

Nordisk
musikkpedagogisk
forskning
Årbok 11

*Nordic Research in
Music Education
Yearbook Vol. 11*

Redaksjon:
Frede V. Nielsen
Sven-Erik Holgersen
Siw Graabræk Nielsen

NMH-publikasjoner 2009:8

Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11
Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11
Redaksjon: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen og Siw Graabræk Nielsen
Norges musikkhøgskole

NMH-publikasjoner 2009:8
© Norges musikkhøgskole og forfatterne

ISSN 1504-5021
ISBN 978-82-7853-063-4

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: mh@nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2009

Innhold *Contents*

Introduction 5

Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies 9
Petter Dyndahl & Live Weider Ellefsen

The role of music in music education research:
Reflections on musical experience 33
Øivind Varkøy

En kulturpsykologisk modell av musikalisk lærande genom musicerande 49
Cecilia K. Hultberg

Det store skillet?
Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring 69
Hilde Synnøve Blix

Om musikaliska generaliseringar 93
Stojan Kaladjev

Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger
Et blick på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring 115
Odd Torleiv Furnes

Sanselighedspædagogik og livsduelighed
Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag 139
Frederik Pio

Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik
som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar 167
Cecilia Ferm Thorgersen

Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? 185
Torill Vist

Students' attitudes to aural training in an academy of music 207
Inger Elise Reitan

‘Identitation’ – Researching identity processes of professional singers
from a discourse-theoretical perspective 221

Tiri Bergesen Schei

Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag 237

Finn Holst

Forskningsnote *Research note*

Introduktion til musikpsykologi 255

Sven-Erik Holgersen

Doktoravhandlinger i Norden 2009 259

Bidragydere og adresser 261

Oplysninger 263

Introduction

It is a great pleasure for the Nordic Network for Research in Music Education to be able to publish important research articles in its peer-reviewed Yearbook year after year. This is Volume 11 in the series. It contains twelve comprehensive articles and a research note as well as information about doctoral theses in music pedagogy and closely related disciplines accepted in 2009 in the Nordic countries. The issues dealt with in the texts of this volume are multifaceted, and several of the topics have clear relations to articles published in previous volumes of the Yearbook. So we are convinced that a cross-search in the volumes for topics of interest and research-based knowledge in the field of music education will prove both informative and rewarding. The Yearbook features texts in English and in Scandinavian languages; all articles have abstracts in English, which will also be available on the homepage of the Network.

The first two articles of this volume are in English. They are both based on keynote lectures from conferences held by the Network. The first article by Petter Dyndahl and Live Weider Ellefsen is a revision of and supplement to Dyndahl's lecture at the conference in Oslo 2008. Its topic is 'music didactics' with the meaning of continental *Didaktik* as the underlying concept. One of the innovative aspects of the text is the approach to the didactics of music from the perspective of cultural theories in order to rethink the field as an area for 'cultural didactic studies'. To further this purpose, the concept of 'didactic identity' is introduced and employed metaphorically, analogously to human subjects' construction of identity.

The next article by Øivind Varkøy goes back to the author's lecture at the Network conference in Örebro in 2009. The main topic of this conference was the role of music itself in musico-pedagogical research. In accordance with this, Varkøy has chosen to focus his text on musical experience as the connecting link between music and human beings in the music educational endeavour and as a basis of reflection in music education research. In particular, the author focuses on the specific aspect of musical experience as an existential experience common to our relationship with music. In this way Varkøy's text prepares another route for and another theoretical approach to didactic reflection on the significance of musical phenomena for the education of human beings.

The third article is written by Cecilia Hultberg. The text presents a 'cultural-psychological model' of musical learning by making music, with Vygotskij's culture historical theory and its developments in socio-cultural and culture psychological perspectives as anchoring points. The exposition is based on the results of several longitudinal case studies consisting of multifaceted data collected in different contexts of making music. In the present text, the issue is limited to learning by playing instruments, and in this context musical learning is characterized by mutual interaction between the learning musician and the music studied.

Introduction

In the text by Hilde S. Blix, the topic is also musical learning, but this time approached and problematized with a different focus, namely the role and influence of musical literacy (musical reading and writing) on cognition in musical learning. The discussion centres on the relationship between oral and written music, using theoretical perspectives from language literacy, anthropology and philosophy. The often articulated question is put forward of whether music literacy can have negative consequences for musical expression or, on the contrary, can help it to become more clearly articulated.

In the article by Stojan Kaladjev we are again, as in Hultberg's text, met by cultural historical activity theory as the theoretical anchor point. Texts by Vigotskij and Leontjev are formative for the exposition. The problem discussed is the formation of generalized percepts and concepts as conditions for and an integrated part of learning. In this way the topic of the article about musical generalizations can be seen as the starting point for a discussion of importance for all subject matter Didaktik and for learning generally. As the author notes: "We can see musical generalizations as man's acquisition of music culture and as transformation of external conditions into internal (mental) representations. By generalizations musical artefacts are transformed into psychological tools".

From an intelligence psychological point of view, the issue of generalization points in the direction of the formation and transfer of learning from one learning entity or context to another. And this is exactly the topic discussed in the text by Odd Torleiv Furnes on the theory of multiple intelligences. Focus is especially on the possible links between music, verbal language and math as learning fields. The important point of classical transfer theory about similarity and linkability as the condition for transferability is stressed. It can be relevant to remind the reader of the overview of research about the transfer from the arts to academic subjects in the *Journal of Aesthetic Education, Vol. 34 (2-3) (2000)* and also a corresponding German overview *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin 2006).

The next three articles share a focus on another field of importance for music education concerning the relationship between music and human beings, as can be noticed from some of the keywords indicated in the abstracts: 'sensuality', 'capability of life', 'life-world phenomenology', 'lived music', and 'emotion'. In the article by Frederik Pio the subject of music in the Danish primary and lower secondary school is discussed as 'sensual-aesthetic', which is seen as a contrast to the often articulated emphasis on the academic-theoretical dimension of the overall school curriculum. The subject of music has an important role of its own to play in the teaching-learning arena of the school. In this context, a key concept for an ontological grounding of music as a school subject is defined as 'capability of life', this perspective drawing on the ontological concept of 'Lichtung' by Martin Heidegger.

Cecilia Ferm Thorgersen poses the question of youngsters' everyday musical culture and its implications for music as a school subject, if music and musical activity outside and inside school should not be experienced as two separate entities far from each other.

Introduction

The author argues that an approach to musical teaching and learning in correspondence with a life-world-phenomenological Didaktik can help teachers to develop the school subject in a relevant direction. Phenomenological Didaktik implies that children's musical cultures are being cared for and challenged in common teaching/learning situations through mutual curiosity and respect.

The next article by Torill Vist presents music experience as a mediating tool for 'emotion knowledge' and further discusses emotion as a field of knowledge in music education. The concept of emotion knowledge related to music experience is analysed theoretically and empirically and on this basis dimensionalized into several categories. Based on arguments related to phenomenology, pedagogy and music philosophy, these dimensions are argued to constitute a field of knowledge in music education.

The issues of the next three articles are all related to professional musical activity and education. The topic of Inger Elise Reitan's text is students' attitudes to aural training as part of higher music education in an academy of music. A general question is: How does aural training contribute to the students' musical development? An empirical survey study involving 104 students posed questions about aural training as a discipline and its relevance, content, effect and learning outcome, as well as its relation to other parts of the curriculum including both theoretical and performing disciplines. The results show that, in the students' experience, aural training is to a high degree an important and useful discipline, and that it leads to more accurate comprehension and more focussed awareness of music in general. Important aspects are inner hearing, audiation and categorial perception.

The last two articles have a relatively strong focus on theoretical problems related to research strategies. Tiri Bergesen Schei's article discusses the use of discourse theory in research of identity formation in professional education. Within a discourse-theoretical perspective, identity formation is understood as an ever-lasting process in various dimensions. 'Identitation' is suggested as a new term for the processes of being, having and seeking identity/identities. These ideas are illustrated by findings from a study of professional singers within classical, pop and jazz music.

Finn Holst's article shows an interest in the education of music teachers for the general (compulsory) school subject of music. The specific problem is establishing coherence between three basic components of the educational content in such professional education, namely dimensions of subject matter (music), general pedagogics, and teaching practice. The question is raised of how music teacher competences are constituted in a relational field between different knowledge bases. On the basis of a double transposition process, a 'didactical integration model' is developed. Referring to this model, the methodical design for an investigation of the subject-oriented didactical competences of music teachers is discussed.

In a research note, one of the Yearbook's editors informs about a recently published textbook in music psychology, which according to the editors is of extraordinary interest for music educators and researchers in music education in Nordic countries.



Introduction

Biographical information on the contributors to this volume is given at the end of each article and in an overview at the end of the book. The last section of the Yearbook also provides an updated list of doctoral theses in music education and closely related areas in the Nordic countries from 2009. Information about the Network and the Yearbook is also available, and further information can be found on www.nnmpf.org.

Finally, the board of editors would like to thank all contributors for the interesting and informative texts in this volume. Also, we would like to thank the Network's member institutions for securing the financial basis for the Yearbook. Special thanks to Astrid S. Bertelsen for smooth collaboration and accuracy in the layout, and to the Norwegian Academy of Music, which has made it possible to print and publish the Yearbook in NMH Publications.

Twelve years ago, Frede V. Nielsen was one of the initiators of the Yearbook, and he has been the chief editor throughout these years. Now he wishes to bring this interesting and rewarding task to an end and let others continue the work. Therefore, he would like to take this opportunity to thank the Network and all member institutions for the confidence they have shown him. Not least, thank you to his co-editors for a close and perfect collaboration and to everybody involved for the opportunity to follow the admirable developments of research in music education in the Nordic countries so closely within the framework of the Yearbook. He wishes the very best for the Yearbook in the years to come.



Frede V. Nielsen, Siw Graabræk Nielsen and Sven-Erik Holgersen.
December 2009



Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies

Petter Dyndahl & Live Weider Ellefsen

ABSTRACT

Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies

The aim of this article is to explore how perspectives from different cultural theories can inform music education research, more particularly didactic aspects of teaching and learning music, and predominantly in relation to the institutional framing of common schooling. In order to rethink music didactics as 'cultural didactic studies', the notion of 'didactic identity' is put forward and discussed, the term being coined on the basis of Lars-Owe Dahlgren's central didactic identity question. The authors employ identity as a metaphorical concept: analogous to human subjects' constructions of identity, the didactic identities of school subjects are also created and negotiated by means of, and in relation to, culture, meaning and power. According to this conception of didactic identity, the school subject music will inevitably be embedded in discursive negotiations concerned with diverse comprehensions of musical meaning, much in the same manner as any musical and musico-pedagogical custom. The article attempts to epitomize the concept of 'cultural didactic studies' by distinguishing and deconstructing a certain array of music education binaries, showing how arbitrary articulations in a temporary network of relations constituting the didactic identity of music as a school subject come forth as essential, natural and unavoidable categories and connections. Moreover, the aim is to demonstrate how complex, contingent and culturally contextual the didactic identity of the subject of music can be, and, thereby, further to expound and legitimize the versatile concept of didactic identity itself. Finally, an outline of some crucial arguments and premises of cultural didactic studies is suggested along with a few perspectives on how this might be of importance to music teachers and teacher education.

Keywords: music education, didactics, post-structural theory, cultural studies, identity

Introduction

The purpose of this article is to explore how perspectives from cultural studies and post-structural theory can inform music education research, more particularly didactic aspects¹ of teaching and learning music, and predominantly in relation to the institutional framing

of common schooling. In using the term ‘Cultural Studies’ we have in mind a specific research centre and, with the passage of time, also a certain tradition, especially within an Anglo-American scholarly community, including Australia and New Zealand. The formation of the *Centre for Contemporary Cultural Studies* at the Birmingham University in 1964 represented a key moment for the foundation of ‘Cultural Studies’ as a more or less distinctive research field. Moreover, it is important to underline that cultural studies is largely eclectic in its methodology, and that it draws on a variety of theories, including Marxism, structuralism, post-structuralism, feminism and performance theory. In addition to the researchers and writers from a specific field of cultural studies to whom we will refer throughout the article, our approach in general is to a large extent also inspired by French post-structuralist perspectives grounded in Foucauldian discourse theory and Derridean deconstruction.

In order to rethink music didactics as ‘cultural didactic studies’ – which is an overall aspiration – we have organized our approach to the task as follows: in the next section we will attempt to consolidate our reasoning by presenting some of the key concepts of the philosophical and theoretical framework within which we operate. Thereafter we put forward and discuss our notion of ‘didactic identity’, as we coin this term on the basis of Dahlgren’s (1989) central didactic identity question. After this comes a section where we attempt to further develop and justify the concept of didactic identity by trying to epitomize what we consider to be cultural didactic studies. Finally, we round off with an outline of some crucial arguments and premises of cultural didactic studies, as we see it, along with a few perspectives on how this might be of importance to music teachers and teacher education.

In our effort to elaborate the notions of didactic identity and cultural didactic studies, several interpretations of the term identity have been employed. Thus, the multifaceted questions of identity must be dealt with at the outset. This is therefore the topic of the next section.

Questions of identity

The concept ‘identity’ is exceedingly questionable. Stuart Hall (1996) claims that, during recent decades, a discursive eruption pertaining to ‘identity’ and ‘identification’ has occurred, in which a massive critique of these concepts has ensued in parallel with an increasing interest in identity issues within research, politics and the media. As a discursive item, the notion of identity has taken on so many meanings that it could be accused of denoting almost anything, being thereby rendered unsuitable for scholarly use. However, we will, in this article, try to demonstrate that it is precisely the ambiguity and intrinsic inconsistency of identity that makes it an appropriate concept in the effort to

rethink music didactics as cultural didactics. Identity might be comprehended as a concept which is: “[...] operating ‘under erasure’ in the interval between reversal and emergence; an idea which cannot be thought in the old way, but without which certain key questions cannot be thought at all” (ibid: 2).² Subsequently, it represents a paradoxical notion, both dependant of and articulated as a critique of normative designation. A major suspension of the oppositions and antagonisms of the concept identity might, therefore, neither be practical nor possible, but, on the contrary, it would obstruct the opportunity to discuss certain of the ‘key questions’ of cultural didactics, as we understand these. In order to approach these issues, we will investigate how the notion of identity and its paradoxes work out and what they might, at the same time, be capable of setting off.

In traditional Western philosophy, as well as in everyday speech, the identity of a phenomenon is supposed to represent something that is relatively stable, differentiated and coherent; by which the subject appears to be distinctive and unique. Similarly, it may seem as if the comprehension and presentation of oneself and the world around one through coherent narratives are significant strategies of human interpretation. We are likely to describe our qualities, values and intentions, our relations to others, as well as our decisions and reactions in terms which make sense in respect of organizing a certain agreement, logic and entirety, to what might otherwise seem incoherent and contradictory. As a result, there exist many practices – meditative, psychological, literary, musical, medical and pedagogical – with the aim of helping us to find, experience, re-establish or reflect upon ourselves as coherent, comprehensible and manageable bodies and souls. But instead of trying to understand this urge to create synthesis as part of our human ‘nature’, we might, along with Michel Foucault (2000a), view this as a type of *hermeneutics of the self* – or an ethical, self-interpretating and self-constituting practice making people able to perform reasonably within various discourses. Working out a coherent identity could be seen as a situated practice of the self, or as the foundation and maintenance of bonds between potential values, ontologies, social categories, subject positions, culturally created patterns of action and forms of agency in a relational network. From a Foucauldian perspective we might regard identities as relations of power-knowledge: initiating, articulating or capturing an identity also means that we are empowering ourselves in the sense that it opens access to certain forms of agency, to how to act as a subject, recognized as reasonable and responsible by oneself as well as by others. In other words, practices of the self work as subjectivizing practices in the same way as other technologies of power: The subject submits to control, simultaneously achieving subjective existence and agency through power-knowledge relations.

However, coherent narratives may not be the self-evident results of the identity efforts made by subjects. On the contrary, one could argue that one of the most distinctive features of Western postmodern daily life is that subjects neither have to understand themselves nor their surroundings as coherent, but are able to handle multiple or even conflicting ways of being situated in the world, depending on the practice or practices in which they participate. A comprehension like this: “[...] involves the subject in shifting, fragmented

and multiple identities,” Chris Barker says, and further declares that: “Persons are composed not of one but of several, sometimes contradictory, identities” (Barker 2003: 224). According to this interpretation ‘identity’ denotes unstable, incoherent, contingent and negotiable discursive connections – provisional articulations performed in practice rather than ultimate, closing truths concerning the self. Accordingly, we are constituted as subjects by fracture, disagreement and inconsequence just as often as by coherence. Still, it might seem intuitively incongruous to regard subjects as utterly incoherent. Encouraged by Foucault, one might argue, therefore, that subjectivizing by means of different technologies of power will reinforce a certain coherency – fully consistent incoherence would appear as unintelligible. In the following famous quotation Foucault explains a conception of power with regard to this issue:

This form of power that applies itself to immediate everyday life categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him that he must recognize and others have to recognize in him. It is a form of power that makes individuals subjects. There are two meanings of the word ‘subject’: subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to (Foucault 2000b: 331).

In this context, becoming a subject is closely connected to the construction of an identity, normatively comprehended as the ‘truth’ of oneself. Furthermore, this entails us being forced into defined, mutually excluding categories with regard to sex/gender or sexuality, to mention two of vital significance. The postmodern, ‘decentred’ self will, in other words, continuously encounter discursive demands for coherence; to act in understandable and reasonable ways, according to the categories and positions available in the field of discourse.

The concept identity emerges as if it were an apparently self-contradictory relation: ‘Identity’ denotes the subjectivizing, discursively constructed ‘truth about ourselves’, at the same time relating to multiple and mobile connections which we do not necessarily interpret as either causally determined by power relations in the field or as motivated by the subject’s struggle for holistic synthesis and coherence. This means that we might imagine the notion of identity as both in singular and plural: in the singular as a temporary, situated stabilization of meaning, in the plural as a potential repertory of connection and self-comprehension. This also means that identity might be simultaneously understood as self-identity, social identity and cultural identity (Barker 2003), e.g. as the subject’s uninterrupted descriptions, definitions and experiences of itself as an individual, as well as the subject’s identification with available social positions, roles and patterns of behaviour within a field of power regulations and structures. This means that one may grasp identity both as enclosed and open, and as coherent and incoherent, respectively.

In line with this, we might argue that the matters of identity are becoming highly relevant to the dynamic relations between human subjects and discursive practices. We are on the one hand attempting to comprehend how subjects perform and transform themselves and their

relations to others within a complex and contingent set of connections and technologies of power. On the other hand, we are trying to investigate the subjects' negotiations within, as well as with immediate reference to, this power-regulated discursive field, emphasizing how subjects are constituted discursively, simultaneously also constituting discourses themselves. This is an important stance: articulations of identity will always constitute discourse as well as subjectivity. When 'taking on an identity' we simultaneously identify, confirm and possibly contest certain categories. The identity of the category is constructed by establishing a provisional truth or ontology, from which it might turn out to be viable to articulate adequate and functional relations between ourselves and discourse. Thus, the subjects' negotiation of identity should not be regarded as separated from the formation and negotiation of the identity of discursive categories and phenomena, for instance like educational matters. We will develop this line of thought in the next section.

Didactic identity

Swedish didactician Lars-Owe Dahlgren launched four central didactic questions in 1989. To the rather traditional classifications, such as the didactic question of legitimization which aims to justify school subjects and teaching disciplines, the didactic question of selection governing what educational content and activities are to be chosen, and the didactic question of communication that is concerned with methods of teaching and learning, he added the central didactic question of *identity*. The function of the latter was to ask and answer the question of what distinguishes a certain field or subject of knowledge, skills and practices in a specific educational situation at a certain moment in time.

Approaches trying to define or characterize a school subject tend to establish its identity by discussing didactic categories in terms of curricular justifications, intentions and aims, educational contents and activities, as well as actor premises and frame factors. The main point made by Dahlgren, however, was, rather than to offer a stable and unambiguous definition, to highlight the unstable and changeable aspects of the subject of interest.³ In this, Dahlgren made use of an almost post-structuralistic understanding of identity, emphasizing both how the contents and other didactic properties of, in our case *music*, education changes, and how changes may be negotiated, blocked or reversed. In addition, the subjectivized, discursively established background or 'truth' against which change can occur is roughly indicated. Accordingly, such an understanding of identity might implicitly acknowledge how didactic change always represents an articulation of power-knowledge, conveying new connections and trying to maintain alternative identity constructions of educational subjects.

Dahlgren's terminology has been characterized as constructively paradoxical (cf. Dyndahl 2002, 2004). In using the notion of a central didactic identity question to

demonstrate that idioms, phenomena and relations we tend to perceive as ‘natural’ and take for granted might also be part of dynamic processes of power, development and change, he deconstructs the habitual conceptions of identity denoting a rather firm and permanent core. As we interpret and further exploit Dahlgren’s idea of the didactic identity question, we acknowledge what we from now on call the ‘didactic identity’ – or identities – of the particular subject in a similar paradoxical way. That is, we regard the identity of the school subject music as ‘decentred’; as an enforced, strategic and temporary stabilization of meaning, relating to a field of shifting discourses and subject positions.

In our approach, we employ identity as a metaphorical concept: analogous to human subjects’ constructions of identity, the didactic identities of school subjects are also created and negotiated by means of, and in relation to, culture, meaning and power. Music educational practices could be said to negotiate didactic identity in much in the same way as do individuals, achieving subjective existence and agency through discursive subjugation, at the same time identifying, reiterating, challenging or even subverting the discursive categories responsible for its suppression. We realize, of course, that some objections might be raised against the application of the term identity to characterize properties of a school subject, since the idiom normally refers – both in cultural studies and post-structural philosophy and psychology – to individual human beings and their identities, and not to the identity of objects or disciplines. An alternative strategy could be to attempt to develop Philip V. Bohlman’s (2001) conception ‘multiple ontologies of music’ into a parallel comprehension of a manifold ontology of music education and didactics. However, we have chosen to stick with the dynamic and multifaceted aspects of ‘identity’ because the concept lends itself to a specific connection to didactic theory, and because at this point it seems to provide prolific prospects in order to study both the state of change within a school subject, and a situation of opposites and tensions between different relational positions and layers of meaning and power within, as well as across, the subject in question. Furthermore, as emphasized in the previous section, the formation and negotiation of the identity of discursive categories and phenomena like educational matters should not be regarded as separated from individual subjects’ negotiations of identity. Power only exists as relationships put into action and exercised by some on others. Foucault argues that there is no transcendental or metaphysical ‘entity of power’ organizing the world beyond human beings’ actions upon other people’s actions (Foucault 2000b). Consequently, articulations of identity, didactic or otherwise, are always intertwined with each other, negotiating the temporary stabilization of meaning on several levels at the same time.

According to this conception of didactic identity, the school subject music will inevitably be embedded in discursive negotiations concerned with diverse comprehensions of musical meaning, much in the same manner as any musical and musico-pedagogical custom. Thus, educational practices might be regarded both as constitutive for and constituted by criss-crossing currents of what Frede V. Nielsen entitles basic subjects, according to his model of the multi-dimensional aesthetic, scientific and cultural foundations of music didactics

(1994: 110). Most music educators will realize, however, that music education does not require *one* defined structure or contents that will work most favourably in any context and situation.⁴ One need only take a brief look around at different institutions and educational regimes and cultures to observe that what seem to be ‘obvious’, ‘logical’ or ‘natural’ ways of designing music education programmes vary a great deal. The mutual relations between basic subject and teaching subject might be regarded as unstable, ambiguous and even incongruent in the light of the term didactic identity.

The two notions of school subject and basic subject, in this case, they are not by any means essential categories, but rather subject to internal as well as external discursive negotiations. Given these circumstances, the assumption must be that music education always takes place in a specific culture in time and space, where music didactic phenomena and practices inevitably also construct an educational culture. In so doing they may well contribute to the constitution of their own sociocultural foundations by means of artistic, scientific and sociocultural basic subjects, disciplines and practices, which in every part are also inscribed in discursive regimes of significance and power.

Consequently, an important presupposition must be that neither music education nor subject matter didactics can be considered independently from the cultural production of meaning, construction of identity or negotiation of power. The subject of music and its didactics ought to be regarded as cultural practices,⁵ which should be studied in a broader context than just pure school matters isolated from the external sociocultural environment. In this respect it seems necessary, then, to relate to concepts of formal and informal learning, as well as to formal and informal learning situations (Folkestad 2006), simultaneously viewing music in school, in everyday life, as well as in children’s culture and youth culture, not as antagonisms, but rather as an educational continuum. The customary dichotomy formal/informal might in this connection address an uninterrupted comprehension of human subjects’ identity, interpreted as ‘the self-in-context’. On the other hand, the school subject music always forms part of the total ‘life-world’ of music pupils and students, and culturally informed didactic studies ought to take account of this fact. If not, one might claim that a music didactics which omits informed knowledge about the pupils and students’ negotiations of themselves as identities and subjectivities, seems fairly insufficient to deal with today’s educational challenges.

As a way of facing these challenges in music education, a fresh focus on the discursive repertoires of subject positions could epitomize an issue of substantial importance. By asking which subject positions music education offers to whom, as well as what kind of competence and agency these positions may possibly afford, we are investigating both individual and groups of subjects’ identity projects within the school subject music as well as the didactic identity of the school subject music itself. Thus, instead of asking: What is ‘music’? or, more precisely: What is ‘music education’? one might rather, given the above perspectives, ask: How is music constructed as a subject? and, by also including the human subjects of education: How does the school subject music work as a field of education where pupils and students negotiate, renegotiate and identify with narratives of

themselves as male/female, straight/queer, white/black, native/foreign, local/cosmopolitan, young/grown-up practitioners and participants in musical activities and communities (for instance as everyday listeners, music audiences, fans, karaoke singers, bedroom producers, musicians etc.) – and for that matter experience a sense of belonging and connection to high/low social class and/or culture as well?

Research questions such as these inevitably reveal some hierarchical power relations, not least concerning the binary opposition central/marginal, and in this way also bring into play certain socio-political issues and quandaries. Even so, we will still advocate that, at another level, the notion of didactic identity provides music education research with more analytic than normative attitudes, more descriptive than prescriptive approaches, or, to use the neologism coined by Nielsen (2005), it represents a turning point, from didactics towards *didactology*. As an analytic approach, it may also lead researchers who want to study music didactics in its cultural modes to significant empirical approaches and features. Consequently, didactic identity enhances a firm analytic grasp of the cultural dimensions of music education. At the same time, it represents a reflexive interpretation of subject matter didactic conditions and presuppositions, and might, as such, also exhibit the relation power-knowledge, with which Foucault displays, among other aspects, how power is closely attached to the ways in which discourses work to develop, negotiate and modify categories, positions, subjects etc.

In order to encapsulate the main points made in this section, we would emphasize the three levels of the concept didactic identity that we make use of in the article:

- Subject matter didactic aspects of identity, or, the didactic identities of teaching and learning music.
- Cultural aspects of subjectivity and identity, or, the human subjects' performance and negotiation of identity within and across the school subject music.
- Didactological aspects of identity, or, the meta-reflections of music and cultural didactics as a research discipline and methodological field.

We are determined to approach these kinds of questions by attempting to distinguish and deconstruct a certain array of music education binaries, showing how arbitrary articulations in a temporary network of relations constituting the didactic identity of music as a school subject come forth as essential, natural and unavoidable categories and connections. Moreover, we want to demonstrate how complex, contingent and culturally contextual the didactic identity of the subject of music can be, and, thereby, we may further expound and legitimize the versatile concept of didactic identity itself. But, in addition, our intention is to embody what we regard as cultural didactic studies, when operationalizing the multifaceted perspectives and levels of didactic identity in order to recognize dichotomies we may take for granted, while they, instead, through deconstruction would appear as discursive. This also implies seeing the binary oppositions as expressions of decentred didactic identities.

Dichotomized discourses

As Jacques Derrida (1967) points out, there is an ongoing, Western tradition for understanding reality in dualistic, contradictory pairs, as exemplified by the above opposition between basic subject and teaching subject, with its reminiscences of binaries of essential significance to Marxism and structuralism, like basis/superstructure, essence/appearance or depth/surface. These opposites come across as logical and valid ways in which to conceive of the world. The perspective offered by deconstruction, however, helps to undermine our perception of such opposing structures as proof of commonly accepted truths, or – akin to essentialism – as representations of some undergirding stable structure. Instead they are based on socially constructed value hierarchies. One end of the dichotomy appears truer or carries more authentic qualities than the other, which is then interpreted culturally as inferior to the first. This may seem somewhat more palpable if we look upon a few binaries of relevance to the world of music and music education, like content/form, art/entertainment, serious/popular, Western/the Other, pure/hybrid, original/imitation, authentic/fabricated, professional/amateur, and so on. Instead of accepting a hierarchical either/or logic, which systematically favours one attribute over the other, Derrida offers the possibility that what appears like binary oppositions should be regarded as arbitrary relations between components in a sociocultural system. Therefore, phenomena that are displayed as fixed binary pairs may be linked in discursive formations for the very reason that they draw meaning from each other in that which puts them apart. According to Derrida, the approach to a dichotomous dilemma should, in other words, take place in the light of a logic which recognizes both/and. It then follows that the play between these differences brings about continuous changes and deferrals of oppositions, both inside and outside the dominant discourse on – in our case – music and music education (cf. Dyndahl 2008).

Dichotomies of music education may originate from historical, sociocultural and educational systems and relations of power. Moreover, they may well be further developed in music education institutions and practices, to the extent that they basically identify the subject of music of today in certain contexts and situations. If we take as our point of departure two opposite ways of thinking when it comes to allocating meaning to the notion of culture, this binary may also be regarded as an expression of decentred didactic identities of profound significance to the music education of the past as well as of recent and contemporary times:

On the one hand, one might refer to a perspective on *culture as extraordinary*, or as the nineteenth-century British author and pedagogue Matthew Arnold famously described culture as: “the best which has been thought and said in the world” (1882: 4), much in the same way as it was described and appraised by Adorno and Horkheimer (1991) in the last century, but then from a radical point of view that contested the cultural conservatism represented by Arnold and others. On the other hand, literary critic and culture analyst – and also co-founder of the *CCCS* at Birmingham University – Raymond Williams, in 1958 coined the phrase *culture is ordinary*, an idea to which we will return later on.

The sort of position associated with Arnold will inevitably align itself with a perspective on culture which is supportive of Art with capital A, associated, of course, with high culture. Historically, one might say that the assumption of the aesthetics of modernity as well as the construction of bourgeois subjectivity originate from Kant's philosophy (1790/1990). The Kantian definition of aesthetic experiences as contemplative, disinterested and functionless has helped to crystallize a perception of the work of art as an autonomous object that apparently transcends the subjective, the social and the contextual.

Parallel to the notion of aesthetic encounters as 'immediate' in a transcendental sense, a discourse concerned with active, sensible experiences, which is supposed to enhance the experience by means of knowledge and refined sensitivity, was constituted. This discourse established itself at the same time as the institutionalizing of music, in terms of orchestras, concert halls, critics and academies of music education throughout Europe during the nineteenth century, and a situation came about where the aesthetic experience was apprehended as a matter that was mastered by professionals and those initiated, while, for others, the paradox that aesthetic immediacy had to be learned established itself as common truth. Culture theorist and historian John Storey argues actively against this understanding when he claims that aesthetic:

Objects do not have a value which is inside waiting to be discovered: evaluation is what happens when an object is consumed. Aesthetic approaches make a fetish of value: what derives from practices of human perception is magically transmuted to become a fixed property of an object. Against this, I would insist that the value of something is produced in its use (the coming together of subject and object); it is not in the thing itself. The trouble with aesthetic approaches is that they drain the world of both the activity and the agency which goes into the making of evaluations; they inevitably reduce culture to a property of objects. Inevitably, 'textual fetishism' produces two things: an imaginary museum of objects to be preserved, and a pedagogy which insists that people have to be trained to recognize the intrinsic values of selected objects, which invariably leads to a division being drawn between the minority who can and the majority who cannot. In this way, aesthetic value can be used as a mechanism to exclude (Storey 2003: 105).⁶

A typical educational approach – in scholarly literature on music education, in music pedagogical text books, and of course in traditional musicology and its narrations of Western Art music as well – is to interpret the didactic identity of music as an 'aesthetic subject', where 'music itself' and its 'essential core values' are separated from other – more commonplace and mundane – functions. Also Nordic curricula⁷ and literature on music didactics and pedagogy gives substantial room to employ different *Bildung* theories⁸ and thereby justifications for music education on the basis of a dichotomy between seeing the subject as if it were devoted to fulfil music's intrinsic, aesthetic purpose, or as a means to achieve something quite different, i.e. external purposes.⁹ In line with this dualistic perception, we will point to a particular history of reception of the term 'aesthetic'.

Simon Frith (1996a) is concerned with how culture sociology after Bourdieu (1979) interprets aesthetic listening as a social process belonging to high culture, while the value and significance of popular music are only explained in terms of social functions and the listener's call for entertainment, as we might recall from critical theory as well. In fact, in earlier cultural studies on youth culture and subcultures, for instance Hebdige's comprehensive study on punk rock and the significance of style (1979), there is also a tendency to look upon these phenomena within a framework that concentrates primarily on social functions. Compare this to how the involvement of popular music within the school subject music has often occurred in the guise of social studies, critical studies or media studies.¹⁰ In this way, sociological *doxa* might contribute to uphold the distinction between high and low culture, by assuming that popular music audiences and fans do not occupy themselves with the continuous aesthetic evaluation that serious music invites, and toward which musicology has developed a nuanced language to cope with. Frith, however, regards this polarization as pure and simple nonsense, and claims that: "all cultural life involves the constant activity of judging and differentiating" (1996a: 251). When listening to pop music, we use our aesthetic ability to make conscious or unconscious evaluations of what this music has to offer, whether it is good or bad, but also to estimate and decide which sociocultural functions it serves when experiencing its emotional effects on us, or – put another way – which meanings are constructed by the relation music-human being in context.

A crucial aspect of Frith's important book *Performing Rites – Evaluating Popular Music* (1996a) is precisely the deconstruction of the dichotomy between aesthetic, serious music and functional popular music. Frith makes the case that the aesthetic and the functional are inextricable from each other in the way we respond to and make sense of popular art, exactly as in the reception of art music.¹¹ He wants to establish a legitimate understanding of what we might call 'aesthetic functionality' in scholarly approaches to *all* music, in order – among other things – to reduce the gap between different socio-musical discourses, contexts and situations. In addition, Frith emphasizes how the aesthetic experience in his sense of the word only makes sense: "by *taking on* both a subjective and a collective identity" (1996b: 109). Rather than considering music as a passive mediating sign and articulation of some previously existing identities of subjects and social groups, he is preoccupied with the idea that identity is actually prepared, produced and recognized *within* and *due to* musical practice, aesthetic assessment and evaluation:

What I want to suggest, in other words, is not that social groups agree on values which are then expressed in their cultural activities (the assumption of the homology models) but that they only get to know themselves as groups (as particular organization of individual and social interests, of sameness and difference) through cultural activity, through aesthetic judgement. Making music isn't a way of expressing ideas; it is a way of living them (Frith 1996b: 111).

The subject, then, is not regarded as a self-constitutive 'doer behind the deed'. Instead, the process of identity negotiation must be comprehended as if: "the 'doer' is variably

constructed in and through the deed,” as explicated by Judith Butler (2007: 195). This understanding should be appreciated as analogous to Foucault’s notion of the technologies of the self, or the means of power by which ‘the self relates to itself’, and is, simultaneously, constituted as a discursive subject: “[...] technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality” (Foucault 2000a: 225). For Foucault, these practices are grasped as culturally created, ethical patterns of action and activity, at once offered to and forced on us, and always dependent on other technologies of power as well. Frith’s point of view seems to correspond to this understanding: musical practices form particular aesthetic processes of negotiation of the self, through which we challenge and transform available subject positions and categories, constituting our identities and subjectivities, and, at the same time, we are subjectivized into acting, ethical, comprehensible individuals within normative discourse.

In other words, the aesthetic experience is discursively constructed in the sense that we create bonds between music, ourselves and the sociocultural context. That is, music is not an autonomous and external object, producing meaning in itself. In the encounter with music, we experience our subjectivity and cultural identity in its aesthetic aspects. This might seem both complex and contradictory, but, as Frith sees it, the aesthetic dimension situates us in the world, at the same time – and in the same way – as it disconnects us from the world. The paradox is that the musical, i.e. aesthetic *and* functional, experience helps to construct us socially, while we simultaneously experience the meanings as inherent in music, as musical intrinsic qualities, or as the essence of music.¹² For Frith, moreover, this works in a similar way, regardless of whether it is popular, classical, or whatever music genre. This is a very interesting stance, as we understand it, not least because cultural studies have often been accused of reducing: “text to context, poetry to propaganda, works of art to lumps of text churned out by a ubiquitous ideology machine” (Felski 2005: 28). Frith, on the contrary, attempts to alter the notion of aesthetics, without having to draw on references to Kant’s critique of judgement and modernity’s autonomous aesthetic objects. Aesthetic experience always involves the implementation and negotiation of subjective as well as collective identities, or ‘ways of being in the world’: “[...] music, the experience of music for composer/performer and listener alike, gives us a way of being in the world, a way of making sense of it” (Frith 1996b: 114). Aesthetic processes, then, would never be ‘pure’ in the Kantian sense, or, put another way: what seems ‘pure aesthetic’ must necessarily include subjective and collective ‘interests’, i.e. values, ontologies and identities.

In a corresponding perspective, and using the notion of technologies of the self more specifically, sociologist and culture researcher Tia DeNora (2000) likewise applies the term aesthetic to the processes and relations between subjectivity and music, in addition to the musical qualities that people experience as meaningful. For DeNora, human beings are active social agents who, by means of music, form and regulate their

human agency, understood as: “[...] feeling, perception, cognition and consciousness, identity, energy, perceived situation and scene, embodied conduct and comportment” (ibid: 20). In everyday musical life, she considers that: “Music is one of the resources to which actors turn when they engage in the aesthetic reflexive practice of configuring self and/or others as emotional and aesthetic agents, across a variety of scenes” (ibid: 158f). DeNora’s comprehensive series of ethnographic studies closely investigate this ‘variety of scenes’ in which we utilize music as a resource in our projects of self-regulation as well as in the bodily, emotional and biographical work those projects involve. Of special interest to our purpose are how these studies might help to deconstruct the dichotomy aesthetic/functional by, in practice, carrying it out as corresponding to what Frith proposes as ‘aesthetic functionality’. The active musical agents of DeNora’s constitute their agency, as well as get their agency constituted, precisely in aesthetic, reflexive practices: “As this music happens, so do I” (ibid: 158).¹³

DeNora’s ethnographic studies also lead us to music in everyday life as a foundation for the school subject music, which Nielsen has suggested as one possible basic subject in his model referred to in the previous section. As mentioned above, Raymond Williams (1958) stressed the ‘ordinariness’ of culture and the active, creative capacity of people to construct meaningful practices in daily life. The focus on everyday music becomes an alternative to music regarded as detached aesthetic experiences. However, it is important that the practices of music in everyday life are not meant to represent just another musical practice, but rather are a way to comprehend musical practice as such; an attitude towards music that is distinguished from the traditional aesthetics of musical works as studied by specialists and professionals, such as ourselves.

By also combining these insights with Christopher Small’s (1998) term ‘musicking’ and a proposal that music, instead of being merely a transcendental, aesthetic object, should be viewed as a variety of acts – including making music, performing music, listening to music, dancing to music, as well as everyday usage of popular music and media culture. In that case one might begin to appreciate musical craft as more than traditional skills, and rather understand it as the full spectrum of producing, practicing, perceiving and debating all aspects of music.¹⁴ This would include how music might serve as an arena for the construction, performance and negotiation of cultural identity and power, relating to social class; to ethnicity, race and nation; to local/global identities and the significance of place, space and time; to age and generation; as well as to gender and sexuality, to specify some of the nodal points of cultural studies. It follows that one could very well speak about an expansion of the basic subjects for the teaching subject music, and a thorough altering of the didactic identity of the school subject, as well.

The weighty arguments proposed by cultural researchers like Simon Frith and Tia DeNora suggest that we deconstruct the dichotomy between aesthetic autonomy and functional contextuality as a fixed binary pair. However, by distinguishing between reconstruction and deconstruction, Derrida always believed that the latter is not simply a project of rebuilding but goes further to a changing and displacing of the notions in

question. Deconstruction, then, involves an analysis of all the hidden assumptions which are implicit in the historical, philosophical or ethical use of the concept concerned. It entails being aware of those components which have contributed to the evolution of the ever-changing significance of the subject. Consequently, we are advised both to recognize and bid farewell to Kantian aesthetics and in its place try to see all music – and musicking – as functional in the widest sense of the word.

It is worth noting that this stance by no means implies a reduction of musical significance. On the contrary, one might claim that music achieves another level of impact for the formation of subjectivity in context. By recognizing subjectivity and identity projects as signifying practices – or acts of performance – rather than reflections and expressions of human inner nature, music also becomes more than a way of defining either sociocultural interdependence or difference. Instead, music constitutes a multifaceted aesthetic-functional field for the construction of cultural meaning and identity. Clearly, music education and the school subject music form part of this field, according to our conception of didactic identity, as has already been mentioned several times in the preceding section. This stance will inform our discussion in the next section as well.

Cultural didactic studies (and beyond)

To recapitulate the main arguments advanced in this article, we would make in all six assertions, which may also help to distinguish what might serve as the key arguments and premises of cultural didactic studies. To facilitate the survey, we divide these assertions into two sets of three. The first set states certain distinctive features regarding the cultural dimension of music education:

- Music education practices take place always-already in culture.
- Music didactic phenomena and practices inevitably also construct culture.
- In so doing they contribute to the constitution of their own sociocultural foundations.

Traditionally, the identity of a school subject was given by its more or less fixed and stable ‘properties’, ‘character’ or ‘essence’. The ‘natural’ contents and activities of the subject were thus given by its self-evident ‘core’. A post-structuralist perspective on didactic identity, however, must underline its shifting and decentred character, detached from any essential point. It then follows that music education is both affected by and reliant on the culture(s) in which it takes place. This refers, obviously, to the current discourses of education, evidenced by the curriculum and the organization of education in certain subjects with particular didactic identities. But, in addition, both pupils and teachers are

living in and by the discourses and subject positions of culture, accordingly bringing cultural experiences, attitudes and values to school. The blurred frontiers between formal and informal learning, between music education inside and outside of institutions, indicate that informal learning and enculturation are present also within institutionalized education. Therefore, one would only acquire a limited degree of comprehension by just asking whether or not music education ought to be multicultural, or if popular music should be part of music education or not, to put forward a couple of examples. According to the multifaceted perspectives provided by cultural studies and its nodal points of identity, meaning and power, contemporary music education is deemed to be multicultural in one way or another, although not related to discourses of ethnicity or nationality only. Music education will necessarily be embedded in multicultural and/or hybrid friction, while also taking into account social class, gender, sexuality and generation as well. Similarly, the question of whether or not to have popular music in school is irrelevant, since: “popular music is already present in school, brought there by the students, and in many cases also by the teachers, as part of their musical experience and knowledge” (Folkestad 2006: 136).

On the other hand, music education also creates specific school cultures. Traditionally, these were recognized as methodological systems like the Kodály approach to music reading, the *Orff Schulwerk* and its pedagogical instruments and repertoire, the Suzuki method of violin instruction, as well as several listening, performance and ensemble methods, pedagogical composition techniques, school approaches to music technology and so forth. Nonetheless, a central focus of this article has been to discuss and explain that the didactic perception of the school subject music in itself has motivated the formation of a discursive space in which ontologies and identities of music education are negotiated and renegotiated. These might be described in terms of music as a subject of performance, a subject of creativity, a subject of aesthetics, a subject of knowledge, a subject of skills, a subject of critical social studies, a subject of media studies or a subject of digital networking, among others (cf. Nielsen 1994, Hanken & Johansen 1998, Dyndahl 2004).

The inconsistency and latent conflicts between the two aspects presented above might be seen as parallel to the dichotomy internal/external. Binary oppositions are tied together, simultaneously defining each other mutually. As a result, there will be exchange between the various external and internal cultural facets of music education, too. An excellent example of how this may work both ways was observed by Bengt Olsson (1993) in his study of the Swedish music teacher education programme *Sämus*, in which – he argued – popular music had only entered the institutions of education in terms of content, while traditional teaching methods and conservatory approaches to mediation still regulated the field of music education as such. At the same time it seems obvious that music didactic phenomena and practices contribute to the constitution of their own foundations, in so far as they maintain and reproduce existing norms, attitudes and values. At a general level, this may concern relations between music, education and social class, gender, sexual orientation, race, ethnicity, the local culture, the global media, and so on. More specifically relating to subject positions inhabited by music teachers, an interesting research finding

was made by Lucy Green (2002) with regard to how traditional ideals and standards of formal, institutional teaching and learning seem to a large extent to inform how to act as a music teacher also for popular musicians with an informal background when they engage in teaching. It seems, according to Green, that these musicians possess a well-defined comprehension of what is regarded as appropriate teaching and instruction in fully traditional and formal ways, even if they have not acquired analogous experiences through their own musical learning and upbringing. The construction of subject positions as regards teaching music according to established didactic norms and practices seems so strong, then, that it might marginalize alternative forms of expertise, even though the music to which this practical knowledge is connected has established itself as part of music education.

On the basis of the above arguments and matters, music education may possibly be led in new directions, for instance by formulating research questions like: By what means do music education and the school subject music appear to be coherent? Or, put the other way around: What dichotomies are exposed in music education within certain situations and contexts? Furthermore, one might ask: Which discourses are implemented in, and which are excluded from, the subject of music? Or, seen from a subjective point of view: Which subject positions are at play at this moment in music education? Finally, to grasp processes of change and variation, as these form an important part of the concept didactic identity, one might ask: Where and how do changes emerge in the teaching subject music? And, of methodological significance: How can instability be observed in music education?

The second group of statements are primarily related to music education as a field of sociocultural formation and identity construction:

- No matter what didactic identity it claims for itself or is interpreted as conveying, the educational subject music is unavoidably obliged to constitute an aesthetic-functional field of constructing, performing and negotiating meaning and power, most notably relating to certain nodal points of subjectivity and identity.
- However, different didactic identities are significant with respect to *which* meanings and *whose* power are becoming dominant or marginal respectively.
- Thus, as part of its didactic – and didactologic – reflexivity, music education should be aware of what kind of cultural meaning and power it is dealing with in different situations and contexts.

