): *Elevers verden: innføring i pedagogisk pedagogikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- James, Chris (2006): <http://www.chrisjames.net/living-in-harmony.html>, 8. oktober 2008.
- Johansen, Geir (2003): *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av lærernes fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Doktorgrad. Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Johansen, Geir, Signe Kalsnes & Øivind Varkøy (red.)(2004): *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen, Oslo.
- Jorgensen, Estelle R. (1997): *In Search of Music Education*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Juslin, P.N. & Sloboda, J.A. (Eds) (2001): *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford University press, Oxford.
- Jørgensen, Harald (1988): *Musikkopplevelsens psykologi*. Norsk Musikkforlag, Oslo.
- Karlsen, Sidsel (2007): *The music festival as an arena for learning. Festspel i Pite Älvdal and Matters of Identity*. Luleå Tekniska Universitet, Luleå.
- Keyes, Laurel Elizabeth (1973/1997): *Toning, the creative power of the voice*. Devorss publications, CA.
- Knoop, Hans Henrik & Jørgen Lyhne (red.)(2005): *Et nyt læringslandskab: flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. Dansk Psykologisk Forlag, Virum.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam, Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Maslow, Abraham (1976): *På vej mot en eksistenspsykologi*. Nyt Nordisk Forlag, Danmark.
- Myskja, Audun (1999): *Den musiske medisin, lyd og musikk som terapi*. Cappelen forlag, Oslo.
- Myskja, Audun (2008) : *På vei mot en integrert medisin*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Newham, Paul (1997): *The prophet of song: the life and work of Alfred Wolfsohn*. Tiger's eye press, London.

- Newham, Paul (1998): *Therapeutic Voicework*. Jessica Kingsley, London.
- Nielsen, Frede (1977): *Pædagogisk teori og praksis: om pædagogisk realism, pædagogisk humanism og kritisk pædagogik*. Borgens Forlag, København.
- Nielsen, Frede V. (1997): Den musikkpædagogiske forsknings territorium: hovedbegreper og distinksjoner i genstadsfeltet. I Jørgensen, Harald, Frede V. Nielsen & Bengt Olsson (red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning årbok 1997*. Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nielsen, Frede V. (1998) : *Almen musikkdidaktik*. Akademisk forlag, København.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & Tarrant, M. (2002): Social psychology and music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* Oxford: Oxford University Press.
- Olsson, B. (2005): Scandinavian research on music education – its scope of ideas and present status. In B. Olsson (Ed.), *RAIME – Proceedings of the Eight International Symposium* (pp. 15-26). Göteborg: ArtMonitor, Göteborgs Universitet.
- Ordnnett (april 2009):
http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=enjoyment&search_type=&publications=5&publications=9&publications=2&publications=23&publications=1&publications=10&publications=16&publications=8&publications=3&publications=20&publications=15&publications=19&publications=18&publications=7
- Oschman, James (2000): *Energy Medicine: The Scientific Basis*. Churchill Livingstone, New York.
- Pachet, Francois (2006): Creativity Studies and Musical Interaction. I Deliège, Irene and Wiggins, Geraint A. (editors): *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and Practice*. Psychology Press, New York.
- Persen, Åsne Berre (2005): "Utrolig å få synge ut": om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes. Masteroppgave i musikkvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Spartacus, Oslo.
- Rogers, Carl (1979): *Freedom to learn*. Merrill, Columbus.
- Rusten, Einar (1997): *Musisering blant voksne amatører*. Hovedoppgave, Institutt for musikk- og teatervitenskap, Universitetet i Oslo.
- Rusten, Einar (2006): *Musikk som dannende virkeligheter – musikalsk livserfaring i lys av dannelsesteori*. Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Ruud, Even (1998): *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ruud, Even (2005): *Lydlandskap: om bruk og misbruk av musikk*. Fagbokforlaget, Bergen.

- Seligman, Martin E.P. (2002): *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. I C.R. Snyder og Shane J. Lopez (red), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York.
- Schjeldrup, Guro (2005): *“Det er gøy!”: en undersøkelse om motivet for å synge i kor*. Masteroppgave, Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo.
- Simonton, Dean Keith (2000): Creativity. I Snyder, C.R. and Lopez, Shane J. (editors) (2005): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York.
- Skard, Ragnhild (1986): *Stemmen – sjelens ekko*. Hovedoppgave, Spesiellærerhøgskolen.
- Sloboda, John A. (2001): *Music and emotion: theory and research*. Oxford University Press, New York.
- Small, Christopher (1998): *Musicking: the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press, New England.
- Söderman, J. & Folkestad, G. (2004): How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education research*, 6(3), s. 313-326.
- Tilstandsrapport om livslang læring, Kunnskapsdepartementet, juni 2007.
- Varkøy, Øivind (1993): *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Ad Notam, Oslo.
- Varkøy, Øivind (2001): *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole*. Doktoravhandling. Unipub, Oslo.
- Veblen, K., & Olsson, B. (2002): Community music. Toward an international overview. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 730-753). Oxford: Oxford University Press.
- Vivoll Straume (2009): <http://www.freewebs.com/lisavivo/psykologiskflyt.htm>, 5.april 2009.
- Vivoll Straume, Lisa (2006): *Flow as a recourse: A contribution to organizational psychology*. Department of Psychology, NTNU, Trondheim.
- Ørsted Andersen, Frans (2006): *Flow og fordypelse*. Hans Reitzels forlag, København.

VEDLEGG

Intervjuguide:

Beskrivelse av toning

Hvordan ville du beskrive toning?

Opplevs det likt fra gang til gang, eller er det forskjellig for hver gang?

Opplevelsen av å gjøre toning

Hva opplever du når du toner?

Hvordan påvirker det å tone deg?

På hvilket område opplever du at toningen gir mest innvirkning?

Hva liker du best ved å tone?

Er det noe du ikke liker ved det?

Er det andre situasjoner der du opplever noe av det samme som når du gjør toning?

Lærings situasjon

I hvilke sammenhenger gjør du toning?

I gruppe eller alene?

Hvordan opplever du forskjellen på å gjøre toning alene og i gruppe?

Mestringsfølelse i toning

Det gis ingen direkte tilbakemeldinger på toningen, hvordan oppleves det?

Læring gjennom å toning

Hva slags forventninger hadde du til toning da du startet?

Hva har du fått ut av det?

Hva har du ikke fått som du hadde forventet?

Hva har du fått som du ikke hadde forventet?

Opplever du at toning har bidratt til noen endringer i deg?

Føler du at du lærer noe av å drive med toning?

Tidligere erfaring med musikalsk aktivitet

Har du holdt på med noe musikalsk aktivitet før? Hva?

Hvordan opplever du toning i forhold til dette?

Hva opplever du skjer i toning som ikke skjer i annen musikkaktivitet?

Har toningen ført til at du har annen opplevelse av å bruke stemmen ellers også?

Hvem kan ha utbytte av å gjøre toning?

Hvem vil ha utbytte og glede av toning?

Hva må til for å ha glede av å tone?

Virker toning like bra for alle?

Hvorfor fungerer eventuelt toning bedre for noen?

Toning – musikk eller terapi

Har toning noen elementer av terapi i seg?

Eller er toning i hovedsak å lage musikk?

Har toning estetiske kvaliteter?

Å gjøre toning for andre

Gjør du toning for andre, som en type behandling, og hvordan virket det?

Fremførelse

Kunne du hatt lyst til å fremføre noe av dette?

Hvilken effekt tror du det ville ha for publikum?

Toning i fremtiden

Hvordan ser du for deg at toning kan bli brukt?