As shown above, the concept of didactic identity opens up music didactics to numerous options. As pointed out by Geir Johansen (2006), the different subject matter didactics of music are constituted through continuous processes, situated in communities of practice operating within cultural institutions. Subject matter didactics represents no settled order, but is nevertheless subject to attempts to impose order – institutionally and materially – by didactic theory. One outcome of the effort to sort out or define once and for all the didactic identity of a subject might be that music didactics apparently seems to embody a

basic, theoretical framework, according to which teaching is carried out, instead of seeing it as conducted and negotiated in practice by teachers and other actors. Throughout this article we have argued that the rethinking of music didactics as cultural didactic studies implies the reflection of the participating actors' cultural preunderstandings and patterns of action, aesthetic experiences and evaluation processes, as well as individual and social identity projects. Didactic, aesthetic and identity negotiating processes might in this way be interpreted as intersected. Culturally orientated music sociologists like Simon Frith and Tia DeNora have been referred to as exponents of a school which regards human identities as constituted in aesthetic practice. Norwegian musicologist, psychologist and music therapist Even Ruud's book on music and identity (1997) may be seen as an equally important contribution to this debate. In his empirical study of music therapy students' reflections on their autobiographical identity projects, Ruud discusses identity by means of a collection of metaphorical 'rooms': the personal, the social, the room of time and place, as well as the 'transpersonal' room. These rooms provide a range of spatial openings for the construction of identity, deliberating identities as provisional individual inferences and potential discursive associations. In his study Ruud emphasizes how music as an aesthetic object appears to create local and individual affective attendance by connecting items and relations to time and place – putting them together as significantly present – to prevent the world from appearing accidental and pointless: "they are loaded with power, values, emotions and moods. They are experienced as real and embodied, not as accidental representations of things in the world or phenomena we encounter" (1997: 57, our translation). In this way, aesthetic experience produces an emotional context which might be repeatedly recalled, put into effect and transformed in the continuous reflexive process identity and subjectivity seem to be – in this case a process of memory-work simultaneously affording meaning to initial experiences. What is important to us (although not the main point of Ruud's study) is how the negotiating memory-work, which is both orchestrated by and composed of music education, not only relates to several *musical* subject positions and forms of agency, but always involves what cultural studies refer to as central social turning points of meaning and power, such as ethnicity, class, generation, gender and sexuality. A relevant study in this connection is Anne H. Lorentzen's (2009) work on musical identity construction in relation to gender agency and gendered subject positions in the production of music. She questions how the personal project studio may have changed music production with regards to gender and sexuality. By help of the notions of de- and reterritorialization she focuses on how the disruption of the traditional power hierarchies of the recording studio are connected to the introduction of new technologies as well as alternative ways of articulating gender and sexuality:

By that I mean that when music production as a social, cultural and technological practice, we might as well say discursive practice, is transferred from its traditional institutional setting and is situated in a totally different setting, for instance a home, and entirely different categories of creating subjects who previously did not have access to

the means of production, such as female musicians and artists for example, this implies a transformative process with the potential to change both the subjects involved, the collaborative relationship between them, the technology (its use, significance and framing), and also the music itself (Lorentzen 2009: 45, our translation).

An interesting feature of Lorentzen's study is how she simultaneously deals with what we in the present context have argued for as the identity of a practice, the identity negotiations of the participating subjects, as well as available discursive positions and power relations. In this she illustrates how different constructions of the identities of practice determine which meanings and whose power are becoming principal or marginal respectively.¹⁵

The dichotomy central/marginal, as well as the opposition between what we take for granted and the Other, also represents an obvious challenge for music education as an academic discipline. The problem of seeing the other – whether it be an individual, culture or aesthetics – as something else, and not just as a second-rate variant of what is dominant, clearly includes an ethical dimension of this research field. Consequently, cultural didactic studies should be interested in exposing what is marginalized in music education and the school subject music. Through deconstruction and discourse analysis of what appear to be self-evident attitudes toward cultural variety and diversity, this didactic approach might reveal what has been overlooked. This, in turn, may prove to be a fruitful way of meeting minorities and other socioculturally defined subgroups, vulnerable forms of music and cultures, as well as informal and unconventional learning arenas and institutions. At the same time, it might also lead to an increased cultural and aesthetic esteem and a readiness for hybrid and pluralistic phenomena and practices about which music education has traditionally harboured certain qualms. Cultural didactic studies might thereby draw attention to the marginal issues, at a time when one of the most distinct tendencies in curriculum development and education seems to be to strengthen some central and underlying notions, for example about national language and culture, canonized Art, or so-called basic competencies and universal skills. By emphasizing the importance of respecting different outlooks and non-conformist ways of life in opposition to intolerance and xenophobia, it implies an added weight on the 'otherness' of the other, and consequently of the other's human rights.

This may also be one of the most significant outcomes of a cultural didactic research approach in relation to hands-on music teaching and teacher education. In line with this, Göran Folkestad discusses how the relationship between the field of praxis, conducted by music teachers, and the field of research, accomplished by music education researchers, should be defined, in that:

[...] the role of the latter is not to 'produce' teaching methods, but to deliver research results to the praxis field – results by means of which the professional teachers may plan, conduct and evaluate their music teaching. An important strand in this relationship between researchers and practitioners, and with the rest of the surrounding society,

is the mutually shared need for a continuous dialogue, and also that research questions induced in the reflections of the praxis field become the object of attraction to research (Folkestad 2006: 136f).

Erling Lars Dale (1999) identifies, from his point of view, pedagogical professionalism as more than plain craftsmanship. By this term he understands that teachers, in addition to obtaining the necessary repertoires of knowledge and skills as well as techniques and methods to impart these, have to develop their analytic and reflexive awareness to meet the professional demands of the teaching occupation. Dale further develops this to a notion of didactic rationality which corresponds to the significance he ascribes to didactic theory within scholarly pedagogy. Moreover, he outlines three levels of practice and competency, where didactic rationality stands for the mutual relations between the internal and complementary facets of these levels in order to build up competence with respect to teaching (the first level of competency), creating education programmes (the second level) as well as the construction and mediation of didactic theory (the third level).

Our standpoint is that the notions of didactic identity and cultural didactic studies put forward in the present article already involve several multifaceted perspectives on the connections and relations between the practical, discursive and theoretical levels of knowledge, experience and participation. Clearly, the article itself primarily operates at a didactological meta-level with respect to music education as a field of praxis. However, our modest ambition has been to contribute to the facilitation and reinforcement of culturally informed didactic competence and the reflexive practice of professional music teachers and music teacher education as well, by proposing a number of notions, perspectives and approaches which might be of relevance to the music education of today and tomorrow. Thus, we hope that the diverse definitions of didactic identity and the several layers of cultural significance we have suggested and examined may contribute to the rethinking of music didactics and to the enhancing of further cultural didactic reflection and research.

Notes

¹ It is important to stress that in our approach to didactics we take a continental European – i.e. German – understanding of the concept *Didaktik*, which has had special significance in Scandinavia as well, as our point of departure for further discussion. Cf. also Nielsen 2007.

² Obviously, Hall is here referring to Derrida's (1967) alienating strategy, by which he puts phenomena 'under erasure', for instance like this: *identity*. Basically, by crossing out the word, one indicates that the concept is no longer considered to be useful in its normatively stabilized form, while at the same time it cannot be replaced by any other more accurate or adequate term of comprehension.

³ For example, contents and activities might be negotiated and eventually changed due to the introduction of new disciplines and fields of knowledge, such as the introduction and escalating presence of digital technology in music education. Furthermore, they might change if the subject's

centre of gravity repositions, for instance like when music education in general has increasingly concentrated on composition. Finally, the contents of music education might be transformed if the cultural and mediated material and resources of the subject expands for example when popular music, contemporary music and/or multicultural 'world music' claim territory to the neglect of historical material.

⁴ Needless to say, we do not ascribe such simplifications to Nielsen, even if his model upholds certain tendencies to regard the relations between basic subject and teaching subject, as well as between *ars* and *scientia*, as more fixed and constant than might be approved from a post-structuralist point of view.

⁵ Note that several Nordic studies imply that the educational acquisition of musical knowledge, approaches and values takes place in discourses circulating within music education and its institutions, for instance Krüger (2000), Ericsson (2002), Nerland (2003), Lindgren (2006) and Schei (2007).

⁶ When Storey points to: "a pedagogy which insists that people have to be trained to recognize the intrinsic values of selected objects," he also demonstrates that there is no neutral relation between music as an educational subject and its potential basic subjects, whether they are derived from the *ars*- or *scientia*-dimensions of Nielsen's model. It seems obvious that such an understanding of aesthetic and cultural significance must be inclined to embrace music from the Classical Canon, or "The imaginary museum of musical works," as Lydia Goehr (1992) labelled the state of affairs.

⁷ See for instance the current Norwegian curriculum *Kunnskapsløftet* (2006) for primary, secondary and upper secondary education.

⁸ The opposition between considering music as an aim in itself or as a way to accomplish other goals may recall the material and formal *Bildungstheorien* put forward by German didactician Wolfgang Klafki (1983). However – as will be argued in the following – while the human subject is assumed to realize itself in the sense of 'sublime humanity' or as part of the 'universality of mankind', obtained through close encounters with definite qualities of music, according to formative *Bildung* conceptions, the self will rather come across its inevitably earthiness and sociocultural contextuality in line with post-structural theories of subjectivity and identity informed by cultural didactic perspectives on music education.

⁹ Note how different didactic identities of the subject music are described by Nielsen (1994), Hanken & Johansen (1998) and Dyndahl (2004). It must be said, though, that the different authors emphasize various aesthetic systems of value, governing for example sound or performing ideals in a range of styles and genres, rather than focusing a univocal metaphysical appreciation as *the* aesthetic mode of comprehension.

¹⁰ See once again Nielsen (1994), Hanken & Johansen (1998) and Dyndahl (2004).

¹¹ This is not, in our view, fully compatible with Klafki's notion of the 'categorical formation', of which the essential point is a double hermeneutic opening, i.e. an opening of a substantial musical content that simultaneously brings about the categorical opening or formation of the human mind. What creates the formation, then, is the synthesis of the formal and the material dimensions of musical education. However, Klafki does not suggest by which concrete processes this amalgamation takes place, nor does he situate it in a social and cultural context. Both dimensions are subject to further discussion in Frederik Pio's wide-ranging dissertation *Birth of musicality. Scientific man and the*

breakdown of tonality (2005), in which he launches his integrated notion of the *musicality-Bildung*, unfolding at the sociocultural level of what he denotes as ‘musical life’.

¹² David J. Elliott (1995: 193) refers to Frith’s argument that popular music is not only popular because it is expressive of certain value systems but because this music tends to shape the beliefs of its listeners about what popularity means (cf. Frith 1987). In his much-read book *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* (1995) Elliott presents a philosophical approach that explains ‘how music educators can fulfil their educational mandate’ by recognizing: “several dimensions of musical works that the [aesthetic concept of music education] overlooks altogether. In short, this praxial philosophy is fundamentally different from and incompatible with music education’s official aesthetic philosophy. As such, it offers music educators a clear alternative to past thinking” (ibid: 14). However, in circumventing the inescapable ambiguous, paradoxical and entangled dimensions of music’s aesthetic, cultural and social functions, which were pointed out by Frith as well as by post-structuralism and deconstruction, Elliott is himself inclined to overlook crucial aspects of the contextuality, contingency and complexity of the didactic identity of music education.

¹³ Another exciting aspect of DeNora’s studies is how she attempts to go beyond a cognitivistic conception of agency, structured as conceptions of musical competence as primary mental and reflexively interpretative skills. Her point of departure being aerobic classes, she investigates how we ‘latch on to’ music as a technology for body building, broadly speaking, as constitutive for motivation, coordination, endurance and energy: “[...] music is an accomplice of body configuration” (2000: 102). The aesthetic *affordances* of music might, therefore, be grasped as active, structuring attributes in and for the body. As aesthetic substance music can make us able to improve the capacity of the body, stretching the range of the body, and, ultimately, working as a ‘prosthetic technology’ – a technology which increases and alters the limits of the body (ibid: 103ff).

¹⁴ As we see it, Small’s notion ‘musicizing’ represents a broader, more multi-dimensional approach than Elliott’s corresponding concept ‘musicing’, which, essentially, aims to define music as various musical activities, including listening, and not as an aesthetic object. Moreover, Small includes everyday, media and even academic discourses. In addition there is his key point, which is that music’s ultimate function is to provide insight into relationships, musical as well as sociocultural.

¹⁵ Nerland (2003) discusses this issue with direct reference to music education, when she investigates didactic structures of meaning and relations of power as they are performed by master teachers of musical instruments. In this the project might be characterized as resting on a somewhat traditional and linear didactic model; a conception of didactics as existing previous to teaching, passing through the teacher, with direct consequences for the learner. However, Nerland’s analysis presents the research field as a complex and dynamic domain, and she undoubtedly makes a legitimate choice when focusing on the teacher as a discursive actor. An interesting extension of the study would, nonetheless, have been to investigate more accurately how subject matter didactic practices might become an integral part of the actors’ general identity projects, and how these in that way may work to stabilize or destabilize the subject’s didactic identity.

References

- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (1991). *Kulturindustri. Opplysning som massebedrag*. Oslo: Cappelen.
- Arnold, Matthew (1882). *Culture and Anarchy*. New York: Macmillan and Co.
- Barker, Chris (2003). *Cultural Studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Bohlman, Philip V. (2001). Ontologies of Music. In: Cook, Nicholas & Mark Everist (eds.) *Rethinking Music* (pp. 17-34) Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Butler, Judith (2007). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Dahlgren, Lars-Owe (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. In: Säljö, Roger et al. *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (pp. 19-32) Lund: Studentlitteratur.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, Jacques (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dyndahl, Petter (2002). *Musikk / Teknologi / Didaktikk. Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Doctoral dissertation. Oslo: Acta Humaniora nr. 152, Unipub.
- Dyndahl, Petter (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. In: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe & Øivind Varkøy (eds.) *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (pp. 73-91) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, Petter (2008). Music Education in the Sign of Deconstruction. *Philosophy of Music Education Review*, 16 (2), Fall 2008, 124-144.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Doctoral dissertation. Malmö: Lund University.
- Felski, Rita (2005). The Role of Aesthetics in Cultural Studies. In: Bérubé, Michael (ed.) *The Aesthetics of Cultural Studies* (pp. 28-43) Malden: Oxford: Blackwell Publishing.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, no. 2 (July 2006), 135-145.
- Foucault, Michel (2000a). Technologies of the self. In: Rabinow, Paul (ed.) *Ethics, Subjectivity and Truth* (pp. 223-251) New York: Penguin Books.
- Foucault, Michel (2000b). The Subject and Power. In: Rabinow, Paul (ed.), *Power* (pp. 326-348) New York: The New Press.

- Frith, Simon (1987). Towards an Aesthetic of Popular Music. In: Leppert, Richard & Susan McClary (eds.) *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, Simon (1996a). *Performing Rites. Evaluating Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, Simon (1996b). Music and Identity. In: Hall, Stuart & Paul du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 108-127) London: Sage.
- Goehr, Lydia (1992). *The Imaginary Museum of Musical Works. An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Hall, Stuart (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? In: Hall, Stuart & Paul du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17) London: Sage.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hebdige, Dick (1979). *Subculture. The meaning of style*. London: Methuen.
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag – bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: Nielsen, Frede V. & Siw Graabræk Nielsen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8, 115-136*. (NMH-publikasjoner 2006:1) Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kant, Immanuel (1790/1990). *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Krüger, Thorolf (2000). *Teacher practice, pedagogical discourse and the construction of knowledge. Two case studies of teachers at work*. Doctoral dissertation. Madison: University of Wisconsin.
- Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 24th December 2008 from <http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lorentzen, Anne H. (2009). *Fra "syngedame" til produsent: Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet*. Doctoral dissertation. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Doctoral dissertation. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen Musikkdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2005). Didactology as a field of theory and research in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (1), Spring 2005, 5-19.

- Nielsen, Frede V. (2007). Music (and arts) education from the point of view of Didaktik and Bildung. In: Bresler, Liora (ed.) *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 265-285) Dordrecht: Springer.
- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS – En musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pio, Frederik (2005). *Musikalitetens fødsel – det videnskabelige menneske og tonalitetens sammenbrud*. Doctoral dissertation. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Doctoral dissertation. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: The University Press of New England.
- Storey, John (2003). *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Williams, Raymond (1958). Culture is ordinary. In: McKenzie, Norman (ed.) *Conviction* (pp. 74-92) London: MacGibbon and Kee.

Professor, dr.art. Petter Dyndahl
Hedmark University College
N-2418 Elverum, Norway
Email: petter.dyndahl@hihm.no

Doctoral Student, MA Live Weider Ellefsen
Norwegian Academy of Music /
Hedmark University College
N-2418 Elverum, Norway
Email: live.ellefsen@hihm.no

The role of music in music education research: Reflections on musical experience

Øivind Varkøy

ABSTRACT

The role of music in music education research: Reflections on musical experience

First in this article the role of theories of musicology in music education research is considered. Second, the case in point is examined where the focus of music education research is brought to bear directly on music education, to wit music. By concentrating on music in music education research, the focus remains firmly on musical experience as a basis of reflection in music education research. The author has chosen to focus in particular on a specific kind of musical experience – more precisely, musical experience as an existential experience.

Keywords: music educational research, role of music, musical experience, existential experience

In this article my contribution to the discussion about the role of music in music education research falls into two parts. First, I consider the role of theories of musicology in music education research. Second, I examine the case in point where the focus of music education research is brought to bear directly on music education, to wit music (Nielsen 1997). By concentrating on music in music education research, the focus remains firmly on musical experience as a basis of reflection in music education research. I have chosen to focus in particular on a specific kind of musical experience – more precisely, musical experience as an existential experience.

Musicological theorising and music education research

Music education centres on the philosophy, theory, and study of individuals, music, society, and teaching and learning, and not least the relationship between these elements. Music education as a scholarly subject is multi-disciplinary in the extreme. This means that, as music education researchers, we can draw on any number of so-called ‘hyphen disciplines’ and sub-disciplines that come under the aegis of education or pedagogy as

an academic subject, *and* on music as both an academic subject and an art form. For example, we can approach music education from psychological, sociological, anthropological, and philosophical angles. These approaches in turn influence our chosen focus in both education and music, such that we can talk about educational–psychological *and* music–psychological perspectives, for example, or educational–philosophical *and* music–philosophical perspectives, and so on.

Given that music education is able to look to the theoretical foundations of both disciplines – education *and* music – the development of music education as an academic subject can in many ways been seen to mirror developments in both education and musicology. If, for the sake of argument, we limit ourselves to the latter, we will see that over the course of the last hundred years musicology has developed strongly in the direction of increasing specialisation. This means that in today’s musicology we encounter a multiplicity of directions or foci: everything from music history and analytic studies of style to music–philosophical, psychological, sociological and anthropological research.

Today we draw a distinction between *historical* and *systematic* musicology. Whilst historical musicology for the main part limits itself to musical objects, documents, and sources, systematic musicology encompasses a number of composite disciplines: music anthropology, music ethnology, music sociology, music psychology, music philosophy, music aesthetics, music therapy, and music education. There have been several attempts to create a schematic overview of musicology’s main and secondary fields. However, no such attempt can be considered realistic if the various fields are seen in isolation from one another. Historical research, for example, is hard to imagine without systematic elements, and every form of systematic musicology can of course be seen in terms of its historical context. Ingmar Bengtsson (1980) lists four main fields in musicology:

- a) Works with an emphasis on musical objects, documents, and sources. This includes research on instruments, notation, and music iconography (pictorial representations of music), as well as bibliographical and documentation research.
- b) Works that centre on sound, sound progression, and reactions to sound. This category includes research on acoustics, the physiology of hearing and vocal production, instruments, musicality, and audio perception or ‘tone psychology’ (not to be confused with music psychology).
- c) Works with an emphasis on the relationship between music and human beings, society, and ideas. Included here are music anthropology, music philosophy, music aesthetics, music education, and music therapy.
- d) Works with a focus on music as expression and/or structure. This field includes research on audio and tone systems, musical grammar, musical rules and composition techniques, style analysis, and behavioural practice, and the description and interpretation of compositions.

It is perhaps in the third of Bengtsson's fields (c) that we should look for many, if not all, of the links between music education and musicology. Music anthropology and music ethnology examine the function and meaning of music in different epochs and cultures; music sociology reveals the role of music in different societies; music psychology is concerned with experience; music philosophy focuses on the relationship between music and *Weltanschauung*, often in terms of religious and ideological ideas; music aesthetics works with the 'contents', 'meaning', 'essence', and 'significance' of music, as well its critical assessment; while music therapy employs music as a 'healing agent' in mental health care and clinical treatments (Bengtsson 1980, Ruud 1992).

What is often called 'New Musicology' embraces much of this, given that it accords the greatest weight to the relationship between music and human beings, society, and ideas. The most important consequence of 'New Musicology' has undoubtedly been the debate on what is actually meant by music, and the renewed interest in music's *function* for individuals and society at large. The shift in music anthropology away from non-Western cultures to a fresh consideration of local and sub-cultures close to hand, and attempts to interpret the *meaning* of music and music experience in different cultures, makes this musicological field particularly important in any attempt to determine the 'essence', 'meaning', 'value', and 'importance' of music – and similarly in reflections on music education. Music anthropology's fundamentally value-relativistic agenda is especially relevant for any discussion of the function of music in music teaching. This much can be seen in the groundwork it offers music teaching, especially when it comes to assessing the centrality of so-called 'everyday experiences', here equated with *ars et scientia* – music as art and science (see, for example, Nielsen 1994:103ff., Ruud 1992, Stige 1995). In this lies an understanding that music teaching cannot only depend on the foundations of the performing and creative disciplines of the art partnered with musicology, but must also draw on central everyday experiences with music and song: the first interaction between mother and child; the musical play of the preschool child; and the experience of recreational music. Furthermore, it embodies a view of music as an activity and process, and not solely as a composition or product – a realisation that has proved crucial to music education philosophy and practice. This emphasis on music as an activity and process is, moreover, one of the distinguishing marks of much that passes for 'New Musicology', as many of us know from David Elliott's works (1995, 1996), for example. Other aspects of 'New Musicology' include a sense that music is closely linked to human feelings and the experience of meaning; that it is a natural, social activity in which participation is central; that it is determined by culture and context; that it is practiced, improvised, and 'live' as well as notated and reproduced; and that it is a personal, tangible, and profoundly human form of expression.

All these issues are addressed in Christopher Small's book *Musicking*. Small (1998) takes the traditional questions about the nature, meaning, and function of music in people's lives and refocuses on the specific question of what is involved in the performance of given work, at a given time and place, and with given participants, or, as he puts it, 'What does

it mean to participate in a performance of Western concert music in a concert hall in a European city at the end of the twentieth century?' (Small 1998:16). In short, his central question is, 'What's really going on here?' (Small 1998:14). By taking the concept of 'music' in the direction of 'musicking', Small's wish is to underline the fact that 'music' is *to participate* in a musical performance, be it as a performer, listener, practitioner, composer, or dancer; the main point being that 'musicking', through the social construction of meaning, becomes a ritual in which all participants explore and celebrate relationships that constitute their social identity. As Small writes:

Again, if we think about music primarily as action rather than as thing and about the action as concerned with relationships, then we see that whatever meaning a musical work has lies in the relationships that are brought into existence when the piece is performed. These relationships are of two kinds: those between the sounds that are made in response to the instructions given in the score and those between the participants in the performance. These two sets of relationships ... are themselves related, in complex and always interesting second-order ways. (Small 1998:138–139).

All 'musicking' is to be regarded as a process in which we tell ourselves stories about our relationships and ourselves. All activity that we call art is therefore necessarily about human relationships. However, Small is open to the idea that such 'relations' stretch far beyond actual relationships and 'everyday' occurrences. The answer to the question 'What's really going on here?', is thus, rightly enough, that it is an exploration and celebration of relationships, and, moreover, not only the relationships that actually exist in our lives.

During a musical performance, any musical performance anywhere and at any time, desired relationships are brought into virtual existence so that those taking part are enabled to experience them as if they really did exist. (Small 1998:183).

'Musicking' is therefore just as much about relationships we wish existed and long to experience. It can be about relationships between people, between people and the cosmos, with us and within ourselves, with our physical bodies, or with the divine. It is in this way 'musicking' acquires clear existential overtones.

In considering the role of musicology theories in music education research, my principal focus is determined by the ever-growing musicological (anthropological and philosophical) insight into music. I have chosen to focus on this particular aspect of musicology not because it is the only contribution from this quarter that can, and should, play a role in music education research, but because I would claim that the approach to music to be found in Small's work is of fundamental significance for both music education research and music education philosophy or practice, and that this type of musicological deliberation is especially relevant when dealing with a new figure on the music education scene – the anthropological perspective.

At this point, however, it is also worthwhile considering a different way of linking music education and musicology. In the book *Form och funktion*, the Swedish musicologist Sten Dahlstedt (2007) analyses the music teacher education on offer at the Royal Academy of Music in Stockholm from the end of the 1940s until the reform of Swedish education policy in 1976. Of particular relevance to the present context is his use of two musicological terms, ‘form’ and ‘function’, as central to his argument. Dahlstedt makes the case that views on music education in the 1950s and 1960s were an expression of a particular intellectual, modernist aesthetic, of which the defining interest was ‘form’, as is evident in the student music teachers’ curriculum for music history and music theory, a curriculum designed to reflect the latest, most scientific methods. Moreover, he shows how the concept of ‘function’ broke through in earnest in the 1960s, how this anthropological and sociological notion played an important role for the liberation of musical forms other than traditional Western art music, and how the artistic avant-garde, media, and new Left shared a desire for a new concept of culture to counteract ideas about the autonomy of art and abstract form. The point here is the possibility of understanding music teacher education in terms of concepts that most certainly relate to musicology.

Thus far I have argued that musicological theorising is an obvious element in music education, both as a discipline and as a field of research, and that music education is a distinct field that can make use of both educational and musicological theories. It will not have gone unnoticed, however, that ‘music education’ in fact exists as one of several subjects in Ingmar Bengtsson’s musicology categories. At this point, we are no longer talking about musicological theory being *present* in music education research, but rather that music education research is in principle a type of musicological activity. This is a large step towards a discussion of ‘who owns whom’, of which subject designations are superior to others, and so on. For example, is music education in principle an educational or a musicological discipline? Or is music education a higher discipline – and, for us, a superior and autonomous subject – that to varying degrees can be linked to educational and musicological theories?

This is about far more than concepts. This is a struggle for the power of definition; a struggle between different professions (educationalists, musicologists, and music teachers) to determine who will set the research agenda, and equally a struggle that continues at the highest levels of principle, but also at the level of specific curricula. The questions to be faced include, ‘Should we teach our students a subject called ‘education’, or should it be called ‘music education?’, begging the question of whether this is a subject worth examining for power struggles.

Musical experience as existential experience

If as music education researchers we wish to focus on music, we must necessarily concentrate on musical experience. Similarly, we have to be prepared to use the full spectrum of approaches to systematic musicology that might be relevant in understanding musical experience. In music education it is thus possible to tap into the communication between music and individual – in a multi-faceted way, in line with music's multi-faceted world of lived experience. If we wish to focus on music we cannot, for example, be content to consider musical experience using approaches derived from learning and teaching situations alone, if only because the result would be research projects in which the educational element would stand out at the expense of the actual content of the educational process, that is to say the music.

It is for this reason that I now turn to musical experience. Instead of talking around the subject, discussing how as music education researchers we can focus on, say, musical experience, I will offer a specific examination of musical experience as manifest in music education research. I have chosen to focus in particular on a certain type of musical experience, namely musical experience as an existential experience. As we shall see, this is not a novel theme, but I would argue that it is has been unfairly neglected when it comes to music education, both in the practical subject and in research.

The phrase 'musical experience as an existential experience' refers to the full expression of musical experience in terms of what we might call the existential questions of life. Such questions can be said to be inherent to the human condition; we are all, sooner or later, confronted with questions that can seldom be answered with a categorical or precise answer. The question of *meaning*, both in life and of life, is perhaps paramount, but it is closely followed by the questions of human dignity, suffering, hope, time, death, joy, belonging, happiness, and coherence (Argyle 1992, Nordenfelt 1991a, 1991b, Veenhoven 1984).

I have taken as my starting point two factors that highlight both the anthropological and philosophical perspectives on musical experience. This is not to say that these two perspectives are the only ones possible, but I would argue that they are crucial if we are to focus on musical experience as an existential experience. The first factor is linked to the debate on what is music, and its functions for the individual and society, as mentioned earlier in the context of 'musicking'. Small (1998), as we have seen, holds 'musicking' to be a process in which we tell ourselves stories about our relationships and ourselves. These 'relations', however, extend beyond that which exists in reality, in 'everyday life'. 'Musicking' embraces any and everything from interpersonal relationships to the physical realities of our own selves or a sense of the transcendental. What matters here is that Small thus gives the notion of 'musicking' clear existential overtones. I believe that it is particularly important to highlight the fact that such perspectives can also be found in newer anthropological approaches to musical experience, whilst acknowledging the

tendency toward reductionism both in cultural and educational thinking concerning musical experience, a reductionism that seems to exclude the possibility of existential experience. I will return to this later.

The second factor is linked to what Frede Nielsen refers to as music's multi-faceted lifeworld. Nielsen (1994:133ff.) believes the 'musical object' is in essence a world of lived experience, a vast spectrum of experiential possibilities. In his account, music is seamed through with layers: an acoustic layer, a structural layer, a bodily layer, a tense layer, an emotional layer, and a spiritual or existential layer. Furthermore, he sees these layers of meaning as corresponding to the equivalent layers of human consciousness. Something in music corresponds with something in me. This means that the layers of meaning in music exist 'only' as potentialities, and that they are only first realised in the encounter with the experiencing subject. To follow this to its logical conclusion, music's layers of meaning are analogous with the individual's perception of acoustic data, and the processes of perceiving music with musical structure, experiencing the progression of tension and its outcome; a reality that exists in movement and gesture, in the individual's particular emotional universe, sensations, and entire existential consciousness.

Music education's main concern, as Nielsen sees it, is communication between music and people. He suggests that the focus of music education is not always as clear as it could be when it comes to communicating from *all* music's layers of meaning to the human consciousness. There is an inclination to look away from the profundity to be found in musical objects, and much educational activity appears to concentrate on bringing pupils into contact with 'the externals of music' – the features that are readily described in technical terms.

It is legitimate to ask whether the existential qualities of music in the human consciousness have been suppressed, marginalised, or rendered mute, and whether as such they are something we as researchers, following in Michel Foucault's footsteps, should bring to light. This is certainly my intention in what follows, bringing Small's existential 'musicking' and Nielsen's multi-faceted lifeworld to bear on musical experience as an existential experience.

In approaching the term 'existential experience', it occurs to me that even though we as academics may have mastered a mode of speaking appropriate to the field and the times, and even though we work in a discipline that is now fairly well established, although granted we constantly question its design, it still seems as if our modes of expression, the way we think about musical learning, and our questions about music teaching and learning and even music itself, reach a threshold that we cannot cross (Guldbrandsen & Varkøy 2004:7). Language fails us. The question then becomes *what* it is in this field we seldom manage to speak of. Or is it perhaps that we do not really *want* to say anything about it, and therefore remain silent? What has been marginalised? What is it we so rarely hold up for academic analysis? I would argue that in many circumstances it appears to be actual musical experience – a possibility only reinforced if we recognise that this is not least an existential experience.

There may be several reasons for the distance often evident in music education research when it comes to musical experience. One hypothesis is that it is simply the fact that, in the instant we turn our attention towards it, we have to deal with something that cannot be described technically and is unmanageable (Nielsen 1994:140). Another is that we are fearful of being bogged down in a quagmire of arguments over values and ideological contradictions, over philosophical, social, and personal identity constructs. This is not to say that there is broad agreement about what it means to have a musical experience – in an existential sense. Indeed, the question of existential experience rapidly leads to a variety of fundamental discussions.

A third hypothesis is that we live in a culture in which problematic questions about the meaning of life are often evaded as too disquieting. Certainly, when we do dare to touch upon the theme, it is only ever other people's experiences that are discussed. It is very rarely, if ever, that I have found academics to give an account of their own musical, existential experiences, demonstrating the self-reflectivity we might otherwise expect from qualified researchers of music education. When we do mention the idea – to attack it, or to talk about other people's experiences – it is often on the basis of identity theory or culture theory (Ruud 1997), or in relation to a psychological approach (Gabrielsson 2008). An approach based on philosophy or music philosophy is more rare, at least in the field of music education research. It is precisely for this reason I will attempt to shed light on musical experience as an existential experience by linking it to philosophy and music philosophy, and more specifically to the writings of the Norwegian philosopher Arne Johan Vetlesen, with Hegel and Gadamer as points of reference (Vetlesen 2004). Vetlesen's existence-oriented slant on musical experience is an interesting complement to the perspectives to be gleaned from sociology, culture theory, and psychology – if, that is, we take music education seriously as a multi-disciplinary discipline, and music seriously as a multi-faceted lifeworld.

Vetlesen's thinking, like Frede Nielsen's, tackles the encounter between music and people obliquely. This is a story of the meeting of affective power and affect; of music and people. Initially, Vetlesen claims that having an experience generally involves being astonished, startled, affected. An 'experience' is something that pushes us beyond our boundaries; we are shaken out of our usual patterns, and experience our subject-selves from unfamiliar angles. Gadamer (1960) says that the real experience is the one where we become aware of our own finiteness. This sense of finiteness communicates simultaneously our historicity. Every single 'experience' therefore becomes a kind of 'painful experience', and in this sense can be taken up and repeated over and over again: there will be time for everything, and everything returns. In this way we are brought into contact with the significant dimensions of human existence; we can perhaps say that ultimately it amounts to the experience of having only limited control over the world. 'Painful' in this context is not to be read literally, then; rather it should be interpreted as something akin to the 'truth', although that too can be more than painful in its turn.

But what place does music have in this? According to Vetlesen, it appears that musical experience is particularly suited to bring us into contact with the *basic conditions* of our lives. These basic conditions, or existential problems, encompass dependency, vulnerability, mortality, the fragility of relationships, and existential loneliness, and as such are linked to the question of meaning. These are the terms by which we live our lives, terms that we have not chosen, and that we cannot choose to abandon. They are the frames of our human existence – and we must all live within them.

In many ways it seems as if we live in a culture where mastery, authority, and achievement are the ideals in our lives. Everything that reminds us of dependency, vulnerability, or mortality is regarded as unwelcome, as a source of discomfort; they are things to be defeated or to be put behind us. Vetlesen argues, for instance, that today's culture is resolutely ignorant of the terms that frame our lives. What awaits us in the musical experience as an existential experience requires that we put aside our culture's knee-jerk concealment of the essential human condition, problematic or not. When I get shivers down my back, when my hair stands on end, when I go alternately hot and cold, when my pulse races, when my mood changes, then music has brought me into contact with one or several of these basic conditions (see Pio 2009, Pio & Varkøy 2009). This is no more mystical than experiencing any encounter where something happens to me without my planning it or being able to control it. Taking most things for granted, counting on the future as a repetition of the past, unthinkingly certain we are in control; the usual attitudes fall short. And when the usual does not materialise, and on the contrary something unexpected and completely different happens, I am forced to problematise myself and my life – that is, if I dare or want to reflect on it.

This is where music has its effect. The moment I am jolted out of what is familiar, controlled and controllable, chosen and planned, I become aware of my own vulnerability and insignificance in the world, and therefore of my own general dependency, vulnerability, and mortality, my loneliness and the fragility of my relationships. I am reminded of my own limits as a human being, and thus of the forgotten depths to the world. The notion of 'depth' is interesting, particularly if we view it in the light of psychological research on so-called 'peak experiences' (Gabrielsson 2008). Unsurprisingly, when Vetlesen focuses on dependency, vulnerability, mortality, and the like he is very easily understood as 'depressing' and 'negative', especially in a culture which finds such terms to be a source of unease. In an existential perspective, is this really what music is all about? What of peak experiences that convey joy, pleasure, beauty, fulfilment, and meaning? Music as an existential experience of course touches on such aspects of life as well. However, I would argue that experiences of meaning, including joy, pleasure, and fulfilment, need to have the 'frightening and disturbing' questions of mortality, loneliness, and so on as a counterpoint, if we want our search for meaning in our lives to be more than a purely hedonistic project (see Aristotle 1999, Varkøy 2003:119ff. for discussions of hedonism and *eudaimonia*, the Aristotelian definition of happiness). To put it briefly: no 'depths', no real 'peaks'. I think it behoves us to link musical experience as an existential experience to

the dialectic relationships between joy, fulfilment, and the experience of ‘living here and now’ on the one side, and the existential frames of human life on the other. The meeting between a strong musical experience and a sense of my own finiteness could in fact be said to be the crux of the existential experience.

When a musical experience wrenches us from our usual course, Vetlesen terms the state we attain as *transcendence*. We lift our gaze from our own narrow compass and draw in the qualities of the music that have the potential to overwhelm us, perhaps even to bring about a change in our way of understanding ourselves in relation to the world. We shift our focus from the individual experiencing music per se to the *encounter* between the individual experiencing the music and the music itself. Transcendence can only be accomplished in the meeting between the subject and the object encountered; crucially, I can only be affected by what moves me; only music to which I am sufficiently open and receptive can realise its full potential. This may sound obvious, but it is none the less fundamental for that. We are once again back with music’s different layers and the analogous layers of human consciousness: music’s ability to affect must be matched with my own ability (or desire) to be affected, for in the absence of one or other, no experience can take place. An existential experience does not come about *automatically* – only if I am exposed to a certain piece of music. Nor is it much help to have an extensive theoretical and conceptual schooling in that music if that is all it amounts to, because for an existential experience I must also be in a state of listening readiness. In this way, all existential experience is linked to the subject’s openness, to my readiness or open disposition. But equally, all lack of existential experience, all *non-experience*, can of course be seen in terms of the relationship between music’s potential and the opposite of openness, perhaps best described as reticence.

Thus far I have discussed what can happen in an encounter between music’s power to affect and individuals who are willing and able to be affected. What, then, of the music that can affect us? As a brief example, I suggest considering the views of someone at the sharp end, one of the leading Norwegian composers of my generation, Asbjørn Schaathun, and in particular his reflections on the musical elements and effects he believes are decisive for whether music can ‘leave the ground’, in the sense of communicating something that lies ‘beyond’ the score. One of his main points is how the conscious use of ambiguity on one or more levels, even in isolated musical statements, can open a mental room where music alludes to something that lies beyond. Schaathun (2004) identifies a range of criteria in order for this to happen, and argues that at least some of them must be present if music is to be able to convey an experience of richness, of an intricate ‘something’ that is greater than the sum of its parts. The criteria include hybridising, suspension, and hidden contexts; on every level it is about seeking out an ambiguous musical form. The obvious protest is that Schaathun’s views are contextually linked to the Western art music tradition. This need not detain us, however, since Schaathun is only used here as an example of how its practitioners think about music – given that we as music education researchers want music to have a role in music education research.

Similarly, what does it mean when I write about individuals being willing and able to be affected? The truth is that I cannot automatically undergo an existential experience merely by being exposed to a musical work that it is hoped will have the power to move. The experience depends upon my listening readiness, my openness, or my receptiveness. This is as true of musical experience as it is of the educational encounter between pupil, teacher, and teaching material (Varkøy 2007).

The dimensions to life I can meet in a musical existential experience largely evade language. Of course, by the same token, it is difficult to approach such experiences through language. It may even seem to be a contradiction to frame in language something that comes ‘before language’ (see, for example, Kjerschow 2000). That said, the objection to impossibility of operating with something that ‘comes before language’ is obvious. Have we not learned that ‘beyond language there is nothing’? And something cannot be ‘beyond language’ if we are already able to talk about it? It is quite correct that language plays an immense role in constituting our reality, and this is equally true of music through all the linguistic twists and turns in twentieth-century philosophy, whether we talk about analytic language philosophy, philosophic hermeneutics, or post-structuralism. Yet we still try to put into words experiences that are at the limits of language. This is something of which the many schools of thought are aware, naturally; indeed, aesthetic research and interpretive musicology set out to express through language partially non-verbal experiences. If anything is an academic discipline, it is this: to aspire express the inexpressible; to make all that is unconscious, unacknowledged, and non-verbalised *conscious*; and simultaneously to exercise humility in the face of the problematic, yes even at times ‘impossible’, nature of the project. It may seem as if the choice of language is central in this context. When musical experience also contains traces of ‘before-language characteristics’, it will be necessary for music education research to look to aesthetic research and interpretive musicology, and to resist the temptation to limit its range to the languages of psychology, sociology, or culture theory, for example. This should not be taken to mean that these languages are incorrect or ‘wrong’, yet in insisting on music education research’s multi-disciplinary character we also need to cast the net wider if we are to foster a multi-faceted discussion and understanding of musical experience.

The completely different

In any discussion of music’s role in music education research, I think it important to highlight the fundamental view of musical experience as an existential experience as something that holds good for everyone, even music education researchers. There is a general trend in educational and cultural policy towards reductionism when it comes to musical experiences, a reductionism that seems to exclude any thought of existential experience. The term

‘reductionism’ is used here to describe the attempt to explain a complex phenomenon by referring to only one or few perspectives (Gustavsson 2000). Equally, when discussing musical experience, the reductionism evident in music education research reflects a general unconcern over the fact that music education on the ground, just like educational and cultural policy on music’s role in people’s lives, shows only the smallest interest in focusing on *all* sides of the musical experience, including *existential experience*; but not least, this reductionism reflects the tendency to assess musical experiences primarily, if not exclusively, as harmonising and ‘edifying’ experiences. According to Immanuel Kant (1981 [1790], Varkøy 2003:176ff.), aesthetic convictions can arise from both ‘the beautiful’ and ‘the sublime’. The experience of the beautiful is a comfortable and harmonising experience. The experience of the sublime, however, is not. It is about being overwhelmed by a ‘vast might’ – and thus can be shattering. In short, sublime music gets hold of me, unnerves me, steers me towards unknown depths, or leaves me pondering the vulnerability of existence. What I have termed ‘existential experience’ in many ways hinges on an experience of the sublime. Given that both the educational and cultural discourses are permeated with the certainty of the harmonising effect of art – about the effects of ‘the beautiful’, to use Kant’s words – then there is not much place for ‘the sublime’, for art’s disturbing and disconcerting potential, for existential experience. We are faced with what is best termed a reductionist attitude to musical experience.

It is striking that Kant was thinking about ‘the beautiful’ in an age when music was typified by the classical Viennese ideals of harmony and symmetry; in other words, the age of Haydn, Mozart, and early Beethoven. To borrow from Nietzsche (2000), we can perhaps say that it was primarily an ‘Apollonian’ musical age. Nietzsche uses ‘Apollonian’ and ‘Dionysian’ for two central principles in Greek culture. All types of form or structure are Apollonian, as is rational thought. Drunkenness and madness are Dionysian, as are all forms of enthusiasm and ecstasy. Music, according to Nietzsche, is the most Dionysian of the arts, since it appeals directly to man’s instinctive, chaotic emotions and not to his formally reasoning mind (see Pio 2009). However, since then a fair amount of music of a more ‘Dionysian’ character has flowed through history, starting with Beethoven’s later works and becoming a flood in the romantic period (in particular, in late romanticism and expressionism), while today, for example, we meet it in a range of rock music expressions. The problem as I see it is as follows: on the one hand we live today in a musical culture that in many ways can be said to be characterised by an existential imprint – perhaps just as suitable for ‘sublime experiences’ as ‘experiences of beauty’. I would argue that this is true both of the musical expressions current in popular music and of the function of music in people’s lives, for example in identity construction (Ruud 1997). On the other hand, at the same time we can see the reductionist approach in educational and cultural policy on musical experience, fixed on ‘far from dangerous harmony’. These are just some of the avenues open to music education research projects that choose to focus on music.

Finally, if we want to problematise reductionism by analysing musical experience as an existential experience in the manner outlined above, it calls for more than a bare

description of music as an outer, sounding object. An existential experience, as we have seen, is a relationship – a meeting between the music as sound and the listening mind that receives it. Furthermore, the listening mind accommodates more than just perception and cognition in technical terms. As already noted, an existential experience is something to which we are exposed. It appears at certain, rare moments as a disturbing encounter with something outside ourselves. There is an old expression in Latin for this: *mysterium tremendum et fascinans*, the fearful and fascinating mystery that leaves us quaking with fright and rapture in the face of what the Germans call *das ganz Andere* ('the completely different'). It is about experiences that throughout time have had religious, metaphysical, psychological, social, cultural, and aesthetic interpretations. It is the very variety of possible interpretations of musical experience that I wish to emphasise – and their validity in music education research. Music education research must approach musical experience with as much breadth as possible, aware of the conscious willpower and rationality involved, but also the sensual, emotional, personal, and existential qualities. If we as music education researchers really want to focus on music, we are obliged to acknowledge the full magnitude of this multi-faceted lifeworld.

References

- Aristotle (Norwegian translation 1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Nye Bøker.
- Argyle, Michael (1992). *The social psychology of everyday life*. London and New York: Routledge.
- Bengtsson, Ingmar (1980). In: K. Michelsen (ed.) *Cappelens musikkleksikon*, v, 70. Oslo: Cappelen.
- Dahlstedt, Sten (2007). *Form och funktion: idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947-76*. Hedemora: Gidlund.
- Elliott, David (1995). *Music matters*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, David (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28, 1-15.
- Gabrielsson, Alf (2008). *Starka musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*. Hedemora: Gidlund.
- Gadamer, Hans Georg (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Guldbrandsen, Erling E. & Varkøy, Øivind (2004). *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kant, Immanuel (1981 [1790]). *Kritik der Urteilkraft*. Werkausgabe X. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kjerschow, Peder Chrstian (2000). *Før språket. Musikkfilosofiske essays*. Oslo: Vidarforlaget kulturbibliotek.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. Copenhagen: Christian Ejlers Forlag.
- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikpædagogiske forskning territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. In: Jørgensen, Harald, Nielsen, Frede V. & Bengt Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997* (pp. 155-178). Oslo: NMH-publikasjoner 1997:2.
- Nietzsche, Friedrich (2000). *The birth of tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordenfelt, Lennart (1991a). *Hälsa och vård*. Stockholm: Thales.
- Nordenfelt, Lennart (1991b). *Livskvalitet och hälsa. Teori och kritik*. Solna: Almqvist & Wiksell förlag.
- Pio, Frederik (2009). Pedagogy of sensuality and capability of life (livsduelighed). The School's path towards a reassessment of music as sensual-aesthetic subject. In: Nielsen, Frede V., Holgersen, Sven-Erik & Siw Graabræk Nielsen (eds.) *Nordic research in music education. Yearbook Vol. 11* (pp. 139-166). Oslo: Norges musikkhøgskole NMH-publikasjoner 2009:8.
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind (2009). A reflection on musical experience as existential experience: an ontological turn. (Submitted).
- Ruud, Even (1992). *Innføring i systematisk musikkvitenskap*. Oslo: Institutt for musikk og teater. Universitetet i Oslo.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaathun, Asbjørn (2004). Kan man konstruere åndeligheter? Om musikalske muldvarpanger, Jacobsstiger og annet. In: Guldbrandsen, Erling E. & Øivind Varkøy (eds.) *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grenseprengende musikalsk erfaring* (pp. 132-145). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Small, Christopher (1998). *Musicking – the meanings of performing and listening*. Hannover and London: Wesleyan University Press and University Press of New England.
- Stige, Brynjulf (1995). *Samspel og relasjon*. Oslo: Samlaget.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Øivind (2007). Om dårlige lærere og gode elever – og omvendt. Møter med Pedagogiske situasjoner hos Thomas Bernhard, Thomas Mann og Dag Solstad. In: Grinde, Nils et al. (eds.) *La livets kilde rinne. Festskrift til Ove Kristian Sundberg på 75-årsdagen 22. Juni 2007* (pp. 287-297). Oslo: Norsk Musikforlag.
- Veenhoven, Ruut (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht, Boston, and Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- Vetlesen, Arne Johan (2004). Erfaring. In: Guldbrandsen, Erling E. & Øivind Varkøy (eds.) *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grenseprengende musikalsk erfaring* (pp. 40-48). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

The role of music in music education research

Professor, dr.art. Øivind Varkøy
Musikhögskolan, Örebro universitet /
Norges musikkhøgskole
Privat adresse:
Kleiva 16
N-14576 Rasta, Norge
Email: oivind.varkoy@oru.se /
oivind.varkoy@nmh.no



En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande

Cecilia K. Hultberg

ABSTRACT

A cultural-psychological model of musical learning by making music

This article presents a cultural-psychological model of musical learning, based on results from several longitudinal case studies consisting of many-sided data collected in different contexts of making music. Here the discussion is limited to learning by playing instruments. Starting out from the learning triangle as presented in cultural history, cultural tools are seen as mediators establishing the connection between the learner and the learning object. The model describes musical learning as music-culturally framed by the learning musician's idea of, and familiarity with, the music style/tradition in question. In this framing, established music-cultural conventions of structuring and expressing music are crucial tools when used in combination with each other and with other tools included in the cultural tool-box: instrument, performance (notation). Related to this, musical learning is characterized by mutual interaction between the learning musician and the music studied. The presentation of the model is followed by descriptions of musical learning in four contexts and a discussion on implications to teaching.

Keywords: musical learning, cultural-psychological perspective, conventions in music traditions, individual conditions, practising

Inledning

Trots att musikaliskt lärande utgör ett centralt område för forskning i musikpedagogik, riktas fokus i många undersökningar i ämnet snarare mot aspekter som är *relaterade* till detta kärnområde än mot området i sig. En anledning till detta kan vara att musikaliskt kunnande ofta tillhör en visserligen klingande, men verbalt outtalad kunskapsdimension (jfr. Polanyi 1967: tacit dimension of knowledge). Inte desto mindre är det en väsentlig uppgift för forskare i musikpedagogik att undersöka musikaliskt lärande. Genom att begreppsliggöra processer och förhållningssätt som är väsentliga i individers musikaliska lärande kan forskare bidra till ökad förståelse av detta område. Under

förutsättning att musiker och musiklärare uppfattar begreppen som relevanta kan dessa bidra till erfarenhetsutbyte mellan praktiker och forskare, vilket är viktigt för båda parter. Dessutom kan musiker och musiklärare använda dem för att utveckla kvalitén i sitt eget lärande och i sin undervisning.

I denna artikel presenterar jag *en* möjlig teoretisk modell av musikaliskt lärande. Musiker, musiklärare och forskarkolleger, som har tagit del av den, har funnit den användbar. Modellen avser främst instrumentalt musicerande i ett kulturellt mångfacetterat samhälle med lättillgängligt och varierat musikutbud. Enligt Davies (1994) medför det stora musikutbudet som bakgrund i vardagen att människor ackumulerar förtrogenhet med de musikstilar som de frivilligt eller ofrivilligt hör. Som lyssnare är alltså de individer vars lärande modellen avser förtrogna med de musikstilar som de ofta har hört, redan innan de börjar spela ett instrument, och som utövande musiker (jag använder genomgående detta begrepp oavsett ålder eller kunskapsnivå) ägnar sig många av dem åt musik från olika stilar. Lärare möter alltså elever som är musikaliskt erfarna lyssnare, men som saknar förmåga att omsätta sina erfarenheter i eget musicerande. Det är detta lärande som modellen avser.

Till grund för modellen ligger resultat från flera longitudinella fallstudier av musicerande i naturliga kontexter, ungdomar som musicerar på sin fritid, musikstudenter, musiklärare (instrumentallärare), samt konserterande och undervisande musiker. I samtliga studier har mångsidiga data samlats in. Klingande videodokumenterade data har stått i centrum – lektioner, eget övande, konserter – men för att beakta deltagarnas reflektioner har dessa kompletterats med uppföljande intervjuer. I vissa delstudier har även dagboksanteckningar och livshistorieintervjuer ingått.

I de följande avsnitten ger jag först en teoretisk bakgrund till modellen, innan jag presenterar den. Därefter följer beskrivningar av musikaliskt lärande i fyra olika kontexter: självständigt lärande musiker, gehörsbaserad gruppundervisning för mellanstadieelever, individuell undervisning i högre musikutbildning, samt instudering av ny musik som inte representerar någon etablerad musiktradition. Med modellen som utgångspunkt beskriver jag hur musikerna agerar, vad de använder sig av i sitt lärande, och vilket slags kunnande de utvecklar. I det avslutande avsnittet diskuterar jag konsekvenser för undervisning och för musikers självständiga lärande, respektive kunskapsutveckling.

Teoretisk bakgrund

Modellen utgår huvudsakligen från Vygotskijs kulturhistoriska teori (1981/1934) och dess utveckling via sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000) och kulturpsykologiskt perspektiv som detta företräds av Bruner (2002/1996). Enligt Vygotskij bär människor den kultur, i vilken de lever, i sitt medvetande. Anledningen till detta är att upprepade erfarenheter av

etablerade kulturella förhållningssätt och för-givet-taganden efterlämnar spår som styr deras förhållningssätt. Här är det dock viktigt att beakta att Vygotskij, som dog 1934, talar om ett mer monokulturellt samhälle än det jag avser här. Till följd av att människor i det senare ackumulerar förtrogenhet med flera musikstilar som de på olika sätt tar del av, är de delaktiga i ett mångkulturellt musikarv snarare än i ett monokulturellt. Modellen kan därför snarast tillämpas i olika lokala situationer där musikaliskt lärande äger rum.

Den betydelse för lärande, som just den lokala situationen har, framhävs av bland andra Lave och Wenger (1991) och Bruner (2002/1996). Bruner framhåller samtidigt att mänskligt lärande generellt kännetecknas av stor komplexitet, inte enbart av kulturell och social påverkan utan också av biologiska förutsättningar. Därför, hävdar han, måste fortsatt forskning om mänskliga läroprocesser "...om den ska kunna bli fruktbar och livskraftig ta hänsyn till både det biologiska och det kulturella – och ha en skarp blick för hur dessa formande krafter interagerar med varandra i den lokala situationen" (ibid: 196). En liknande uppfattning när det gäller allmänmänskliga aspekter företräds också av Säljö (2000), som betonar att relationer mellan individer och de kollektiv som de ingår i är av specifikt intresse (ibid.). Detta överensstämmer med Vygotskij (1981/1934) syn på en ständig växelverkan mellan individ och samhälle, vilket också är väsentligt för utvecklingen av modellen av musikaliskt lärande.

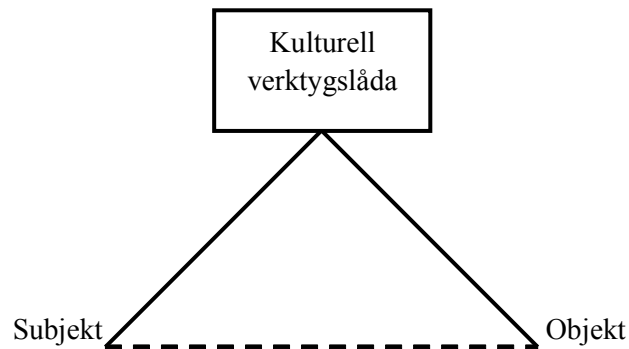
Kulturella verktyg

Centralt för kulturhistorisk teori och dess efterföljare är att olika ting, företeelser och handlingar ges en meningsfull innebörd genom de redskap eller verktyg som används i en kultur (Vygotskij 1981/1934). Lärande beskrivs som att det sker *via* dessa verktyg, som tas för givna och är allmänt tillgängliga i en kultur. Detta medför att kulturella verktyg medierar kunskap i enlighet med traditionella föreställningar om världen. På motsvarande sätt handlar ett sociokulturellt perspektiv om "...hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller" (Säljö 2000: 18). Vygotskij skiljer mellan materiella verktyg som främjar utveckling av fysiskt kunnande, och psykologiska verktyg – språk eller andra teckensystem – som främjar mental utveckling. I stället för en sådan uppdelning förespråkar emellertid Bruner (2002/1996) kulturella verktygslådor med komplexa uppsättningar av redskap som behöver relateras till varandra; ett synsätt som jag har valt att använda för modellen av musikaliskt lärande (Figur 1).

När det gäller betydelsen av kulturella verktyg går Bruner (2002/1996) längre än Vygotskij och hävdar att de till och med *definierar* människors handlande redan på förhand till följd av att de medierar kulturellt representativa förhållningssätt (ibid: 181, Bruners kursivering). Här knyter Bruner an till Gadamer, som hävdar att människor tilldelas uppgifter att "ordna och gestalta spelrörelsen" (Gadamer 1997: 86) inom det spelrum som en tradition erbjuder. Individer som ofta har sett andra ro vet till exempel redan innan de själva skall förflytta en eka i en sjö att de skall använda årorna. Den kunskap som andra

har utvecklat står till de lärandes förfogande och distribueras till dem av representanter för kulturen via kulturella verktyg – åror i detta fall (exempel från Bruner 2002/1996). I de genrer som musiker är förtrogna med vet de på motsvarande sätt hur de skall använda olika slags musiknotation – till exempel ackordnotation, noter, tabulatur – i kombination med sina instrument.

Figur 1. Modell av lärande, utifrån Bruners omtolkning av Vygotskijs kulturhistoriska modell



Kunskapsdistribution genom kulturella representanter

En viktig utgångspunkt för modellen är att kunskap distribueras genom personer som är förtrogna med kulturen i fråga och med kulturella verktyg som utvecklats och används i den. Enligt Vygotskij (1981/1934) kan individer tillsammans med andra, kulturellt mer erfarna personer göra sådant som de annars inte klarar av. På motsvarande sätt har musiker i många musiktraditioner utvecklat sitt kunnande tillsammans med erfarna mästare. Vygotskij hävdar att individers närmaste utvecklingszon (zone of proximal development, ZPD) tas i anspråk i sådan interaktion; vilket i sin tur leder till att de utvecklar det kunnande som krävs för att på egen hand göra det som de först lärde sig tillsammans med erfarna kulturella representanter.

På ett liknande sätt framhäver Vygotskij (1995/1930) den enskilde individens roll i sitt resonemang om lånad erfarenhet, något som har stor betydelse för just musikaliskt lärande. Vygotskij menar nämligen att vi kan få tillgång till andras erfarenheter – låna dem – genom att ta del av det som de har producerat, till exempel läsa vad de har skrivit. Överfört till musik kan människor låna andras erfarenheter genom att lyssna på deras inspelningar eller läsa nedskrivna musik. Här är det intressant att Vygotskij (1971) också framhåller den utveckling som kan äga rum när individer interagerar med konstverk. Han diskuterar visserligen inte uttryckligen musik men framhäver att människor i kommunikation med konstverk kan inse underliggande innebörder och utveckla ny kunskap. I sådan kommunikation fungerar enligt Wells (1999) konstverken i sig som kulturella

representanter för de individer som interagerar med dem. Detta har stor betydelse för den modell av musikaliskt lärande och kunskapsutveckling som jag presenterar här. Musikers musikaliska lärande kan äga rum genom att de interagerar med andra musiker eller genom att de lånar kulturella representanters erfarenhet via inspelningar och notation i interaktion med dessa kulturella produkter.

Kontextberoende och kontextoberoende kunskapsöverföring

Samtidigt som musiker vet hur de skall använda instrument och musiknotation i genrer som de är förtrogna med, vet de också att det inte är tillräckligt att använda notationen som instruktion för att omsätta det skrivna till klingande musik, utan att det dessutom krävs just förtrogenhet med genren för att framföra musiken på ett sätt som gör att den ”talar” till lyssnare, som också är förtrogna med denna genre. Detta belyser att ”...konventionalisering av traditionella tillvägagångssätt har en stor roll” (Bruner 2002/1996: 181, Bruners kursivering) i distribution av kulturell kunskap.

Bruners (2002/1996) resonemang stämmer överens med Rolfs (1991) påstående att traditionell kunskap ofta är underförstådd och utgörs av en samling konventioner som delas av dem som deltar i kulturen i fråga; ett sätt att göra något har konventionaliserats när det är så väl etablerat i en tradition att det tas för givet och inte ifrågasätts. Rolf utgår från Polanyi (1967), som hävdar att traditionell kunskap omfattar delvis immateriella aspekter och ett holistiskt förhållningssätt. Väsentligt är också enligt Rolf att begreppet ”tradition” innebär att information och vanor överförs genom muntliga exempel *utan* (min kursivering) skrivna instruktioner. När skriftliga dokument används kan lärandet däremot vara dekontextualiserat och alltså äga rum i kontexter utan anknytning till traditionen i fråga (Rolf 1991). När någon form av notation används i musikaliskt lärande, innebär detta därför en kombination av lärande med skriftliga dokument och traditionellt lärande. I detta ligger, som jag ser det, en vanligt förekommande förutsättning för musikaliskt lärande genom musicerande i kulturellt mångfacetterade samhällen. Samtidigt innebär det en utmaning för en teoretisk modell, eftersom kontexten enligt Rolf är viktigt för traditionellt lärande men inte för lärande genom skriftliga instruktioner. Denna utmaning är dessutom komplex, eftersom flera stilar existerar parallellt och praktiseras i olika sammanhang, vilket gör det problematiskt att hävda att musikaliskt lärande, fysiskt betraktat, sker i den kulturella kontext som innehållet representerar.

Internalisering och externalisering av kunnande

Mänskligt lärande som förutsätter att kulturella verktyg används börjar enligt Vygotskij (1981/1934) i ett socialt sammanhang, till exempel genom att individer iakttar och/eller härmar representanter för traditionen. Sedan bearbetar de sina intryck individuellt och tilldelar dem en innebörd (ibid.). I denna process, internalisering, återskapar människor sin verklighet, vilket innebär att kreativitet i vardagslivet är viktig för att vi skall kunna

bemästra sin situation och utvecklas som individer. Kreativitet är också en förutsättning för den följande fasen av lärande, externalisering, som är innebär att individer presenterar sitt nya kunnande i den kulturella kontexten (Vygotskij 1995/1930). Tillsammans utgör dessa två faser – internalisering och externalisering – grunden i den ömsesidiga, kontinuerliga relationen mellan individ och kollektiv (Vygotskij 1971), vilket också framhålls av Bruner (2002/1996) och Engeström (1999).

Enligt Bruner (2002/1996) manifesteras individers lärande i de kulturella produkter som de skapar under externaliseringsprocessen. Oavsett hur omfattande dessa är kallar han dem för *verk* och hävdar att det är identitetsskapande (ibid: 40; Bruners kursivering) att framställa dem: Genom att presentera sina verk visar individer något av sin identitet för andra som också är delaktiga i samma tradition. För att produkterna skall vara kommunicerbara och uppfattas som meningsfulla krävs att de relateras till traditionens konventioner, men det innebär inte att alla konventioner måste följas utan ”verket” kan tvärtom bli mer intressant när personligt uttryck bryter mot vissa av dem (ibid.). Detta överensstämmer med Drottners (1991) beskrivning av estetiska produkter, som enligt henne karakteriseras av ett personligt uttryck inom ramen för kulturellt etablerad förståelse, det vill säga att individuella brott mot konventioner kan *relateras* till det som de bryter mot. Överfört till musikområdet är musikers personliga framföranden kulturella verk (estetiska produkter) under förutsättning att lyssnare, som är förtrogna med genren, kan uppleva dem som

1. meningsfulla – därför att de ramar in av ett igenkännande,
2. intresseväckande och stimulerande – därför att de tillför nytt uttryck.

Allmänmänskliga förutsättningar för musikaliskt lärande

Komplexiteten i mänskligt lärande generellt innebär att mångfacetterade hänsyn behöver tas för att på ett rikt sätt beskriva musikaliskt lärande: Det gäller musiktraditioner och sociala traditioner som präglar den lokala situationen liksom musikers tidigare erfarenheter av lärande, och det gäller även deras sociala/kulturella och biologiska/fysiska förutsättningar. För att en modell skall kunna fungera som ett underlag för att förklara och förstå musikaliskt lärande är det däremot viktigt att i stället lyfta fram ett fåtal generella karakteristika som är centrala oavsett komplexitet och musikers varierande individuella förutsättningar. Det är också viktigt att beakta allmänmänskliga förutsättningar för musikaliskt lärande, eftersom Bruner (2002/1996: 196) särskilt lyfter fram samverkan mellan kulturella och biologiska aspekter som central i ett kulturpsykologiskt perspektiv (se s. 121). I samband med detta är synen på musik som en genuin mänsklig företeelse väsentlig; en företeelse som dels uppvisar kulturellt olika särdrag, dels gemensamma, biologiskt grundade allmänmänskliga kriterier oavsett vilken kultur musiken representerar (Frick 1985, Juslin 1997, 2001, Peretz 2001).

Enligt Peretz (2001) finns det en ökande medvetenhet om den sociala betydelse som musik har, särskilt genom dess förmåga att kommunicera känslor. Över hela världen använder vuxna till exempel röstläge, tempo, dynamik och timbre på likartat sätt när

de kommunicerar med spädbarn (ibid.). Redan 1985 drar Frick i en forskningsöversikt slutsatsen att det inte finns mycket som pekar på ”kulturella skillnader i prosodisk kommunikation av känsla” (s. 414). Likaså visar resultat från flera studier som under 1990-talet genomförts i olika musiktraditioner att tempo, dynamik och timbre används på likartat sätt för att uttrycka känsla (Juslin 2001). I överensstämmelse med detta föreslår Juslin (1997) att ”vissa aspekter av musik (t.ex. tonalitet, melodik och harmoni) ... är relativt mer kulturspecifika, medan andra aspekter ... är mer kulturoberoende” (s. 248). Även om olika sätt att organisera musik har utvecklats i olika kulturer, visar resultat från flera olika experimentella psykologiska studier på kulturellt oberoende gemensamheter vad gäller människors grundläggande upplevelser av konsonanser och dissonanser. Enligt dessa leder konsonanser till positiva reaktioner hos lyssnare oavsett ålder eller musikalisk skolning medan dissonanser däremot leder till negativa reaktioner (Fagius 2001: 111, 123ff).

Eftersom Bruner framhäver vikten av att ta hänsyn till hur kulturella och biologiska aspekter samverkar i lokala situationer, bör dessa forskningsresultat beaktas, men samtidigt är det viktigt att knyta an till den komplexitet i mänskligt lärande som han också framhåller (2002/1996). Denna komplexitet står i skarp kontrast till den avskalade enkelhet som kännetecknar experimentella undersökningar av hur människor uppfattar intervall eller korta melodier. Den lokala situationen i en sådan studie skiljer sig också drastiskt från musicerande i naturlig kontext, som den kulturpsykologiska modellen av musikaliskt lärande avser.

Presentation av modellen

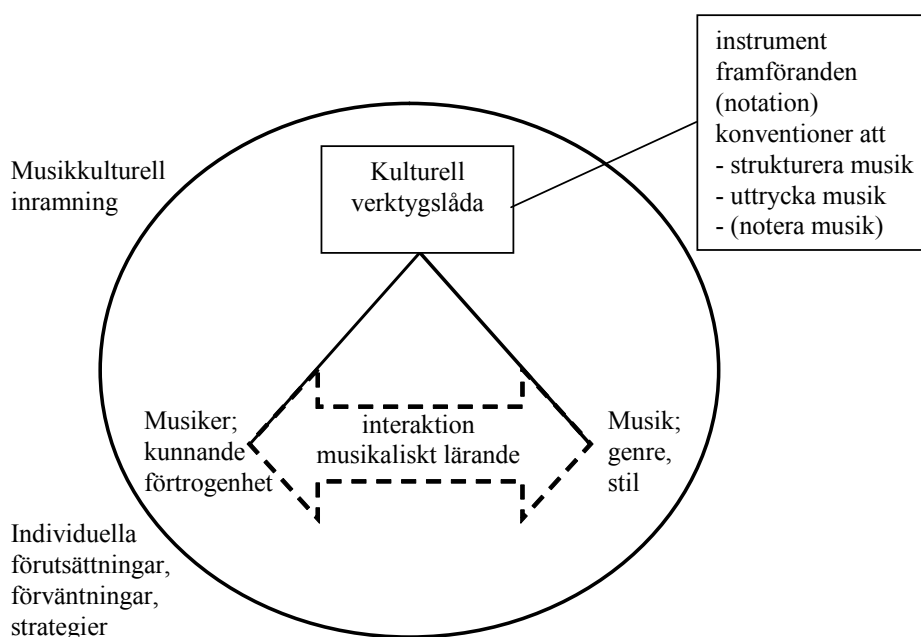
Utifrån översikten ovan presenterar jag här modellen för musikaliskt lärande (se figur 2) genom musicerande i fyra avsnitt. Resonemanget avser generella aspekter av musikaliskt lärande i lokala situationer.

Kulturell verktyglåda för lärande genom (instrumentalt) musicerande

Oundgängliga kulturella verktyg i lärande genom instrumentalt musicerande är – förutom musikinstrumenten – musikernas egna framföranden. Genom att kombinera dessa verktyg kan lärande musiker i enlighet med Schön (1987) reflektera *i* sina handlingar medan de spelar och *över* dem innan de spelar och efter att de har gjort det. Reflektionen kan men behöver inte inkludera verbalt tänkande, vilket är en viktig anledning till att lärande genom musicerande är så svårgripbart. Gehörsbaserat lärande förutsätter dessutom att de framföranden som musikerna utgår från ingår i den musikkulturella verktyglådan. Dessa verktyg/framföranden kan vara distribuerade av fysiskt närvarande medspelare/lärare som är förtrogna med musiktraditionen, eller genom inspelningar – det vill säga lånad kunskap (se s. 122, ref. Vygotskij 1995/1930, 1971, Wells 1999). I den lokala situationen kan den

bestå av musikers minnen/föreställningar av framföranden (en biologisk allmänmännisklig grundförutsättning, kulturellt överlagrad) som de har lyssnat på; enbart internaliserad – innan de har lärt sig att spela musiken – eller även externaliserad – när de spelar den. Någon eller några av dessa varianter av andra musikers framföranden ingår ofta i den kulturella verktygslådan när någon form av notation används. Däremot saknas de när musiker självständigt, utan att interagera med andra musiker eller lärare, tar sig an musik som de tidigare varken har hört eller läst.

Figur 2. Kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande



Instrument och framföranden – och ofta notation – är förvisso väsentliga för lärande genom instrumentalt musicerande, men för att detta inte enbart skall innebära *instrumentalt* lärande krävs att *konventioner att strukturera, uttrycka och, ofta, att notera musik* ingår i verktygslådan. (I figur 2 står ”notation” och [konventioner att] ”notera musik” inom parentes, eftersom dessa verktyg inte används i musikaliskt lärande som är uteslutande gehörsbaserat.) Det är också väsentligt att musikerna använder samtliga verktyg i relation till varandra – binder samman dem kulturellt (se s. 123, ref. till Bruner 2002/1996, Polanyi 1967, Rolf 1991). Oavsett om det gäller en dans, en visa eller ett långt och komplext verk behöver framförandet tydliggöra musikens övergripande form och gester av olika slag och

på olika nivåer. Här avser jag både melodiska, rytmiska och harmoniska gester i musiken, samt musikers fysiska gester som understryker musikaliskt uttryck. Ett framförande som genom sitt uttryck tydliggör musikaliska strukturer på olika plan underlättar igenkännandet för lyssnare och medmusiker när musiken följer etablerade konventioner i stilen i fråga. På motsvarande sätt blir det specifika för just detta stycke desto tydligare när det i stället bryter mot konventioner. Genom att förhålla sig till konventioner att strukturera och uttrycka musik i stilar som de är förtrogna med, kan musiker därför lyfta fram eget nytänkande i personligt utformade framföranden som blir meningsbärande för lyssnare och medmusiker just genom att brotten mot konventioner är relaterade till dessa. Sammantaget innebär detta att konventioner har en central plats i lärande genom instrumentalt musicerande: utan dem är *musikkulturellt* lärande inte möjligt, det vill säga lärande i relation till en viss musiktradition, -stil eller -genr.

Individuellt utformad musikkulturell inramning

Den centrala funktion som etablerade konventioner att strukturera och uttrycka musik har för musikaliskt lärande hänger samman med deras förankring i en viss genre eller stil, som kan beskrivas som en *musikkulturell kontext*. Denna kontext är därför en inramande förutsättning för musikaliskt lärande. I enlighet med resonemanget om kontextoberoende kunskapsöverföring behöver kontexten inte nödvändigtvis vara musikkulturell i fysisk mening, eftersom musiker i olika lokala situationer kan utveckla sitt kunnande i musik från olika geografiska områden och historiska epoker. Den musikkulturella kontexten kan, men måste alltså inte vara fysisk; däremot behöver den finnas i de lärande musikernas föreställning, på ett *virtuellt* plan. Väsentligt är också att denna inramning både kollektivt och individuellt sett har en föränderlig karaktär, eftersom den bestäms av *musikers föreställningar av musiktraditionen och underförstått handlingsutrymme i den*. Ju mer enskilda musiker utvecklar sin förtrogenhet med en musikstil, desto större handlingsutrymme kan de göra anspråk på. Deras möjligheter ökar att inom ramen för etablerade konventioner utveckla olika alternativa sätt att framföra musiken, och att överskrida konventioner på ett för lyssnare meningsbärande sätt. Nya individuella idéer som anammas av andra musiker kan leda till att framförandep Praxis ändras, och till att komponister och arrangörer inspireras att tänka i nya musikaliska mönster/strukturer; det vill säga en utveckling av traditionen på ett kollektivt plan till följd av att konventioner förändras.

I lärande i ensemble eller i undervisning kan skillnader mellan de deltagande musikernas individuellt utformade inramningar orsaka problem, till exempel när deras föreställningar av väsentliga konventioner avviker från varandra. På motsvarande sätt kan individuellt självständigt lärande musiker, som utgår enbart från notation av musik som de inte tidigare hört, stöta på problem om spelanvisningarna på väsentliga punkter avviker från deras föreställningar om konventioner att uttrycka musiken. I sådana situationer behöver musiker öppna sina förståelsehorisonter när det gäller den aktuella musikstilen, i det första exemplet gentemot varandras, och i det andra exemplet gentemot komponisters, utgivares



eller arrangörers. Först då kan de bestämma vilka ”spelregler” (jfr Gadamer 1997) som skall gälla och ta sig an sina uppgifter att gestalta spelet enligt dessa. Sammanfattningsvis innebär den musikkulturella inramningen att musiker utvecklar sitt musikaliska kunnande i en virtuell kontext, som är formad efter deras individuella föreställningar och förväntningar, oavsett var den fysiska lokala situationen är belägen och hur den är beskaffad. Den lokala situationen motsvarar Rolfs (1991) generella beskrivning av traditionell kunskapsöverföring när musiker deltar i gehörsbaserat musicerande tillsammans med erfarna representanter för stilen i fråga och i lokaler som är avsedda för den. I alla övriga situationer upprätthålls den traditionsrelaterade inramningen på ett virtuellt plan genom musikernas förtrogenhet, som de i sin tur utvecklar i sitt lärande.

Det är emellertid viktigt att framhålla den inverkan på musikers lärande som deras erfarenheter från lärande i andra situationer kan ha. Dessa kan då beskrivas som delvis överlagrade virtuella kontexter. Musikers tidigare erfarenheter från pedagogiska kontexter kan till exempel påverka deras föreställningar av musikaliskt lärande i undervisning, vilket i sin tur kan ha konsekvenser för deras sätt att förhålla sig till lärandeobjektet, musiken. I modellen motsvaras detta av att den individuella inramningen varierar beroende på musikers förutsättningar, förväntningar och strategier.

Ömsesidig interaktion mellan musiker och musik

Samtidigt som den musik som musiker ägnar sig åt är ett lärandeobjekt, är den också en representant för den musiktradition som ligger till grund för inramningen av den lokala kontexten för lärandet, och om upphovsmannen/-kvinnan är känd, även för honom/henne (se s. 123, lånad erfarenhet). Musiker ”talar” till den musik de spelar genom sina framföranden och föreställningar av den, men samtidigt ”talar” musiken till dem när de lyssnar på den och reflekterar över den (den dubbelriktade, streckade pilen). Dessutom ”talar” musiken till dem genom andras framföranden och genom notation (jfr. lånad erfarenhet; ref till Vygotskij 1995/1930, 1971, Wells 1999). Denna ömsesidiga karaktär gäller även i improvisation, men här kan den improviserade musik som musiker skapar snarast ses som representant för den/de musiktradition(-er) som utgör inramningen av lärandesituationen. Sammantaget exemplifierar musikaliskt lärande genom denna ömsesidighet det starka sambandet mellan internalisering och externalisering.

Kulturellt och allmänmänskligt i musikaliskt lärande

De globalt likartade sätten att använda tempo, dynamik och timbre för att uttrycka känsla (Juslin 2001) återspeglas i grundläggande musikkulturella konventioner, framför allt när det gäller prosodiska aspekter (jfr. ref till Frick 1985). Liksom små intervall i legato eller mjuk artikulation med måttligt tempo allmänt används av vuxna som kommunicerar med små barn för att uttrycka mildhet och ömsinnet (Peretz 2001), uttrycks detta enligt Quantz med ”uthållna” (1974/1752: 105) toner, och med ”bundna och



närliggande intervall” (ibid: 108). Här är det emellertid viktigt att uppmärksamma hur allmänmänskliga och kulturella aspekter kan samverka i olika lokala situationer (jfr. ref till Bruner 2002/1996: 196). Improvisatörer och kompositörer kan välja liknande *eller* andra strukturer för att uttrycka en mild karaktär, och interpretörer kan välja att följa *eller* bryta mot konventionerna.

Motsvarande gäller människors upplevelser av dissonanser som generellt negativa/spänningsladdade (jfr. ref till Fagius 2001). Mot detta kan man invända att dissonanser som används ofta i en musikstil kan förlora något av sin dissonerande effekt för lyssnare som tar dem för givna. Ett exempel på detta är att en dur-treklång med en stor sext uppfattas olika beroende på vilken musiktradition den används i. I västerländsk tonartsbunden tradition används ackordet ofta som mildt dissonerande, vilket gör att det antingen kräver en fortsatt stegring eller en upplösning. I jazz däremot är detta ackord en stämningsskapare, och det kan mycket väl användas som avslutande klång. Även i västerländsk tradition har emellertid dissonanser sedan länge använts på olika sätt i tonartsnoterad musik, till exempel av impressionister, som använde sig av ”harmoniska nyanser” för att skapa stämning. Ett exempel på detta är hur Debussy låter ett dominantackord avsluta inledningen i En Fauns eftermiddag utan upplösande kadens. Detta belyser åter vikten av att, i enlighet med vad Bruner hävdar, ”...ta hänsyn till både det biologiska och det kulturella – och ha en skarp blick för hur dessa formande krafter interagerar med varandra i den lokala situationen” (2002/1996: 196).

Beskrivningar av lärande med modellen som utgångspunkt

Enligt de överväganden som jag hittills har diskuterat äger musikaliskt lärande rum i en musikkulturellt inramad kontext som bestäms av de lärande musikernas förtrogenhet med musiktraditionen i fråga. Ömsesidig interaktion mellan musiker och musik kännetecknar lärandeprocessen (figur 2: streckad pil), i vilken musikerna kombinerar verktygen i den kulturella verktygslådan. Centralt är att de relaterar etablerade konventioner att uttrycka och att strukturera musik till varandra (se figur 2).

För att förstå lärandeprocesser i musik blir då frågor om hur musiker interagerar med musik viktiga. Detta inkluderar frågor om vilka kulturella verktyg de använder och hur de använder dem. Väsentliga är också frågor om vilken etablerad kunskap som musiker tillägnar sig i den musiktradition utifrån vilken de har ramat in den lokala lärandesituationen. Särskilt intressant är frågan om – och i så fall hur – de utvecklar nya idéer som kan bidra till att traditionen utvecklas. Nedan beskriver jag musikaliskt lärande utifrån exempel från fyra longitudinella studier.

Individuellt, självständigt lärande musiker

Den finske pianisten Fredrik har just avslutat sin första repetition av Mälarlegender av T. Rangström, vars tonspråk har fascinerat honom sedan han spelade några sånger av honom. Han har valt ut Mälarlegender för en CD med svensk pianomusik därför att han också fascinerades av detta soloverk för piano när han några månader tidigare lyssnade på en inspelning med en svensk pianist. Sedan dess har han valt att inte lyssna på musiken utan endast läst partituret under veckan innan han börjar studera in det. Fredrik har alltså först använt ett representativt framförande, CD-inspelningen, som kulturellt verktyg. Därefter har han valt att avstå från detta och i stället enbart använt notationen av stycket som kulturellt verktyg som förberedelse inför instuderingen vid pianot. Han har ramat in sitt lärande utifrån sin föreställning av romantisk europeisk musiktradition generellt, och av Rangströms personliga stil som kompositör. Under sin första repetition har Fredrik ägnat mycket tid åt frasen i figur 3, och efter repetitionen är han fortfarande förbryllad.

Figur 3. Utdrag ur T. Rangström: Mälarlegender

The image shows a musical score for piano, titled 'Utdrag ur T. Rangström: Mälarlegender'. The score is written for piano and consists of two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'a tempo' at the beginning and 'poco rit. dim.' towards the end. The score features a melody in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand. The melody is characterized by a series of eighth notes, and the accompaniment consists of chords and single notes. The score is marked with a piano dynamic 'p' and includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Det förbryllar mig att han sätter betoningen här [på högerhandens högsta ton, ciss³, vid varje ackordväxling] Menar han verkligen att den ligger på den högsta? Vad är det som händer där egentligen? [Fredrik spelar frasen, men lyfter fram den högsta tonen i de mellanliggande ackorden till en melodistämma som tidigare knappt varit märkbar; samma som det inledande temat, men en oktav lägre och med dubbla notvärden.] Det måste vara det som han vill ha fram.

Fredrik använder etablerad notationspraxis (konventioner att notera musik), att undvika onödiga markeringar, framförandepaxis (konventioner att uttrycka musik) och egna framföranden som kulturella verktyg. Enligt notationspraxis behövs inte tenutostrecken över ciss³-noterna, eftersom dessa toner klingar tydligt ändå på grund av sitt höga läge. Han är dessutom förvånad över att komponisten vill lyfta fram just dessa, när det finns en tematisk linje som är mer intressant. En sedan länge etablerad konvention gör gällande att viktiga teman skall presenteras tydligt för lyssnare (t.ex. Quantz 1974/1752), vilket Fredrik relaterar till både struktur och uttryck.

Han funderar också över att ta Rangströms spelmanvisningar om crescendo-diminuendo takt för takt ”med en liten nypa salt”, eftersom han tycker att varje lätt dissonant ackord lyfts fram alltför stereotyp: ”Så gör man helt enkelt inte”, säger han och spelar frasen med ett längre crescendo-diminuendo som en övergripande dynamisk ram där han fogar in de föreskrivna dynamiska förändringarna vid ackordväxlingarna, samtidigt som han lyfter fram temat i mellanstämmen. ”Jag tänker att han skulle ha godkänt det, ungefär: ’Det låter ju bra!’” Han spelar frasen igen, nu helt enligt anvisningarna och kommenterar: ”Det känns konstigt!”

Trots att Fredrik utgår från att spelmanvisningarna representerar komponistens intentioner, beslutar han sig för att i stället prioritera hur musiken talar till honom. Han lyssnar till musiken med sina egna framföranden som verktyg, och i kraft av sin expertis som musiker gör han därefter anspråk på ett utrymme för individuell frihet inom ramen för musiktraditionen, som han uppfattar den. Rangströms anvisningar om att dynamiskt lyfta fram dissonanserna motsvarar en allmän tonal konvention (refererad bl.a. av Quantz 1974/1752) som bygger på allmänmänskliga sätt att uppfatta spänning och avspänning (jfr tidigare ref till Fagius 2001). Här prioriterar emellertid Fredrik den större musikaliska enhet som frasen (konvention att strukturera musiken) ger. Detta verktyg är musikkulturellt väsentligt, men det bryter mot den allmänmänskligt grundade konventionen att generellt lyfta fram dissonanser. Däremot följer Fredrik en annan allmänmänskligt grundad konvention: att uttrycka en mild karaktär med långt uthållna toner i små intervall och i måttligt tempo (jfr. ref till Frick 1985, Juslin 2001, Peretz 2001).

Fredriks noggranna genomgång kan liknas vid ett sätt att umgås med musiken, att diskutera hur den kan uttryckas så att dess kvaliteter blir tydliga (den dubbelriktade pilen). Han lånar Rangströms erfarenheter (se ref. till Vygotskij 1995/1930) men förhåller sig kritiskt reflekterande till dem. Han låter musiken tala till sig dels genom notbilden, dels genom sina egna framföranden, som får en dubbel funktion genom att han också själv talar till verket när han spelar. Dessutom talar han till det i sina reflektioner kring det (Fredriks instudering är utförligt beskriven i Hultberg 2007).

Lärande i gehörsbaserad gruppundervisning

Sara är tolv år och har spelat afrikansk marimba i två år tillsammans med tre pojkar och sex flickor, ungefär jämnåriga med henne själv. Hon har aldrig spelat något annat instrument. Deras lärare, Maria, kommer från Zimbabwe och är klassiskt utbildad pianolärare men undervisar numera enbart marimbagrupper, helt och hållet på gehör. Hon har samlat låtar, huvudsakligen från Zimbabwe, som är uppbyggda på likartat sätt: De består av en eller ett par perioder som upprepas och ibland varieras. Stämmorna – sopran, alt, tenor, bas – sätter in en efter en, period efter period. Till varje låt hör en liten berättelse och en speciell karaktär, som Maria knyter an till när hon introducerar en låt som är ny för gruppen. Hon spelar, sjunger medan hon spelar, berättar, visar huvudkaraktären med dansanta rörelser och beskriver de olika stämmornas roller. När ungdomarna börjar öva på sina

stämmor går hon mellan instrumenten, stannar upp hos olika elever och spelar med i deras stämmor stående mitt emot dem, så att de kan både höra och se vad de skall spela. När gruppen sedan spelar tillsammans fortsätter hon på liknande sätt att ge det stöd som behövs. Undan för undan låter hon sedan eleverna spela olika stämmor för att de skall lära sig hur musiken som helhet är uppbyggd.

Vid denna lektion enas ungdomarna om att börja med en låt som handlar om en mallig tupp. Tillsammans med en annan flicka spelar Sara tenorstämman, som börjar. Hon spelar med stabilt tempo, med stor energi och betoningar som lyfter fram stämmans energiska och stolta karaktär. Fastän den innehåller stora intervall ser det bekvämt ut för henne att spela, eftersom hon rör sig mjukt i sidled bakom den stora marimban. Bredvid henne står Pia och Åsa som spelar basmarimba och är lite osäkra på sin stämma. När Sara hör det hoppar hon in i basstämman och spelar den med tydliga betoningar på sin tenormarimba. Efter ett par perioder, när basstämman löper på – om än utan tydligt utformat uttryck – går hon tillbaka till tenorstämman igen.

Maria erbjuder sina elever en kulturell verktyglåda bestående av instrument, framföranden i spel, sång och dans, stämmornas funktioner, musikens struktur, samt berättelser om låtens karaktär. Med hjälp av dessa verktyg har Sara anpassat sig till Marias representativa framföranden men också självständigt lagt till extra energi och betoningar i tenorstämman inom ramen för konventioner i denna musiktradition. När hon byter mellan tenor- och basstämmorna använder hon låtens strukturer som verktyg för att visa Pia och Åsa hur de skall spela. Tenormarimban har liksom alt- och sopraninstrumenten hela C-durskalan samt fissa, medan basmarimban däremot saknar flera av skalans toner. Även om Sara har spelat basstämman tidigare kan hon därför inte använda sitt visuella eller motoriska minne, utan en förutsättning för att överföra basstämman till tenormarimban är att hon har grepp om musikens struktur. Sara har utvecklat en förtrogenhet med musiktraditionen som gör henne till representant för den och som ger henne möjlighet att ta ett utrymme för individuellt uttryck i anspråk.

I motsats till Sara kan Pia och Åsa ännu inte på ett självständigt sätt använda de verktyg som Maria erbjudit dem, åtminstone inte när de spelar i ensemble och hör de andra stämmorna samtidigt som de spelar själva. Då förlorar de tråden i sin egen stämma och vet inte hur de skall fortsätta. Saras rytmiskt tydliga framförande fungerar som det kompletterande verktyg de behöver för att finna vägen in i ensemblespelet igen. Under denna lektion lär de sig att medverka i ensemblespelet med rätt toner, men fortfarande utan tydligt uttryck. Några veckor senare spelar emellertid även Pia och Åsa med övertygande musikaliskt uttryck, men utan lika starkt fysiskt uttryck som Sara. De har använt de kulturella verktygen, instrument, framföranden och konventioner utifrån sina respektive förutsättningar. De har tagit en annan väg i sitt lärande än Sara, och de externaliserar sitt kunnande på ett annat sätt än hon.

Lärande i enskild undervisning i högre musikutbildning

Vilma är förstaårsstudent med violin som huvudinstrument på musikerutbildningen vid en skandinavisk musikhögskola. För närvarande studerar hon Corrente ur Partita nr 2 i d moll av J. S. Bach, BWV 1004. Hon har förberett sig på egen hand inför sin första lektion med denna sats hos Barbara, sin lärare. Barbara tar upp en mängd olika aspekter som stämning, intonation, kroppshållning och -gestik, stråk, lägesväxling, fingersättning, artikulation, frasering, timing och dynamik. I samband med de sistnämnda aspekterna knyter hon an till det harmoniska förlopp som ligger till grund för musiken. Hon spelar och sjunger grundtonerna till ackorden som den melodiska linjen bygger på. Sedan spelar hon en tänkt baslinje samtidigt som hon antingen sjunger ackordens namn eller kommenterar, till exempel ”Där händer något, där är en modulation – ta fasta på det så att lyssnarna lägger märke till det!” Vilma spelar följsamt enligt de råd hon får. Barbara exemplifierar i sina framföranden hur oväntade dissonanser, modulationer och harmoniska vändningar har konsekvenser för framförandet. Med andra ord: hon kombinerar konventioner att strukturera och uttrycka musik med instrument och framföranden. Hon förklarar för Vilma hur hon kan ha nytta av att ”ta fasta på” detta i sin instudering av Correnten och uppmanar henne att börja utveckla en personlig tolkning.

Några dagar senare repeterar Vilma på egen hand och låter mig lyssna. Hon är noggrann med alla instrumentrelaterade aspekter och följer anvisningarna om artikulation, frasering och dynamik i noterna, både de tryckta och de som Barbara och hon har kommit överens om. När hon har slutat spela frågar jag henne vad hon fäste sig. Hon svarar: ”Det som Barbara gick igenom” och ger exempel på de flesta aspekterna utom harmonisk progression. När jag frågar henne om hon tänkte på något av det som Barbara tog upp om detta svarar Vilma: ”Nej, det gjorde jag inte”. Hon berättar att hon inte är van vid att tänka harmoniskt när hon spelar fiol och att hon aldrig har gjort det tidigare, trots att hon har spelat piano i flera år och då på ett självklart sätt tänker på harmoniken.

Under lektionen med Barbara ger Vilmas spel intrycket av att hon använder alla de kulturella verktyg som Barbara distribuerar till henne. I motsats till detta visar hennes självständiga övande att hon inte använder konventioner att strukturera musik harmoniskt som kulturellt verktyg, trots att detta hade en central plats under lektionen, och trots att hon som pianist är väl medveten om betydelsen av detta. Det gör hon emellertid senare under terminen, när hon upprepade gånger har tagit del av Barbaras kommentarer om harmonikens betydelse och hon har kommit längre med sin tolkning av Correnten.

Lärande när en musikkulturell inramning saknas

I det sista exemplet beskriver jag konsekvenser för musikers lärande i en situation där en musikkulturell inramning saknas. Här tar sig violinisten Inger an musik från en stil som är ny för henne. Inger är en internationellt välrenommerad konserterande violinist med stor erfarenhet av nutida musik. Hon är en mästare på sitt instrument, vilket innebär att

hennes musikaliska lärande inte bör påverkas av svårigheter att hantera detta. Här deltar Inger i ett interaktivt kompositionsprojekt, där hon tillsammans med musiker i en mindre ensemble skall utforska nya klangmöjligheter i sina instrument. Initialt skall Inger lära sig ”spelreglerna” för projektet för att sedan leda de andra musikerna i gehörsbaserat ensemblespel. I det avsnitt som jag här refererar till spelar hon på violinens två lägsta strängar, som båda två är stämde i g (som den lägsta strängen, traditionellt). Utifrån notbilden och komponistens skriftliga instruktioner har Inger till en början på egen hand lärt sig korta, fristående fraser utantill. De är noterade traditionellt västerländskt, men med detaljerade, otraditionella anvisningar om ökande eller minskande tryck med stråken, långsamma, snabba, accelererande eller inbromsande stråk, glissandi et cetera. Fraserna i detta avsnitt är noterade kontinuerligt, men komponistens avsikt är att de skall framföras i slumpvis ordningsföljd.

Vid sin första repetition tillsammans med komponisten iakttar Inger sitt eget spel noggrant för att visuellt inpränta de nya spelsätten. När hon försöker spela fraserna i slumpvis ordningsföljd avbryter hon emellertid sitt framförande upprepade gånger och kommenterar efter en stund: ”Det är så svårt att fånga början”. Ett annat problem dyker upp när Inger vill pröva att spela en av fraserna på den andra g-strängen i stället för den första, vilket hon hittills har gjort. Fastän hon vet vad hon skall spela och hur det skall låta blir hon så förbryllad att hon måste avbryta sitt framförande. Senare, när Inger har repeterat med de andra musikerna under några dagar har hon grepp om situationen, vilket hon beskriver som att ”allt faller på plats när det sätts in i ett sammanhang”.

I sitt initiala lärande med ett nytt innehåll använder Inger de kulturella verktygen på sådant sätt som hon är van att göra, trots komponistens detaljerade instruktioner. Notbilden påverkar hennes handlande till följd av hennes förtrogenhet med att den traditionellt innebär att musiken spelas kontinuerligt, som den läses. Det spelar ingen roll att Inger spelar utantill och inte längre ser notbilden. I enlighet med Bruner (2002/1996) definierar den hennes handlande på förhand, eftersom hon har studerat in musiken från den. På motsvarande sätt förbryllar den ovana stämningen och stråkföringen henne, vilket blir särskilt påtagligt när hon iakttar var hon sätter an stråken och vilka grepp hon tar. Den klangföreställning som synintrycket väcker strider mot det hon vet skall komma; något som blockerar hennes agerande.

I detta initiala skede har Inger ännu inte hunnit utveckla förtrogenhet med de strukturer och uttryck som komponisten avser. Hon saknar därför en för musiken relevant musikkulturell inramning, och i stället tränger sig en oönskad inramning på genom den föreställning hon knyter till de verktyg som används. Senare, när Inger har internaliserat komponistens stil, har hon tilldelat dessa verktyg innebörder som motsvarar komponistens intentioner. Då, ”när allt sätts in i ett sammanhang”, kan hon ge sitt fortsatta lärande en musikkulturell inramning.

Avslutande reflektioner

De fyra beskrivningarna ovan ger exempel på hur modellen kan användas för att besvara frågor som riktas till data från ett kulturpsykologiskt perspektiv: Vilka verktyg använder individer, hur använder de dem, vilken etablerad kunskap tillägnar de sig, och vilket nytt kunnande utvecklar de? Beskrivningarna visar också att *verktyg på förhand definierar individers handlingar inom den ram som de sätter för sitt lärande* utifrån sina respektive erfarenheter, förutsättningar och förväntningar, och att lärande inte nödvändigtvis leder till kunskapsutveckling.

Handlingsdefinierande verktyg inom individuellt satta ramar

Utifrån sin kunskap om Rangströms stil använder Fredrik notbilden, konventioner att strukturera och uttrycka musik och sina egna framföranden. Med hjälp av dessa försöker han förstå Rangströms intentioner för att presentera musiken på ett personligt sätt så att dess kvaliteter kommer fram tydligt. Inger utgår också från notbilden med liknande intentioner, men utan att vara förtrogen med etablerade sätt att strukturera och uttrycka musiken. Båda två ställs inför problem, men medan Fredrik utifrån sin förtrogenhet med stilen och dess kulturella verktyg tar ett utrymme för individuell frihet i anspråk, hämmas Ingers lärande av att violinen och notationen som kulturella verktyg definierar hennes handlande på ett sätt som inte motsvarar de stilistiska ramar som tonsättaren har satt. Notbilden gör att Ingers minne av det som hon har lärt sig utantill är ”definierat” att omsättas i kontinuerliga framföranden, och violinens västerländskt traditionella stämning gör att hon blir konfunderad när hon iakttar hur hon sätter an stråken. Hennes invanda förväntningar har lämnat så starka spår (jfr Vygotskij 1981/1934) att det krävs åtskilliga ansträngningar och tid för att hon skall lägga till – inte ersätta – de handlingsmönster som krävs i detta kompositionsprojekt.

Vilmas uppmärksamhet, uteslutande riktad mot instrumentala aspekter och horisontella musikaliska strukturer i relation till uttryck, är ett annat exempel på hur tidigare erfarenheter påverkar hur kulturella verktyg definierar individers handlingar. Här handlar det om den inverkan som olika lokala musikpedagogiska situationer kan ha för lärandet. Till följd av att Vilma tidigare inte har vant sig vid att beakta harmoniskt förlopp när hon spelar fiol, räcker det inte att Barbara tar upp det för att Vilma skall inkludera denna dimension i sitt självständiga lärande. Den ingår inte i hennes musikkulturella inramning, trots att harmonik är ett väsentligt verktyg i den inramning som avser hennes lärande genom att spela piano. Detta innebär också att Barbaras och Vilmas inramningar bara delvis överlappar varandra, vilket är svårt för Barbara att uppmärksamma eftersom Vilma härmar sin lärares framförande mycket lyhört.

Lektionen med Saras marimbagrupp ger exempel på ytterligare en inramning som påverkar hur verktyg definierar individers handlingar. Sara använder verktygen för att spela med den karaktär som hon uppfattar att låten skall ha. Under tidigare lektioner, innan hon

kunde spela stämman felfritt, spelade hon också med stor fysisk inlevelse och rättade till felspelningar alltefter. Denna fysiska energi ingår i Saras inramning av sitt lärande under marimbalektionerna. I motsats till henne har flera av de andra eleverna, till exempel Pia och Åsa, till en början främst koncentrerat sig på att spela rätt toner. Skillnaderna kan dels bero på att eleverna har olika biologiska förutsättningar att internalisera intryck visuellt, auditivt och motoriskt, dels på att de har olika föreställningar om vad lärande initialt handlar om utifrån tidigare erfarenheter. Föreställningar om att de förväntas lösa sina uppgifter på rätt sätt kan ligga till grund för det senare sättet att agera, eftersom det är tydligare om de spelar rätt eller fel toner än om de spelar med ett uttryck inom ramen för musiktraditionen.

Musikaliskt lärande eller kunskapsutveckling

En förutsättning för att lärande skall leda till kunskapsutveckling är att individer internaliserar kunnande på ett sådant sätt att de kan externalisera det självständigt, inte enbart tillsammans med erfarna kulturella representanter, och att de kan använda sitt nya kunnande för fortsatt lärande i nya situationer. Fredrik och Inger använder tidigare internaliserat kunnande för fortsatt självständigt lärande. För Fredrik handlar det i de beskrivna utdragen om musikkulturell kunskapsutveckling, men för Inger snarare om instrumentalt lärande. Först ”när allt sätts in i ett sammanhang”, det vill säga nära hon har utvecklat förtrogenhet med tonsättarens sätt att strukturera musiken och hans intentioner om uttryck, har hon lagt en grund för musikkulturell kunskapsutveckling. Ingers agerande och kommentarer visar också att visuell perception har stor betydelse i initialt lärande av nytt innehåll, både när det gäller notation och eget framförande. Detta är särskilt beaktansvärt med tanke på att hon är expert på hög nivå som violinist och musiker och därmed också en mycket väl skolad lyssnare.

Under lektionen med Barbara presenterar Vilma först sin preliminära tolkning av Correnten, som manifesterar hennes självständiga kunskapsutveckling dittills. När hon repeterar på egen hand, några dagar efter lektionen, bearbetar hon delar av den kunskap som Barbara har distribuerat och använder den självständigt för att fördjupa sitt kunnande om hur hon kan tolka Correnten. Däremot kan hon inte externalisera den kunskap som avser harmonisk progression, och hon kan därför inte heller i denna situation använda den för fortsatt lärande. Det kan hon göra först senare under terminen, när hon över längre tid har haft upprepade möjligheter att tillsammans med Barbara vänja sig vid att använda harmonik som kulturellt verktyg, vilket var nytt för henne i just de lokala situationer där hon spelar fiol. Initialt kräver dessutom speltekniska svårigheter stor del av hennes uppmärksamhet, men senare, när hon bemästrar dessa, har hon lättare för att relatera både horisontala och vertikala strukturer till musikaliskt uttryck.

Att Sara har utvecklat sitt kunnande visar hon genom det personliga uttryck som hon tillför, och genom att hon kan visa andra elever hur de skall spela sina stämmor medan ensemblespelet pågår. Pia och Åsa externaliserar däremot inte något kunnande på självständigt sätt under den lektion som beskrivs. Liksom Vilma behöver de längre tid och

upprepade möjligheter att tillsammans med mer erfarna kulturella representanter använda olika kulturella verktyg, innan de kan kombinera alla verktyg som är tillgängliga för att utveckla sitt musikaliska kunnande.

Dessa skillnader mellan lärande och kunskapsutveckling visar hur svårt det kan vara för lärare att få grepp om vad deras studenter (med detta begrepp avser jag även yngre elever) lär sig. Om studenterna imiterar mer än vad de kan bearbeta självständigt kan detta ge intrycket att de har kommit längre än de i själva verket har gjort. Om de i stället behöver extra tid för att lära sig att använda vissa kulturella verktyg, kan detta medföra att deras framföranden inte är representativa för deras föreställningar av musiken – de kan veta hur de skulle vilja framföra den även om de ännu inte är kapabla att göra (externalisera) det. I båda fallen är det svårt för lärare att få en relevant uppfattning av studenternas lärande, vilket i sin tur är viktigt för ge dem det stöd för fortsatt lärande och kunskapsutveckling som de behöver. Min förhoppning är att modellen kan underlätta för lärare att förstå hur deras studenter ramar in den lokala musikkulturella kontexten, hur de uppfattar den kulturella verktygslådan och hur de använder verktygen i den.

Referenser

- Bruner, Jerome (2002/1996). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning* [The Culture of Education, 1996]. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Davies, Stephen (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca: Cornell UP. USA.
- Drotner, Kirsten (1991). *At skæbe sig-selv*. Köpenhamn: Gyldendahl.
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y., Mietinen, R. & R-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fagius, Jan (2001). *Hemisfärernas musik. Om musikhantering i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Frick, Robert W. (1985). Communicating emotion: The role of prosodic features. *Psychological Bulletin*, 97, 412-429.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod i urval*. (Arne Mellberg, ed.). Göteborg: Daidalos.
- Hultberg, Cecilia (2007). När musiken fascinerar och notbilden förbryllar. En studie av en finsk pianists instudering av T. Rangströms Målarlegender. In: *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar*. Örebro: Skriftserie forskning, 2007:1, Musikvetenskap, Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Juslin, Patrik N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music perception*, 14, 383-418.
- Juslin, Patrik N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In: Juslin, P. N. & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion* (pp. 309-340). Oxford: Oxford UP.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge UP.
- Peretz, Isabelle (2001). Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. In: Juslin, P. N. & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion* (pp. 105-134). Oxford: Oxford UP.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Quantz, Johann Joachim (1774/1752). *Versuch einer Anweisung...* Original: Berlin: 1752. Faximil (1974) av tredje utgåvan (Breslau: Johann Friedrich Korn der ältere, 1789), H-P. Schmitz red. 1953/74. Kassel/Basel: Bärenreiter-Verlag.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. [Profession, tradition and tacit knowledge: A study of Michael Polanyi's theory of the tacit dimension of professional knowledge]. Lund: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Schön, Donald (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in Practice. A socio-cultural perspective]. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Vygotskij, Lev S. (1995/1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen* [Imagination and Creativity in Childhood]. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (1971). *The Psychology of Art*. Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotskij, Lev S. (1981/1934). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge UP.

Professor, fil. dr. Cecilia K. Hultberg
Kungl. musikhögskolan i Stockholm
Box 27711 / Valhallavägen 105
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.hultberg@kmh.se

Det store skillet?

Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring

Hilde Synnøve Blix

ABSTRACT

The Great Divide? The influence of literacy on cognition in musical learning

Music reading and writing are regarded as useful skills for musicians in many genres. As a means to communicate, written music is a useful tool both for composers, musicians and musicologists. Discussions concerning whether music literacy can have negative consequences for musical expression, as well, to a large degree focus on the relationship between oral and written music. – In this article this relationship is discussed using perspectives from language literacy theories, anthropology and philosophy. Implications for music literacy didactics will be seen in the light of questions regarding the potential effects that music literacy has on cognition and consciousness.

Keywords: music literacy, the oral and literate in music, musical consciousness

Innledning

Molto Forzando e Feroce in 3/2 time. [Note: Obviously this is the most famous or celebrated cue in the score, oft mimicked by other composers.]

Bar 1 = Violins I are sff on three Line 4 Eb half notes on the down-bow (repeated thru Bar 7).

Bar 2 = Violins II play Line 3 E half notes thru Bar 8.

Bar 3 = Top staff viole (treble clef) play Line 3 Eb half notes thru Bar 8.

Bar 4 = Bottom staff viole play Line 2 E half notes thru Bar 8.

Bar 5 = Top staff VC (treble clef) play Line 2 F half notes thru Bar 8.

Det ovenstående eksemplet er en transkripsjon av de første fem taktene av den kjente dusjscenen fra filmen *Psycho*¹. De fleste som har hørt musikken vil nå kanskje nikke gjenkjennende til sitatet ovenfor, og mange notesende musikere vil ha oversatt det til noteskrift for sitt indre øye. Eksemplet viser tekst som skal ligge til grunn for en analyse av

akkordstrukturer (chord frequency analysis) i Bernard Herrmanns filmmusikk. Hensikten med å bruke språktekst i stedet for noteskrift er muligheten for å *telle* analyseenheter på en overbevisende måte.

Som noteleser tok det meg litt tid å innse at *Psycho*-eksemplet refererer til konvensjoner i notesystemet som gjør at en noteukyndig sannsynligvis ikke vil kunne utlede noe musikalsk av notasjonen (takt, halvnoter, g-nøkkel etc.). Språkskriften i eksemplet blir en tertiær kilde til den klingende musikken, og vi kan lure på hva slags lydlig uttrykk den egentlig henviser til.

Å notere lyd innebærer en prosess hvor lyden visualiseres gjennom mer eller mindre etablerte tegnsystemer. Målet med notasjonen kan være å arkivere det lydlig eller å gjøre det tilgjengelig for flere mennesker. Notasjonen innebærer også at dette lydlig kan distribueres uavhengig av tid. Skriftliggjøring bidrar til å organisere lydene slik at man kan tolke og forstå dem på nye måter. Som musiker kan man for eksempel få en form for aha-opplevelse i det man får se notene til et stykke musikk man har hørt. Kritiske røster hevder at det ødelegger musikkopplevelsen å sitte med partituret foran seg når man hører musikk fordi det auditive fratras oppmerksomhet, og fordi man er bevisst musikken på en kvalitativt annerledes måte. I språkfeltet ser vi lignende problemstillinger forankret i forskjellige vitenskapsteoretiske retninger. Det skrevne språkets innretning og dets innvirkning på kulturers måte å uttrykke seg verbalt på, og å tenke på, er viktige og sentrale studieobjekter innenfor mange vitenskapelige fagområder.

Et eksempel på dette er teorien om det såkalte "Great Divide" brukt av blant andre antropologen Jack Goody, psykologen David A. Olson og kulturteoretikeren Walter J. Ong for å beskrive den endringen som opptrer hos kulturer og individer når man går fra å være analfabeter til å bli litterate². En av hovedtesene i teorien om "det store skillet" er at mennesket tenker kvalitativt annerledes når man har tatt i bruk et skriftspråk. Man håndterer kunnskap og verbalisering på en annen måte, og mentale og sosiale strukturer endres av skriftspråkets inntreden i samfunnet (Ong 2002).

Slike beskrivelser ser vi også i musikkfeltet, ofte i diskusjoner om noteskriftens status eller nødvendighet. I likhet med "Great Divide"-tankegangen er debatten om noteskrift preget av påstander om noteskrift som nettopp en endring i måten å tenke på, og dermed en endring i måten man spiller og forstår musikk på, ofte i noteskriftens disfavør (Varkøy 2008). Spørsmålene jeg søker å diskutere i denne artikkelen er inspirert av disse debattene i språkfeltet og knyttet til pågående studier som ser på barns tilegnelse av musikkliteracy³, hvor spørsmål vedrørende overgangen til å bruke et skriftsystem står sentralt. Ett aspekt ved denne overgangen er å gå fra å være *muntlig* til å bli litterat i musikk.

Med utgangspunkt i diskusjoner om skriftspråk som "det store skillet" i utviklingen av menneskets bevissthet, vil jeg i denne artikkelen drøfte hvilke mulige konsekvenser skriftliggjøring av musikk har for musikalsk bevissthet, både på et individuelt og et kollektivt nivå. I hvilken grad kan man snakke om "det store skillet" fra muntlighet til literacy i musikk, og hvilke konsekvenser får dette i en musikkdidaktisk kontekst? På hvilke måter er det relevant å bruke teorier om muntlighet og literacy fra språkfeltet en slik drøfting?

Teoretisk bakgrunn

Språk i alle dets former har opptatt vitenskapen helt fra den greske antikken. Spørsmål om forholdet mellom det talte ord og ting i den fysiske verden har endret seg gjennom filosofiens historie (Gadamer m.fl. 2007: 383). Menneskets tenkning og språkets betydning for tenkningen er også i dag sentrale i vitenskapelige debatter. Mens Wittgenstein for eksempel hevder at språkets grenser er tankens grenser (Brændeland 1999: 3), mener fenomenologen Merleau-Ponty at kroppslig læring kommer forut for tanken og derfor må sees som utenfor språkets grenser. (Merleau-Ponty 1994). Den menneskelige bevissthet, vår fantasi, hukommelse og evne til å bearbeide erfaringer mentalt, er det som skiller oss fra andre arter på jorda. Som en konsekvens av at vi ser ut til å ha en medfødt trang til å bruke bevisstheten til å stille spørsmål og søke svar på dem, spør vi oss også om hvordan denne bevisstheten fungerer. Vitenskapen har gjennom forskjellige perspektiver søkt å forstå menneskelige tankeprosesser og hvordan de interagerer med andre menneskelige prosesser og med verden vi lever i. Språket framheves som nøkkelfaktoren i formingen av den menneskelige bevissthet, både individuelt, kulturelt og historisk.

Det faktum at vi har utviklet skriftspråk kan sees på som en naturlig fortsettelse av menneskets bruk av talespråk, eller det kan betraktes som en helt ny teknologi som skiller seg på flere måter fra det talte språket. Det er vanlig å si at det skriftspråklige er *kunstig* mens det talte språket er *naturlig* i den forstand at vi har en medfødt evne og trang til å kommunisere gjennom språklyder. Skriftspråkets betydning for bevisstheten til individer som bruker skrift som en viktig del av sin levemåte, kan enten sees på som et dynamisk samspill mellom muntlighet og literacy, eller man kan betrakte skriftteknologien som et medium som dramatisk endrer hele kulturers måte å tenke på og å bruke muntlig og skriftlig språk på.

Skriftspråket betraktes av en del skriftkulturforskere som grunnlaget for vitenskapen selv, og dets krefter, muligheter og begrensninger er tema for mange vitenskapsteoretiske og filosofiske diskusjoner. Walter J. Ong representerer en retning innen språkforskningen som hevder at skriftspråkets mulighet for å analysere, systematisere og kategorisere tanker i form av lengre argumentasjonsrekker på en systematisk og bevarbar måte, er en forutsetning for vitenskapelig aktivitet. "(...) abstractly sequential, classificatory, explanatory examination of phenomena or of stated truths is impossible without writing and reading" (Ong 2002: 8). Noe lignende ser vi uttrykt hos Platon i hans dialoger hvor han betrakter skriftliggjøring som en del av den logiske og reflekterende argumentasjonen som representerer "det som er", eller det sanne (Platon i Staten, Mørland 1946).

Men selv om den muntlige diskursen anses å ha sine begrensninger både i forhold til sannhet og logiske slutninger, ser Platon på det muntlige som det primære språklige uttrykket. Det skriftlige er først og fremst talespråket i nedskrevet form, en form som har alvorlige mangler i forhold til det talte (prosodi, rytme, klang osv). Beskrivelsen av skriftspråket som kun en remedie til hjelp for hukommelsen og som en "materiell konservering" av det levende språket (Riceour 1991: 146), viser Platons holdning til det

muntlige som det primære og opprinnelige. Hans kritikk mot skriftliggjøring var at den umenneskeligjør talen, ødelegger hukommelsen, den utelukker direkte respons og at det skrevne ordet ikke kan forsvare seg selv (Ong 2002, Ricoeur 1991: 148). Likevel uttrykker altså Platon disse ideene skriftlig. "One weakness in Plato's position was that, to make his objections effective, he put them into writing, (...)" (Ong 2002: 79). Varkøy viser også til denne tvetydigheten hos Platon når han i skriftlig form i for eksempel *Faidros* viser til at det skriftlige bare er eksterne tegn som vil forringe hukommelsen og bare gi et skinn av sannhet (Varkøy 2008).

Den klassiske retorikken kan sies å inneha den samme dobbeltheten fordi retorikken oppstår samtidig, og som en konsekvens av utvikling av skriftkulturen "(...) al den stund den klassiske retorik jo handler om det muntlige foredrag og derfor kunne forventes at være opstået inden skriften" (Kjørup 1996: 223). Kjørup påpeker at "den retoriske lærebygningens egen struktur (...) lyser langt væk af pen og papir" (ibid. s. 223). Et lignende dilemma kan sies å være i spill hvis man betrakter skrevet musikk som kun et ufullstendig, materielt lagringsmedium.

I nyere tid har de franske *dekonstruktivistene* og de tidligere *nykritikerne* befattet seg med teksten i seg selv som autonom, og nærlesing av tekst står i fokus. Denne type lesing kan man også se i musikkvitenskapen hvor det skrevne verket anses som analyseobjektet, autonomt så lenge det ikke er en lydlig tolkning man analyserer. Analysene gjøres ofte i form av partituranalyser utført i skriftlige avhandlinger. Vi sporer her et muntlig/skriftlig dilemma som har ført med seg opphetede debatter om mottakere, avsendere og fortolkere og deres roller i spenningsfeltet mellom skriftlig materiale og lydlig/muntlig opprinnelse og utførelse.

Spørsmålet om noter faktisk bare er nedskrevet musikk, eller om skriften har en egenverdi som kunstverk i seg selv (på samme måte som en roman) må etter mitt syn behandles på en annen måte enn i språkvitenskapene, blant annet fordi meningsdimensjonen framtrer på andre nivåer og i andre former i musikk. Dahlhaus (1982) snakker om det estetiske ved notebildet i seg selv, og det er mange eksempler på at komponister tillegger det visuelle ved et notebilde vekt. Den norske komponisten Jon Øivind Næss sier i et intervju at:

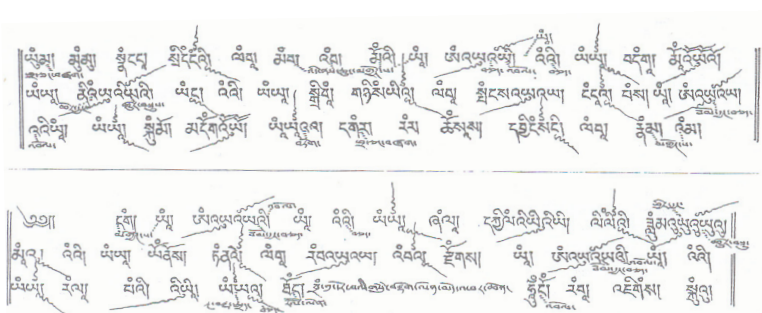
En viktig trend innen dagens konseptuelle kunstmusikk er musikk som i tillegg til å fungere på rent musikalske premisser samtidig er en gjengivelse av noe helt annet. Det kan være musikk som er en mer eller mindre direkte transkripsjon av tale eller musikk med et notebilde som er en grafisk avbildning av for eksempel komponistens ansikt⁴.

Eksemplene under viser hvordan notebilder også kan ha verdi som selvstendige estetiske uttrykk. Kontakten med komponistens håndskrift kan også gi en følelse av nærhet til verket som er knyttet til det visuelt estetiske ved verket.

Figur 1. Gerardo Gandini: Mutantes I (i Cage 1968)



Figur 2. Tibetansk sbrul shad notasjon (Yoshihiko & Yamaguchi 1986)



Skrevet språk representerer talt språk i større grad enn skrevet musikk representerer musikk, og til forskjellig fra språklig mening er musikalsk mening vanskelig å skille fra dens lydige uttrykk. Men notert musikk er likevel ikke bare handlingsinstruksjoner (Dalhaus 1982). Dirigenter, musikere, musikkhistorikere etc. *leser* skrevet musikk innenat for å studere dem, huske dem og vurdere dem. Denne lesingen krever en indre lydlig forestilling for

at det skal gi mening å *lese* notene uten å fysisk høre musikken. Når vi leser språk skjer det også, vanligvis, en lydlig prosess i hodet, men det ville være å gå for langt å si at en vellykket lesing avhenger av denne indre lydliggjøringen. Musikk er primært et lyduttrykk, mens meningsinnholdet i språk også kan framkomme helt uten lyd (ellers ville ikke døve mennesker kunne sies å ha språk).

Dette skaper en skjevhet i sammenligningen med språk når det gjelder begrepene muntlighet og literacy i musikk. Relevansen for sammenligningen ligger likevel i at i begge feltene er det en dynamisk sammenheng mellom det skrevne og det lydligge som gjør at språk ligner musikk på noen punkter og omvendt i disse spørsmålene. Når språk og musikk *brukes* med forskjellige formål er det spesielt meningsaspektet og formålet med kommunikasjonen som utgjør forskjellene. Mens språk kan kommunisere konkrete meninger og beskrive konkrete gjenstander, har musikk vanligvis funksjoner som er mer abstrakte.

“In a modern society we mark the significance of an event by appeal to an appropriate written document” (Olson 2006: 136). Olson viser her til skriftspråkets sterke posisjon i forhold til hva som er “sant” og vårt vestlige samfunns tendens til å stole mer på det skrevne enn det sagte. Musikalsk skrift vil neppe på en lignende måte kunne “overta” som hovedparadigme. Det lydligge uttrykket *er* musikken, og vi noterer ikke musikalske hendelser i etterkant for at de skal få status. På den andre siden er det ikke uvanlig at unge musikkstudenter sier at de ikke greier spille uten noter, og at musikkskoleelever tror at det ikke *går an* å spille uten å bruke notene.

Varkøy (2008) viser i sin artikkel “*Øre og Øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet*” til at man på den ene siden framhever muntlige overleveringer av musikk som det ideelle og naturlige, og på den andre siden bruker noteskrift som hovedredskap i analyser og forståelser av musikk i utdanningssystemet. Varkøys fokus er diskursene omkring muntlighet og skriftlighet som utspiller seg i musikkfeltet. Han viser gjennom fire forskjellige eksempler hvordan språket brukes for å forsterke motsetningene mellom muntlighet og literacy i musikk. Som Varkøy påpeker i sin diskursive tilnærming til debatter i det musikkpedagogiske feltet, er Platons holdninger til bruk av språkskrift stadig aktuelle i forhold til musikk. Når Varkøy viser til debattantenes beskrivelser av noteskrift som *endimensjonalt, abstrakt, hemmende og distansert* og det muntlige uttrykket som *magisk, naturgitt, helhetlig og kreativt* ser vi at noteskriftens posisjon som kun *en remedie til hjelp for hukommelsen og som en “materieell konservering” av det levende språket*, gjøres gjeldende også i pågående diskusjoner om musikk.

De diskursene som ligger skjult i måtene vi underviser musikk på, preger det muntlige språket vi bruker i dialog med elevene. I tilknytning til noteskrift har debatter om *skriftens tyranni* og det muntliges *naturalighet og magi* skapt dilemmaer og ambivalens hos dem som skal forvalte opplæring i notesystemet. Diskusjonene er ofte tuftet på sterke posisjoneringer i den ene eller den andre retningen, og verdimeslige vurderinger/nedvurderinger vanskeliggjør dialog. Hvis musikkpedagogen er redd for å “skade” elevens musikalske intuisjon gjennom å undervise noteskrift, kan dette medføre en usikkerhet i forhold til hva som er de gode metodene for noteopplæringen.

Jeg vil i det følgende gi en presentasjon av noen av de mest sentrale diskusjonene om muntlighet og literacy i både språk- og musikkfeltet med vekt på spørsmål om relevansen for hypotesen om ”det store skillet” i musikk. Jeg vil til slutt relatere diskusjonene til musikkliteracy i musikkpedagogiske kontekster.

Walter Ong og begrepet *muntlighet*

Walter Ongs bok *Orality and Literacy: the technologizing of the word* (første gang utgitt i 1982) har fått stor oppmerksomhet i debatten om skriftspråkets betydning for utviklingen av den menneskelige bevissthet. Ongs referanser til skriftspråkets bevissthetskonstituerende funksjon er blant annet fundert på antropologisk forskning som forsøker å vise hvordan kulturer uten skriftspråk tenker kvalitativt annerledes enn litterate personer. Han påpeker også at så snart vi er blitt skriftspråklige har vi ikke mulighet til å forestille oss hvordan man tenker i en ikke-skriftlig kultur. ”Fully literate persons can only with great difficulty imagine what a primary oral culture is like, that is, a culture with no knowledge whatsoever of writing or even the possibility of writing” (Ong 2002: 31).

Ong argumenterer for at skriftlighetens inntog i menneskesamfunnet representerer en dramatisk endring i menneskehetens måte å tenke på og uttrykke seg verbalt på. Han gjør i prinsippet ingen verdivurdering av muntlig foran skriftlig, men demonstrerer hvordan primær muntlighet, altså muntligheten i samfunn som ikke er blitt eksponert for skriftlighet i det hele tatt (*the orality of cultures untouched by literacy* (Ong 2002: 6)), ikke kan forklares uten at man tar hensyn til den fundamentalt forskjellige måten et slikt samfunn tenker på. Hans utgangspunkt er at språk først og fremst er muntlig, og at det lydlige er språkernes grunnfjell. ”(...) in a deep sense language, articulated sound, is paramount. Not only communication, but thought itself relates in an altogether special way to sound” (ibid. s.7). Det skriftlige vil, ifølge Ong, alltid forholde seg sekundært til det talte språket: “Written texts all have to be related somehow, directly or indirectly, to the world of sound, the natural habitat of language, to yield their meanings” (ibid. s. 8).

Ong konkretiserer det han mener kjennetegner en slik primær muntlighet: Muntligheten er mer additiv enn underordnende, mer sammenstillende enn analytisk, redundant, en tendens til å være konservativ, nært knyttet til menneskets livsverden, empatisk og deltakende, knyttet til kroppen, søker balanse og harmoni, agonistisk og kampinnrettet og situasjonsbundet snarere enn abstrakt (Ong 2002, Varkøy 2008).

Kritikken av Ong er rettet både mot hans etnosentrisitet (Schribner og Cole 1981), og mot hans til dels svake beviser for bevissthetsforskjellene mellom muntlige og litterate individer og kulturer. Dikotomiseringene er også problematisert av blant andre Ruth Finnegan, som sier at en slik forenkling overser at det normale i praksis er at muntlige og skriftlige modus blandes og brukes på en rekke *forskjellige* måter. De fleste gir Ong rett i

at det er forskjeller på litterate og analfabeter, men hva som konstituerer forskjellene, og i hvilken grad man kan finne mellomposisjoner, er stadig til debatt.

Hva er det som gir Ong en slik sterk posisjon som premissleverandør i debatter om muntlighet og skriftlighet, tilsynelatende langt ut over hans egne intensjoner? En av Ongs viktigste virkemidler i sin utlegning om muntlig/skriftlig-sammenhengen er, gjennom slående eksempler, å påpeke vår (de litterates) utilstrekkelighet når det gjelder å sette oss inn i ”de muntliges” tenkemåter. Han trekker fram typiske trekk ved vår måte å uttrykke oss på som viser hvordan språket tilsynelatende belyser *måten* vi tenker på, altså hvordan vår bevissthet fungerer.

Though words are grounded in oral speech, writing tyrannically locks them into a visual field for ever. A literate person, asked to think about the word ‘nevertheless’, will normally (and I strongly suspect always) have some image, at least vague, of the spelled-out word and be quite unable ever to think of the word ‘nevertheless’ for, let us say 60 seconds without adverting to any lettering but only to the sound. This is to say, a literate person cannot fully recover a sense of what the word is to purely oral people (Ong 2002: 12).

Denne tankegangen lar seg overføre til *Psycho*-eksemplet i innledningen til dette essayet. For en noteleser ser eksemplet i første øyekast ut som noe en ikke-musiker kan lese, helt til man innser at det i realiteten er notetegn det refereres til. Gjenkjennelsen og ”aha-opplevelsene” Ongs eksempler gir, gjør det lett å akseptere hans resonnementer. (Det er mye patos i Ongs tekster).

Sent på 1990-tallet deltok jeg på et kurs i Djembe-spill. Kurset gikk over flere uker og de andre deltakerne var damer i 40-årsalderen som ikke var musikere. Afrikaneren som underviste kurset brukte imitasjon og repetisjoner som metode for å lære oss forskjellige rytmer, og kroppslig suggesjon drev timene fram. For å huske hva vi hadde lært, skrev jeg ned rytmene etter timene. Jeg merket også at jeg underveis *noterte* og sorterte rytmene i hodet, med noteskrift som ”mal”. Grunnen til at jeg husker dette spesielt er at etter 3-4 timer ville læreren vise oss hvordan man danser til den ene av rytmene vi hadde lært, og da raste mitt indre notesystem delvis sammen fordi dansen viste at de tunge slagene var på helt andre steder enn jeg hadde notert. Det var problematisk å spille rytmen på en ny måte før jeg hadde fått ryddet opp i min indre notasjon og *forstått* den på nytt.

Jeg tolket min erfaring som en bekreftelse på Ongs hypotese om at jeg tenker annerledes enn de andre kursdeltakerne som ikke var litterate i musikk. Men det kan settes spørsmålsteget ved hvorvidt det jeg opplevde bare var en variant av alle de måtene man kan tilegne seg og huske musikalske forløp på, og i hvilken grad de andre deltakerne kan betraktes som mer muntlige enn meg, i den forstand at de baserte seg mer på det lydlig og kroppslige. I tillegg kommer faktorer som læringsstrategier, sosial og kulturell bakgrunn, tidligere erfaringer, interesse, motivasjon osv. Disse faktorene vil i alle typer samfunn ha innvirkning på bevisstheten til den som lærer og forstår (Eisner 2002, Säljö 2005, Vygotzky 2001).

Et sentralt poeng hos Ong er at primær muntlighet i dag eksisterer i et svært begrenset antall kulturer. Begrepet *primary orality* kan dermed ikke sies å gjelde særlig mange reelle studieobjekter i dag. Dette poenget gis ikke alltid så stor oppmerksomhet når man forsøksvis bruker Ongs teorier for å beskrive forholdet mellom muntlighet og literacy i andre fagfelt, og om andre lyd/skrift-domener, som for eksempel musikk. Hvis man skal snakke om kvalitativt forskjellig bevissthet i muntlige og litterate kulturer, er det avgjørende hvorvidt det er snakk om primær muntlighet eller ikke. Ong er heller ikke helt ryddig på dette punktet. Han bruker eksempler som tyder på at han ikke er helt konsekvent i bruken av *orality*. Han viser for eksempel til Bernsteins beskrivelser av *de underprivilegerte* som representanter for de muntlig orienterte, og Wolframs studier av måten svarte amerikanere bruker det engelske språket på, i kontrast til standard amerikansk engelsk (Ong 2002: 104). I og med at ingen av disse gruppene kan betraktes som *untouched by literacy*, blir betydningen av muntlighet som en kvalitativt og dramatisk annerledes måte å tenke på i beste fall uklart hos Ong i disse tilfellene.

Overført til musikk er Ongs perspektiv på disse spørsmålene etter min mening i for stor grad knyttet til språk og en spesifikk kulturell overgang til skrift. Musikkfeltet er mangeartert og vanskelig å beskrive og studere som et enhetlig fenomen (Finnegan 1988). Vi skal i det følgende se på noen alternative perspektiver på disse problemstillingene med spesiell vekt på perspektiver som ivaretar mangfold, dynamikk, bredere kulturelt og sosialt blikk og variasjon i bruk.

Andre perspektiver på skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet

Strømsø og Aukrust drøfter betydningen literacy har for kognitiv utvikling og teorier om ”Det store skillet” i artikkelen *Lesing og kognitiv utvikling*. De viser at den påståtte sterke forbindelsen mellom kognisjon og skriftspråktilegnelse ikke kan sies å være bekreftet gjennom forskning. Tvert i mot peker resultatene i flere, og til dels motsatte, retninger. Hypoteser om at litterasitet medfører økt evne til abstraksjon og analyse, dekontekstualisering, større kompleksitet i talespråket og at tanken skal være kognitivt mer avansert og kompleks, tilbakevises av mange som en klar årsakssammenheng i forhold til skriftspråkets inntreden i kulturer (Strømsø & Aukrust 2003). Selv om literacy gir bedre grunnlag for tilegnelse av ny kunnskap og dermed påvirker kognitive prosesser, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved den ”sterke skriftspråkhypotesen” som bl.a. Ong representerer. ”Det ser (...) ut til å kunne være mange språklige veier fram til de kognitive ferdigheter som komplekse tekster forutsetter, både eksponering for skriftspråket og erfaring med deltakelse i komplekse muntlige samtaler” (ibid. s.75).

Berge m.fl. (2004) bruker begrepet *skriftkulturforskning* om literacy-forskningen til blant andre Jack Goody (1987) og David Barton (2007). Begrepet innebærer en dreining mot å se på skriftkulturenes bruk, sosiale forhold og på tekst som mer enn bare de formelle og skolestiske tekstene. Literacy defineres i et slikt perspektiv som bredere enn bare det å beherske de tekniske sidene ved et skriftspråk, og innebærer evnen til å identifisere, forstå, tolke, bruke og kommunisere gjennom skrevet materiale i varierte kontekster. På denne måten medfører literacybegrepet i seg selv et perspektiv som belyser skriftlighetens sammenheng med muntlige/lydlige uttrykk på en mindre dualistisk måte.

Den amerikanske lingvisten Wallace Chafes tenkning omkring bevissthet og språk representerer et lignende alternativt perspektiv til teorien om ”det store skillet” dualistiske syn på muntlighet og literacy. Chafe tar utgangspunkt i måten vi *braker* tale og skrift, og tar høyde for at bruken er forskjelligartet og består av forskjellige modaliteter. Bevissthet er et dynamisk fenomen i Chafes tenkning:

Consciousness, then, is regarded in this work as the crucial interface between the conscious organism and its environment, the place where information from the environment is dealt with as basis for thought and action as well as the place where internally generated experience becomes effective – the locus of remembering, imagining, and feeling (Chafe 1994: 38).

Chafe understreker at han ser på talt språk som utgangspunktet for andre språkbruksmodaliteter som *skrivning* og *verbal tenkning*. Måten bevisstheten er i bevegelse på, reflekteres i språket, og språket kan brukes til å kommunisere noe som ikke er i umiddelbar nærhet. Disse to måtene språk og bevissthet virker sammen på kaller Chafe for henholdsvis *flow* og *displacement*. Forholdet mellom språket og bevisstheten endrer seg når språk brukes på forskjellige måter (ibid. s.41). På dette punktet skiller Chafes tenkning seg fra tanken om ”det store skillet” fordi han velger å se på måtene språk og bevissthet interagerer på, med vekt på alle variantene av bruk.

Of major interest here will be the fact that both the flow and consciousness through time and the displacement of consciousness in time and space have different natures and interact with language in different ways (...). We need, therefore, to take varieties of language use into account” (ibid. s. 4).

Språk skapes og mottas i følge Chafe gjennom tre ulike modus; snakkemodus, skrivemodus og verbal tenkning. I forhold til skriftspråk, som han refererer til som *writing*, er Chafe enig med Ong i at skrift og tale produserer to forskjellige typer handling, men han går ikke inn i diskusjonen om de representerer to helt forskjellige språk. Skriftspråk avhenger av syn og talt språk av lyd (hørsel), og dette får noen konsekvenser for hvordan vi ser på forskjellene sier Chafe, blant annet:



Det store skillet?

1. Forgjengelighet versus permanens og ”transportabilitet”
2. Forskjeller i tempo (her refererer han til ”written consciousness”)
3. Spontanitet versus bevisst bearbeidelse
4. Prosodisk rikhet (han sier riktignok at også skrift har en prosodi, med referanse til egen forskning)
5. Grad av naturlighet
6. Situertthet versus desituertthet

Han understreker at det ikke ligger noen vurdering av muntlighet som noe mer verdifullt i en slik framstilling, bare at det er forskjeller på skriftlig og muntlig kommunikasjon, at det i begge modus fins en stor mengde varianter av bruk, og at det nettopp er *bruken* som definerer likhetene og forskjellene.

There are many such ways in which written language adapts to the circumstances of its use, but different uses of spoken language show such adaptations too. Both speaking and writing have evolved in many directions to fit the many circumstances in which people speak and write (Chafe 1994: 49).

I et slikt perspektiv kan man også se at musikkens lydlighet og skriftlighet har grader av likheter og forskjeller. Måten skriftlighet brukes på i musikk varierer i stor grad avhengig av faktorer som sjanger, individuelle behov og erfaringer, tilgjengelighet, instrumentarium, størrelse på ensembler, formål med den musikalske aktiviteten osv. Chafes perspektiv gir et teoretisk grunnlag for å se på nyanser og variasjon i bruk i stedet for dikotomier i diskusjoner om det muntlige og det skriftlige, også i musikk. Hans tanker om bevissthet som noe dynamisk, *i flow*, og som en evne til å være i tankemessig kontakt med det som ikke er umiddelbart tilstede, er etter min mening, svært anvendelig for å beskrive bevisstgjøring av og i musikalske sammenhenger.

Det skriftlige og det lydige i musikk

Notasjon av musikk har primært vært knyttet til behovet for å bevare og huske musikken, og som instruksjon og hukommelseshjelp for utøvere. I dag brukes noter også som utgangspunkt for analyser av musikk og som håndfast og varig historisk dokumentasjon. Guido fra Arezzo, som regnes som en av skaperne av det konvensjonelle notesystemet som brukes i store deler av verden i dag, hadde også et pedagogisk formål med tegnsystemet. Han ønsket at notene skulle bidra til at de unge korsangerne han underviste skulle kunne lære seg musikken uten å være avhengig av å måtte imitere en lærer (Benestad 1976).



På tross av at musikalske uttrykk har endret seg radikalt over hundreårene, har den konvensjonelle noteskriften stort sett samme utforming i dag som for 200-300 år siden. På samme måte som i språkskrift, endres noteskriften etter hvert som det kommer til nye musikalske uttrykk, og man kan også diskutere hvorvidt noteskriftens utforming delvis har vært styrende for hva som har ”latt seg komponere”.

Felles for noter og språkskrift er at de representerer lydlige konstellasjoner som har mening ut over de enkelte nedskrevne lydene. Å notere et lydlig språk stiller oss overfor flere typer utfordringer, og gjennom tidene har mennesker løst dette på ulike måter. Det eksisterer i dag et mylder av skriftsystemer som på forskjellige måter, og i varierende grad, gjengir språklig lyd. Kinesisk piktografisk basert skrift, greske, latinske og kyrilliske alfabeter, tegnspråk og det fonetiske alfabetet er alle eksempler på ulike måter å notere språk på.

Da man startet å notere musikk, var andre skriftspråklige ressurser allerede kjente og tilgjengelige (bokstaver, bilder, tall) og noen av disse har forsøksvis vært brukt for å notere musikk. Kineserne brukte tidlig et system bestående av blant annet tallsymboler, noe vi også finner i vestlig generalbassnotasjon. I prinsippet er også det konvensjonelle notesystemets tonelengdenotasjon piktografier som henviser til tallmengder. I pedagogisk sammenheng ser vi også at tonehøyder noteres som tonenavn (bokstaver) i en tidlig fase av instrumentalopplæringen.

Noteskriften som kommunikasjonsmedium fungerer i den grad brukerne av skriftspråket er inneforstått med de kulturelle kodene som ligger til grunn for tolkning og bruk. På samme måte som språkskrift, avspeiler ikke notene *hele* det lydlige forløpet de representerer. I interaksjonen mellom lyduttrykket og skrift ligger det derfor en rekke konvensjoner som etableres i måtene man i forskjellige kontekster har brukt skriftsystemet på.

Med dagens opptaks- og avspillingsmedier er det fullt mulig å gi en lydlig representasjon av et komponert verk i stedet for noter, men det er likevel vanligst i klassisk musikk at komponister velger å skrive verket innenfor rammene av konvensjonell noteskrift, ofte med et eget vedlegg til notene hvor notasjonen til nye musikalske uttrykk og måter og spille på blir forklart språklig. Andre musikkformer enn vestlig klassisk musikk noteres også, og da har man ofte behov for justeringer av notesystemet for å fange opp spesielle uttrykk som særpreger sjangeren. Også her er det det konvensjonelle notesystemet som vanligvis ligger til grunn for notasjonene, men bruken av det skriftlige materialet kan ha andre formål enn i klassisk-romantisk musikk, og praktiske og forståelige løsninger er ofte viktigere enn å følge skriftkonvensjonene.

Som vi har sett er det et viktig poeng for Walter J. Ong å vise hvordan vi som litterate mennesker har en tendens til å behandle muntlige uttrykk som om de var en del av en tekstlig diskurs, og at vi dermed betrakter det muntlige som noe mindreverdige og sekundært. De fleste som har erfaringer med å transkribere muntlig dialog, vet at muntlige uttrykksmåter ikke alltid ser like flatterende ut ”på papir” når all prosodi og kroppsspråk er utelatt. Ong tar som følge av dette et oppgjør med begrepet *oral literature* som han mener viser vår



Det store skillet?

tendens til å se på muntlige uttrykk som versjoner av noe skrevet (Ong 2002: 11). Vi ser spor av samme type problemstilling i musikkvitenskapen når man diskuterer om det er notene eller de mange klingende versjonene som *er verket*. Mange teoretikere betrakter det skrevne verket som analyseobjektet, bl.a. fordi det sees på som objektivt og bestandig, og fordi det er dette mediet opphavspersonen har uttrykt seg gjennom. Skriftliggjøring har en tendens til å tillegge materialet en slags tidløs validitet. Denne måten å betrakte det skrevne som primært på kritiseres av blant andre Stanley Boorman som påpeker at det skrevne notebildet ikke kan sees på som stabilt og ”riktig” fordi notert musikk påvirkes av forskjellige *lesinger*, teknisk og sosial kontekst, og har sjelden som formål å være en helt presis representasjon av musikken.

...it is the nature of all notations that they fix one version of the piece for each reader. They cannot take account of revision (in a Western view of composition) or of improvisation and transformation (in any other) (Boorman 1999: 410).

En sterk dikotomisering av skrift og lyd er heller ikke nødvendigvis fruktbar, spesielt ikke hvis målet er å beskrive og analysere fenomener som foregår i grenseoppgangene mellom disse. Varkøy (2008) tar, i likhet med blant andre Steven Feld (1986), opp hensiktsmessigheten i å stille opp muntlighet og literacy i musikk som sterke motsetninger, og foreslår i stedet ”en forskningsmessig tilnærming til drøftingene omkring det muntlige og skriftlige som ikke søker entydighet, men snarere en forståelseshorisont som er åpen for både paradoksale tvetydigheter og permanent mangetydighet” (Varkøy 2008: 164). Vitenskapsteoretiske perspektiver på språkliteracy har de senere årene trukket i lignende retninger gjennom å betrakte variasjon, bruk, endring, forskjellighet og spenningsfeltet mellom tidligere dikotomier som det mest interessante for å tolke og beskrive hva som konstituerer literacy og literacyutvikling.

Musikalsk bevissthet

Bevissthet er i seg selv et problematisk begrep, og det blir ikke enklere av å forsøke å vise til en spesifikk musikalsk bevissthet. I det følgende vil musikalsk bevissthet defineres som måten mennesket er mentalt oppmerksomme på musikk og musikalske hendelser på, og måten disse står i forhold til individet på. I denne forståelsen av bevissthet legges det også selvbevissthet, sansing og forståelse, og med Chafe; spenningsfeltet mellom det bevisste mennesket og dets miljø. Individets behandling og bruk av informasjonen som omgivelsene gir og individets egne erfaringer i et dynamisk samspill, står sentralt i en slik forståelse. Kan man således snakke om et ”stort skille” i utviklingen av musikalsk bevissthet, kollektivt eller individuelt?



For den klassiske musikkens del har noteskrift gjort det mulig å komponere og videreformidle svært lange og komplekse verker for et stort antall musikere. Skriftligheten har, på samme måte som i språk, gjort det mulig å bygge videre på andres materiale, og å organisere materialet på en annen måte enn ved lydlig overføring. Kompleksiteten i klassiske verker gjenspeiler også den skriftligheten musikken er knyttet til, fordi nedtegnelsene gjør det mulig å bearbeide, endre og vurdere verket uavhengig av tid. Skriften medfører også en mulighet for bevisstheten til å organisere gjennom flere sanser.

Den australske musikkpedagogen Margaret S. Barrett har i en årrekke forsket på hvordan barn noterer musikalske forløp, og hennes utgangspunkt er at prosessen med å notere og lese lydlige forløp bevisstgjør vesentlige trekk ved musikken som ikke åpenbarer seg på samme måte gjennom øret.

Just as music notation serves as a means to conserve and communicate aspects of our musical intentions and ideas, its very structures also shape our musical thinking, the ways in which we conceive and construct music. Any notational system simultaneously acts as a means of making aspects of our thinking public, and of shaping that thinking. Music notation enshrines particular features and these are the ones that become our concern creating a ‘salient frame of reference for perception’ (Barrett 2005: 119).

Barrett påpeker også det paradoksale i at den samme notasjonen som binder opp vår tenkning også bidrar til å frigjøre den. Hun understreker at selv om det ikke foreligger mye forskning på sammenhengen mellom musikalsk notasjon og måten man tenker på, kan man generelt si at symbolsystemer utvikler og endrer vår tenkning gjennom representasjon, manipulasjon og kommunikasjon. For det første bidrar symbolene til å eksternalisere menneskelig tenkning, et poeng vi også ser hos Eisner (2002) når han påpeker at preservering av kunstneriske uttrykk bidrar til å gi *varig* form til kunstnerens erfaringer, selv om de ikke representerer den eksakte tanken (s. 6). For det andre støtter notasjonene kognitiv aktivitet. ”Importantly, notations can also shape cognitive activity as they afford and/or constrain particular ways of thinking and acting” (Barrett 2005: 136). Det er likevel tvilsomt at dette kvalifiserer til en konklusjon i retning av “det store skillet” mellom den som er litterat og en som ikke er litterat i musikk.

Retninger innenfor kognitiv psykologi på 1970- og 1980-tallet studerte individers måte å uttrykke seg skriftlig på som speilbilder av tanken. I musikkpsykologisk forskning ser vi mange eksempler på studier av barns musikalske representasjoner hvor man uten videre tolker dette som ”vinduer” til barnas musikalske tenkning og utvikling (Davidson & Scripp 1988). Denne holdningen til skrift viser at tekstparadigmet er sterkt også i oppfattelsen av hva musikalitet er, og en tro på at det å ”fiksere tanken” i skrift er sannere enn andre typer kommunikasjonsmodi. De fleste vitenskapelige retninger tilbakeviser i dag slike forenklete slutninger om hvordan vår tenkning gjenspeiles i våre uttrykk av forskjellige slag (Säljö 2005).

I musikkpsykologiske skrifter er forholdet mellom noteskrift og musikalsk kognisjon forbausende fraværende. I *MENC handbook of musical cognition and development* (Colwell 2006) behandles temaer som musikkutøving, lytting og utvikling og deres forhold til kognitiv aktivitet uten å knytte dette direkte til skriftlighet som faktor. Flere av forfatterne viser til analyser av hvordan musikere og ikke-musikere tenker, organiserer og uttrykker seg om musikalsk lyd, uten at man differensierer mellom de som er litterate og de som ikke bruker noter. Problemstillinger rundt litterasitetens betydning for musikalsk bevissthet er så godt som fraværende, og dette fraværet problematiseres heller ikke i noen stor grad.

Muntlighet i musikk

På samme måte som i språk er muntlighet i musikk et flertydig begrep, og i mange tilfeller er det mulig å erstatte *muntlighet* med *det lydlig*. Varkøy (2008) definerer i sin artikkel *det muntlige* i musikk som det gehørtraderte, som har fokus på øret og gehøret, i motsetning til nedskrevet og lest musikk (s.137). En primær muntlighet i Ongs forstand vil måtte sies å være musikkulturer som ikke bruker eller kjenner til notasjon av musikk. Steven Felds (1986) studier av Kaluli-folket er en av svært få studier er gjort i et slikt muntlig/skriftlig perspektiv i forhold til musikk, meg bekjent. I likhet med Varkøy tar jeg derfor i det følgende til orde for en bredere definisjon av *muntlighet* i musikk, hvor innholdet i begrepet også må sees i relasjon til dets bruk og funksjon i den konteksten det opptrer i.

Ong refererer til *lyd* som et grunnleggende trekk ved språk. Chafe betrakter den muntlige konversasjonen som basisk i menneskelig kommunikasjon. Musikkens kommunikasjonsmodus er lydlig, og selv når vi leser noteskrift innenat, er det ”indre øret” helt avgjørende for en vellykket lesning. En skriftliggjøring av lyden betraktes vanligvis ikke som musikk av musikere, men en slags mellomlagring før musikken skal klinge, for vi kan ikke notere selve lyden. Gadamer er også inne på et lignende forhold mellom lytteevnen og det skriftlige i språk:

Lige fra de ældste tider, før enhver brug av skrift, har det altid været høresansens sande væsen, at den, der hører, formår at lytte til sagnene, myterne, de gamles visdom. I forhold hertil bidrager den litterære overlevering, sådan som vi kender den, ikke med noget nyt; den forandrer kun formen, og vanskeliggjør den virkelige lyttens opgave (Gadamer m. fl. 2007: 436).

En av de mest sentrale forklaringene på hva som skiller muntlighet og literacy i teoriene om ”det store skillet” er at muntlig baserte samfunn er øre-fokuserte mer enn øye-fokuserte når det gjelder språk. Både Varkøy og Feld tar opp denne dikotomien og begge konkluderer med at det vil være mer fruktbart å se på hvordan det auditive og det visuelle interagerer

enn å stille dem opp som motsatser. Min erfaring er at man har en tendens til å tenke på flere måter, altså med bruk av *flere* ressurser, mer enn at man forlater det auditive og det kinestetiske til fordel for øyet når man tilegner seg noteskrift. Dette med forbehold om at det er mange måter å lære seg å lese noter på, og en av problemstillingene i instrumentalopplæringen er nettopp å greie å ivareta det auditive og *muntlige* i literacyundervisningen i musikk.

I artikkelen *Orality and Consciousness* skriver den amerikanske kulturanthropologen Steven Feld at: “The notion of ”orality” as a ”state of mind” is misleading in that it dismisses the meanings that characterize music in societies of oral tradition” (Feld 1986: 18). På basis av erfaringer fra egne feltstudier er Feld skeptisk til Ong, McLuhan og Carpenters teorier om at literacy endrer eller bestemmer menneskets syn på verden eller dets bevissthet. Han viser hvordan McLuhan og Carpenter bruker bl.a. Dorothy Lees (1960) tanker om lineær og ikke-lineær måte å betrakte verden på, noe som viser seg i blant annet måten man bruker muntlig språk på i henholdsvis muntlige og skriftlige samfunn. Han refererer til Ong: “Changes in the media of communication restructures man’s sense of the universe in which he lives and his very sense of what his thought itself is. They restructure, moreover, his own psyche...” (Ong i Feld 1986: 19). Feld viser til disse forfatternes bruk av dikotomiene: øre-dominant/øye-dominant, samtidig/sekvensiell og personifiserer/depersonifiserer. Motsetningene beskriver to radikalt forskjellige mentale tilstander, noe Feld er skeptisk til av flere grunner.

Along the lines suggested by Professor Finnegan, I would like to demonstrate some ways that these confounding typologies of society, social organization, technoeconomic complexity, and symbolic focus do little to explain the dynamics of oral and literate processes, but rather, simply blur or push aside social detail, historical accuracy, and the complexities of oral-literate interactions for the sake of sweeping generalizations that do not provide real evidence for the assertion that oral/literate are fundamentally different states of mind (ibid. s. 20).

Feld baserer sin kritikk mot Ong m.fl. på egne feltstudier blant Kalulifolket på Papua New Guinea. Hans fokus i studiene var forholdet mellom miljø, sensoriske prosesser og estetiske prosesser. Han antok at ettersom Kaluliene holdt til i regnskogen ville de være svært avhengige av det auditive foran det visuelle, og han ville se på måten sosiale meninger ble artikulert gjennom produksjon, resepsjon, respons og interpretasjon av *lyd* (ibid. s.21). Hans fokus var deres musikk, språk og estetikk, og sammenhengen mellom disse. Feld sier at det i hans studier ikke forligger noen bekreftelse på Ongs forestillinger om ”et muntlig paradigme”, selv om det på overflaten kan se ut som øre-foran-øye også gjelder Kaluliene. Fordi lyd er sentralt i Kaluli-samfunnet, er ørets følsomhet viktig.

But (...) 1) can it be clearly shown that this acute sonic orientation is a consequence of orality (or, as some might have it, of non-literacy)? And 2) moreover, does the polar notion of orality/literacy in any way clarify the dynamics of Kaluli sensory and cognitive processes, sound/meaning articulations, or social evolution? (ibid. s. 21-22)



Det store skillet?

Feld sier at hans empiri viser at det ikke kan påvises at det eksisterer to typer bevissthet/tankemåter i eksemplene fra Kalulienes måte å framføre musikk på, uttrykke seg verbalt om musikk og strukturene i selve musikken.

I likhet med talt språk foregår musikk i tid. Notasjon av musikk gjør at man kan lagre en versjon av det musikalske materialet. Man kan også lese (utøve eller lese innenat) musikken uten å være helt avhengig av den begrensningen vår auditive hukommelse gir. Også i skapelsesøyeblikket er tidsfaktoren forskjellig når vi skriver og utøver musikk. Muligheten for å lage preliminære skisser, huske hva man *tenkte*, være i dialog med materialet, og å endre detaljer uten tidsmessige begrensninger, er i varierende grad forskjellig når musikk skapes ved hjelp av skrift.

Nye opptaksmedier er i dag en mulighet til å minske denne forskjellen fordi de gir mulighet til å vende tilbake til lydige skisser, lydige *tanker* og ideer på en annen måte enn hvis man bare skulle støtte seg på hukommelsen. Per Dahl (2008) går så langt som å si at:

De opprinnelige sterke båndene mellom innhold og kontekst innen klassisk musikk er nå perforert av grammofonindustriens allestedsnærværende formidling av klassisk musikk. (...) Når fonogrammet i denne artikkelen utpekes som den viktigste bidragsyter til skriftlighetens fall innen klassisk musikk, er det fordi det er det enkeltmoment som i størst grad har bidratt til en ny relasjon mellom musikk, utøver og lytter (Dahl 2008: 63).

I norske musikkutdanninger kan man ikke si at dette viser seg gjennom mindre bruk av noter, men man kan se at variasjonen blir større når det gjelder medier som brukes i tilegnelsen og bruk av skriftlig materiale. Ved Norges Musikkhøgskole har det for eksempel de siste par årene vært snakket om å opprette en egen studievariant av komposisjonsstudiet basert på andre opptakskriterier enn de tradisjonelle, hvor notekunnskaper ikke nødvendigvis kreves.

Musikkliteracy og ‘Det store skillet’ i et didaktisk perspektiv

Har vi et didaktisk problem knyttet til skriftlighet og muntlighet i musikk? I artikkelen *Musikundervisning som text* beskriver Rostvall og West (2008) hvordan instrumentalundervisning kan være svært knyttet til det skriftlige:

Lärarna i studien behandlar närmast genomgående den skriftliga representationen som om den innehåller all den informationen eleverna behöver. Deras interventioner är framför inriktade på att få eleverna att vända sin uppmärksamhet mot symbolerna genom att tala och peka i notbilden (Rostvall og West 2008: 90).



I mitt pågående doktorgradsarbeid hvor barns tilegnelse av musikkliteracy står i fokus, viser det empiriske materialet en lignende tendens til å knytte mye av undervisningen til skriftlighet. At elevene sosialiseres til å oppfatte notene som utgangspunktet for musikalsk læring, og etter hvert blir mindre i stand til å knytte dette til sin musikalitet og ”muntlighet”, mener jeg er tankevekkende. Det er ikke nødvendigvis notene og notestativet som er problemet, men det implisitte budskapet: *Musikken står på stativet!* Eller at det lydlige kommer til oss fra notepapiret, og ikke omvendt. Oppfattes da notebildet som sangen, eller er det grepene, tonenavnene eller det klingende som er musikken?

Elever i norske kulturskoler lærer ofte å spille etter noter allerede fra de første spille-timene. Til forskjell fra språkfagene er det ikke slik at elevene *lærer å lese* først og deretter *leser for å lære*. Målet med lesingen er nært knyttet til å spille eller synge, altså *lese for å lære*. Notene er hukommelsehjelp, og regnes vanligvis som noe man bør beherske relativt raskt. Dette ser vi for eksempel i mange lærebøker for forskjellige instrumenter. Det er ikke vanlig å se på overgangen til litterasitet som noen bevissthetsmessig transformasjon i denne sammenheng, noe som nok henger sammen med måten man ofte betrakter spill/sang og lesing som en slags naturgitt symbiose.

Et kontekstuellt perspektiv på skriftens konsekvenser for bevisstheten fører oss inn i diskusjoner om musikkdidaktikkens rolle i denne sammenheng. Hvis musikkpedagoger agerer som om noteskrift er et middel (det eneste) til å lære seg å spille et instrument, har dette konsekvenser for elevens opplevelse av musikk og noter som fenomener. Et nokså ekstremt syn på notenes nødvendighet i musikkutøving, ser vi i det følgende eksemplet fra en online noteundervisnings-site:

All music must be written before it can be read, understood, and played by musicians. To do this, a system of notation has been developed that gives musicians the information they need to play music as the composer intended it⁵.

Denne typen diskurs kan vi kjenne igjen når enkelte unge instrumentalelever tror at det ikke går an å spille uten noter. Dynamikken som etableres i samspillet mellom læreren og eleven som individer, og den kulturen som de er en del av, må romme en bevissthet om hva slags diskurser som bibringes i spørsmålet om det lydlige og det skriftlige i musikk. Kanskje kommer forestillinger om ”store skiller” mellom litterate og ikke-litterate musikere fra det de fleste tolker som typisk vestlig, klassisk musikkpedagogikk?

Diskusjoner som framhever det muntlige som ideelt, levende og magisk, og noteskriften som hemmende og umusikalsk, kan skape en form for ambivalens hos den som underviser. Man mener at elevene bør lære noteskrift i kulturskolesammenheng, men man sitter med en følelse av at man driver med noe mindreverdige eller overdrevent teoretisk. Denne ambivalensen er etter min mening knyttet nettopp til forholdet mellom muntlighet og literacy, og spesielt i *overgangen* til literacy i musikk. Vi kjenner igjen Platons tvetydighet i bekymringer for at skriftparadigmet skal *ta over* som det værende

og sanne og dermed tvinge også det talte inn i noe kunstig, ikke-dialogisk som ødelegger den naturlige hukommelsen. På lignende vis tar Varøy (2008) opp hvordan man i enkelte diskurser posisjonerer den ørebaserte, ikke-lesende musikeren som den mest intuitive og naturlige, mens noteleseren har en passiv, reproduserende rolle i skyggen av både verk og komponist.

En definisjon av musikkliteracy som innebærer *evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere ved hjelp av trykt og skrevet musikalsk materiale assosiert med forskjellige kontekster* utfordrer det tradisjonelle synet på *notelesing* som en relativt passiv prosess. Å være litterat betyr således at du behersker flere sider ved det å kommunisere med det aktuelle skriftspråket.

Ønsket om å at instrumentalelever skal tilegne seg en litterasitet som ikke bare innebærer avkoding av skrifttegn, men også en helhetlig musikalsk forståelse og evnen til å bruke skriftligheten til å kommunisere, fordrer en didaktisk tilnærming som er bevisst det lydliges forhold til det skriftlige. En konkret utfordring for musikkpedagogen er å utstyre elevene med en "muntlighet" som stemmer overens med det vi ønsker at de skal lese og forstå. Hvis repertoaret verken synges, spilles, improviseres over eller lyttes til på en muntlig måte, har kognitive prosesser i tilknytning til literacytilegnelsen ingen annen mulighet enn å knytte seg til "les-og-trykk"-funksjoner.

Musikkpsykologer har vist hvordan notelesende musikere ser, hører og organiserer musikk på andre måter enn ikke-musikere (Colwell 2006). Det er likevel svært lite forskning som støtter ideen om et "stort skille" i form av et kulturelt paradigmeskifte eller radikale kognitive endringer som skiller litterate fra de ikke-litterate musikere. Når spørsmålet likevel er interessant, er det blant annet fordi skriftlighet *har* en effekt på måten man tenker musikk på (Barrett 2005, Finnegan 1988). De visuelle og strukturelle elementene som det skriftlige bibringer på virker det auditive og kinestetiske. Rekkfølgen man introduseres for disse elementene er dermed ikke likegyldig i en pedagogisk sammenheng.

For mange pedagoger er sangstemmen veien inn til en ørebasert literacyutvikling. Zoltan Kodaly sier at stemmen er knyttet mer direkte til det sjelelige og estetiske hos mennesket (og dermed til tanken) og han anbefaler at barn ikke starter å spille et instrument før denne første stemmebaserte muntligheten er en naturlig del av barnas musikalitet (Choksy 1974). Messingblåseren Arnold Jacobs vektlegger den indre sangstemmen som et avgjørende grunnlag for instrumentalspill (Frederiksen 2000, Steenstrup 2004). "Sang er for meg omtrent 85 prosent av den intellektuelle konsentrasjonen man bruker for å spille et instrument, basert på hva du vil at publikum skal få høre" (Jacobs⁶). I nordisk sammenheng er det ikke noen sterk tradisjon for å integrere sang, bevegelse, komposisjon, improvisasjon og lytteopplevelser inn i vanlige spilletimer, selv om jeg tror det er en endring på gang når det gjelder bevisstheten om at slike aktiviteter støtter både generell musikalsk utvikling og musikkliterasiteten.

Nyere perspektiver på literacy i språk favner både kognitive og sosiokulturelle perspektiver nettopp for å komme helheter, variasjon i bruk og funksjon og det kontekstuelle i møte. Vi har sett hvordan Ongs evolusjonsorienterte perspektiv på bevissthetens

fundamentale endring i litterate samfunn til dels er etnosentriske og preget av dikotomier som ikke nødvendigvis er produktive når man vil beskrive muntlighet og literacy i musikk. Finnegan (1988) argumenterer for å se på det muntlige og det skriftlige som et kontinuum mer enn som et ”stort skille” mellom disse to kommunikasjonsteknologiene (s. 139).

Focusing on the use of literacy and orality means shifting attention away from the search for universals, ideal types or human development in general terms to more detailed investigation into actual choices in specific societies (ibid. s.161).

På samme måte som Chafe (1994), understreker hun *bruk* av literacy og muntlighet som fokus i studier av sammenhengen mellom dem.

Når man idealiserer de intuitive, kreative, spontane og *ubevisste* sidene ved musikken, kan mer pragmatiske og konkrete aspekter ved musikalsk virksomhet virke lite kunstneriske og åndelige. Det å bli bevisst er likevel en grunnleggende kvalitet ved menneskets sinn som unngåelig også vedrører musikalsk opplevelse. I musikkutdanningene er bevisstheten om musikkens mange sider et eksplisitt mål for den musikalske utviklingen. Vi har sett at Chafe definerer bevissthet som den delen av menneskesinnet hvor: ”informasjon fra miljøet rundt deg blir behandlet som grunnlag for tanke og handling, hvor erfaringer blir satt i bevegelse, og som er utgangspunkt for hukommelse, fantasi og følelser” (Chafe 1994: min oversettelse). I tillegg understreker Chafe det dynamiske i denne bevisstheten både når det gjelder fokus og i hvor stor grad den aktivt bruker informasjonen. Gjennom et slikt begrepsapparat kan man betrakte musikalsk bevissthet uten å binde definisjonen til konkrete meninger og teoretisk kunnskap alene. Musikalske erfaringer som ”settes i bevegelse” er et viktig grunnlag for læring, også når det gjelder musikkliteracy.

Sammenlignet med det menende språk er musikk et språk av en helt annen type. Her ligger dens teologiske aspekt. Det den sier, er som fenomen samtidig både bestemt og skjult (Adorno 2003:9).

Musikk rører ved mennesker på måter som oppleves som mer abstrakt enn språk. Vi sier ofte at grunnen til dette er at musikk ikke kan utsies eller erstattes med språklig meningsinnhold. Likevel søker mennesker mening i de symbolsystemene vi blir presentert for. Som pedagoger bidrar vi til de meningsskapende prosessene hos elevene både gjennom det vi sier og gjennom det vi gjør og spiller. Bevissthet om samspillet mellom det muntlige og det skriftlige i forhold til denne meningsskapingen bør ha konsekvenser for utformingen av undervisningen, og for den generelle musikalske danningen vi gir våre framtidige musikere.

Noter

¹ William Wrobel: <http://www.filmscorerundowns.net/herrmann/chordprofile2.pdf>. Filmen *Psycho* (USA 1960) ble regissert av Alfred Hitchcock, musikk: Bernard Herrmann.

² Jeg har valgt å bruke en norsk omskriving av det engelske *literate* i betydningen ”å inneha literacy” i stedet for begrepet *skriftkyndig*. Begrunnelsen for dette er at det engelske uttrykket favner i større grad, slik de brukes i forhold til sosiokulturelle teorier, bruk av lesing og skriving i flere typer kontekst (Kulbrandstad 2003). Grunnen til at jeg velger å bruke både det engelske literacy og det norske litterasitet er at det sistnevnte viser til individets literacy, og termen blir vanskelig å bruke på engelsk når man viser til en ”literate” person, eller at en person innehar ”literacy”.

³ Med musikk-literacy mener jeg evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere ved hjelp av trykt og skrevet musikalsk materiale i forskjellige kontekster.

⁴ <http://www.dagsavisen.no/kultur/musikk/article295295.ece>. John Øivind Næss i Dagsavisen 11.06.07.

⁵ <http://numera.com/musictheory/theory/notation.aspx>

⁶ Jacobs i intervju med Brian Frederiksen (forfatter av boka ”Song and Wind” som beskriver Arnold Jacobs pedagogiske og estetiske utgangspunkt). <http://abel.hive.no/trumpet/ntf/nr4-97/jacobs.html>

Referanser

Adorno, Theodor W. (2003). *Musikkfilosofi* oversatt av Arnfinn Bø-Rygg & Kjetil Havnevik. Oslo: Pax forlag.

Barrett, Margaret S. (2005). Representation, cognition, and communication: invented notation in children’s musical communication. In: Miell, Dorothy, MacDonald, Raymond & David J. Hargreaves (eds.) *Musical communication* (pp. 117-142). New York: Oxford University Press.

Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.

Benestad, Finn (1976). *Musikk og tanke: hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.

Berge, Kjell Lars, Dahl, Trine Gedde & Walton, Stephen (eds.) (2004). *Skriftkultur*. Oslo: Skriftserien Sakprosa nr 10.

Boorman, Stanley (1999). The Musical Text. In: Cook, Nicholas & Mark Everist (eds.) *Rethinking Music* (pp. 403-423). New York: Oxford University Press.

Brændeland, Asbjørn (1977/1999). Filosofiens mulighet. Det filosofiske selvreferanseproblem sett i lys av forholdet mellom den tidlige og den senere Wittgenstein. Oslo, UiO. <http://folk.uio.no/asbr/Production/filosofiens-mulighet.pdf>

Cage, John (1968). *Notations*. New York: Something Else Press, Inc.

Chafe, Wallace L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.

- Choksy, Lois (1974). *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Colwell, Richard (ed.) (2006). *MENC handbook of musical cognition and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahl, Per (2008). Skriftlighetens vekst og fall i klassisk musikk. In: *Studia Musicologica Norvegica* (pp. 51-66). Årgang 2008, Nr 01.
- Dahlhaus, Carl (1982). *Aesthetics of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, Lyle & Scripp, Lawrence (1988). Young children's musical representations: windows on music cognition. In: Sloboda, J. A. (ed.) *Generative processes in music* (pp. 195-230). Oxford: Clarendon Press.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Feld, Steven (1986). Orality and Consciousness. In: Tokumaru, Yoshihiko & Yamaguchi Osamu (eds.) *The Oral and the literate in music* (pp. 18-28). Tôkyô, Academia Music.
- Finnegan, Ruth (1988). *Literacy and orality: studies in the technology of communication*. Oxford: Blackwell.
- Frederiksen, Brian (2000). *Arnold Jacobs: song and wind*. Wind Song Press, S.I.
- Gadamer, Hans-Georg m. fl. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Goody, Jack (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjørup, Søren (1996). *Menneskevidenskaberne: problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, Lise I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lee, Dorothy (1960). Codification of reality. In: Carpenter, Edmund & Marshall McLuhan (eds.) *Freedom and culture*. Englewood Cliffs: N.J, Prentice-Hall.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Olson, David A. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41(2), November 2006, 136-143.
- Ong, Walter J. (2002). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Routledge.
- Platon. *Staten*. Oversatt av Henning Mørland (1946). Oslo: Dreyer.
- Ricoeur, Paul (1991). *From text to action: essays in Hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2008). Musikundervisning som text. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw Graabræk & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, Årbok 10 (pp. 73-96). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Steenstrup, Kristian (2004). *Teaching brass*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Strømsø, Helge & Aukrust, Vibeke G. (2003). Lesing og kognitiv utvikling: er det en sammenheng? *Nordisk Pedagogik*, 23, 65-78.
- Säljö, Roger (2005). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Øyvind (2008). Øre og Øye: tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw Graabræk & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, Årbok 10 (pp. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yoshihiko, Tokumaru & Yamaguchi, Osamu (1986). *The Oral and the literate in music*. Tôkyô: Academia Music.

Førstelektor og stipendiat Hilde Synnøve Blix
Universitetet i Tromsø og Norges musikkhøgskole
Privat adresse:
Thorshaugveien 26
N-9006 Tromsø, Norge.
Email: Hilde.blix@uit.no



Om musikaliska generaliseringar

Stojan Kaladjev

ABSTRACT

Musical generalizations

The term “Musical generalizations” refers to generalizations of artefacts – signs and tools – in a music context. Issues about these generalizations are defined by means of cultural historical activity theory. Musical generalizations can be seen as as man’s acquisition of music culture and as the transformation of external conditions into internal (mental) representations. By generalizations musical artefacts are transformed into psychological tools. Generalizations on the basis of two aspects of language, the conceptual and the phonetic, result in conceptual and auditory generalizations. In turn, auditory generalizations comprise both language intonation and musical structures. Children’s auditory generalizations are unconscious and their function includes an ability to predict and to interpret development of musical structures. Infants’ auditory generalizations are associated with the emotional-communicative context. Both conceptual and auditory generalizations may involve some contradictions, by which a rich and dynamic relation within the music activity is indicated. Within the hierarchical structure of music activity, the learning activity consists of three levels and is also connected to different kinds of generalizations. Knowledge about musical generalizations seems to be of interest for musical learning, music education and for issues concerning music health.

Keywords: musical generalizations, activity, psychological tools, musical learning levels, contradictions.

Inledning

“The internal side of mediation is revealed in the double function of the sign: (1) communication, (2) generalization. For: all communication requires generalization” (Vygotsky 1997b:138)

Kan vi tala om musikaliska generaliseringar, hur bildas de och vilka psykologiska och pedagogiska konsekvenser kan det innebära?

Att generalisera betyder att allmängöra, d.v.s. att utifrån enskilda exempel härleda allmänna slutsatser. På ett psykologiskt plan handlar generalisering om en tendens att

reagera på samma sätt på upprepade liknande stimuli även om det förekommer vissa skillnader mellan signalerna, d.v.s. att vi svarar på samma sätt på liknande men inte identiska stimuli (jmf. Colman 2009, NE). Detta fenomen sammanlänkas med begreppet *stimulusgeneralisering* (Pavlov 1927). I ett pedagogiskt sammanhang kan det innebära att när en person lär sig något nytt, så sträcker sig den nya kunskapen eller färdigheten längre än själva det konkreta inlärd; det nya kan komma till användning i även andra, liknande sammanhang, lärandet generaliseras.

Det musikaliska lärandet förknippas med kognitiva processer i vilka information bearbetas på två grundläggande plan: dels genom sinnena dels genom språket. Det innebär att musikaliska generaliseringar kan bildas utifrån såväl sinnesintryck, t.ex. auditiva, visuella och kinestetiska, som på en språklig grundval. När man talar om språkliga generaliseringar åsyftas ofta tänkandets utveckling från konkreta till abstrakta former, eller bildandet av begrepp. Den typen av generalisering är dock principiellt annorlunda i jämförelse med återspeglings av sinnesintryck ”which are generalized in respective sensory formations” (Leont’ev 1978:24). Vad kan denna skillnad betyda för det musikaliska lärandet?

I detta arbete avser termen musikaliska generaliseringar ett samlat begrepp för generaliseringar och generaliseringsprocesser i musikaliska sammanhang. Mitt syfte är att genom teoretisk analys studera musikaliska generaliseringar, dess bildande och funktioner vid musikaliskt lärande. Som underlag för analysen använder jag dels forskningsresultat från pedagogiska, psykologiska och medicinska undersökningar, bl.a. empiriskt material från egna studier, dels anknyter jag till observationer från annan praktisk-pedagogisk verksamhet. Jag avgränsar mig framför allt till auditiva och begreppsmässiga generaliseringsprocesser som två centrala delar av musikaliska generaliseringar. Mina frågeställningar är: hur bildas auditiva och begreppsmässiga generaliseringar i ett musikaliskt sammanhang? Vilka är dess funktioner vid musikaliskt lärande och vid hälsoaspekter i musikverksamhet?

Hälsofrågor har jag diskuterat även i tidigare arbete (Kaladjev 2000). Under senaste tre decennier har yrkesrelaterade besvär av skiftande slag hos musikutövare alla kategorier studerats intensivt i framförallt medicinsk forskning. Icke desto mindre är detta ett problemområde även för musikpedagogiska studier. Musikpedagogisk analys pekar tydligt på problem förbundna med en rad kognitiva aspekter avseende utövarnas prestationskrav och höga motivationsnivå i kombination med ett oreflekterat förhållningssätt till utförandets villkor (t.ex. Brandfonbrener 1991, Jørgensen 1997, Kilbom 1982, Kivimäki & Jokinen 1994, Theorell 1991). Behovet av tidiga hälsofrämjande åtgärder framstår vara av stor vikt inte minst p.g.a. att musikernas försök att senare i karriären förändra beteendemönster, genom att t.ex. prova på olika repertoar och skiftande spelteknik, har visat sig vara ett vanskligt projekt (Hochberg m.fl. 1988). Musikalisk utveckling, reflektion och motivation vid lärandeprocesser, speciellt vad gäller barn, har kommit att hamna i fokus. Barns musicerande och inställning till musikaktiviteter kan förändras under deras musikaliska lärande: Från en period som kännetecknas av glädje av musiken utvecklas musicerandet till träning av detaljer och perfektionism (Bamberger 1987, Pruett 1991). Här problematiseras med andra ord spörsmål om motsättningar gällande dels musikens yrkeskarriär dels

barns musikaliska lärande. Frågan är vilka generella förhållanden som kan tänkas belysa dylika frågor och vilken roll musikaliska generaliseringar har i det. Vilket samband har musikaliska generaliseringar med musikaliskt lärande, reflektion och motivation? ____

Som teoretisk bas för undersökningen använder jag utgångspunkter hos bl.a. representanter för den kulturhistoriska verksamhetsteorin som t.ex. Vygotskij, Leontjev, Luria och Engeström. Mitt val grundar sig på teorins breda historiska perspektiv i förening med en i min mening genomarbetad pedagogisk-psykologisk begreppsapparat avseende kognitiva processer. Jag ska nedan kort beröra några centrala begrepp som jag använder vid analyserna.

I enlighet med verksamhetsteorin kan man allmänt säga att bildandet av musikaliska generaliseringar skall granskas med hänsyn till individens tillägnande av *kulturella artefakter* t.ex. språk, musik och musikinstrument i kommunikation och genom någon verksamhet. Detta tillägnande är förenat med *internaliseringsprocesser*. Vygotskij (1978, 1997a) bejakar i sin psykologiska teori Pavlovs (1927) lära om *Betingade reflexer* som en fast fysiologisk grundval för s.k. *Högre psykiska funktioner* men framhåller samtidigt att människans psykiska verksamhet *förmedlas* genom historiskt förankrade *tecken* och *redskap*. Vid denna mediering genom att *yttre* processer omvandlas till *inre* processer blir artefakterna till *psykologiska redskap*. Leont'ev (1978, 2009) menar vidare att *transformationen* från yttre till inre sker inom *objektrelaterade verksamheter*. Tillägnandet karakteriseras av *ständig rörelse* då individen är ett *aktivt subjekt*. Enligt Leontjev har människans yttre verksamheter – t.ex. musikverksamheter – samma generella *hierarkiska struktur* som inre mentala verksamheter. Detta samband berättigar användning av kategorin verksamhet som *analysenhet*. Genom att vidare utveckla denna analysenhet granskar Engeström (1987) lärandeprocesser i skola, arbete samt i konst och vetenskap. Processerna sker på olika *nivåer* i *verksamhetens struktur* och *motsättningar* uppstår.

Undersökning av auditiva och språkliga generaliseringar i relation till *lärandenivåer* och *motsättningar* förefaller vara en viktig uppgift också för detta arbete inte minst p.g.a. hälsoaspekterna. För en mer detaljerad analys av dessa två generaliseringsprocesser har jag valt att diskutera dem både var för sig och i förbindelse med varandra. De närmaste två avsnitten ägnas åt auditiva generaliseringsprocesser och i avsnittet därefter studeras de begreppsmässiga generaliseringsprocesserna. De tre efterföljande avsnitten syftar mot en sammanförande granskning av de två generaliseringsformerna: dels i förhållande till internaliseringsprocesser och dels i relation till olika lärandenivåer. Granskningen avslutas med en sammanfattande diskussion kring generaliseringar och motsättningar i samband med hälsofrågor och musikaliskt lärande.

Jag tar inte närmare upp t.ex. de musikaliska generaliseringarnas förhistoriska dimension och inte heller övriga nämnda sinnesgrundade generaliseringsprocesser, såsom de visuella (t.ex. gester och kroppsspråk) och de kinestetiska (i samband med t.ex. kroppsrörelser vid instrumentalspel). Alla dessa områden är dock enligt min mening väsentliga studieobjekt och kan förhoppningsvis granskas vid annat tillfälle.

Auditiva generaliseringar. Några empiriska underlag

Analys av kognitiva processer relaterade till begreppsmässiga generaliseringar är väl skildrade i verksamhetsteoretiska studier. Jag har däremot i litteraturen inte funnit tillräckliga belägg för generaliseringsprocesser i samband med musikaliska aktiviteter. Därför vill jag inleda genom att ge och analysera några exempel på bildande av auditiva generaliseringar, utifrån här aktuella teoretiska premisser.

I detta sammanhang refererar jag till en longitudinell studie med 31 skolbarn (Kaladjev 2000, 2009) i början av deras musikstudier (från det barnen var sju år tills de fyllde nio). Barnen spelade antingen violin eller cello, i grupper med varierande storlek. Musiktest som gjordes påvisade en successivt förbättrad musikalisk förmåga hos barnen och en tydlig utveckling av instrumentala färdigheter under projektets gång. Till inläringen av instrumentalspelet har även många andra aktiviteter bidragit: Barnen har rört sig till musik, lekt, sjungit, dansat – inte enbart på musiktimmarna utan också på skolgården, i idrottssalen, hemma, etc. Motivationen och intresset för musik har växt signifikant under projektets gång och barnen har börjat identifiera sig med musikverksamheten de deltar i.

Nedan följer tre exempel på auditiva generaliseringar som underlag för diskussion om deras bildande och psykologiska funktion. Exempelen gäller barnens

- utveckling av rytmisk förmåga
- känsla för tonalitet
- känsla för musikens karaktär.

Jag gör korta diskussioner i anslutning till varje exempel och sammanfattar dessa utifrån det teoretiska perspektivet i slutet av avsnittet.

Rytmisk förmåga. Förmåga att samordna musik och rörelser undersöktes i ett s.k. rytm/pulstest vid fyra tillfällen. Barnen följer rytmen/pulsen (stampa, klappa, gunga) i två melodier: en polka och en vals. d.v.s. tydliga musikstrukturer i två olika taktarter. I varje testmoment startar läraren samtidigt med barnet. Efter en stund slutar läraren och barnet fortsätter på egen hand. Uppgiften för barnet är att så mycket som möjligt anpassa rörelserna till musikens puls/rytm. Att samordna rörelserna till en polka (med puls på varje fjärdedel) och till en vals (med pulsen på "ettan") kräver givetvis en förmåga att höra skillnaderna men också att "upptäcka" det gemensamma, avseende musikens jämna tidsmässiga förlopp och periodisering.

Slutresultaten från undersökningarna visar på en klar utveckling av barnens rytmiska färdigheter under två år. Färdighetsnivåerna har inordnats inom tre huvudgrupper. Utförandet i Grupp 1 sker i barnets egen puls, vilket innebär ojämn puls i egen takt och knappt förberedda rörelser. Grupp 2 karakteriseras av att barnet följer musikens puls så länge läraren utgör den visuella förebilden, d.v.s. barnet härmar läraren men återgår till den egna pulsen när läraren slutar visa. I grupp 3 kan barnet

på egen hand hela tiden synkronisera rörelser och musikens puls/rytm. Rörelserna blir allt mer förberedda och friare. Kan dessa resultat antyda generaliserad uppfattning av musikens puls/rytm?

Uppfattning av rytm avser allmänt en föreställning om musikens tidsmässiga organisering och periodisering (Gabrielsson 1986). Varje form av rytm handlar om att organisera tid. Att röra sig rytmiskt till musik innebär således att organisera agerandet efter de rytmiska moment som förväntas komma. I det konkreta fallet avser de rytmiska rörelserna agerande i två olika taktarter, vilket anses uppfylla de ovannämnda psykologiska kraven för beteenden förknippade med begreppet stimulusgeneralisering. Barnen samordnar alltså rörelserna vid de variationer som uppstår genom taktväxlingen. Generalisering betyder då förmåga till en förutsägelse av det rytmiska skeendet. Denna förmåga hade barnen utvecklat kroppsligt och omedvetet genom att härma och följa olika rytmer vid musikaktiviteterna i skolan och på fritiden.

I österländska musikkulturer är t.ex. s.k. oregelbundna rytmer och takter (t.ex. sjuåttodelstakt) mer vanliga än i traditionella västeuropeiska kulturer. Detta kan t.ex. betyda att barn som växer upp i skiftande musikkulturer, också kan ha varierande utgångspunkter vid skapandet av rytmiska generaliseringar. Vad gäller generaliseringsprocessen bör den dock principiellt vara av samma karaktär och ske i förhållande till musikens tidsmässiga organisering. Att kunna förutse musikrytmen är en förutsättning för att t.ex. dansa rytmiskt till musik.

Känsla för tonalitet. Denna studie handlar om att följa utvecklingen i en melodisk linje. Om vi t.ex. i en C-dur skala sjunger två enkla tonsekvenser G-F-E och F-E-D (där varje sekvens består av två åttondelar och en fjärdedel i nämnd ordning) och som en början på tredje sekvensen anger tonerna E-D (i samma rytmiska mönster) kan generaliseringen innebära att man sjunger/gissar tonen C som nästa ton i sekvensen. Denna uppgift kan kanske tyckas vara ”naturlig” och enkel för vissa barn och vuxna, men så är inte alls fallet för alla, speciellt inte för barn som är inflyttade från andra kulturer och/eller har ringa musikaliska erfarenheter. Förmågan att kunna förutse och tolka utvecklingen i en sekvens tillägnas sakta och omedvetet och skall ses som ett resultat av aktivt musicerande och av musikstimulerande miljöer.

I den nämnda sekvensuppgiften kan man vidare observera tonernas organisering mot en fast punkt – ett centrum. Frågan om sångens organisering kring ett tonalt centrum omnämns även i Sundins (1963) undersökningar. Genom att hänvisa till bl.a. tidigare studier noterar han att barn i 4-5 årsåldern kan sjunga något helt annat vid en reproduktion, men ändå återvända till grundtonen i frasen. Det är ett känt faktum att det i sedvanlig västerländsk musikkultur finns en dominans av tonalitet (Hargreaves 1986, Sloboda 1985). Frågan blir om ett barns fria sjungande i t.ex. lek, där sången förlöper runt ett tonalt centrum, också kan betraktas som en form av generalisering? Det handlar i så fall om organisering av toner utifrån givna melodiska strukturer. Sundin talar om *reproducerade*, *illustrerande* och *improviserade* sånger. Man skulle kunna anta att generaliseringsprocessen startar med de reproducerade sångerna då de, mer eller mindre, ger ”material” för de illustrerande

sångerna. Generaliseringen uttrycks genom de improviserade sångerna. Sångelekar och improvisationer kring ett tonalt centrum kan således innebära generaliserade drag från barnets musikaliska erfarenheter inom en kulturell kontext. Denna kontext som är förbunden med vissa speciella teckensystem (eller s.k. musikkoder) präglar den musikaliska utvecklingen redan från början.

Känsla för musikens karaktär: Denna del handlar om förskolebarns beteenden vid video- och filmvisning. Observationerna av barnens agerande kommer från deras lärare (Kaladjev 2009): När vissa barn, medan de ser på film, t.ex. blir trötta, bara av att sitta stilla, eller kanske tycker att vissa delar av filmen inte är tillräckligt intressanta så går de ifrån TV'n och börjar leka någonstans i närheten, alltmedan filmen fortsätter att visas. Eftersom film ljudet hela tiden är påslaget kan barnen ändå, genom ljudet, följa filmberättelsen på avstånd. Vad som därpå ofta händer är att barnen, när de hör att musiken börjar bli ”spännande”, oavsett om något sägs med ord eller inte, går tillbaka och igen börjar titta på filmen. Av den erfarenhet som barnen har kan de genom musikens karaktär förvänta sig vad som i filmberättelsen kan vara mer intressant att titta på. Musiken kan utifrån nämnda premisser med andra ord sägas vara generaliserad. Barnen har omedvetet, på basis av tidigare upplevelser av liknande slag, redan bildat sig en allmän uppfattning. Exemplet är inte på något sätt unikt. Flera föräldrar kan säkert vittna om i princip samma fenomen, och att barn, när filmmusik exempelvis börjar uppfattas som ”kuslig”, reagerar på något sätt, flyttar närmare föräldern, vill ”hålla i handen” el. dyl. Stumfilmernas musikillustrationer som vanligtvis följer vissa mönster är ett annat exempel på hur en ”insatt” person genom att lyssna på musiken kan tolka händelser i en film i allmänna drag.

Diskussion. I dessa exempel redovisas generaliseringar på basis av auditiva musikaliska erfarenheter. De musikaliska beteenden som skildras utgör ett relevant underlag för diskussionen om auditiva musikgeneraliseringar.

I det första exemplet redovisas barnens förmåga att följa rytmen i olika musikstycken. Generaliseringen avser förvärvat insikt om rytmens regelbundenhet. Det andra exemplet gäller förmågan att förutse utvecklingen i en melodisk sekvens. Generaliseringen avser tendensen att binda melodin till ett tonalt centrum. I det tredje exemplet belyses barns tolkning av filmmusik. Genom att generalisera musikens karaktär får barnen en föraning för utvecklingen i filmen.

Det vi ser i dessa exempel är bildandet av auditiva generaliseringar genom tilläggande av musikaliska strukturer eller *tecken*. Barnen skaffar sig färdigheter som ger dem möjlighet att svara på samma sätt på liknande (men inte identiska) musikstrukturer. Genom kroppsliga – här främst auditiva – erfarenheter har barnet allmängjort musikaliska stimuli. Som nämndes inledningsvis i detta avsnitt växer barnens motivation signifikant under projektets gång. Genom deltagande i en meningsfull *verksamhet* sker en *transformation* av *yttre* musikaliska företeelser till *inre* psykiska processer. Denna förbindelse med något meningsfullt anses vara viktig faktor bakom subjektets *engagemang* (Leontjev 1986).

I samband med de beteenden som redovisas öppnas också möjlighet att säga något om generaliseringarnas direkta funktion. Mitt antagande är att barnen genom

generaliseringarna uppfattar ett mönster och därmed också kan tolka och förutsäga utvecklingen i musikens förlopp. Musiken får en psykologisk betydelse även om detta sker omedvetet. Att kunna förutse och tolka ljudförloppet i en musikstruktur kan tänkas vara den musikauditiva generaliseringens psykologiska funktion. Förmågan att kunna följa ett musikaliskt förlopp ses också knuten till en direkt musikupplevelse; man deltar i, ”hänger med” något som händer här och nu. Genom generaliseringen av musikaliska element får musiken en konkret innebörd. Man kan allmänt tänka sig att genom generaliseringens funktion vid denna omedelbara upplevelse får också ”själva” musiken en speciell mening (jmf. Gabrielsson 2008).

I denna undersökning berörs alltså enbart generaliseringar bundna till de musikaliska elementen rytm och melodi, men detsamma förväntas gälla även för generaliseringar av de övriga elementen och framförallt elementens otaliga kombinationer i den musikaliska strukturen. Det är sådana och liknande strukturer som i sin tur ligger bakom ett musikstyckes karaktär vilket i sin helhet, som t.ex. i filmen, generaliseras i ett sammanhang: det uppstår alltså en kedja av erfarenhetsmässigt förvärvade generaliseringar. Att studera ett sådant samband kanske kan ge mer insikt beträffande t.ex. intuition som psykologisk egenskap, vilket också sker på basis av praktisk erfarenhet. Engeström (1987) menar bl.a. att framväxten av intuition främjas av personens samlade erfarenheter. Vad gäller den praktisk- pedagogiska verksamheten kan kunskapen om auditiva generaliseringar också ge möjlighet för en musiklehrare att kunna tolka elevers reaktioner på musik om/när t.ex. en musikalisk struktur blir svårare att omedelbart förutse.

De auditiva generaliseringarnas pedagogiska tillämpning kräver samtidigt noggrann kunskap om de faktorer som kan tänkas ligga bakom dess bildande. Givetvis är detta ett alltför stort område att undersökas inom ramarna för denna text, men jag vill här ändå lyfta fram några aspekter på auditiva generaliseringsprocesser under uppväxten. Vilken roll har t.ex. barnets tidiga sociokulturella erfarenheter och ljudmiljö? Detta innebär att man backar några steg i den musikaliska utvecklingen vilket jag mycket översiktligt återger i nästa avsnitt.

Bildandet av tidiga auditiva generaliseringar

De första tecknen på barnets auditiva generaliseringar visar sig i relation till ljud i närmiljön då barnets röstanvändning och ljudorganisering kan vara en avbildning av t.ex. närståendes röster. Barnets härmande med rösten följs oftast av samtidiga kroppsrörelser. Den situationsbundna perceptionen av t.ex. språkets ljudmässiga beståndsdel är subjektiv och förbunden med ljud som är betydelsefulla för barnets behovstillfredsställelse och trygghet.

Sundin (1995) refererar till undersökningar då spädbarn reagerar olika på bl.a. rytmiska och orytmska ljud samt på höga och låga frekvenser. Dessa resultat aktualiserar fenomen som ljuddifferentiering vilken tillsammans med ljudgeneralisering är grundformer vid auditiv stimulibearbetning. Sundin talar också om olika steg i barns differentieringsprocesser: differentiering av klang, av tid, av intensitet och melodikontur, m.m. vilket

vittnar om förekomsten av en utvecklingsprocess i den perceptiva aktiviteten. Med stöd i verksamhetsteorin kan vi säga att till en början är perceptionen nära kopplad till barnets omedelbara behov och affekter men integreras i efterhand med andra psykiska funktioner som uppmärksamhet och minne (Leontjev & Luria 1974). Denna utveckling av funktioner sker i två huvudperioder från biologiska och emotionellt präglade till kulturellt förmedlade funktioner (Vygotsky 1978, 1997a,b). De två perioderna kan också ses i barnets härmande av ljud (Leontyev 2009). I den första perioden är härmandet av reflektorisk karaktär vilket innebär direkt imitation av bl.a. tal, s.k. lallande. Under den andra perioden sammanfaller härmandet med föreställningar om givna förebilder. Piaget (1962) påtalar också två typer av härmanden och benämner dem ”direkt imitation” och ”fördröjd imitation”. En central del av barnets verksamhet under den första perioden är enligt Elkonin (1982, 1989) en *omedelbar-emotionell kommunikation*.

Vi kan notera att redan under första perioden sker barns härmande av ljud mot bakgrund av bl.a. språkets intonation. Detta är en aktiv process och genom rösten skapar barnet en praktisk kontakt med människorna i sin omgivning (Gratier & Trevarthen 2007). Modersmålets prosodi som t.ex. språkrytm (jmf. t.ex. ramsor, dikter), språkmelodi och tonfalls skiftningar utgör på så vis en vital grund för de första auditiva generaliseringarna. Björkvold (1985, 1989) menar vidare att modersmålet även är ett musikaliskt modersmål. På samma gång är språkets intonation sammanhängande med en ”inre psykologisk kontext” (Vygotskij 1999:446). Tack vare generalisering av intonation kan vi t.ex. inom vår kultur särskilja ett rofyllt tonfall från ett aggressivt, utan att uppfatta ordalydelsen. Genom att härma och generalisera språkintonationen kan alltså barnet kommunicera på ett emotionellt plan (jmf. Elkonin 1982, 1989).

Ett liknande förhållande kan tänkas uppstå även vid generalisering av t.ex. vaggvisans tonfall som också är förenat med en psykologisk kontext. Denna betydelse som barnet uttrycker med det generaliserade tonfallet menar jag kan jämföras principiellt med den betydelse som finns bakom bildandet av det första ordet, vilket är ”en fras – en enstavig sats”, enligt Vygotskij, som vidare säger att: ”Barnets tanke föds först som en dunkel och odelad helhet, och just därför måste den finna sitt språkliga uttryck i det enskilda ordet” (1999:406). Återgivandet av sångens generaliserade tonfall blir således uttryck för en emotionellt förankrad och kontextbunden sinnesstämning, och även detta uttryck kan så sett innehålla en ”dunkel” mening och blir ett medel för kommunikation. Det vill säga att barnet generaliserar en typ av ljudorganisering som är nära förenad med det *aktiva subjektets engagemang* och har en utpräglad betydelse i ett socialt sammanhang. Generaliseringens funktion förbinds med en emotionell-kommunikativ aspekt. Och det säger sig nästan självt hur känslig denna förbindelse kan vara för barnets behovstillfredsställelse och trygghet. Med det generaliserade tonfallet som *medel* kan barnet även själv vaggas sig till sömns. Så betraktat kan även t.ex. lallandet ses som ett uttryck för generaliserade ljudstrukturer. Formandet av sådana och liknande ljudstrukturer, vilka integreras successivt i psykiska funktioner som perception, uppmärksamhet, föreställningsförmåga, handling och minne, skapar förutsättningar för utveckling av ett *inre* musikaliskt psyke. Vi kan återigen lägga

märke till att bildandet av detta musikaliska *inre*, eller ett första musikaliskt lärande, är omedvetet och börjar ”utifrån”, i en mellanmänsklig kommunikation. De psykiska funktionerna ”upphör då att betraktas som enkla eviga och medfödda psykiska ’egenskaper’. De uppfattas i stället som en produkt av komplexa sociala former av barnets psykiska processer” (Luria & Judovitj 1982:79).

Enligt Hargreaves (1986) sker igenkännandet av melodiska konturer redan under den första, försymboliska fasen (0-2 år) av den musikaliska utvecklingen. Fredens och Fredens (1991) framhåller att barnets första språk bygger på musikkomponenter som rytm, tempo, betoning, klangfärg och ljudstyrka. Genom att sammanfatta egna och andras forskningsresultat framhåller Sloboda (2005:247) att: ”the process of the coming to ‘hear’ musical structure is a process that occurs quite naturally for the majority of children as a function of normal enculturation.” Enligt Björkvold (1985, 1989) skall barnsången uppfattas som en lingvistisk kod inom ett socialt sammanhang.

Sammanfattningsvis kan bildandet av auditiva generaliseringar starta mycket tidigt genom barnets interaktion med den omgivande ljudmiljön. Detta är en aktiv process genom vilken kan tänkas barnet organiserar ljud inom ett mönster förknippat med något meningsfullt. Både de intonationsbundna och de musikaliska generaliseringarna har utpräglad emotionell karaktär och är psykologiskt sett omedvetna. Genom bildandet av auditiva generaliseringar kan en emotionell ljudmässig kommunikation mellan barnet och en annan person uppstå.

Bildandet av begreppsmässiga generaliseringar

I detta avsnitt dröjer jag vid de språkliga generaliseringarna. Till skillnad mot de ovan diskuterade auditiva generaliseringarna är de språkliga väl skildrade i litteraturen bl.a. av Vygotskij (1999). I min framställning skall jag därför endast mycket översiktligt beröra några punkter i språkutvecklingen och begreppsbildningen som jag sedan kopplar till musikaliska sammanhang.

Enligt Vygotskij (1999) utvecklas språkets två delar, den ljudande-fonetiska och den innehållslig-semanticiska, som en enhet. Utvecklingen sker dock genom rörelser i motsatta riktningar: den ljudande sidan utvecklas från delarna till helheten, från ett ord till sammanbindande av flera ord, till en fras, o.s.v., medan den innehållsliga sidan utvecklas från helheten till delarna. Varje begrepp är en generalisering. Språkets viktigaste funktion är kommunikation och i ett tidigt skede är barnets språk enbart ett kommunikationsmedel. Barn lär sig tala och använda ord men det innebär inte att de kan tänka i ord. Tänkande i ord är ett nästa steg i utvecklingen förbundet med transformationen av det *yttre* språket till *inre* språk. Språket, som från början är knutet till konkreta betydelser i omedelbar förbindelse med tingen, utvecklas från objektets dominans till betydelseernas dominans. Vygotskij talar

om några huvudfaser vid begreppsbildningen i verbalt tänkande där varje fas utgör en komplex *generaliseringsstruktur* (de olika etapperna inom faserna diskuteras inte här).

Den första fasan handlar om skapandet av subjektiva samband eller en s.k. *synkretetisk* bild när barnet med hjälp av synen försöker gruppera en hög av föremål utifrån färg, storlek, form, etc. Sambandet mellan de egna intrycken och tankarna uppfattas som samband mellan objekten och på så vis konstruerar barnet ett godtyckligt förhållande mellan tingen – det uppstår ett ”osammanhängande sammanhang”. När barnet inte kan lösa en uppgift använder det ett emotionellt språk.

Den andra fasan, den *komplexa*, karakteriseras av att barnet sammanför likartade föremål utifrån något objektivt samband som det har funnit hos tingen, t.ex. form. De konkreta relationerna mellan tingen sker utifrån föremålens olika karaktärsdrag vilka sammanfogas i generella föreställningar. Under den komplexa fasan bildas s.k. *pseudo-begrepp* som vanligen är samma begrepp som vuxna använder men som hos barnet uppstår på basis av det komplexa tänkandet. Med begreppen överförs också de vuxnas ”färdiga” betydelser vilket är ett intressant moment i det aktuella resonemanget. Pseudobegreppen utgör en förbegreppslig fas till de äkta begreppen.

Under den sista fasan, den *begreppsliga*, uppkommer så de logiska begreppen vars bildande sker tankemässigt, eller genom rationella slutledningar. Man tänker i ord och ord är tecken. Tänkandet utvecklas genom språket. Föremålen får en allmän innebörd och ordet generaliseras. Själva generaliseringen är förenad med *internaliseringsprocessen* (nedan).

Av denna summariska genomgång kan vi se att formandet av de logiska begreppen är förbundet med medvetna processer. Med utvecklingen av de *högre psykiska funktionerna* som t.ex. abstrakt tänkande kommer ordens generaliseringar och abstraktioner att spela allt större roll. När abstrakta begrepp en gång har bildats fortsätter tänkandets utveckling och dessa begrepp sammanbindes med nya, konkreta objekt. Det väsentliga med begreppens utveckling är att: ”de övergår från en generaliseringsstruktur till en annan”, menar Vygotskij (1999:256). Om man t.ex. visar ett instrument för ett barn och berättar att ”detta är en fiol som låter si och så” gör man en generalisering på empirisk väg. Begreppet ”fiol” får en innebörd för barnet på basis av konkreta observationer vilka formuleras språkligt. Med språket abstraheras namnet från objektet (Leontyev 2009). Om man däremot säger till en musikelev att ”en fiol ska låta rent och vackert” utgår man från ett abstrakt begrepp d.v.s. att vederbörande redan vet vad en fiol är utan direkta iakttagelser. Utifrån abstraktion kan man härleda kvalitéer och betydelser beträffande fiolens klang.

I det musikaliska sammanhanget överförs alltså språkets abstrakta begrepp till reella musikaliska objekt. Begreppens abstraktioner infogas i konkreta musikaliska gestalter. Denna process innebär ett växlande från abstrakt till konkret och innefattar begreppens eller betydelsernas rörelse från ett slags ”överindividualitet” till individualisering i subjektets medvetande. Dessa två utvecklingsprocesser ”från konkret till abstrakt” och ”från abstrakt till konkret” framstår som en dialektisk enhet (Davydov 2008, Engeström 1987). Som det viktigaste resultatet av sin undersökning anger Vygotskij (1999:394) ”upptäckten att ordens betydelser *utvecklas*” (kursiv. i originalet).

Språket liksom musiken har emellertid en omfattande historisk dimension. Genom språket har generella musikaliska betydelser formats, omformats och förmedlats upprepade gånger under historiens gång (Reimers 2009). Betydelseerna har utvecklats i takt med t.ex. teknisk utveckling, nya genrer, nya instrument. Härvidlag uppstår ett sammanhang gällande betydelsernas dubbla hemvist: dels i det samhällshistoriska medvetandet dels i individens handlingar. Detta innebär bl.a. att som följd av betydelsernas funktion i de individuella handlingarna förbinds dessa betydelser till andra komponenter som t.ex. emotioner, motiv och behov utan att de för den skull förlorar sin samhällshistoriska förankring, vilket kan bädda för spänningar och kanske även för *motsättningar*. En sådan motsättning kan t.ex. inträffa med eleven ang. fiolens beskaffenhet i exemplet ovan: historiskt sett har nämligen violinens utveckling kännetecknats av just ett enträget strävande efter ”renhet” och ”vacker” klang (Boesch 1997). Hur kan man idag i ett pedagogiskt sammanhang leva upp till dessa förväntningar, om en elev brinner för att lära sig spela låt säga jazz eller nutida musik, vilket som bekant inbjuder till betydligt mer varierande uttryck?

Sammanfattningsvis kan man följaktligen säga att begreppsbildningen sker i flera faser med komplexa generaliseringsstrukturer. Genom begreppsbildningen lär sig barnet tänka rationellt och abstrakt. Begreppens utveckling försiggår oavbrutet på ett enskilt och på ett samhällshistoriskt plan. I mötet mellan de individuella ordbetydelseerna och de i verksamheten generaliserade samhällshistoriska betydelserna, kan motsättningar uppstå.

Jag har hittills diskuterat auditiva och begreppsmässiga generaliseringar och generaliseringsprocesser var för sig. I nästa avsnitt sammanförs de två generaliseringsformerna i samband med internaliseringsprocesserna.

Generaliserings- och internaliseringsprocesser

Som nämnt talar Vygotskij (1978) om två skilda perioder i barns utveckling i relation till användning av artefakter – tecken och verktyg. Tecknet ställs inte i relation till biologisk anpassning utan till kulturell utveckling. Genom att granska de förmedlande artefakternas funktion som *psykologiska redskap* framställer Engeström (1987:60) dessa perioder på följande vis:

[W]e may actually distinguish between two levels of mediation: the primary level of mediation by tools and gestures *dissociated from one another* (where gestures are not yet real psychological tools), and the secondary level of mediation by tools *combined with* corresponding signs or other psychological tools. The acquisition and application of new tools *broadens* the sphere of influence.

Internaliseringsprocessen innebär tillägnande av artefakter, inte minst musikaliska. Internalisering betecknas som:

...a transition that results in processes external in form, with external material objects, being transformed into processes that take place on the mental plane, on the plane of consciousness; here they undergo a specific transformation – they are generalized, verbalized, condensed, and most important, they become capable of further development which exceeds the boundaries of the possibilities of external activity (Leont'ev 1978:58).

Med utgångspunkt i det sagda kan man framhålla att det första härmandet av musik- och/eller språkljud kan betecknas som vokala gester, *primära instrument* (Engeström 1987) eller *primära artefakter* (Wartofsky 1979) "... symbols grow out of gestures" (Engeström, 1987:51) (Mead 1934). Barnets första ljudmässiga kommunikation kan med Trevarthen & Hubley (1978) kännetecknas som *primary intersubjectivity*.

Under internaliseringsprocesserna förmedlas artefakternas betydelser. Med generaliseringen omvandlas artefakternas funktion från *primära* till *sekundära instrument*, ett begrepp som enligt Engeström korresponderar med *secondary artifacts* (Wartofsky 1979) och *secondary intersubjectivity* (Trevarthen & Hubley 1978). Det vill säga att när musikalisk generalisering en gång äger rum blir musikaliska artefakter till psykologiska redskap. Detta gäller såväl auditiva som begreppsmässiga generaliseringar eftersom betydelser av psykologisk vikt finns i båda dessa. Vygotskij (1999:409) menar t.ex. att: "Överallt – i fonetiken, i morfologin, i ordförrådet och i semantiken, och till och med i rytmiken, metriken och musiken – döljer sig bakom de grammatiska och formella kategorierna de psykologiska".

Tilläggnandet av begrepp och abstrakta betydelser utgör basen för inre mental verksamhet eller *verksamhet på medvetandepланet*. Vi kan samtidigt lägga märke till att generalisering knuten till begreppsbyggnad innehåller flera faser och under den första fasan talar man om "osammanhängande sammanhang". Detta kan ses som en annorlunda situation i jämförelse med musikaliska och språkauditiva generaliseringar då det i bakgrunden finns en mer eller mindre "given" ljudorganisering i form av t.ex. språkets ljudmässiga struktur och givetvis i musikens. Utifrån detta sammanhang, förknippat med en psykologisk kontext, kan man anta att kognitiva processer bundna till musikaliska och språkauditiva strukturer principiellt skiljer sig från generaliseringsprocesser knutna till begrepp. Det behövs knappast någon begreppsbyggnad för att barnet skall känna igen, reagera på, härma och minnas t.ex. vaggvisa, sångmotiv eller språkintonation – en omedveten generalisering kan ske ändå. Allt skapande av begrepp är enligt Vygotskij en generaliseringsprocess. Men en musikalisk generaliseringsprocess behöver inte alltid förknippas med skapande av begrepp, utan det är här också en fråga om "generaliserad perception" (Vygotskii 1999) då det varseblivande objektet är förenat med ett meningsfullt innehåll. Sagt på ett annat sätt – det behövs alltid generalisering vid begreppsbyggnaden men det uppstår inte nödvändigtvis någon begreppsbyggnad vid varje generaliseringsprocess, t.ex. den musikaliska.

Vad som sammanfattningsvis framgår av resonemanget är att samtidigt med de logiska, medvetna processerna kan även generaliserade individuella ordbetydelser, liksom reaktioner och upplevelser från omedvetet tillägnade auditiva generaliseringar också finnas

med i bilden. De kognitiva processerna kan pågå även på ett omedvetet plan och därigenom påverka verksamhetens objekt och motiv. Under barnets kulturella utveckling organiseras de psykiska funktionerna till komplexa *funktionella system* (Anokhin 1974, Leontyev 2009, Luria 1989). Bildandet av dessa system, som realiseras genom fysiologiska hjärnprocesser, är fundamentalt för barnets hela utveckling. Som resultat av denna bearbetning, och inte minst utifrån subjektiva behov, motiv och inre tillstånd, kan generaliserade avbildningar, som t.ex. emotionellt präglade ljudfenomen, omformas och slutligen bli mycket olika det ursprungliga föremålet, t.o.m. innehålla en del *motsägelser* i relation till de primära objekten (Leontjev 1986). Det vill säga att olika typer av generaliseringar förankrade i de psykiska funktionerna omedvetet kan inverka på lärandet. Dessa invecklade rörelser med förmodade konsekvenser för lärandet ger anledning att återvända till Engeströms (1987) undersökning som nämndes i början. I den undersökningen analyserades tidigare utförda studier av lärandeprocesser i relation till *verksamhetens hierarkiska struktur*. Att i föreliggande studie analysera musikaliskt lärande utifrån verksamhetens struktur kan på liknande vis vara till hjälp för att förstå både lärandeprocesser och de med lärande skapade generaliseringarna. I följande avsnitt exemplifieras de musikaliska generaliseringarnas pedagogiska implikationer i relation till olika lärandenivåer.

Lärandenivåer. De musikaliska generaliseringarnas pedagogiska implikationer

Den mänskliga verksamhetens hierarkiska struktur omfattar tre nivåer – *verksamhet (motiv), handling (mål), operation (betingelser för utförandet)*, vilket betyder att verksamhetens motiv – medvetet eller omedvetet – alltid styr handlingarnas mål och de praktiska operationerna (Leontjev 1987, 2009) (Engeström 1987, 1999). Verksamhetens inre dynamik innebär *motsättningar, slitningar och transformationer*. När lärandeprocesser analyseras i relation till verksamhetens enhetliga struktur resulterar detta i tre lärandenivåer (Engeström 1987), (Bateson 1973, Davydov 1988, 2008, Faarkrog & Fiedler 1995).

Första nivån – Lärande 1 – sker på ett omedvetet *operationellt* plan. Lärandet tar form under det att subjektet anpassar sig till en yttre verklighet, och består av skapandet av enkla vanor för hantering av olika objekt. Redskap, objekt och resultat är under denna typ av lärande kända i förväg. Ett exempel på detta lärande är små barns emotionellt präglade härmanden av sång- och språkljud i närmiljön, eller som vid demonstrationen av fiolen/introduceringen av fiolbegreppet, i exemplet ovan.

Lärande 2 är en *handlingsnivå* och karakteriseras av processer i riktning från det specifika till det generella. Lärande 2 är av två slag: *reproduktivt och produktivt*.

Det reproduktiva – Lärande 2a – ses som en utveckling av Lärande 1 och uppstår som ett resultat av regelbundna aktiviteter. Till skillnad mot den första lärandenivån, skapas här

bestående vanor för hantering av olika uppgifter. Reproductivt lärande är också omedvetet och leder till *empiriska generaliseringar* av den typ som vi har sett vid bildandet av t.ex. de rytmiska färdigheterna (ovan).

Den *produktiva* lärandetypen – 2b – avser utförande av experimentella och problemrelaterade handlingar. Exempel på detta kan man se i nämnda studier om barns förändrade inställning till musikaktiviteter samt i musikers försök att komma till rätta med yrkesrelaterade besvär genom att prova på ny repertoar. Medvetna erfarenheter som man får på detta sätt är i regel lättare att ompröva och reflektera över. Denna typ av lärande är en förutsättning för *teoretiska generaliseringar*.

Den tredje lärandenivån, Lärande 3, är en *verksamhetsnivå* och utgörs bl.a. av *motsättningar* vilka kan uppstå när individens omedvetna och medvetna vanor skapade under t.ex. lärande 2a och 2b kommer i konfrontation. När t.ex. musiker har svårigheter att förändra beteendemönster kan detta sättas i relation till förekommande motsättningar, d.v.s. att musikerna å ena sidan har blivit medvetna om t.ex. yrkesutövandets villkor, men samtidigt, p.g.a. till exempel införlivade tanke- och handlingssätt är oförmögna att ta itu med problemen. För att handskas med sådana motsättningar krävs en utveckling av verksamheten utifrån såväl vetenskaplig kunskap, om t.ex. psykofysiologiska processer i samband med musikutövande, som ett bredare sociohistoriskt perspektiv, som t.ex. en granskning av ovannämnda föreställningar om violinens klang.

Denna typ av lärande på verksamhetsnivå förstås som processer inom en *utvecklingszon* som i sin helhet innebär: ”the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity” (Engeström, 1987:174, kursiv. i originalet). På denna lärandenivå är det själva utvecklingen som är objektet för verksamheten. Utveckling föregås av lärande och i denna lärandeverksamhet är de lägre nivåerna inneslutna i de högre.

Generaliseringar och motsättningar. Sammanfattande diskussion

I denna diskussion, med hänsyftning på genomgångna analyser och lärandenivåer, utvidgar jag resonemanget kring generaliseringarnas funktion vid musikaliskt lärande. Redan inledningsvis i denna text har vi noterat två principiellt olika former för generaliseringar, de sinnliga och de språkliga. De förstnämnda är förenade med en direkt perception och de andra med formande av begrepp. Den principiella skillnaden dem emellan utgörs av att de sinnliga, t.ex. de auditiva generaliseringarna som formas på basis av ljudstrukturer, är möjliga att perciperas utifrån, medan de begreppsliga generaliseringarna som representerar tänkandet, inte direkt är observerbara från utsidan: ”they include properties, connections, and relations inaccessible to direct sensory evaluation” (Leont’ev 1978:24).

Auditiv perception är dominerande vid uppfattande av musik. Men både de toner vi hör och de musikaliska strukturer som tonerna organiseras i har sina benämningar (t.ex. tempo, rytm och melodi), och med benämningen överförs också t.ex. existerande betydelser och normer för tonernas organisering. De kognitiva processerna som bildas interagerar förr eller senare med både auditiva och begreppsliga generaliseringar. I regel utvecklas de auditiva generaliseringarna före de begreppsliga. Det vill säga att i praktiken kan ett barns musikaliska färdigheter ackumuleras väsentligt medan begreppsbyggnaden går sin väg från en generaliseringsstruktur till en annan. Detta möte mellan auditiva – omedvetna – generaliseringar, och språkliga – medvetna – kan resultera i t.ex. den typ av motsättningar som nämndes tidigare, när barns musicerande förändras från kanske främst njutning av musiken till mer av bara ett tränande av tekniska element. För att något överblicka dessa motsättningar vill jag göra en kort genomgång av de auditiva generaliseringarnas utveckling. De första auditiva generaliseringarna bildas hos små barn i förbindelse med språkets intonation och sångens/musikens användning i konkreta situationer. Generaliseringarna är omedvetna och förbundna med en omedelbar – emotionell kommunikation. De musikauditiva generaliseringarna som bildas senare i den musikaliska utvecklingen möjliggör för barnet att förutse och tolka ljudförloppet i en musikstruktur. Dessa generaliseringar gäller musikaliska färdigheter och även de kan vara omedvetna. Beträffande barnen i här berörda studie kan man anta att deras musikaliska och instrumentala färdigheter till viss del har utvecklats genom omedvetna operationer och handlingar, både musikaliska och språkliga, motsvarande lärande 1 och 2a i verksamhetsstrukturen. Till skillnad mot detta omedvetna lärande sker generaliseringarna av logiska begrepp på ett medvetet plan. Beträffande begreppsutvecklingen och dess eventuella betydelser för medvetandegörandet kan dock här kort inflikas att användning av t.ex. pseudobegrepp inte kan vara detsamma som att resonera med riktiga begrepp – dock kan ett barns reflektioner likväl ske med pseudobegrepp. När nya begrepp utvecklas uppstår samtidigt nya medvetna handlingar, motsvarande lärande 2b. På Lärandenivå 2 finns som nämnt två sorters lärande; 2a och 2b. De motsättningar som uppstår på nivå 3, har att göra med att det är en verksamhetsnivå som i olika former innefattar alla lärandenivåer: ”Learning I and Learning II are always embedded, in an altered form, in Learning III” (Engeström 1987:155). Med andra ord finns på den överordnade motvnivån i verksamheten också de musikaliska generaliseringarna. När olika sorters lärande respektive olika typer av generaliseringar möts, kan det tidigare inlärd hämma den framtida utvecklingen. Detta gäller givetvis påverkan från de allra första auditiva generaliseringarna men gäller i allra högsta grad för de generaliseringar som finns på 2a och 2b nivån. Principiellt samma utveckling kan tänkas också för yrkesmusikers mödosamma försök att förändra förhållningssätt (med anknytning till vad som ovan påtalats) samtidigt som invanda mönster sitter djupt. Som vi såg i det föregående avsnittet är lärandet på den andra nivån av två olika slag, reproduktivt och produktivt, vilka förknippas med två typer av generaliseringar, empiriska och teoretiska. I musikaliskt sammanhang hör t.ex. de auditiva generaliseringarna till de empiriska medan de begreppsmässiga kan vara både empiriska och teoretiska. Man kan följaktligen på goda grunder därmed anta att när

musikverksamhetens motiv innefattar olika typer av lärande förknippade med olika typer av generaliseringar, kan detta leda till *motsättningar*. Detta anser jag är av pedagogiskt intresse.

I praktisk verksamhet kan sådana motsättningar uppfattas som något slags dikotomi som (i Descartes anda) förekommer mellan emotion och tanke, eller också en dikotomi mellan ett erfarenhetsmässigt – omedvetet – musikaliskt lärande och ett som är medvetet och analytiskt. Sådana dikotomier är utifrån verksamhetsteoretiskt perspektiv falska. Den ouplösliga förbindelsen mellan t.ex. tankar och emotioner är en av Vygotskis grundteser. Han framhåller att tanken föds ”av en motiverande sfär i vårt medvetande – en sfär som omfattar våra drifter och våra behov, våra intressen och våra motiv, våra affekter och emotioner” (1999:467f). I samband med lärandeprocesser har t.ex. Engeström (1987) analyserat dikotomin mellan lärande utifrån erfarenhet, respektive lärande på basis av analys, och påpekat att sådan dikotomi är konstruerad eftersom de båda typerna av lärande är nödvändiga. Samma slutsats kan göras även för musikaliskt lärande som i sin helhet också är ouplösligt förenat dels med erfarenhetsmässiga och analytiska processer dels med omedvetna och medvetna generaliseringar. Det finns psykologisk förbindelse mellan det omedvetna och det outtalade, enligt Vygotsky (1997c:121): ”... the correct core which this link between the unconscious and the un verbalized contains... can receive its genuine realization and development only on the basis of dialectical psychology.” Inte heller det omedvetna ska betraktas som något givet en gång för alla: “... the unconscious is the potentially conscious” (Ibid:119).

En annan motsättning som jag har tagit upp avser förhållandet mellan de ordbetydelser som bildas hos individen och de historiska betydelsena invävda i verksamheten. Även här blir i min mening frågan vad denna motsättning kan betyda för lärande och hur man kan förhålla sig till det. Skall vi betrakta dylika spörsmål som ”vanligt” förekommande och på så sätt kanske låta dem framstå som något oundvikligt? Vidare, om vi väljer ett sådant alternativ, finns då inte en risk att motsättningen läses inom ett statiskt förhållande, som möjligen och gott och väl framstår som en annan dikotomi mellan något som är ”individuellt” och något annat som är ”historiskt”? Som nämnt är lärandet oskiljaktigt förbundet med sitt historiska och kulturella sammanhang (vilket vill säga att en sådan dikotomi blir skenbar). Sett utifrån det teoretiska perspektivet *förmedlar* musiken i egenskap av ett *kulturellt tecken* något reellt mellan individen och kulturen. Eftersom musikaliska tecken förmedlas inom en sociokulturell kontext är också våra upplevelser av dessa tecken kulturellt bundna. Att betrakta lärandet som något huvudsakligen individuellt skulle bl.a. betyda att tecknet avskiljs från sitt kulturella samband. Angående generaliseringarnas och tänkandets avhängighet av historisk-kulturella betingelser menar Luria (1986:355, kursiv. i originalet) att: ”*abstraktion och generalisering, bildandet av abstrakta begrepp och hänförandet av ett föremål till en viss kategori utgör en produkt av den historiska utvecklingen*”. Genom individens konkreta verksamhet sammanlänkas alltså samhällshistoriskt formade betydelser till de andra komponenterna i medvetandet (Leontjev 1986). Vid en gemensam musikproduktion *förmedlas* genom språket även generaliserade betydelser om t.ex. ett förhållningssätt till musikinstrumenten. Här väcks också frågan om musikinstrumentens historiska utveckling.

Att i enlighet med verksamhetsteorin betrakta instrumentens egenskaper som resultat av en långvarig praktik betyder bl.a. att bakom instrumentens utformning finns en samlad, *kristalliserad*, kunskap av flera generationers aktörer (musikutövare, instrumentmakare m.fl.) eller med andra ord en generalisering av samhällelig praktik: ”A tool is a generalized embodiment of operations” (Engeström 1987:145). Musikutövarnas spelfärdigheter anpassas alltså till instrument med historiskt generaliserade fysiska egenskaper och det är instrumentens utformning som i hög grad determinerar utövarnas praktiska operationer. Med musikinstrumentens utveckling utvecklas också innehållet i speloperationerna.

Ett annorlunda alternativ för bemötande av motsättningen ”individuell – historisk” kan i och med det sagda vara en analys utifrån en bredare aspekt. Detta innebär i sin tur ett dynamiskt förhållande och ett reflekterande sätt, och är, som tidigare påtalat, förbundet med verksamhetsnivån och en *utvecklingszon*. Ett sådant betraktelsesätt är i min mening värt att beakta – inte minst med tanke på de negativa konsekvenser, som här har tagits upp i samband med hälsofrågorna, och som kan följa ur oreflekterade handlingar. Att förstå lärandeprocesser i ett bredare perspektiv skulle därmed innebära att man ännu tydligare studerar de musikaliska kognitiva processerna i deras historiskt-kulturella sammanhang. Genom att analysera motsättningar inom en konkret verksamhet och söka identifiera en *historisk utvecklingslogik* (Engeström 1987) kan därefter en hypotes för en kvalitativt ny utvecklingsprocess utformas.

Frågeställningar inför fortsatta studier

Med anknytning till här förda resonemang är i min mening studier av de musikaliska generaliseringarnas historiska rötter angelägna – det är i dessa rötter som generaliseringarnas psykofysiologiska förutsättningar finns att söka. För vår tids människor sker t.ex. auditiva generaliseringsprocesser i relation till redan befintliga ljudstrukturer. Sådana strukturer har dock inte alltid funnits, utan är frambringade av människor i skiftande sociohistoriska sammanhang under tidernas gång. För att studera generaliseringar av ljudstrukturer i ett tidigt historiskt skede handlar det därför om att försöka spåra deras roll vid t.ex. forna samhällens gemensamma verksamheter.

En annan fråga är huruvida studier av individens musikaliska generaliseringar kan bidra till ökad förståelse av sammanhanget mellan musikalisk utveckling och kulturellt tillägnande. Hur visar sig generaliseringsprocesser i relation till t.ex. dels gehörstraderad folkmusik och dels notbunden konstmusik? Eftersom barnets första auditiva generaliseringar kan vara omedvetna blir frågan om hur de också omedvetet kan styra lärande och beteende. Vilken roll spelar t.ex. generaliseringar av emotioner? En följdfråga blir förbindelserna mellan omedvetna generaliseringar och de språkligt tillägnade och hur dessa tillsammans uttrycks i verksamheten och påverkar musikalisk kommunikation.

Sammanfattning och slutsatser

Musikaliska generaliseringar är del av individens emotionella och kognitiva processer och skapas genom lärande. Generaliseringsprocessen innebär allmänt en transformation av yttre påverkan till inre föreställningar. Genom generaliseringen blir musikaliska artefakter till psykologiska redskap. Generaliseringar utifrån språkets två sidor – den begreppsmässiga och den ljudmässiga – resulterar i begreppsmässiga och auditiva generaliseringar. I sin tur innefattar auditiva generaliseringar såväl språkets intonation som musikaliska strukturer. De auditiva generaliseringarnas funktion är förutsägelser och tolkningar av ljudstrukturers förlopp. Småbarns auditiva generaliseringar är förenade med ett emotionellt-kommunikativt sammanhang. Utvecklingen av begreppsmässiga musikaliska generaliseringar förbinds genom olika faser och i komplexa generaliseringsstrukturer. De skillnader som existerar mellan auditiva generaliseringar och olika typer av begreppsmässiga generaliseringar kan leda till motsättningar. En sådan motsättning finns mellan de begreppsmässiga generaliseringarna, vilka sker på ett medvetet plan, och de auditiva som kan vara omedvetna. En annan motsättning är mellan subjektets tillägnande av ordbetydelser och de samhällshistoriska betydelseerna invävda i verksamheten. Musikaliskt lärande knutet till verksamhetens hierarkiska struktur innebär också generaliseringar och motsättningar på olika lärandenivåer. Granskning av motsättningar på den överordnade motnivån är av särskild vikt för utveckling av framtida insatser och kommande nya generaliseringsstrukturer. Vid pedagogisk tillämpning bearbetas motsättningar genom en kvalitativt ny utvecklingsprocess. Kunskap om musikaliska generaliseringar förefaller vara av betydelse för frågor rörande hälsoaspekter i samband med musikutövande, i musikutbildning och för musikaliskt lärande.

Referenser

- Anokhin, Petr (1974). *Biology and Neurophysiology of the Conditioned Reflex and Its Role in Adaptive Behavior*. Oxford: Pergamon.
- Bamberger, Jeanne (1987). The mind behind the musical ear. In: Wilson, F. R. & F. L. Roehmann (eds.) *The biology of Music Making: Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver conference*, (pp. 291-305). St. Louis: MMB Music
- Bateson, Gregory (1973). The Logical Categories of Learning and Communication. In: G. Bateson (ed.) *Steps to an Ecology of Mind* (pp. 250-279). St. Albans: Frogsmore.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1985). *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål*. Oslo: Cappelen.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag
- Boesch, Ernest (1997). The sound of the violin. In: Cole, M., Engeström, Y. & O. Vasquez (eds.) *Mind, culture, and activity* (pp. 164-184). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge Univ. Press.

- Brandfonbrener, Alice (1991). Epidemiology of the Medical Problems of Performing Artists. In: Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. & R. Lederman (eds.) *Textbook of Performing Arts Medicine* (pp. 25-69). New York: Raven Press, Ltd.
- Colman, Andrew (Ed) (2009). Stimulus Generalization. In: *A Dictionary of Psychology*. Oxford Univ. Press.
- Davydov, Vasilij (1988). The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. *Studies in Soviet Thought*, 36, (pp. 169-202). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Davydov, Vasilij (2008). *Vidy obobshchenya v obuchenii*. (Forms of generalization in instruction). Moscow: Direct-Media.
- Elkonin, Danil (1982). Problemet med periodiseringen av barns psykiska utveckling. Grunddragen i barnets psykiska utveckling. In: L-C Hydén (ed.) *Sovjetisk barnpsykologi, en antologi* (pp. 86-103). Stockholm: Natur och Kultur.
- Elkonin, Danil (1989). *Isbrannje psichologitjeskie trudi* (Utvalda psykologiska verk). Davydov, V. V. & V. P. Zinchenko (eds.). Moskva: Pedagogika.
- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (Diss.) Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y., Miettinen, R. & R.-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Faarkrog, Alex & Fiedler, Erik (1995). Aktivitet, Læring, Udvikling III. In: Fredens, K. & M. Hansen (eds.) *Kognition & Pædagogik*, 5. årg. nr 2 (s. 17-27). Aarhus: Center for kognitiv forskning og pædagogik.
- Fredens, Kirsten & Fredens, Kjeld (1991). *Musikalsk Odyssé. Barnets musikalske udvikling i teori og praksis*. Dansk sang B-serien. Herning: Folkeskolens Musiklærerforening.
- Gabrielsson, Alf (1986). *Rhythm in Music*. In: Evans, J. R. & M. Clynes (eds.) *Rhythm in Psychological, Linguistic and Musical Processes* (pp.131-169). Springfield: Thomas.
- Gabrielsson, Alf (2008). *Starka musikupplevelser*. I: *Kungliga Musikaliska Akademiens skriftserie*, nr 113. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Gratier, Maya & Trevarthen, Colwyn (2007). Voice, vitality and meaning: on the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment on Bertau's 'On the notion of voice'. *International Journal for dialogical Science*. 2(1), 169-181. [UDS.2.1.11.Gratier_Trevarthen[1].pdf]
- Hargreaves, David (1986). *The Developmental Psychology of Music*. London: Cambridge Univ. Press.
- Hochberg, Fred, Lavin, Phillip, Portney, Robert, Roberts, David, Tinney, Colleen, Hottleman, Kathleen, Wanger, Fred, Newmark, Jonathan, Cavanaugh, Karen, & Noonan, Maryann (1988). Topical Therapy of Localized Inflammation in Musicians: A Clinical Evaluation of Aspercreme Versus Placebo. In: Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. & R. Lederman (eds.) *Medical Problems of Performing Artists*. Vol. 3, Nr 1, (pp. 9-14). Philadelphia: Medical Publishers.

- Jørgensen, Harald (1997). *Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving*. In: Jørgensen, H., Nielsen, F. V. & B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* (pp. 105-121). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kaladjev, Stojan (2000). *Ergonomi i musikutbildningen. Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel*. (Diss.) Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH Förlaget.
- Kaladjev, Stojan (2009). *Musikaliska generaliseringar. En introduktion*. (Opubl. manus).
- Kilbom, Åsa (1982). *Belastningsrelaterade besvär från rörelseapparaten hos orkestermusiker - en enkätstudie*. Undersökningsrapport/1982:21. Stockholm: Arbets- och miljöstyrelsen.
- Kivimäki, Mika & Jokinen, Miia (1994). Job Perceptions and Well-being among Symphony Orchestra Musicians: A Comparison with Other Occupational Groups. In: Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. & R. Lederman (eds.) *Medical Problems of Performing Artists*, Vol. 9 Nr 3, (pp. 73-76). Philadelphia: Medical Publishers.
- Leont'ev, Aleksej (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leontjev, Aleksej (1986). *Verksamhet – Medvetande – Personlighet*. Moskva: Progress/Göteborg: Fram.
- Leontyev, Aleksej (2009). *The Development of Mind*. Marxists Internet Archive. Kettering, OH: Erythrós Press and Media.
- Leontjev, Aleksej & Luria, Alexander (1974). *Ett införande i Vygotskis psykologiska tänkande*. I Vygotski: Tänkande och språk. Bd II, (pp. 415-455). København: Reitzel.
- Luria, Alexander (1986). Psykologin som historisk vetenskap. In: Lomov, B. F. & A.V. Brusjlinskij (eds.) *Grundprinciper för den marxistiska psykologin, antologi* (pp. 333-373). Göteborg: Fram.
- Luria, Alexander (1989). *Hjernen, introduktion til neuropsykologien, 3. oplag*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Luria, Alexander & Judovitj, D. J. (1982). Talets roll i bildandet av psykiska processer. In: L-C Hydén (red.) *Sovjetisk barnpsykologi, en antologi* (pp. 72-85). Stockholm: Natur och Kultur.
- Mead, Georg (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press. NE: Generalisering, band 7, s. 381f.
- Pavlov, Ivan (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pruett, Kyle (1991). Psychological Aspects of the Development of Exceptional Young Performers and Prodigies. In: Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. G. & R. Lederman (eds.) *Textbook of Performing Arts Medicine* (pp. 337-350). New York: Raven Press, Ltd.
- Reimers, Lennart (2009). *Musik i rörelse. Studier i den svenska musikundervisningens och musikpedagogikens historia med internationella perspektiv*. (Under tryckning).

- Sloboda, John (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: University Press.
- Sloboda, John (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: University Press.
- Sundin, Bertil (1963). *Barns musikaliska skapande*. Lic. avhandling, Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen. Stockholm: Liber utbildning.
- Sundin, Bertil (1995). *Barns musikaliska utveckling*; tredje upplaga. Stockholm: Liber utbildning.
- Theorell, Töres (1991). Symfoniorkesterns arbetsmiljö. In: Florin, C. & C. Bergqvist (eds.) *Framtider 2/91* (pp. 25-27). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Trevarthen, Colwyn. & Hubley, Penelope (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (ed.) *Action, Gesture and symbol: The emergence of language* (pp. 183-230). London: Academic Press.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. In: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & E. Souberman (eds.). Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1997a). The Instrumental Method in Psychology. In: Rieber, R. & J. Wollock (eds.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 3 (pp. 85-89). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, Lev (1997b). The Problem of Consciousness. In: Rieber, R. & J. Wollock (eds.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 3 (pp. 129-138). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, Lev (1997c). Mind, Consciousness, the Unconsciousness. In: Rieber, R. & J. Wollock (eds.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 3 (pp. 109-121). New York: Plenum Press.
- Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. MediaPrint Uddevalla AB: Daidalos.
- Wartofsky, Marx (1979). *Models: Representation and scientific understanding*. Dordrecht: Riedel.

FD, Universitetslektor
Stoian Kaladjev
Brinkvägen 5
SE-702 21 Örebro, Sverige
Email: stoian.kaladjev@oru.se /
019-362433@telia.com



Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger

Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring

Odd Torleiv Furnes

ABSTRACT

Music and adaptation – a matter of differentiation

Adaptation for individual differences is a core principle in the national curriculum in Norway. The article refers to studies that claim that differentiation should be closely associated with the principle of adaptation. With music as a point of departure, the article investigates some of the opportunities for differentiation that may be found in the intersection between music, language, and mathematics. This is approached through concepts of intelligence and subintelligence, as found in the theory of multiple intelligences. – The discussion builds upon results from experimental psychological research stating that a particular subintelligence typical for musical ability may also be a subintelligence in mathematics or language. The article also points to the fact that some of the skills associated with a particular school subject may also be found in other school subjects. Discussions of these findings are based on central thoughts from the theory of “transfer of learning”. A basic principle in this theory is that all forms of learning depend on transfer and application of knowledge and skills from one context to another. – Based on these conditions, the article concludes that a mutual cooperation across school subjects is important for learning and cognitive development, as well as for adaptation and differentiation.

Keywords: differentiation, musical ability, multiple intelligence, transfer of learning

Prinsippet om tilpasset opplæring

I Norge står tilpasset opplæring nedfelt som et grunnleggende prinsipp i opplæringen, og vi finner det i opplæringsloven så vel som et eget punkt i Læreplan for grunnskolen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet 2006). Blant forskere ser vi en noe varierende tolkning av begrepet, og ute i skolen ser vi også at begrepet tolkes og anvendes på ulike måter (Bachmann & Haug 2006). I opplæringslovens §1-3 står det at ”Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”

(Odelstinget 2008). Denne ordlyden antyder at prinsippet anbefaler en individualisert opplæring basert på elevaktive arbeidsformer. Dette har blitt satt opp mot tradisjonell kateterundervisning, som ofte anses å innebære lav grad av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug 2006:48). Undersøkelser blant lærere i skolen viser at de er enige i prinsippet om tilpasset opplæring. Samtidig viser disse undersøkelsene at lærerne er tilhengere av et nasjonalt fellesstoff og at de føler en stor forpliktelse overfor nasjonale rammeplaner. Bjørnsrud (2005) peker på at ønsket om både et nasjonalt fellesstoff og om tilpasset opplæring innebærer et dilemma. Med en tolkning av tilpasset opplæring som en individualisering av opplæringen, så vil dette kunne stå som et konkurrerende prinsipp i forhold til nasjonale rammeplaner og et nasjonalt fellesstoff som er basert på en fellesskapsideologi.

I dette spenningsfeltet presenterer Bachmann og Haug mulighetene for en videre tolkning av begrepet tilpasset opplæring og henviser til begrepet differensiert opplæring, slik det blir omtalt hos Dale og Wærness (2003). Differensiert opplæring innebærer at hver elev skal "møte alle aspekter ved opplæringen med en differensiert tilnærming" slik at "alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter" (Bachmann & Haug 2006). Dette er en opplæring "som med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanning" (ibid.). Dale, Lindvig og Wærness sier det slik: "Innenfor differensiert opplæring skal det tilrettelegges for at elevene skal ta i bruk forskjellige læringsarenaer, arbeidsmetoder og vurderingsformer; tilpasning er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov." (Dale, Lindvig & Wærness 2005:82)

Bachmann og Haug på sin side fremmer synet om at tilpasset opplæring også skal innbefatte arbeidsmåter og tilnærminger som Dale og Wærness (2003) anser å tilhøre begrepet differensiert opplæring: "Vi understreker derfor betydningen av å se tilpasset opplæring i sammenheng med, og ikke som separat fra det Dale og Wærness betegner som en differensiert opplæring, [...]" (Bachmann & Haug 2006:24).

Ved å anvende en slik utvidet tolkning av begrepet om tilpasset opplæring vil begrepet ikke lenger være ensbetydende med en individualisering av opplæringen, men derimot åpne for tilpasning innenfor en fellesskapsideologi. Undervisning innenfor en slik fortolkning vil måtte strebe etter en variert presentasjon av fagstoff der temaer belyses og aktualiseres på ulike måter – både i forhold til den enkelte elev og i forhold til hele klassen.

Vi skal i det følgende nærme oss tenkningen omkring tilpasset opplæring og differensiering av undervisning sett i forhold til musikkfaget. Fordi temaet tilpasset opplæring er nært knyttet opp mot elevens ulike forutsetninger, så vil diskusjonen berøre temaer som musikalske evner og ferdigheter, sett i lys av psykologiske teorier om multiple intelligenser og musikalitet. Ut fra et perspektiv om tilpasset og differensiert undervisning, så vil dette endelig sees i lys av teori som omhandler læringsoverføring.

Evner og ferdigheter i musikk

Musikalsk evne

Svært ofte relateres musikalske evner til begrepet musikalitet. Blant pedagoger og teoretikere er det ikke enighet om hva musikalitet er, og heller ikke om det er et resultat av arv eller miljø (Hanken & Johansen 1998:45). I Mønsterplan for grunnskolen fra 1987 (M87) finner vi et syn som hevder at ”alle mennesker er musikalske” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987). Dette er et optimistisk syn, men det utelater å diskutere om det finnes grader av musikalitet eller om det kan påvirkes gjennom læring. På bakgrunn av at det tilsynelatende ikke finnes noe fasitsvar på hva musikalitet er, så mener Hanken og Johansen at det blir ”opp til den enkelte musikkpedagog å definere sitt eget syn og vurdere de konsekvenser dette musikalitetssyn har i forhold til synet på elevens forutsetninger” (Hanken & Johansen 1998:45). Etter min oppfatning er det fare for at en slik holdning blir for passiv; dersom hver enkelt pedagog skal definere sitt eget musikalitetssyn, så er det stor risiko for at dette vil henge sammen med pedagogens fagsyn (for nærmere diskusjon om fagsyn, se Hanken & Johansen (1998) og Nielsen (2006)). Eksempelvis vil en pedagog som er sterk tilhenger av ferdigheter i musikkfaget kunne vurdere elevens musikalitet ut fra dennes sangferdigheter. Likeledes vil pedagogen med et grunnleggende musisk fagsyn risikere å ikke verdsette elevens evne til å strukturere og bearbeide musikalsk materiale, men baserer sin vurdering av musikalitet ut fra elevens evne til å være spontan og direkte i sin musikkutøvelse. Det er derfor viktig at man som musikkpedagog både har et reflektert forhold til ulike fagsyn og har kunnskap om begrepet musikalitet.

Kunnskap om musikalske evner eller musikalitet er også viktig sett ut fra det faktum at det er en utbredt oppfatning om at mangel på musikalsk kompetanse, som eksempelvis å kunne synge eller spille et instrument, skyldes mangel på medfødte musikalske evner eller talent (se f.eks. Sloboda 2005:276). Fordi en slik innstilling har relevans i forhold til elevens motivasjon for faget og for hvordan man tilrettelegger opplæring i musikk, så er det viktig å få større klarhet i disse spørsmålene. Vi skal derfor nå se på noen tilnæringer til det vi beskriver som musikalske evner.

Mange intelligenser

I boken *Frames of Mind* skrevet av den amerikanske psykologen Howard Gardner (1983) presenteres en teori om at menneskets intelligens ikke består av en enkelt faktor som kan angis som ett enkelt tall – IQ – men av flere selvstendige intelligenser. Han var ikke den første til å hevde at mennesket innehar flere intellektuelle kapasiteter enn språklige og matematisk-logiske evner, som er de som måles i den tradisjonelle intelligenstesten. Noe av årsaken til at Gardners ideer slo igjennom var at han presenterte et sett med intelligenser som var oversiktlige og gjenkjennelige for folk også utenfor akademiske kretser. En annen grunn til hans popularitet var at han hevdet at det er mulig å *utvikle* sine intelligenser. Dette

representerte et mye mer positivt syn på intelligens enn det som var det rådende, nemlig at intelligens var medfødt og at det var lite eller ingenting man kunne gjøre for å forbedre den.

Gardners definisjon av en intelligens er som følger: ”a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture” (Gardner 1999:34). Intelligens er i denne definisjonen ikke én objektiv og konstant størrelse som verdsettes uansett kultur. Derimot åpner definisjonen for å se på intelligens som et *potensial* som kan aktiviseres og utvikles under de rette omstendigheter.

Gardner lister opp følgende åtte intelligenser¹: Musikalsk, kropps-kinestetisk, romlig, språklig, logisk-matematisk, personlig og sosial intelligens.² Hans definisjonen av musikalsk intelligens er denne: *Evner og ferdigheter i utøving, komponering og i å verdsette musikalske mønstre*. Denne definisjonen peker på de tre hovedområdene innen musikalsk aktivitet: å lage musikk, å fremføre musikk og å lytte til musikk. Vi merker oss at dette er tilnærmet likt Kunnskapsløftets (den norske læreplan fra 2006 – L06) inndeling av musikkfaget i hovedområdene komponere, musisere og lytte (Kunnskapsdepartementet 2006). Det må bemerkes her at selv om lytting er en forutsetning for å kunne verdsette musikalske mønstre, så er ikke evnen til å verdsette musikalske mønstre en forutsetning for lytting. Hovedskillet mellom disse er at mens lytting er å betrakte som en aktivitet, så er evnen til å verdsette musikalske mønstre nettopp det – en evne. Vi skal i det følgende se nærmere på forholdet mellom musikalsk evne, musikalske ferdigheter og musikalske aktiviteter.

Intelligens vs. disiplin

Til Gardners definisjon kan det bemerkes at for eksempel det å fremføre musikk involverer flere intelligenser enn bare den musikalske; det å beherske et instrument vil kreve en høy grad av kropps-kinestetisk intelligens, og å kunne øve inn og fremføre et musikkstykke i samspill med andre krever en viss grad av sosial intelligens. Gardner understreker her at man må skille mellom en disiplin (domain) og en intelligens. En disiplin er en kulturelt organisert konstruksjon av aktiviteter, mens en intelligens er en bio-psykologisk størrelse. En disiplin kan derfor involvere flere sett av intelligenser. Gardner sier det slik: ”A domain such as music – or, to cite a more specific example, musical performance – can involve any number of intelligences. Indeed, I once analyzed a master class in piano and uncovered six of the initial seven intelligences in operation” (Gardner 2006:32). Han markerer skillet mellom disiplin og intelligens enda sterkere gjennom følgende uttalelser: ”A person can be strong in an area without necessarily exhibiting the intelligence most commonly associated with such proficiency. By the same token, a person can show a strong intelligence without necessarily mastering domains with a similar name” (Gardner 1999:83).

På grunn av dette skillet mellom disiplin og intelligens, så må vi, for å komme nærmere inn på en forståelse av musikalsk intelligens, forsøke å isolere den musikalske intelligensens *bio-psykologiske* basis fra musikk som disiplin. Det innebærer at vi høyner presisjonsnivået i forhold til Gardners opprinnelige definisjon.

Subintelligenser

En ledetråd her er å finne i hva Gardner omtaler som subintelligenser. Han hevder at hver intelligens kan inneholde flere subintelligenser, og at det ut fra vitenskapelige kriterier vil være mer nøyaktig å holde diskusjonen på dette mer detaljerte nivået.³ Når han allikevel velger å fremheve synet om at det er åtte intelligenser, så er det på bakgrunn av det følgende:

If I were to write about dozens of subintelligences, I might be more accurate scientifically, but the construct would then be unwieldy for educational uses. Moreover, there is evidence to suggest that the subintelligences often work together and support one another, and for that reason, too, it makes sense to speak of eight or nine intelligences rather than one or a hundred. (Gardner 1999:103)

Vi kan forstå det slik at de ulike intelligenser er uttrykk for ulike konstellasjoner av subintelligenser. Det betyr for eksempel at vår språklige intelligens innbefatter de sett av subintelligenser som er nødvendige for at vi skal kunne kommunisere muntlig og skriftlig. Det innebærer at vi kan se på en intelligens som uttrykk for et *gjentagende samarbeid mellom visse subintelligenser*. La oss nå se på noen av de subintelligenser vi finner innen musikalsk intelligens.

Musikalske subintelligenser

Når vi lytter til musikk, så lytter vi til et multidimensjonalt objekt. Med det menes at informasjonsstrømmen som møter øret kan inndeles i flere dimensjoner, eller lag, som bearbeides i ulike deler av hjernen. Musikkpsykologien har forsøkt å definere musikkens ulike dimensjoner, og det har etter hvert utviklet seg en rimelig enighet om at viktige funksjoner i hjernens bearbeiding av musikk er knyttet til tonehøyde, rytme, klang, dynamikk og form. Hver av disse er nødvendige for å skape en musikalsk opplevelse, men ulike kulturer og epoker vektlegger disse ulikt. Innenfor enkelte techno-sjangre er rytme og klang i særlig grad aktive dimensjoner, mens de som kanskje synes å være mest sentrale innen en vestlig kunstmusikktradisjon er tonehøyde, rytme og form.

Oppfattelse av tonehøyder er som kjent avhengig av vår evne til å registrere endringer i lydets svingninger. Oppfattelsen av rytme er på sin side knyttet til evnen til å registrere frekvenser i tid mellom en eller flere lyder. Her er hjernen særlig på jakt etter periodiske og gjentakende strukturer. Hjernens leting etter gjentakende strukturer er også sentral i formoppfattelsen. Denne stadige søken etter å systematisere og organisere medfører at strømmen av toner deles opp i ulike deler som motiv, fraser, vers, refreng etc. Det vi oppfatter som et motiv er det hjernen definerer som den minste enhet med toner som naturlig hører sammen.

Måten et motiv avgrenses på kan beskrives med utgangspunkt i noe som betegnes som ”gestalt-prinsippene for perseptuell organisering”. Dette er prinsipper som beskriver en rekke med grunnleggende strategier for hvordan hjernen strukturerer og organiserer

perseptuell informasjon, med det formål å finne ut hva som hører sammen og hva som ikke hører sammen. I denne kategoriseringsprosessen forsøker altså hjernen å dele opp informasjonen i mindre enheter. I Figur 1 ser vi hvordan noen av disse prinsippene fungerer i forhold til visuell organisering. I figuren til venstre ser vi fire kolonner; en kolonne bestående av en enkelt rekke med sirkler og tre kolonner bestående av parvise sirkler. Dette beskriver gestalt-prinsippet om *nærhet*. Det sier at vi opplever objekter som står fysisk nær hverandre som relaterte til hverandre. I figuren til høyre ser vi syv kolonner med sirkler. Grunnen til at vi velger å se dette som vertikale kolonner eller søyler av sirkler og ikke som horisontale rader av sirkler er at vi opplever at sirklene hører sammen på bakgrunn av lik farge. Her er prinsippet om *likhet* i funksjon.

Figur 1. Gestalt-prinsipper for perseptuell organisering; *nærhet* (venstre) og *likhet* (høyre)



Disse prinsippene finner vi igjen i hjernens organisering av musikken i mindre bestanddeler. Toner som står nær hverandre i tid oppleves å være relatert til hverandre. Også toner som er nær i tonehøyde oppleves som sterkere relatert enn toner som står langt fra hverandre i tonehøyde. Når vi oppfatter et motiv så kan hjernen ha tatt utgangspunkt i, for eksempel, relativt lange toneavstander i tid og/eller høyde, og avgrenset motivet ut fra dette. Et eksempel på dette er ”Glade jul” hvor motivet oppleves å være avsluttet etter første ”jul”. Hjernens bearbeiding av informasjonen stopper ikke ved en oppdeling i mindre enheter. I forsøket på å *forstå* så leter hjernen konstant etter sammenhenger og mønstre i det som foregår. I denne prosessen er prinsippet om *likhet* særlig aktivt: Det mest effektive middel for å skape sammenheng er repetisjon. Dette kan være eksakt repetisjon, som i begynnelsen av Glade jul, eller variert repetisjon. Et eksempel på det siste finner vi i form av en sekvensering i begynnelsen av melodien ”Bjørnen sover”.

Eksempel 1. Bjørnen sover, *varierte repetisjon i 2.takt*



Her oppfatter vi en form for repetisjon i andre takt. Det som repeteres er rytme og det melodiske mønsteret, eller konturen, mens tonehøyde endres. At vi oppfatter endringer innenfor noen dimensjoner samtidig som andre dimensjoner oppfattes som konstante viser at vi er i stand til å skille mellom de ulike dimensjonene. Dette er igjen en indikasjon på eksistensen av subintelligenser – her representert ved rytme, form og tonehøyde – og samspillet mellom dem. Hva som også synes klart er at formoppfattelsen er den mest grunnleggende av disse tre fordi vår evne til å forstå musikk baserer seg på vår evne til å se mønstre og form innen tonehøyde og varigheter.

Fordi evnen til å gruppere, dele opp og å se sammenhenger på tvers av former er helt avgjørende for den musikalske oppfattelsen, så må dette også være et sentralt aspekt i en definisjon av musikalitet. Vi finner dette i Gardners definisjon der han, i tillegg til evner og ferdigheter i komponering og utøving, peker på betydningen av å kunne verdsette musikalske mønstre.

Når vi nå har fått et kort overblikk over noen sentrale musikalske subintelligenser, så skal vi se på et interessant aspekt ved dette: De musikalske subintelligenser er ikke eksklusivt musikalske.

Musikkens relasjon til andre fagområder

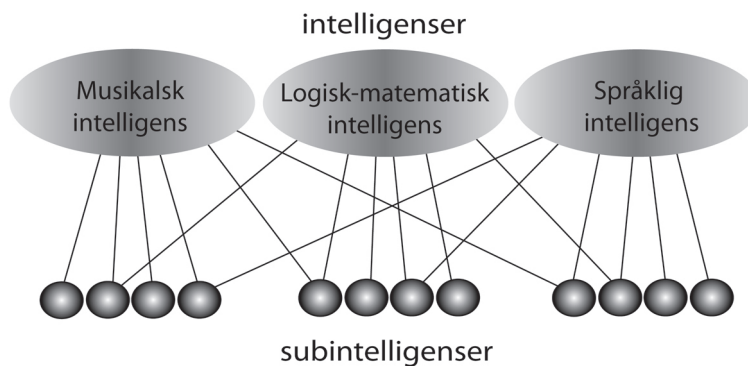
Subintelligenser på tvers

Evnen til å skille mellom ulike tonehøyder, å registrere hendelser som er periodiske eller å gjenkjenne mønstre over kortere eller lengre tidsspenn er evner som ikke bare er forbeholdt musikalsk oppfattelse, men knyttet til vår evne til å orientere oss i verden. Som nevnt er mønstergjenkjenning basert på de såkalte gestalt-prinsipper, og disse er virksomme i forhold til alle inntrykk som vi mottar via sansene: "[...] the gestalt approach stresses that we perceive the environment with respect to its inherent organizational and relational properties, and that we tend to perceive holistic, cohesive, meaningful forms" (Schiffman 2001:7). Sloboda beskriver det på en litt annen måte:

There is broad agreement between music theorists and psychologists [...] that the most prevalent musical idioms have structural and mathematical properties that are easily picked up by basic perceptual mechanisms that are built in to the 'hard-wiring' of the brain. These properties include repetition and grouping according to pitch and duration (Sloboda 2005:304)

Disse basale perseptuelle mekanismene er virksomme innenfor musikk så vel som for eksempel innen kunst, språk og matematikk. Det er derfor nærliggende å se på musikalsk intelligens som en sammensetning av subintelligenser som er spesifikke for musikk, men hvor en eller flere av subintelligensene også kan være virksomme innen en eller flere andre intelligenser (se Figur 2). Spesielt i forholdet mellom språk og musikk er der åpenbare sammentreff mellom subintelligenser knyttet til tonehøyde, rytme og mønstergjenkjenning, men også mellom musikk og matematikk er der en rekke sammenfallende aspekter knyttet til eksempelvis periodisitet, underdeling, tonefrekvens og mønstergjenkjenning.

Figur 2. Relasjon mellom subintelligenser og intelligenser



Dette er interessante aspekter sett i forhold til en stadig tiltakende forskning omkring musikkens mulige påvirkning på prestasjoner innen andre fag samt på intelligens generelt. Dette har også relevans i forhold til stadig tilbakevendende diskusjoner omkring musikkfagets legitimitet. Dette har i Norge på sett og vis blitt aktualisert gjennom fokus på dårlige resultater i Pisa-undersøkelser og gjennom innføring av såkalte grunnleggende ferdigheter i alle fag. Vi skal komme tilbake til dette siste, men la oss først se nærmere på noe forskning relatert til musikkens potensielle påvirkning på andre fags prestasjoner.

Noen forskningsresultater

Når temaet er musikkens mulige påvirkning på andre fagområder eller på generell intelligens, så er kanskje det første som dukker opp i bevisstheten den såkalte Mozart-effekten. Her ble det påstått at lytting til musikk av Mozart bedret resultatet på enkelte subtester i IQ-målingen. Man har senere funnet at effekten skyldtes at musikken bidro til

økt oppmerksomhetsnivå forut for IQ-testingen og at denne økte oppmerksomheten kunne oppnås med ulike midler – både gjennom relativt hurtig musikk av ulike komponister og gjennom lytting til historier som engasjerte. Lytting til musikk som var av rolig karakter medførte imidlertid et dårligere resultat på IQ-testen (se Schellenberg 2006:111).

Det har senere kommet en rekke undersøkelser som har tatt for seg sammenhengen mellom musikkundervisning og økte ferdigheter i matematikk og språk, samt i forhold til en generell økning i IQ. En av dem som har påvist en sammenheng mellom grad av musikkundervisning og intelligens er Schellenberg:

The available findings reveal small but reliable and consistent associations between taking music lessons and intellectual abilities. The association appears to be causal [...]. The available evidence also indicates that associations between music lessons and cognitive abilities are general—extending broadly across the various subcomponents of intelligence and cognition—rather than limited to a specific subset of abilities. (Schellenberg 2006:129)

Rauscher (2009) på sin side hevder at selv om musikkundervisning synes å ha en positiv effekt på generelle kognitive evner, så er det mulig at denne generelle effekten stammer fra en styrking av spatio-temporale evner. Styrking av spatio-temporale evner har blant annet vært påvist i en undersøkelse der barn som fikk ukentlig pianoundervisning med notelesing fikk bedre resultat på spatio-temporale tester enn grupper med barn som fikk sangundervisning, dataundervisning eller ingen undervisning (se Rauscher 2009:246). Den spatio-temporale testen bestod her i å finne sammenheng i mønstre og å sette sammen biter i et puslespill slik at helheten ga mening.

Foruten å ha påvist en årsakssammenheng mellom musikkundervisning og økt IQ, så har man også funnet at musikkundervisning har positiv effekt på ferdigheter i matematikk og språk. Undersøkelser viser at bedring av matematiske evner blant annet kan spores tilbake til økte ferdigheter innen mental forestillingsevne, mønsteroppfattelse og temporal segmentering (Ibid.). Funnene knyttet til styrking av leseferdighet har kanskje vært spesielt overbevisende: "There is growing evidence that either pitch-related or rhythm-related musical skills are related to phonemic abilities in language, such as the segmentation, categorization, or discrimination of phonemes" (Patel 2009). Det har vært spekulert i om det er en felles biologisk opprinnelse for språk og musikk og en del forskning har undersøkt om de har felles kognitive strukturer. Mye tyder på at det er likheter i måten hjernen håndterer informasjon i begge kommunikasjonsformene og at deler av informasjonen i musikk og språk behandles i de samme områdene i hjernen. Peretz og Patel (1997:208) hevder at "music and language are not independent mental faculties, but labels for complex sets of processes, some of which are shared and some different". Det er trolig denne neurologiske forbindelsen mellom musikk og språk som er noe av årsaken til at målrettet musikkundervisning har vist betydelig effekt på språkopplæring. Overy (2003) melder blant annet at rytmebasert musikkundervisning har styrket fonemisk bevissthet

og stave-ferdigheter blant dyslektiske barn. Årsaken synes å være at en del dyslektikere har problemer med å segmentere ordene i mindre bestanddeler, og rytmetrening bidrar nettopp til å skape struktur gjennom å segmentere og gruppere en lydstrøm i sine mindre bestanddeler.

Ferdigheter vs. evner i musikk

Vi har tidligere sett at det er forskjell mellom lytting som aktivitet og verdsetting av musikalske mønstre som en evne. Forholdet mellom aktivitet og evne berører et aspekt ved Gardners tilnærming som ikke er helt uproblematisk: I hvilken grad kan musisering og komponering innlemmes i en definisjon av musikalsk intelligens? Det finnes pianister som ikke kan synge rent, utøvere som ikke kan komponere og musikkritikere som ikke kan spille noe instrument. Det de har felles er evnen til å oppfatte og verdsette musikalske mønstre. Og for å ytterligere problematisere dette, så kan vi peke på muligheten for at fremføring av musikk kan gjøres mekanisk, og videre at en komposisjon kan være et resultat av et sett med strenge regler og/eller terningkast. I begge tilfellene er det i prinsippet mulig å musisere og komponere uten evne til å oppfatte eller verdsette musikalske mønstre. Det kan tyde på at begrepet musikalsk intelligens bør holdes atskilt fra de former som den kommer til uttrykk innenfor. Når Gardner allikevel velger å beskrive musikalsk intelligens som evner og ferdigheter også innen utøving og komponering, så kan det skyldes at han er påvirket av en utbredt praksis innen musikalitetstester hvor fokus ligger på ferdigheter. Sloboda sier: "All 'tests' of musical 'ability' or 'aptitude' measure actual performance, not potential" (Sloboda 2005:300). Det er en tilbøyelighet til å sette likhetstegn mellom musikalske evner og musikalske ferdigheter, ikke bare innenfor musikalitetstester, men også i skolen. Om dette sier Sloboda:

[...] most people think of specific performance skills, like being able to sing or play the piano, as being the principal signs of ability. These are the kinds of skill that tend to be most often addressed, noticed, and assessed in formal education. (s. 303)

Det blir derfor i vår sammenheng viktig å prøve å unngå en sammenblanding av begrepene musikalsk *evne* og musikalske *ferdigheter*; vi kan forstå det slik at musikalsk evne er hva vi har beskrevet som musikalsk intelligens bestående av et sett med samarbeidende subintelligenser. Musikalske ferdigheter er på sin side knyttet til hvordan musikalsk evne kommer til uttrykk gjennom aktiviteter i musikk. Som nevnt involverer musikk som disiplin flere intelligenser enn den musikalske, og disse andre intelligensene kommer blant annet til syne gjennom aktiviteter og ferdigheter i faget. Vi kan derfor beskrive musikalske ferdigheter som en *anvendelse av andre intelligenser* på den *musikalske intelligensens premisser*. Vi ser at ikke bare er musikk som disiplin sterkt influert av andre typer intelligens, men også at det vi anser som musikalsk intelligens er sammensatt av subintelligenser som kan være typiske også for andre intelligenser.

Denne koblingen mellom musikalsk intelligens og andre intelligenser innebærer at vår oppfattelse av en persons musikalitet i realiteten kan være påvirket av styrke eller svakhet innen andre intelligenser enn den musikalske.

Dette bør anspore oss til økt kunnskap om hvordan vi kan utnytte disse sammenhengene for å bli mer målrettet i musikkundervisningen, bedre forholdene for tilpasset og differensiert opplæring, samt å legge til rette for læringsoverføring mellom fagområder. Dette siste skal vi nå se nærmere på.

Læringsoverføring

På alle livets områder anvender vi evner og ferdigheter som er innlært i én kontekst i nye kontekster. Denne tenkningen utgjør et grunnleggende prinsipp for den skjemateori vi finner hos Piaget, som sier at "A scheme is the structure or the organization of actions which is transferred or generalized when this action is repeated in similar or analogous circumstances" (Montangero 1997:155). James Desse hevder endatil at læringsoverføring er formålet med all undervisning:

There is no more important topic in the whole psychology of learning than transfer of learning [...] Practically all educational training programs are built upon the fundamental premise that human beings have the ability to transfer what they have learned from one situation to another [...] The basic psychological problem in the transfer of learning pervades the whole psychology of human training. [...] There is no point to education apart from transfer. (Leberman, McDonald, & Doyle 2006:2)

Teorien om læringsoverføring har blitt justert gjennom årene, og ulike aspekter er ulikt vektlagt hos forskjellige pedagoger og psykologer. Jeg har lyst til å peke på to hovedaspekter som synes å være sentrale i teorien; kontekst og abstraksjonsnivå. Når læringsoverføring skjer i to nære eller relaterte kontekster, så kan dette omtales som *nær overføring* (near transfer). Et eksempel er når man anvender ferdigheter ervervet fra rulleskøyter på vanlige skøyter. Når kontekstene er ulike, så kan begrepet *fern overføring* anvendes (far transfer); strategier fra sjakk (f.eks. ta kontroll over sentrum) anvendt innenfor krig eller politikk er eksempler på dette. I forhold til abstraksjonsnivå skiller man mellom automatisk og reflektert (mindful) læringsoverføring. Dette siste kan vi også betegne som lav versus høy grad av abstraksjon. Perkins og Salomon (1994) omtaler dette som henholdsvis *low road* og *high road* transfer:

Low road transfer happens when stimulus conditions in the transfer context are sufficiently similar to those in a prior context of learning to trigger well-developed semi-automatic responses [...] A relatively reflexive process, low road transfer figures most often in near transfer. [...] High road transfer, in contrast, depends on mindful abstraction from the context of learning or application and a deliberate search for connections: What is the general pattern? What is needed? What principles might apply? What is known that might help? Such transfer is not in general reflexive. It demands time for exploration and the investment of mental effort. (Perkins & Salomon 1994)

Vi ser at det er en sammenheng mellom *nær* og *automatisk*, og *ffjern* og *reflektert* læringsoverføring; dersom kontekstene er like er sjansen stor for at overføring av læring skjer automatisk. Er kontekstene ulike, så er det sannsynlig at der kreves større grad av abstraksjon og refleksjon for å kunne anvende læringen på begge områder. Vi må allikevel være oppmerksomme på at det er fullt mulig å finne eksempler der automatisk læringsoverføring forekommer mellom ulike kontekster, og likeledes, at det på tross av like kontekster kan være behov for en viss grad av refleksjon og abstrahering for at læringsoverføring skal finne sted.

Teorien om læringsoverføring gir oss et rammeverk for å vurdere ulike aspekter ved musikkfaget i forhold muligheter for læringsoverføring mellom musikk og andre fag, fagområder og disipliner. Som vi har sett er det i forskningen et visst fokus på musikkfagets relasjoner til språk og matematikk, og vi skal i neste avsnitt se på noen mulige tilnærminger mellom disse fagene og musikk.

Læringsoverføring til og fra musikk

Språk

Fonologisk bevissthet er viktig for læring av språk. På tross av at dette begrepsparet inneholder ordet ”bevissthet”, så kan dette trenes også ubevisst eller automatisk. Fonologien, eller ”lydlæren” innbefatter blant annet aspekter som rytme, ordtoner og setningsmelodi. Opplevelse av trykksterke stavelser eller ord er et resultat av at disse er gitt relativt lenge varighet eller at tonen her går opp eller ned. En fellesbetegnelse for dette er prosodi.

I Tabell 1 har jeg foreslått noen mulige arbeidsmåter i skjæringspunktet mellom språk og musikk, og deres nivå i forhold til teorien om læringsoverføring.

Tabell 1. Læringsoverføring, språk og musikk

	Rytme	Tone	Prosodi
Low road	<ul style="list-style-type: none"> • Sang • Rap • Rytmespill og dans til ord- og setningsrytme 	<ul style="list-style-type: none"> • Sang • Lyttelek med fokus på tonevariasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Sang • Imitere rap med stemmen, men uten ord • Imitere dialekter og språk uten bruk av ord
High road	<ul style="list-style-type: none"> • Klappe stavelser • Klappe på tunge stavelser • Gjenkjenne ord basert på rytmenotasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Lytte, og snakke om ordtoner • Eksperimentere med endring av tonebevegelsen i ord 	<ul style="list-style-type: none"> • Lytte og snakke om setningsmelodi • Eksperimentere med endring av tonebevegelse og lengde på stavelser og ord i setninger • Lage melodi basert på setningsmelodi, og vice versa • Lage melodi til tekst

Musikk og tilpasset opplæring

På spørsmål om hvilken vei læringsoverføringen skjer i de ulike eksemplene, så kan det bemerkes at ved automatisk, ubevisst læringsoverføring (low road), så mistenker jeg at språkundervisningen i større grad tjener på et slikt faglig samarbeid. Dette fordi musikk er mer tydelig kategorisert med hensyn til tone og rytme enn språk, og på den måten forenkler en kognitiv segmentering av lydstrømmen. Allikevel vil også språket på dette nivået kunne influere den musikalske læring der den språklige prosodien er synkronisert med den musikalske prosodien: Gjennom en synkronisering av lette og tunge stavelser i teksten med lette og tunge taktslag i musikken, sammen med fraser som er samstemt i forhold til språklig og musikalsk grammatikk, vil språket kunne dra oppmerksomheten mot og forsterke musikalske strukturer og på den måten bidra til en styrking av oppfattelsen av musikalsk prosodi. Dersom tekstens og musikkens prosodi i motsatt fall ikke er samstemte, så vil både den musikalske og den språklige prosodioppfattelsen lide under dette. Eksempel 2 illustrerer forskjellen mellom synkron og asynkron prosodi i språk og musikk.

Eksempel 2. Alle fugler, tekst og musikk med synkron (venstre) og asynkron (høyre) prosodi. T og L refererer til tunge og lette stavelser, og tunge og lette taktslag

Musikk: T L T L T L T L
Tekst: T L T L T L T L

T = Tung
L = Lett

Al - le fug - ler små

Det må nevnes at en språklig direkte påvirkning på musikalsk intelligens (gjennom en bekreftelse og forsterking av musikalsk prosodi) forutsetter kjennskap til språkets prosodiske mønstre. Det innebærer at før man har erfart og lært plassering av tunge og lette stavelser i eksempelvis ordene ”Alle fugler” (tung stavelse understreket), så vil ikke språket på samme måte kunne bidra i forhold til musikkopplæringen på et ubevisst, automatisk nivå.

Når det gjelder læringsoverføring der det kreves større grad av refleksjon og aktiv lytting (high road), så vil det i større grad foregå en gjensidig læringsoverføring.

Matematikk

De refererte undersøkelsene viste at musikkens spatio-temporale karakter, basert på rytmiske og melodiske mønstre, kan gi en direkte og ubevisst styrking av mental forestillingsevne, mønsteroppfattelse og temporal segmentering. Dette er evner, eller subintelligenser, som har betydning for matematiske evner og ferdigheter. Undersøkelsene viser imidlertid at en styrking av disse evnene ikke skjer gjennom passiv lytting til musikk, men gjennom rytmiske aktiviteter eller instrumentlæring kombinert med notelesing. Dette kan forklares ved at motorisk aktivitet, gjerne i kombinasjon med en visuell representasjon, er med på å tydeliggjøre og konkretisere inntrykk og tenkning som er av en abstrakt karakter.

Musikkens abstrakte mønstre blir gjenskapt i motoriske bevegelser og i notenes visuelle representasjon. Dette kan tenkes å ”trene” den mentale forestillingsevne og oppfattelsen av abstrakte mønstre, slik at når man igjen står overfor oppgaver som krever abstrakt tenkning, så er man bedre rustet for å løse disse.

Det kan meget godt tenkes at gjennom en slik multimodal samhandling, så blir ulike kognitive prosesser samarbeidspartnere og at dette forsterker oppfattelsen av det abstrakte mønsteret. Vi kan muligens bruke multimodal samhandling som en forklaringsmodell også i forhold til den positive effekten som synkronisering av språklig og musikalsk prosodi har på språkinnlæring, tilfeller av dysleksi, m.m. Dersom multimodal samhandling bidrar til styrket oppfattelse av abstrakte matematiske, visuelle og språklige mønstre, så kan dette være den beste indikasjon på at læringsoverføring er avgjørende for utviklingen av våre kognitive evner. Det er interessant å merke seg at selv om læringsoverføringen her er automatisk (low road), så har den innvirkning på vår evne til refleksjon og abstrakt tenkning.

Det vi her har diskutert er i første rekke en automatisk læringsoverføring fra musikk til matematikk. Vi kan ikke regne med noen automatisk læringsoverføring fra matematikk til musikk fordi matematikkens abstrakte natur ikke åpner for en direkte og automatisk overføring til andre områder. Det er grunn til å anta at det kreves etablert en bevisst kobling mellom matematikk og musikk for at læringsoverføring skal kunne finne sted fra matematikk til musikk. Om mulighetene for automatisk læringsoverføring fra matematikk til musikk i beste fall er begrensede, så det til gjengjeld mange muligheter for læringsoverføring på et mer reflektert og bevisst nivå. Dette skyldes musikkens mange underliggende matematiske strukturer; musikalske elementer som intervaller, skalaer, akkorder, rytmer, form, dissonans/konsonans og ulike former for motivvariasjon kan alle gis matematiske forklaringer som bidrar til å kaste lys over musikkens indre struktur.

En undervisning i matematikk som gir matematiske beskrivelser og forklaringer på motivvariasjon, skalaoppbygging, intervall, rytme eller takt vil kunne gi økt kunnskap i musikkteori, inspirere til aktiv lytting og bidra til bedre ferdigheter innen komponering. På grunn av de mange matematiske sammenhengene i musikk, så vil musikk som anvendelsesområde for matematisk tenkning likeledes bidra til økt matematisk forståelse og en øving i matematiske ferdigheter. Læringsoverføring mellom musikk og matematikk er dessverre lite utnyttet i skolen og det finnes derfor få metodiske tilnærminger til feltet. Det finnes imidlertid bøker som beskriver noen av disse matematiske sammenhengene i musikk (se for eksempel Garland & Kahn 1995, Harkleroad 2006). Disse kan være et godt utgangspunkt for utarbeiding av metodiske tilnærminger til feltet.

Grunnleggende ferdigheter i musikk

Med ny læreplan for grunnskolen i 2006 kom krav om at man skulle prioritere elevenes utvikling av de såkalte grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det som i læreplanen er regnet som grunnleggende ferdigheter er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne

uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Med et musikkfag som allerede har for få timer til å kunne oppfylle krav i læreplanen på en tilfredsstillende måte, så høres det i utgangspunktet meget drastisk ut å få et krav om også å arbeide med grunnleggende ferdigheter innenfor den samme timerammen. Læreplangruppen for musikkfaget har imidlertid kommet frem med en tolkning av hvordan de grunnleggende ferdighetene kan komme til uttrykk i musikkfaget på en måte som ivaretar musikkfagets egne målsettinger. Kalsnes forklarer det slik:

Hva vil det så innebære å innlemme de grunnleggende ferdighetene i musikkfaget på fagets egne premisser? Læreplangruppas svar på dette har vært å utfordre vår umiddelbare forståelse og tolkning av *å kunne lese*, *å kunne regne*, og *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig*. I musikkfaget er således *å kunne lese* ensbetydende med *å kunne tolke og forstå* ulike musikalske uttrykk, hvordan musikk brukes, og hva slags funksjon musikk kan ha. (Kalsnes 2008:251)

For dem som frykter en dreining av musikkfaget i en instrumentalistisk retning, så kan den tolkning og innpassing av de grunnleggende ferdighetene som her er lagt til grunn fortone seg som en lettelse. Dersom man, på den annen side, legger til grunn at innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag har som hensikt å styrke nettopp de grunnleggende ferdighetene, så vil dette kunne fremstå som et feiltrinn; hvis *å kunne lese* her skal være ensbetydende med *å tolke og forstå* musikalske uttrykk og musikkens bruk og funksjon, så er det vanskelig å se hvordan dette kan styrke leseferdigheter generelt. Forskningen har ingen referanser til undersøkelser der det å forstå musikkens bruk og funksjon har noen innvirkning på leseferdigheter. Begrepet *å lese* er i plan for musikkfaget åpenbart gitt en betydning som ligger et godt stykke fra den opprinnelige intensjonen bak ideen, som er nærliggende å anta var å prioritere styrking av leseferdigheter. Motsetningen mellom musikkfagets forsvarere og pådriverne for økte leseferdigheter blir her merkbar.

Det er ikke vanskelig å skjønne beveggrunnene for en slik tolkning; innenfor den snevre timerammen som musikkfaget har (370 mot norskfagets 1770) så vil en bokstavelig tolkning av grunnleggende ferdigheter i musikk, hvor der jobbes konkret med lese-, skrive- og regneferdigheter, uten tvil medføre at musikkfagets egne målsettinger må vike. Dette ville sette musikkfaget i en uholdbar situasjon. Løsningen har altså vært å omdefinere begrepene slik at de passer inn i musikkfagets gjeldende målsettinger, men dermed også gjort endringer som har medført at den opprinnelige intensjonen ikke ivaretas. Læreplangruppen for musikk kunne ikke gjort dette annerledes. Allikevel, med tanke på forskningen som viser at musikkopplæring kan ha positiv påvirkning på leseferdigheter, så er det synd at dette ikke er utnyttet og gjenspeilet innenfor læreplanen. Problemet er ikke læreplangruppens tolkning av disse begrepene, men den ordlyd og de retningslinjer den måtte forholde seg til i utforming av læreplan for musikk; de har blitt bedt om å beskrive hva det vil si *å lese* og *å regne* i musikk, ikke å vise hvordan man kan utvikle

leseferdigheter eller regneferdigheter gjennom musikkfaget. Mange vil mene at uansett om der finnes reelle muligheter for å styrke grunnleggende ferdigheter gjennom musikk, så er ikke dette musikkfagets oppgave eller ansvar. I prinsippet kan jeg si meg enig i dette. Det er imidlertid en viktig innvending mot å være for kategorisk på dette punkt; dersom læringsoverføring er et grunnleggende prinsipp for all læring, så vil overføring av kunnskap og ferdigheter mellom musikk, språk og matematikk ikke bare være potensielt styrkende for språk og matematikk, men også for musikk. Forutsetningen er at dette involverer en gjensidig overføring av læring.

Med hensyn til begrepet ”grunnleggende ferdigheter” og dets henspeiling på ferdigheter kun innen språk, matematikk og IKT, så kan det oppfattes som en undergraving av andre grunnleggende kompetanser og ferdigheter. Det fokus og den betydning prinsippet om grunnleggende ferdigheter i alle fag har fått, har blitt møtt med skepsis også utenfor musikkfagets kretser. Det har blant annet i evalueringen av Kunnskapsløftet kommet kritikk mot denne ensidige vektleggingen. I en omtale av en rapport utført av Britt Ulstrup Engelsen heter det:

Vektleggingen av grunnleggende ferdigheter synes ikke å være balansert i forhold til skolens allmenndannende oppgave. Dette har blant annet gitt seg utslag i at sosial kompetanse nesten ikke er nevnt i de lokale styringsdokumentene. (Kunnskapsdepartementet 2008)

Ut fra musikkfagets ståsted kan definisjonen av grunnleggende ferdigheter også virke påtvunget. Dette blir kanskje særlig tydelig når begrepet brukes om grunnleggende ferdigheter *i musikk*. Selv om intensjonen antakelig ikke har vært å si noe om hva som faktisk skal regnes som grunnleggende musikalske evner og ferdigheter, så er sammenstillingen av begrepene uheldig.

I stedet for å definere *å lese* og *å regne* som grunnleggende ferdigheter, så ville det vært mer fruktbart om man tok tak i hva som faktisk *er* grunnleggende ferdigheter i det å lese og å regne. Som vi tidligere har vært inne på, så er noen grunnleggende ferdigheter i for eksempel det å lese knyttet til prosodisk oppfatning og fonologisk bevissthet. En slik omdefinering av begrepet grunnleggende ferdigheter ville kunne åpne for et fruktbart samarbeid på tvers av fag, og ikke som nå hvor begrepet lett blir oppfattet som påtvunget og irrelevant.

Det er her svært interessant å se hvordan læringsoverføring knyttet til musikk, språk og matematikk er omtalt i den svenske ”Kursplan för musik”:

”Beröringspunkterna mellan musik och andra ämnen kan ge eleven möjlighet att välja sin egen personliga väg till musikkunskap. Musikämnet kan tjäna som konkret utgångspunkt och stöd för lärande i andra ämnen och för uppnående av skolans övergripande mål. Som stöd för elevens utveckling till självständig förståelse, kunskap och färdighet i ämnet ligger språkämnen nära till hands.

Musik och språk bygger på ljudkommunikation och har många beståndsdelar gemensamma. Musik har också nära släktskap med matematik genom att många av ämnets begrepp är matematiskt definierade, alltifrån taktart och rytm till tonart och ackord.” (Skolverket i Sverige, 2000)

Jeg tror den svenske kursplanen i større grad enn den norske læreplanen åpner for reell læringsoverføring mellom musikk, språk og matematikk. Her finner vi en henvisning til sammenfallende bestanddeler på tvers av fagområdene, riktignok uten å definere og avgrense disse tydelig. Som en motsats til dette så bærer formuleringene i den norske læreplanen preg av å være et forsøk på å tydeligere definere hva det vil si, for eksempel, å regne og lese i musikk. Men, som vi har vært inne på, så ser det ikke ut til at den norske læreplanens formuleringer i nevneverdig grad åpner for en faktisk utnyttelse av muligheter for læringsoverføring.

I tillegg til å peke på muligheter for læringsoverføring relatert til musikk, så inneholder det refererte avsnitt fra den svenske kursplanen et meget viktig aspekt knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring: Formuleringen ”Berøringspunktene mellom musik og andre ämnen kan ge eleven möjlighet att välja sin egen personliga väg till musikkunskap”, tar for gitt at det ikke finnes én, men flere veier til kunnskap. Antagelsen om at det finnes flere veier til kunnskap utgjør et fundamentalt premiss for prinsippet om tilpasset opplæring. Dette er naturligvis også helt grunnleggende for den tenkning omkring multiple intelligenser og læringsoverføring som har vært diskutert i foregående avsnitt. Vi skal i siste del foreta en oppsummering og se på noen utfordringer knyttet til dette premisset.

Tilpasset opplæring i musikk

Begrunnelser for tilpasning og differensiering

Læreplan

Som nevnt tidligere er tilpasning og differensiering nedfelt både i læreplan og opplæringslov som grunnleggende prinsipper i opplæringen. I den norske læreplanen kommer prinsippet om tilpasset opplæring til syne på ulike måter. I den såkalte ”læringsplakaten” står det blant annet at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, og at den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Andre formuleringer som også kan relateres til prinsippet om tilpasset opplæring er pålegget om at skolen skal stimulere elevens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Nysgjerrighet og lærelyst, tydelig assosiert med begrepet motivasjon, er styrt av ulike forhold hvor elevens iboende interesser, samt opplevde sterke sider, trolig er blant de mer sentrale. Det innebærer at vår diskusjon omkring differensiering er relevant, ikke bare i forhold til evner og talenter, men også i møte med utfordringer knyttet til motivasjon.

Læring og kognisjon

Som vi har sett bekrefter forskning at musikk kan ha positiv effekt på for eksempel språklig innlæring så vel som på generell IQ. Vi finner også en rekke teorier som baserer seg på ideen om at læring kan foregå gjennom ulike kanaler og at læring i betydningen av å *forstå* innebærer at kunnskapen kan anvendes på flere områder. Som nevnt er et grunnleggende aspekt ved Piagets skjemateori nettopp anvendelse av ervervet kunnskap innenfor varierende kontekster. Videre har vi sett at teorien om læringsoverføring vektlegger læring som erverves via ulike perspektiver og eksempler. Teorien om multiple intelligenser, og den diskusjon vi har vært gjennom knyttet til subintelligenser og forholdet mellom intelligens og disiplin, er likeledes vektige argument i forhold til kravet om differensiering og tilpasning av undervisning. Vi bør også nevne teori om læringsstiler i denne sammenheng (Dunn & Griggs 2004).

Det som er felles for disse teoriene er at de hevder at det er ulike veier til kunnskap. Noe av det som skiller dem kan sies å ligge i en distinksjon mellom tilpasning og differensiering. Mens for eksempel teori om læringsstiler vektlegger en individuell tilpasning av undervisningsopplegget, så understreker teori om læringsoverføring betydningen av å tilegne seg kunnskap gjennom et mangfold av eksempler, perspektiver og metoder – en betydning som ligger nærmere innholdet i begrepet differensiering, forstått som en felles men mangfoldig undervisning. Det kan synes som om også teorien om multiple intelligenser kan tas til inntekt for en individuell tilpasning av undervisningen. Det er imidlertid en distinksjon mellom multiple intelligenser og læringsstil; mens en læringsstil for den enkelte elev er en ensartet tilnærming som kan brukes på innhold av ulik karakter, så er en intelligens i Gardners teori i utgangspunktet rettet mot et spesifikt innhold. Det vi imidlertid har sett gjennom vår diskusjon er at selv om en intelligens kanskje er spesialdesignet for å møte et spesielt innhold (musikk, matematikk, språk, etc.), så er det et sammenfall av subintelligenser på tvers av fagspesifikt innhold, samt at skolens fagdisipliner ikke utelukker, men derimot fordrer bruk av forskjellige intelligensstyper innenfor en og samme disiplin. På bakgrunn av dette mener jeg at vår tilnærming til multiple intelligenser, i lys av teori om læringsoverføring, utgjør et viktig bidrag til tenkningen omkring tilpasning og differensiering.

Utfordringer

På tross av at tilpasning og differensiering av undervisningen er lovpålagt, og på tross av tydelige forskningsresultater og teorier som underbygger kravet om differensiering, så synes det som vi har en lang vei å gå for å oppfylle disse idealene. Etter mitt syn står vi overfor to viktige utfordringer. Det ene er faglærerens fagsyn.

Vi kommer ikke utenom at vi som lærere i musikk tar med oss inn i klasserommet en mer eller mindre bevisst formening om hva musikk er, hvorfor man skal ha musikk og hvordan det skal undervises i faget. Det er grunn til å anta at jo mer avgrenset ens personlige fagsyn er, desto mindre rom finnes det for å differensiere og variere undervisningen. Som

vi tidligere har sett, så vil for eksempel en formening om at musikkfaget primært skal være et musisk fag legge betydelige begrensninger på muligheten for å se og å støtte opp om elevens evner og ferdigheter der disse avviker fra dette fagsyn. Det er derfor viktig at læreren blir bevisst det eller de fagsyn som preger hans eller hennes undervisning, og får kunnskap om hvordan dette påvirker mulighetene for tilpasning og differensiering. På samme måte som undervisning som er basert på ett enkelt fagsyn gir slipp på muligheten for å utnyttet barnets evner til fulle, så vil jeg hevde at dersom man opererer med et vanntett skille mellom fagene, så går man glipp av en rekke muligheter for tilpasning og differensiering. Læreren bør derfor utfordres på å få blikk, ikke bare for de muligheter for differensiering som forskjellige syn på musikkfaget kan gi, men også for de muligheter et tverrfaglig perspektiv medfører.

Gjennom kunnskap og bevissthet om subintelligenser og ferdigheter på tvers av fag kan vi få en tenkning omkring differensiering som bryter ned faglige barrierer uten å kompromittere fagenes egenart og selvstendighet. Vi kan også gjennom en slik tenkning oppnå en orientering mot barnets evner i stedet for å se oss blind på dets manglende evner. De ulike fag og intelligenser kan fungere som ”vindu” inn mot hverandre; elever som er sterke i ett fag eller en intelligens vil kunne bruke sin sterke side til å få ”adgang” til kunnskap, forståelse og ferdigheter innen et annet fag, som de er svakere i. I lys av dette blir tilpasning i forhold til elevens evner og forutsetninger ikke å betrakte som begrensninger, men som muligheter: Et syn på tilpasset opplæring som primært et spørsmål om *justering av faglig nivå* ut fra elevens evner og forutsetninger innehar, etter min oppfatning, en orientering mot elevens *begrensninger*. Derimot vil et syn på tilpasset opplæring som et spørsmål om *justering av faglig perspektiv* innebære en orientering etter de *mulighetene* som ligger i elevens evner og forutsetninger.

Tenkningen over fordrer at man har kunnskap om relasjoner mellom ulike intelligenser og disipliner. Her møter vi på den andre store utfordringen. Kaufman, Moss og Osborn gjør seg følgende refleksjoner:

Learning is by its very nature transdisciplinary – teaching in secondary schools is typically disciplinary. Thus, reform is needed with regard to the way we approach curriculum, pedagogy, and assessment. [...] Although a transdisciplinary perspective goes beyond the traditional boundaries of curriculum, this approach to learning and teaching requires the significant effort be placed in understanding the nature of each discipline individually as well as in terms of the whole. To facilitate learning from the perspective of the whole, we must understand facets, or disciplines, to a deeper extent than may be required if we were to approach teaching from a single-subject perspective. (Kaufman, et al. 2003: 7)

En systematisk oversikt over ulike relasjoner og koblinger mellom fag og intelligenser som muliggjør en slik tilpasning av faglig perspektiv synes ikke å eksistere. Riktignok finnes det enkelte tilløp til systematiseringer av denne type, men slik jeg ser det er de kjennetegnet av en noe overflattisk tilnærming som ikke makter å tilføre substansiell kunnskap til feltet.

Typiske eksempler på publikasjoner i denne retning er bøker om undervisning og læring basert på teori om multiple intelligenser (Se for eksempel Campbell et al. 2004, Nicholson-Nelson 1998). I følge Kaufman, Moss og Osborn (sitat over) så må det gjøres en betydelig innsats for å få overblikk over de enkelte disipliner og deres relasjoner til hverandre. Utfordringen består derfor i økt innsats i form av forskning knyttet til ulike intelligenser, subintelligenser, evner og ferdigheter i ulike fag, og relasjoner mellom disse.

Avslutning

I vår gjennomgang er det tre momenter som trer frem som særlig relevante i forhold til tilpasset opplæring. Det ene er det faktum at disiplin og intelligens ikke er en og samme ting. Det innebærer at det innenfor musikkfaget ikke kun arbeides med musikalsk intelligens, men at også andre intelligenser, som eksempelvis sosial-, kinestetisk-, språklig- og matematisk intelligens, er virksomme. Videre, dersom en intelligens består av flere subintelligenser, så må en tilpasset opplæring i musikk definere musikalske subintelligenser og være i stand til å jobbe direkte inn mot disse subintelligensene. Dette fordi styrke innen en musikalsk subintelligens ikke er ensbetydende med styrke innen andre musikalske subintelligenser eller en generelt høy grad av musikalsk intelligens. Eksempelvis vil vi kunne finne personer som har god rytmesans, men svak oppfattelse av tonehøyde, og vise versa. Det siste momentet peker på muligheten for at enkelte subintelligenser kan eksistere på tvers av intelligens eller fag. Dette åpner for at arbeid med enkelte subintelligenser kan bidra til å styrke flere intelligenser eller fag samtidig.

Teorien læringsoverføring hevder at overføring og anvendelse av evner, kunnskap og ferdigheter, på områder som er mer eller mindre like hverandre, er fundamentalt for læring. En innsikt i fagenes relasjoner til hverandre vil derfor også kunne være av stor betydning for økt læring og generell kognitiv utvikling. Her ser vi at læringsoverføring som en grunnleggende forutsetning for læring også er en grunnleggende forutsetning for tilpasning og differensiering av undervisningen.

Mitt utgangspunkt er at undervisning i musikk primært har som formål å styrke elevenes evner, ferdigheter og kunnskaper i musikk. På bakgrunn av referert forskning, teorier om læringsoverføring og tenkning omkring tilpasning og differensiering, så er dette noe som kan og bør gjøres gjennom et vidt spekter av ”læringsarenaer, arbeidsmetoder og vurderingsformer” (Dale et al. 2005:82, sitert tidligere). I en beskrivelse av metoder for å stimulere til læringsoverføring sier Haskell:

The research on teaching for transfer clearly shows that for transfer to occur, the original learning must be repeatedly reinforced with multiple examples or similar concepts in multiple contexts, and I would add, on different levels and orders of magnitude. Teaching that promotes transfer, then, involves returning again and again to an idea or procedure but on different levels and in different contexts, with apparently ”different” examples. (Haskell 2001:26)

Dersom man aksepterer at en forutsetning for læring er anvendelse av tidligere lærdom på nye områder, så vil en sentral utfordring være å ta ned faglige barrierer og å bygge opp en gjensidig forpliktelse til samarbeid på tvers av fag. Videre forutsetter denne tenkningen at ikke noen fag tildeles faste roller som middel og andre som mål, men at disse rollene varieres i forhold til krav om individuelle tilpasninger, differensiering og faglige forutsetninger. Dette er også utfordringer vi står overfor, ikke bare som faglærere, men som pedagoger i en skole som har som hensikt å være til beste for en helhetlig utvikling av barnets evner, kunnskaper og ferdigheter.

Noter

¹ Teorien lanserte i utgangspunktet syv intelligenser. Senere har en åttende intelligens kommet til, samt at Gardner har utforsket muligheten for å inkludere enda to til. Vi vil her holde oss til en beskrivelse av de åtte intelligensene som av Gardner er regnet som sikre.

² Gardner betegner personlig intelligens som "intrapersonal intelligence" og sosial intelligens som "interpersonal intelligence". Han omtaler begge disse som "the personal intelligences".

³ Dette er innsikt som Gardner har kommet til over tid. I tidligere publikasjoner er ikke dette eksplisitt uttalt.

Referanser

- Bachmann, Kari Elisabeth & Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bjørnsrud, Halvor (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Campbell, Linda, Dickinson, Dee & Campbell, Bruce (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Dale, Erling Lars, Lindvig, Yngve & Wærness, Jarl Inge (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, Erling Lars & Wærness, Jarl Inge (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Desse, J. (1958). *Transfer of Training: The Psychology of Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Dunn, Rita & Griggs, Shirley A. (Eds.). (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gardner, Howard (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Garland, Trudi Hammel & Kahn, Charity Vaughan (1995). *Math and music – harmonious connections*: Dale Seymour Publications.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harkleroad, Leon (2006). *The math behind the music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haskell, Robert E. (2001). *Transfer of learning: cognition, instruction and reasoning*. San Diego, California: Academic Press.
- Kalsnes, Signe (2008). Fagdidaktikk i musikk. In: Halvorsen, E. M. (ed.) *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold* (pp. 331 s.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufman, Douglas, Moss, David M. & Osborn, Terry A. (2003). *Beyond the boundaries: a transdisciplinary approach to learning and teaching*. Westport, Conn.: Praeger.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 ed.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Kunnskapsløftet blir vurdert. Hentet 15-11-08, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/Aktuelle-analyser-om-andre-tema/kunnskapsloftet-blir-vurdert.html?id=510480
- Leberman, Sarah, McDonald, Lex, & Doyle, Stephanie (2006). *The Transfer of Learning*: Gower.
- Montangero, Jacques & Maurice-Naville, Danielle (1997). *Piaget, or The advance of knowledge*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Nicholson-Nelson, Kristen (1998). *Developing Students Multiple Intelligences*. New York: Scholastic.
- Nielsen, Frede V. (2006). *Almen musikkdidaktik* (3 ed.): Akademisk Forlag.
- Odelstinget (2008). Opplæringsloven. Hentet 17-04-09, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-2>
- Overy, Katie (2003). Dyslexia and Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999 (The Neurosciences and Music), 497-505.
- Patel, Aniruddh D. (2009). Language, music, and the brain: a resource-sharing framework. In: Rebuschat, M. R. P. & J. & I. C. Hawkins (eds.) *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz, Isabelle, & Patel, Aniruddh D. (1997). Is music autonomous from language? A neuropsychological appraisal. In: Deliège, I. & J. A. Sloboda (eds.) *Perception and cognition of music* (pp. XVII, 461 s.). Hove: Psychology Press.
- Perkins, David N., & Salomon, Gavriel (1994). Transfer of learning. In: Husén, T. & T. N. Postlethwaite (eds.) *The International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 11, pp. 12 b. 6452-6457). Oxford: Pergamon. Kilde: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm>, hentet 17-04-09.

- Piaget, Jean, & Inhelder, Bärbel (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rauscher, Frances H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In: Cross, I., Hallam, S. & M. H. Thaut (eds.) *The Oxford handbook of music psychology* (pp. XIII, 585 s.). New York: Oxford University Press.
- Schellenberg, G.E. (2006). Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (ed.) *The Child as musician: a handbook of musical development* (pp. xxi, 501 s.). Oxford: Oxford University Press.
- Schiffman, Harvey Richard (2001). *Sensation and perception: an integrated approach* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Skolverket i Sverige (2000). Kursplan för musik. Hentet 13-10-09, fra <http://www.skolverket.se>
- Sloboda, John A. (2005). *Exploring the musical mind / cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.

Førsteamanuensis Odd Torleiv Furnes
NLA Lærerhøgskolen
Olav Bjordalsvei 41
N-5111 Breistein, Norge
Email: odd.furnes@nla.no



Sanselighedspædagogik og livsduelighed

Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag

Frederik Pio

ABSTRACT

Pedagogy of sensuality and capability of life (livsduelighed)

The School's path towards a reassessment of music as sensual-aesthetic subject

*In this article music is discussed as a sensual-aesthetic subject in the Danish 'Folkeskole' (compulsory primary and lower secondary school). Special attention is given to music as a sensual subject. This topic is developed in two directions: (i) The overall curriculum of the 'Folkeskole' is criticized as being divided into a 'structure of opposites'. Among other things this structure includes the opposition between academic-theoretical ('bookish') subjects opposite the aesthetic ('artistic') subjects. Based on this criticism a 'pedagogy of sensuality' is suggested as a relevant approach. (ii) As a way to develop the problems concerning the sensuality-approach to the subject music discussed in (i), the concept 'capability of life' (livsduelighed) is suggested as a key concept for an ontological grounding of music as a school subject. This perspective draws on the ontological concept of *Lichtung* (clearing) found in Martin Heideggers *Sein und Zeit* (1927).*

Keywords: capability of life (livsduelighed), school subject music, sensuality, Martin Heidegger, clearing, Theodor Wilhelm

Denne artikel handler om musikfagets aktuelle vilkår i den danske grundskole som sanseligt-æstetisk fag. Under denne tematik diskuteres to perspektiver:

- (i) Med udgangspunkt i en kritik af folkeskolens overordnede læreplan som spaltet ud i en principiel modsætningsstruktur (mellem bl.a. 'boglige' og musiske fag) drøftes en række perspektiver knyttet til en *sanselighedspædagogisk* tilgang til musikfaget
- (ii) Som en konstruktiv imødegåelse af den afdækkede problematik fra (i) bestemmes den sanselighedspædagogiske tematisering af livsduelighed som en mulig strategi for *ontologisk forankring* af skolens musikfag. Dette sker med støtte i Martin Heideggers ontologiske begreb *Lichtung* (lysning)

Nietzsche og musikken

Nu er der noget der tyder på at musikken kan noget i i forhold til en pædagogisk tematisering af sanseligheden. Nietzsche siger i 1887 at der nu må lyttes efter en 'dionysisk musik' (Nietzsche 1999b: 117). Nietzsche var jo som bekendt dionysiker. Ikke fordi vi skal være det. Men han spekulerede altså i *fysiologien og det sanselige*. Nærmere bestemt skulle der skabes rum for nye sansninger kunne åbne sig i verden: der måtte lægges øre til det uhørte. Ja der måtte efter Nietzsches mening faciliteres for nye livsformsprocesser, nye kim. Nietzsche efterspurte nye øjne til en ny verden. Det var nu engang hans projekt.

Dette perspektiv siger, at den sanselige erfaring – herunder også de æstetiske intensiteter – kan noget. Hvad er det så en sanselig-æstetisk erfaring kan? Et bud kunne være at musikken bearbejder vores sanselighed. At den på sin vis er et åbentstående sanseligheds-eksperiment. Kunstens rolle? Ja det bliver dermed at bringe os til at *tænke og føle og se og lytte* på nye måder.

Et eksempel på dette er Nietzsche der i bogen *Ecce Homo* beretter om hans – i filosofien – berømte 'genkomstlære'. Der er her tale om en ide der en dag i august 1888 ved Silvaplana søen rammer ham, og gennemgribende ændrer hans tænkning. Han beskriver denne begivenhed således:

"Regner jeg fra denne dag et par måneder baglæns, så finder jeg som forvarsel en pludselig og dybt afgørende ændring i min smag, fremfor alt hvad angår musikken ... visseligen var en genfødsel at høre i kunsten / [jeg] opdagede ... at musikkens fønix overfløj os (Nietzsche og Peter Gast, F.P.) med lettere og mere lysende fjer end nogen sinde før" (Nietzsche 1999a: 335).

Nu skal jeg ikke begive mig af med at udlægge Nietzsche filosofi. Men dette eksempel siger, at når der rives op i den måde vi træffer verden på og vi får liv fra nye perspektiver, da transformeres samtidig den sanselig-æstetiske erfaring. De kunstneriske erfaringsintensiteter er i dette perspektiv seismografer for en væren i verden.

Det er derfor at Nietzsches tænkning er præget af en hang til kunst. Den sanseligt-æstetiske erfaring medvirker til at gøre Nietzsche i stand til noget nyt. Det er i kunsten Nietzsche finder en vejviser, der viser ham vej hinsides læremesteren Schopenhauers *pessimisme* og hinsides den vesterlandske tænketraditions *optimisme*, – (uden dermed at sige nej til livet). Kunsten kommer for Nietzsche til at handle om sanselighed og om dét at kunne få øje på det mulige i det virkelige, – og om at kunne få øje på det fremmede i det velkendte. Nietzsche er her i kontakt med et basalt primærniveau, der kan vises at være relevant, når man i dag spørger sig selv, *hvad det er der har fastholdt musikfaget som en del af grundskolens curriculum i det 20. århundrede?*

Det jeg siger er, at vi i dag kan lære af dette sanselige mellemværende med kunsten som Nietzsche arbejdede i. For når man i dag forholder sig til musikfaget i grundskolen, – ja så kan man se at denne praktisk-musiske faglighed imidlertid er endt på *en anden boldbane, end den som Nietzsche kridtede op*. Vi er idag et helt andet sted henne end der hvor Nietzsche inviterede sin læser hen.

Nærmere bestemt kan man sige, at hos Nietzsche er menneskets forstående møde med livet ikke adskilt fra den sanseligt-æstetiske erfaring. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at netop denne principielle *ikke-adskilthed* (mellem bevidsthedens analytiske tænkning på den ene side og den kropslige, æstetisk-sanselige erfaring af verden på den anden side) udgør *en anden grundlagstænkning*, end det man i dag ser udmøntet i skolevæsenet. I den danske folkeskole i dag synes fagviften tværtimod at falde fra hinanden i to modstillede blokke af fag på den måde, at det der er i den ene spalte, er defineret som en negation af det der er i den anden spalte:

Tabel 1

Boglige fag	–	Kreative fag
Kognitive fag	–	Kropslige fag
Analytiske fag	–	Oplevelsesfag
Intellektuelle fag	–	Følelsesfag
Rigtige fag	–	Rekreative fag
Distance		Nærhed
Hjerne		Hjerte

Her i skolen er det altså *adskiltheden* der råder på bekostning af 'ikke-adskiltheden' (som hos Nietzsche). Tabel 1 siger at skolens fag i dag er spaltet ud i 'vigtige fag' (venstre kolonne) overfor de mindre vigtige – tendentielt 'overflødige fag' – (højre kolonne: musik, billedkunst, drama). I denne sammenhæng kan Nietzsche hjælpe os til at åbne en konkret sanselighedspædagogisk udfordring: en sanselighedspædagogik's første opgave bliver her at nedbryde den skolen indgroede *modsatning* mellem disse to blokke. Når det er en modsætningstænkning der behersker forholdet mellem de to søjler i tabel 1, så er dette med til at producere fortællingen om de 'rigtige fag' overfor de 'overflødige fag'. Men ret beset er ingen af de i tabel 1 nævnte fagtyper der er overflødige eller sekundære.

Skolens forvaltning af den sanseligt-æstetiske erfaring

Mennesketænkning

Skolens undervisningstradition har som antydnet bygget sig op over en modsætning mellem de boglige, *rationelle* fag på den ene side og de kreative, *emotionelle* fag på den anden side (jf. Saugstad Gabrielsen 1989). Dette er knyttet til en udvikling hvor et fag som musik til dels er blevet skubbet ind i en rolle som *modvægt til* eller som *udligning af* rationalitets-dyrkelsen i de såkaldt 'rigtige' skolefag (venstre kolonne i

tabel 1). Denne tendens er i et historisk perspektiv frem for alt knyttet til den musiske dannelse og denne dannelsesstypes reformpædagogiske bestræbelser på, at bringe barnet i kontakt med dets kreativitet, at forankre barnet i en åndelig-legemelig helhed, at dyrke den skabende dimensions iboende lykkefølelse, m.m. Men den musiske dannelsesstype formår næppe længere at fungere som begrundelse af et fag som musik (se hertil afsnit III nedenfor). Som jeg har forsøgt at vise det i tabel 1 synes den musiske dannelse og reformpædagogikken nemlig at have (tendentielt i det mindste) medvirket til at indsnævre og banalisere musikfaget som et anti-intellektuelt afslapningsfag. Dette har faciliteret for en endimensionalisering af faget.

Her vil en sanselighedspædagogik ud fra sit begreb om 'livsduelighed' (Schmidt 2005: 297) hævde, at en sådan modsætningstænkning (som illustreret i tabel 1) mellem 'rigtige' fag og 'overflødige' (kunst)fag er ganske lidt konstruktiv. Begrebet livsduelighed medvirker nærmere bestemt til at få tabel 1's modsætningslogik til at falde sammen. Det som tabel 1's dualisme overser, er at et praktisk-musisk fag som musik (der er rettet mod en æstetisk fænomenverden) netop er kendetegnet ved at rumme *såvel* nærheden, medrevetheden og det affektive *som* den distancerende, intellektualiserende analyse (jf. Nielsen 1998: 291f). Det som musikken kan, er i dette perspektiv at bringe en form for *forsoning i stand* mellem hjertets dimension og hjernens dimension. Denne forsoning foregår på et refleksionsniveau af ikke-verbal karakter.

Det er ikke uvæsentligt at gøre opmærksom på, at en sådan forsoning i sig potentielt kan formidle en form for *mildhed overfor livet*. En mildhed der som mulighed rummer en forligelse med verdens katastrofiske sammensurium af gebrækkeligheder, – således at man også formår at leve med dette (jf. Heidegger 1959). Og dette har i videre forstand – i et sansepædagogisk perspektiv – betydning for skolen. Skolen bør netop vide at demonstrere, at det for eleven må handle om at tilegne sig *mere* end blot kvalifikationer og kompetencer. Og dette gør skolen ikke, når den anskuer de såkaldt 'boglige fag' og de 'sanseligt-æstetiske fag' som modsætninger der står *overfor* hinanden. Dermed skilles den sanseligt-æstetiske dimension ud som noget (re-)kreativt eller overflødigt, der ikke vedrører elevens væren i verden eller elevens måde at være elev på.

Denne modsætning fra tabel 1 som skolen synes at tro på (mellem de boglige fag og de andre, overflødige fag) overser, at den uddannelse skolen giver, bør rumme en besindelse, der overskrider den isolerede hjerne-ydelses domæne. Hjertet har også en fornuft sagde Pascal – og denne bør medinddrages hvis skolen ønsker at uddanne fuldt menneskelige borgere til samfundet. Et kunstfag som musik medvirker her til, at skolen kan sætte den egentlige udfordring for sin uddannelsestænkning. En udfordring der handler om at eleven skal lære at tænke ikke kun med sin hjerne – men i videre forstand med sin menneskelighed. Eleven skal helt basalt lære, hvad det vil sige at *sætte sine fødder i verden*.¹ Og skal man have en gang i verden, er man nødig en fintfølede menneskelighed, der ikke kun er båret af en kognitiv intelligens. For vi er jo andet og mere end blot aber med høj kognitiv båndbredde. Dette åbner så striden om hvorvidt menneskets væsen skal bestemmes som 'animalitas' eller som 'humanitas'.

Denne sondring diskuteres i Heideggers 'humanisme-brev' (1947). Det der gør en sådan menneskelighed fintfølede og sensitiv overfor minimaldifferancer i livet, er det åbne samspil mellem kropslig intelligens, følelsesmæssig intelligens, skønheds-intelligens, social intelligens, kreativ intelligens, sans-intelligens, osv.

Og i dette perspektiv bliver modsætningen 'rationelt-boglige fag' versus 'emotionelle, kunstfag' snarere destruktiv end konstruktiv. Et kunstfag som musik handler netop ikke om at drukne skolens fornuftsmæssige, arbejdsmarkedsorienterede bestræbelser i følelser og afslapning. Men som Theodor Wilhelm bemærker det allerede i 1969 i sin berømte bog *Theorie der Schule*:

"Altid stod den frie ligeberettigelse af kunstarterne under mistanke om at stå i vejen for skolens egentlige mål eller dog så kun at understøtte dette mål på en yderst indirekte måde" (Wilhelm 1969: 395).

I den sanseligt-æstetiske erfaring *sameksisterer* hele tiden nærheden *og* distancen, hjertet *og* hjernen, indlevelsen *og* analysen, det kropslige *og* det reflekterende. Musik handler om at rykke elevens tænkning og fornuft ind i en zone, hvor denne kan fuldbyrde sig som det i sandhed menneskelige adelsmærke (Kant). Men en sådan distinktion forudsætter en fuldt dimensionaliseret besindelse.

Dette betyder at skolens opgave bør ikke udelukkende handle om at tænke i arbejdsmarkeds-kompetencer, men bør i videre forstand også tænke i *livsduelighed* som et fundamentalt sigte (jf. Varkøy 2003: 118-124). Det er en pointe at dette begreb betegner noget, der overskrider skolens blotte servicering af arbejdsmarkedet. Dette begreb 'livsduelighed' rummer den udfordring, at eleven skal kastes ind i en totalitet, der sætter hin enkeltes evne til at sætte sine fødder i verden på dagsordenen. Og her er den sanseligt-æstetiske erfaring kendetegnet ved, at kaste elevens tænkning og undren ind i en ny zone, – en dimension hvor det er individets livslevelse, ja dets bånd til verden der betænkes. En sådan skoleuddannelse for livet handler om en uddannelsestænkning, der har sans for mere end blot den rene, praktiske nytteværdi.² Dette er en tænkning der bør magte også at kunne forstå, hvad eksempelvis et sanseligt fænomen som *gåsehud* kunne være for et fænomen i det levede liv (jf. Varkøy 2009). Og ikke mindst må et sådan tema handle om, hvordan det netop er via den sanselig-æstetiske dimension, at en sådan erfaring af gåsehud finder vej ind i skolens indre liv.

Dette handler også om en menneskelig besindelse. Det er bl.a. en sådan besindelse skolen med sin uddannelsestænkning bør søge at føre eleven frem til. En sådan besindelse er ikke lukket af for det levede liv, men holder sig i en dialog med den fulde menneskelighed, ved netop *ikke* at undvige det sanselige, det æstetiske, det kropslige og det kunstneriske. Det er først når den tænkning skolen forventer af eleven (og den uddannelse skolen tilbyder) *ikke undviger* disse kvaliteter, at eleven bringes ind i en nærhed til 'menneske-tænkning' og 'besindelse', – i stedet for blot at forfalde til at blive et kompetent, coachet, kognitivt arbejdsmarkedsobjekt, der betjener sig af isoleret, kalkulerende 'hjerne-tænkning'.

Skal skolen tage sanselighedspædagogikkens målsætning om livsduelighed alvorligt, da er det altså kontraproduktivt at et musisk fag som musik (fra højre kolonne i tabel 1)

reduceres til et rekreativt følelsesfag. Dvs. til et fag der primært er berettiget ved – via adspredelse og formodning om transfer – at vise hen til de såkaldt 'rigtige' fag (jf. Bamford 2006: 19-20).

Teknisk rationalitet

Den sanseligt-æstetiske dimension af den musikalske erfaring handler derimod om menneskets *skærpede erfaring* af sig selv i verden. Denne skærpede erfaring har sanselighedspædagogikken udmøntet i et sansekort, – et kort der antyder den multiplicering af sanseligheds-dimensionen der her er tale om (jf. Schmidt 1991: 63). En skole rensat for kunst og rensat for enhver opdragelse rettet mod den sanseligt-æstetiske erfaring, vil måske *på kort sigt* åbne for en rentabilitet eller en besparelse, eller andre effektiviseringer. *På lang sigt* vil dette imidlertid frembringe en kommende menneske-generation, hvor langt størstedelen (allerede altså fra deres opvækstmæssige udgangspunkt) vil stå fremmedgjorte overfor en essentiel værdi-dimension i livet (det digteriske, det skabende, det kreative, det sanselige, dvs. allehånde former for troldsplinter der gennem tiden har aflagt vidnesbyrd om mennesket som et interessant væsen). En sådan slægt af mennesker der *unddrages* disse dimensioner i deres skolegang, vil med andre ord *blive blændet af overfor den hele livsfylde der ånder i den sanseligt-æstetiske erfaring af verden*. Elevens møde med kunstværket i dets spejling af verden bliver dermed revet ud af skolen. Og således går det til at en sådan skoleudvikling dermed bringer sig ind i en nærhed af det 20. århundredes *kybernetiske* tænkning (jf. Cederstrøm 1997: 155). Dette bringer den store tyske, musikpædagogiske forsker Ehrenforth til at betænke spørgsmålet:

... om hvad en skole i slutningen af den moderne tid kan være værd uden kunstarter og uden et blik for mennesket i dets helhed. Det er ikke kunstarterne der behøver skolen, men det er skolen der – for at ville de mennesker der er blevet den betroet – har brug for kunstarterne. En skole uden musik: dette ville ikke så meget være en fiasko for musikulturen, som det ville være en fiasko for kulturen som helhed, for såvidt at skolen jo hævder at være grundlag og spejl for kulturen (Ehrenforth 1981: 156).

Når skolen vil sine elever noget, i deres egenskab af at være mennesker (og ikke blot søde og charmerende arbejdsmarkedsressourcer), så har skolen også brug for den sanseligt-æstetiske dimension. Når skolen bør insistere på livsduelighed, så handler det om at en skolens læreplan – der baserer sig på agtelsen for det som mennesket er – altid må søge at gøre mennesket til *noget andet* end det det er, når det bestemmes som blot et lille batteri af arbejdskraft.

Skolen har brug for musikfaget. Hvorfor? Jo, vi har – i vort senmoderne samfund – internaliseret en rationel-teknologisk tænkemodel i et sådan omfang, at vi ikke længere fuldt kan se hvad det er der bliver ofret i denne vending. Vi er knap nok i stand til at registrere det usynlige net som en teknisk rationalitet idag spinder og indhylder vor livsverden i. Når dette net til sidst strammer til, kan vi ikke længere åbne vor eksistens' vinduer mod et

udblik til mulighedshorisonten i en verden, der er andet og mere end et simpelt stenbrud. Et stenbrud der teknisk læses for ressourcer 24-7, og som derfor konstant må ydelsesmaksimeres og performativitetseffektiviseres.

Hos Heidegger får dette tema en udlægning. Argumentationen der her trækkes frem, er at den tekniske rationalitet er knyttet til en udviskelse af fænomenets tilhørighed i verden. Og med denne afskæring anfægtes også fundamentalt menneskets væren-i-verden. Nærmere bestemt kan man sige at det moderne menneske i den tekniske rationalitets tidsalder nu iagttager sig selv under et sæt af uafklarede præmisser:

Den teknisk-kalkulerende tænkningens herredømme støtter sig så meget på de effekter og den fascination der omgærder 'fremskridtet', at denne tænkning i dag næppe kan rystes lige med det samme. Men af den grund bør den simple 'skuen' af fænomenerne ikke blive prisgivet, fordi også den tekniske tænkning nødvendigvis og derfor overalt grunder sig i et minimum af umiddelbart anskuede fænomener. Hovedproblemet forbliver, at den tekniske tænkningssucces ikke kan se skoven for bare træer, dvs. den simple der-væren. Imidlertid bliver også denne væren mere og mere udsat for en fortæring (*Verzehr*) af teknisk karakter (Heidegger 1987: 324).

Men et klasserum er ikke en mineskakt og kan forhåbentlig aldrig blive gjort til dette. Skolens undervisning bør altså handle om *andet og mere* end blot læringsstimulationsinput med henblik på elevens kvalifikations-erhvervelse, således at der genereres et testbart ressource-output i den anden ende. I forhold til den opvoksende, ny generation bør skolens undervisning altså handle om mere end optimering af arbejdsmarkedseffektivitet.

Verden vælter derudaf – skøjte på overfladen med 120 i timen. Man skal være fit, ung, stram, kørende, på farten, alt imens man pænt og ordentligt hvert for sig hyperkommunikerende snik-snakker sin tilværelsesrodløshed til døde i 'mobilos'. Det dybe åndedrag, eftertanken hvor man kan komme frem til et blik på verden i et nyt lys, hvor hjertets fornuft også er med, - dette virker såre fjernt. Så det er intet under at musikfaget lider under et generelt prestigetab i disse år. Det ville snare undre hvis musikfaget *ikke idag led* et sådan tab. Hvorfor? Fordi musikken på mange måder jo er budbringer af kvaliteter som langsomt i vor tid måske er ved at glide lidt ud i glemsel: helhed, ildhu, en interesse for at se verden i et nyt lys, at turde at sætte sit eget udgangspunkt på spil. Disse dyder er eksistential-hermeneutiske dyder. Men dette musikkens prestigetab er alligevel meget problematisk. For vi er idag nødige at der opdrages en menneskegeneration, der rækker dybere og videre i musikken end blot til dét at kende dem som rent affektivt *entertainment*. En strategi for at håndtere denne situation kommer afsnit 4.0 nedenfor til at handle om.

Musikværket som sanselighedseksperiment

Musikken kan langt mere end blot at være rekreativ underholdning. For at skære det ud i pap: Mozarts *Requiem* kan mere end blot at være uforpligtende smørelse til øregangen hjemme i læderhjørnet lørdag aften efter krebnetterne og før TV-avisen.³

I en faglig-pædagogisk optik har *det musikalske værk en mulighed for at levere det råstof, hvormed pædagogikken kan effektuere et korrektiv til vores rutinemæssige møde med verden som selvfølgelig, fastlagt og selvindlysende. Kunsten må i pædagogikken blive medskabere af nye iagttagelser af verden. En forrykkelse af det sanselige træf med verden er vi nødige.*

En ny sanseligheds-udlægning må der til, der ikke banaliserer og vulgariserer den sanseligt-æstetiske erfaring som knyttet til hippie-segmentets behov for rekreativ afslapning. Med den form for sanselighedsforgrovelse der præger vor tid har vi tværtimod brug for *det modsatte* af sans-afslapning. Vi har brug for en reflekteret *sanseopdragelse*.⁴ En sådan opdragelses-dimension vil række ud over musikfaget og ind i faglige temaer som ernæring, helse og kropsudøvelse, forbrugerisme (*buy-ology*). Sanselighedspædagogikken foreslår her at undersøge muligheder for udarbejdelse af en individuel sanselighedsprofil for hver enkelt elev.⁵

Det som kunsten i denne sammenhæng siger, er at vi i kunsten har mulighed for at se noget nyt. Kunstens rå udspil i sin egen materialitet har i dag en mulighed for m.a.o. at levere et impetus til udviklingen af en sanselighedspædagogik. Det er m.a.o. den krise der idag registreres i forhold til skolens forvaltning af en sanselig-æstetisk erfaring, der for indøvende åbner et mulighedsrum foran os, hvori en sanselighedspædagogik kan tage plads. Et sådan perspektiv insisterer på, at vi som nævnt må kunne tænke op og udover nutidens kompetence-tænkning og den dertil hørende *kognitive fokusering* af skolens ydelser. Problemet bliver her, at kompetencetænkning primært handler om tilpasning til arbejdsmarkedet. Skolen definerer – med sit blik rettet mod profitabilitet, nytte og effektivisering – en masse gode, relevante og vigtige, men rent arbejdsmarkeds-relaterede *mål*. Men i denne proces risikerer skolen at miste kontakten med sit eget dybere *formål*. Og her må man sige at skolens formål ikke er udtømt i at bedrive catering for arbejdsmarkedet. Et af skolens helt fundamentale formål bør som nævnt være, at gøre eleven livsduelig (dette som et supplement til kvalifikationer, kompetencer og kreativitet). Livsduelighed handler om at skabe mennesker der kan gå igennem livet og begå sig med en form for glæde og redelighed intakt. Og dette er et andet slags mål, der er væsensforskelligt fra de andre eksterne målsætninger ude i arbejdsmarkedet. Og her bør et sanseligt-æstetisk fag som musik spille en væsentlig rolle.

I et sanselighedspædagogisk perspektiv yder musikken et bidrag til at bringe individet i kontakt med dets ståsted i verden. Musikfaget bidrager dermed til det arbejde der forestår for eleven, i at sammenstykke en identitet som et menneske med mere end én tangent, med en human dømmekraft af et vist vingefang. Eleven skal ikke udelukkende blive et kognitivt arbejdsbatteri, forstået som en én-øjet funktionær, der kun agerer ud fra kalkule og cost-benefit logik. Elevens erfaringsdannelse omkring arbejdet med en sanselig-æstetisk erfaring trækker netop eleven væk fra det en-øjede, ved at tematisere en almen, kulturforstående dømmekraft. Det er jagten på denne dømmekraft der dermed er gået ind, hvor dybt denne end måtte ligge begravet i hin enkelte, under gammel tid hobet op omkring minder om for meget plastic-legetøj og indeklemt omsorg. Dermed bidrages der til, at

gøre eleven til en kritisk og reflekteret forbruger af massemediernes mainstream-tilbud. En bruger med egen dømmekraft m.a.o., som ikke bliver objekt for mainstream-kulturens tilbud men derimod en reflekteret og kritisk bruger af disse.

Musikfaget som fjas

Men musikfaget risikerer desværre i dag at blive gjort til dannelses-pynt og fjas, – eller til et rekreativt tilbud, et afslapningsfag. Hvis skolen en-dimensionaliserer et fag som musik (ved at gøre det til en rekreativ modsætning til de boglige fag), da sløres skolens muligheder for fokusering af livsduelighed som overordnet tema. Dermed hæmmes også skolens intention om, at rumme en kundskabsdimension, der bringer elevens erfarings-reservoir og refleksion *ud over det rent bogligt-kompetencegivende*, og i kontakt med den verden der ligger åben foran eleven selv. En kontakt m.a.o. med verden som livsverden. For i kontakten med denne åbenhed ånder en ikke-verbal livsdueligheds erfaring, der er af en anden type end den bogligt-kognitive kompetence-horisont.

Skolen rummer netop et sanseligt-æstetisk fag som musik, fordi det er af en vis vigtighed at eleven i løbet af sin skolegang kommer i kontakt med en bestemt indsigt. Dette er en indsigt der siger, at det ikke kun er et arbejdsmarked der tæller ned til elevens ankomst som lønslave i trædemøllen, – men at det i ligeså høj grad er *livet selv der afventende åbner sig foran eleven i skoleårene*. Og skal skolen ikke tage eleven ved hånden i en sådan opbrudssituation – som denne ankomst til ungdoms- og voksenlivet er – hvilken institution skulle da gøre det? Hvis 'arbejdsmarkedet' går hen og erstatter den fænomenologiske 'livsverden' der ligger foran os med 'det grænseløse arbejdsliv' (jf. Raastrup Kristensen 2008) er vi ilde stedt.

Denne åbning der sker foran eleven i ungdomsårene tilsiger, at der fra skolen må tilgå eleven en *livsdueligheds-tematiserende kundskab*; en kundskab og en verdensviden der handler om en *bredere vifte* af menneskelige erfaringer og intensiteter end en rent teknisk-problemløsende, fleksibilitetsorienteret, situationsbeherskende kompetence-tænkning. Men skolens læreplaner er muligvis ikke i tilstrækkelig kontakt med denne problematik. Et sanseligt-æstetisk kunstfag som musik er således i dag under pres i det danske skolevæsen. De sanseligt-æstetiske fag synes mere kørt ud på et sidespor idag.⁶

Igen, – de logiske, objektive kundskabsområder og al den anvendelsesorienterede tænkning er gode, nødvendige og legitime dyder. Men skolens projekt er *ikke dermed udtømt*. Livsduelighed handler også om at eleven bliver en form for membran, der med tiden bliver ressonant med en fuldt orkestreret verdens-erfaring. Og her synes den sanseligt-æstetiske erfarings sandhedsfordring i et kunstfag som musik at være uomgængelig. I det kunstneriske medie får den verden kunstværket spejler pludselig dybde og prægnans. Begreber som 'værdi' og 'mening' har dermed en mulighed for at vende tilbage til eleven med en livsfylde på et andet niveau. Dvs. som andet og mere end rent *instrumentelle* kategorier.⁷ Det er nemlig i den sanseligt-æstetiske erfaring at et billede bliver til, af hvad det er for et bånd mellem selv og verden der skal knyttes.

Musikken kan det, at den bringer nogle gammeldags dyder på færde i en meget nutidig sammenhæng. Det unge menneskes identitetsdannelse handler om at finde et ståsted i verden og noget at brænde for. Hvis ikke dette sker ender de unge med at hænge på gaden. Og at gøre et sådan fund (af det der skal brændes for), handler ikke kun om rent kognitive ydelser, men også om at komme i kontakt med kundskab, der har at gøre med stemninger, mavefornemmelse, kropsligt situeret livslevelse, sanselige erfaringer, konkrete træf med livsværdier. Elevens verdenstræf er ikke udelukkende kognitivt. Det æstetiske og det sanselige træf med verden er *skoling nødvendig i ligeså høj grad som den kognitive bearbejdning af verden er det*. Elevens identitetsarbejde – og forhandlingen med sig selv om det ståsted i verden man skal gøre til sit – bliver ikke nemmere, hvis man efter afsluttet skolegang er fuldkommen blændet af fra enhver sanselig-æstetisk erfaring (Ehrenforth 2005: 534). Spørg bare Mærsk Mckinney Møller, der efter sigende gennem mange år har løst årskort til operaen.

Sammenfatning

Alt dette betyder selvfølgelig ikke at skolens elever skal gøres til musikere eller kunstnere. Skolen bør i stedet se det som sin rolle at lede eleverne ind i et åbent, sanseligt *mellemværende* med væsentlige, vedkommende og værdifulde musikværker. De bør kunne udlægge og forholde sig reflekteret til disse værker. Og dette har som nævnt ikke noget at gøre med at gøre elever til kunstnere. Imidlertid er det ikke al kundskab og indsigt i denne verden der ligger lagret i en sproglig form. Mellemværendet med musikværket *bringer som vist elevens refleksion i kontakt med et andet, tendentielt ikke-verbalt niveau*. Et niveau hvor en verdens-erfaring spejles i et sanselig-æstetisk (ikke fuldt ud verbaliserbart) stof. Hvis skolens læreplan udelukkende omfatter skriftliggjort materiale og kognitiv kundskab fastholdt i et tekstligt sprogstof, *så endimensionaliseres simpelthen videregivelsen (til næste generation) af den åndelige ballast som den vesterlandske civilisation er bygget op omkring*.

Tag for eksempel den vesterlandske civilisations store dramatiske kærlighedsfigurer og den måde hvorpå disse figurer gennem tiden har appelleret til mennesker og deres livsanskuelser. Disse kærlighedsfigurer har frem til i dag overvintret som opera (Tristan og Isolde); som dramatik (Romeo og Julie); som roman-epos (Dante og Beatrice). Disse fortællinger kommer til os i et æstetisk format, hvor meget også er vævet ind i elementært sanselige kvaliteter. Richard Wagner, William Shakspeare og Dantes kunstværker har gået tidligere epokers åndsliv gennem marv og ben. Spørgsmålet er så om vi i dag – i vores uudgrundelige visdom – er nået frem til, at denne dimension af menneskelivet, – ja det er noget man i dag kan se frem til måske at dyrke hver anden tirsdag fra 19-21 i AOF regi, *efter* man er gået på pension. Der var desværre ikke tid før.

Nej. Skolens nødvendige fokus på de boglige og kognitive kompetencer må suppleres med den sanseligt-æstetiske erfaring, som en *imaginativ* kompetence forankret i en anden kundskabsdimension (jf. Wilhelm 1969: 395). Med en sådan sondring er der også en

mulighed for at overvinde den gamle destruktive modsætning mellem de *rationelle* fag og de overflødige fag (jf. tabel 1). Denne modsætning må overvindes, fordi den tavst postulerer at musikfaget det er noget man giver eleverne, når de efter en lang dag for en stund har et behov for ikke at tænke sig om. Den musikalske erfaring handler ikke om at undvige eller overflødiggøre tænkning og selviagttagelse. Den musikalske erfaring rummer tværtimod løftet om at gøre elevens *samlede* refleksionskraft (og elevens evne til at håndtere verden og til at kunne undre sig) mere kompleks og sammensat.

Når det musikalske kunstværks sanselige indbrud i verden i forhold til eleven bevirker en æstetisk berøthed eller sanselig provokation, da er det altså elevens *imagination* og kropslige væren i verden der delagtiggøres – og derved sættes det verbale beredskab ud af kraft for en stund. Skolens undervisning i musik er på den måde central, *i den forstand fagets arbejde med en sanselig-æstetisk erfaring bringer elevens kognitive, sproglige tankearbejde ind i en kontakt med et andet symbolniveau*. Og dette har intet at gøre med den forføjede tale om at musikfaget er der fordi eleven 'skal have en pause'.

Så modsætningen 'de analytiske fag' versus 'de følelsesmæssige fag' fra tabel 1 – hvor der kun er refleksion i venstre kolonne – er en kategorifejl. Den forstående udlægning og erfaring af musikværker og deres måde at spejle verden på, rummer et anderledes men ligeså væsentligt refleksionsmodus, som det der praktiseres i de rationelt-kognitive fag. Den kundskab der er forankret i et fag som musik er bare af en anden karakter og *rammer på den måde elevens livslevelse fra en anden vinkel*. Men det er netop denne vinkel der er ved at gå i glemmebogen i og med fortællingen om musikfaget som et overflødigt afslapningsfag. Dette betyder at musikfaget ud fra begrebet livsduelighed har en mulighed for at blive gentænkt inden for rammerne af skolens læreplan.

Utøjet psykologisering

Det ovenstående er symptom på at *den måde hvorpå skolen i dag omgås sanseligheden er kommet på afveje*. Sanseligheden kan ikke reduceres til fysiologi (selv om den selvklart er forankret her). Sanseligheden knytter sig til en verdensviden, – til en erfaring af livsduelighed. I denne forstand synes skolen muligvis i dag at være involveret i sanseligheds*forgrovelse* (Hartmut von Hentig) eller i en form for u-intenderet desavoering af sanseligheden (jf. Kamper & Wulf 1984: 112f). Tesen i dette afsnit skal være, at det præcis er en sanseligheds-pædagogik der kan varetage skolens projekt livsduelighed.

Sanseligheden *burde* (dette er min utopi) være en nøgle til at skolen bevidst bestemmer eleven som en livslevende og verdensbeboende totalitet. Sanseligheden kunne på den måde kvalificere skolens arbejde med at bringe eleven tættere på en fuldt orkestreret livslevelse, hvor der så ville eksistere et *indre, cirkulært* forhold mellem de to søjler i tabel 1. Sanseligheden skulle da gøre skolen i stand til at tro på livsduelighed som et projekt.

Det er netop den kundskab der ligger ved menneskets sanselige erfaring af sin livsverden der muliggør en efterfølgende opstilling som den i tabel 1. I et sådan perspektiv kunne en sanselighedspædagogisk tematisering af livsduelighed, medvirke til at modsætningforholdet mellem de to søjler i tabel 1 opløser sig. *I stedet for er sanseligheden imidlertid blevet trivialiseret og banaliseret som noget der kun hører til i højre kolonne på tabel 1.* Dermed er sanseligheden blevet slugt af tabel 1's logik (og er blevet skubbet ud i højre spalte) i stedet for retteligen at være det, der ligger til grund for den optik der udmønter sig i tabel 1. Jeg skal vende tilbage til denne trivialisering nedenfor.

Dermed bliver spørgsmålet: hvorfor er sanseligheden kommet på afveje? Et enkelt svar er svært at give. Men dét at en omfattende *psykologisering* op gennem det 20. århundrede har opnået dominans som skolens grundlagstænkning (med hensyn til dens kausaliteter og forklaringsmodeller), er et symptom på, at sanseligheden er kommet på afveje.

En konsekvens af denne artikels perspektiv (der altså bestemmer sanselighed som noget der trækker væk fra psykologisering) er, at en sanselighedspædagogik idag til en vis grad (som nævnt) må tale sig varm op imod en *reformpædagogisk tradition*. En tradition der i store dele af det 20. århundrede har indkapslet skolen. Reformpædagogikkens vilje til fremelskning af barnets kreativitet, synes eksempelvis i vid udstrækning at have fundet sig knyttet til en principiel *psykologisering*.

I forhold til musikfaget så vil en sanselighedspædagogik i denne sammenhæng bekymre sig for, at dette fag i for høj grad (via psykologisering) er blevet genstand for en *intimisering*. Man kan altså på den måde vende en foucauldiansk subjektiveringsproblematik mod reformpædagogikken, ved at spørge til effekterne af en utøjlet intimisering og psykologisering i musikfaget (jf. Krejsler 2004).

En sådan kritik vil gå på, at den sanselige omgang med de æstetiske fag (under psykologiseringens intimiseringsstrategier) bliver kodet på en måde, hvor der er noget indre der skal trykkes ud i det ydre. Den sanselige erfaring kommer dermed til at handle om en *udtryks-semiotik*. Dvs. der er et indre psykologisk centrum der nu skal forlenes med et udtryk. Elevens kreativt-skabende arbejde med en sanselig erfaring *kommer dermed til at handle om at afhente sine kreative ressourcer i kraft af følelser bundet til elevens indre psykiske liv. Det bliver med andre ord til noget selv-centreret føleri*. Forståelsen af dét den musikalske erfaring er bærer af, kunne i stedet orienteret sig ud fra Heideggers begreb om menneskets stemte 'befindtlighed' (Heidegger 1927: §29).

En konsekvens af en sådan utøjlet psykologisering der sker idag, er at den sanselige erfaring nu bliver reguleret af dens korrespondens med et indre centrum. Når et sådan perspektiv vinder frem, da har det den konsekvens, at problemet med de faglige modsætninger fra tabel 1 accellereres: (i) de praktisk-musiske fag og (ii) de bogligt-intellektuelle fag *falder fra hinanden* som to grundforskellige typer af fag. Dvs. skolens curriculum bliver spaltet op i henholdsvis en praktisk-musisk 'følelser'-faglighed kontrasteret af intellektuel, 'bogligt' faglighed. Og dermed reproduceres billedet fra tabel 1 af en *subjektiv* (oplevelses-)viden i højre spalte der er modstillet en *objektiv* (analytisk) viden i venstre spalte (for en analyse af denne modsætningstænkning se hertil Pio 2009b).

I det sanselighedspædagogiske perspektiv vi her skitserer, er en overdrevet psykologisering af et sanseligt-æstetisk fag som musik altså ikke hensigtsmæssig. En videre konsekvens af denne psykologisering er, at de musiske fag skubbes ud i en rolle som rekreative fag, der handler om fjas og afslapning. En anden konsekvens er, at de boglige fag bliver uforståelige som fagligheder knyttet til *former for kreativitet*. For 'det kreative' er jo allerede blevet skubbet ud i et eksklusivt tilhørsforhold til den praktisk-musiske, indregjorte dimension. Og de boglige fag bliver dermed symmetrisk gjort til en intellektuel *modsatning* til det musiske. Denne modsætning mellem fornufts- og følelsesfag er stadig udbredt blandt lærere i dag (jf. Halkier 2004: 144).

Så i dette perspektiv har aspekter af reformpædagogikken bidraget til en spaltning, der i et moderne innovationssamfund i dag må fremstå som problematisk. I et innovations- eller videnssamfund overskrider netop efterspørgslen på kreativitet meget tydeligt de rent praktisk-musiske fagområder (jf. Kristensen 2006). Derfor er også modsætningen mellem *følelser og intellekt* – der traditionelt har indkapslet begrebet om kreativitet – udtryk for en position der i dag er overhalet af samtiden.

Denne måde at tænke om den sanseligt-æstetiske erfaring på – hvor den er blevet tilbageført en indregjort, psykologiseret realitet i hin enkelte – har altså ført et fag som musik ind i en form for blindgyde, der har svækket dets position. Tesen er altså at meget af det 20. århundredes progressive reformpædagogik og dens måde at tænke de praktisk-musiske fag på, har bidraget til at *en-dimensionalisere* den sanselig-æstetiske erfaring, med en *forgrovelse eller entydiggørelse* af den sanselige erfaring til følge. Denne erfaring er altså blevet regelrettet af et psykologiseret 1. persons-perspektiv.

Vi har i dag omvendt brug for en multiplicering og en differentiering af den sanseligt-æstetiske erfaring. Med multiplicering mener jeg, at al tænkning og analytisk refleksion tager udgangspunkt i et kropsligt-sanseligt forankret verdenstræf der er før-refleksivt. De kognitive kompetencer kan ikke endegyldigt koble sig ud af enhver forankring i den sanseligt-levede erfaring af verden. Enhver tanke foregår altid allerede i verden og skabes ud af konkrete sammenhænge hvor verden for længst allerede er blevet mærket (eller har sat sit mærke på krop og sjæl) i en eller anden forstand.

Eksempelvis har barnet – forud for naturfagets pensum – allerede mærket sandet mellem tærne eller erfaret det dugvåde græs under fødderne en lun august aften. Eller musiklæreren har – forud for sine faglig-pædagogiske kompetencer – en fundamental musikalsk erfaring siddende i sig fra sin egen opvækst. En erfaring der i virkeligheden toner alt hvad han forholder sig til. Vi så at sige vader rundt i fundamentale-banale, kropslige livserfaringer, – disse erfaringer sidder tilbage i os som *sanseligt sedimenteret erindring*. Eksempelvis et bestemt årstids-lys der falder ind i en stue. Eller solsortens pippen tidligt i marts i æbletræet ude foran mit gamle værelse hvor jeg voksede op. Pludselig går der hul i tiden. Der går for et øjeblik kludder i vores kronologisk-nummeriske måde at være i verden på. Eller en bestemt duft i en trappeopgang en varm sommereftermiddag eller en bestemt lugt der sidder tilbage i en gammel jakke man på et tidspunkt begynder at gå med igen. Her bliver sansekanalerne (især duftsansen) for et øjeblik porte indtil en ophævelse

af enhver kronologisk-lineær tidsopfattelse. I stedet blusser i glimt *den levede tid* op i os. Det forunderlige er jo, at disse banale sansninger er veritable tidsmaskiner, der formår i et glimt at sende os mange år tilbage i tiden til bestemte oplevelser, gennemlevede følelser eller livserindringer. Ja sandheden er jo, at selv den mest formelle begrebslogiske deduktion ikke kan koble sig ud af enhver kontakt til det levede, sansede liv (se hertil Pio 2009a: 6). Allerede barnets primære skelnen mellem hvad der er lyd og hvad der er musik er ikke en restløs kognitiv ydelse. Det er en erfaring gjort af det levede liv, der begynder allerede i det Sloterdijk har kaldt for moderlivets 'dunkle Weltmusik' (jf. Sloterdijk 2007: 78-80). Disse erfaringer er ikke noget et enkelt menneske kan indkapsle i sin egen psyke. Dette er *ontologiske* erfaringer af vilkår for væren i verden der er delte, fælles, kollektive (ikke privat-psykiske 1. persons oplevelser).

Dette perspektiv har den konsekvens at kreativitet i dag må blive tænkt på en anden måde. Dvs. på en måde hvor kreativitet ikke skubbes *indad mod en psykologiseret ressource* i mennesket, men hvor kreativitet tværtimod skubbes *udad mod det sanselige mellemværende*, – udad mod stemtheden, udad mod stemningsfællesskaberne og udad mod en assimilation af verden og en sensitivitet for de sociale rum man er en del af.

En sanselighedspædagogiks udfordring bliver bl.a., at åbne en lomme af åbenhed i det psyko-pædagogiske paradigme. En lomme af åbenhed der så kan facilitere for installationen af et *sanselighedspædagogisk* paradigme i opdragelsesfeltet. En sanselighedspædagogik vil sige at, den skabende, kreative dimension handler ikke om at eleven udelukkende skal eksternalisere et psykisk liv, som eleven har inde i sig. En sanspædagogik vil bekymre sig for at et fag som musik bliver overbebyrdet når musikalsk forståelse og musikalsk samhandling i undervisningen bliver overbelastet med psykologiserede fortolkninger.

En sanselighedspædagogik vil orientere sig efter de *sanselige intensiteter* og af de åbne klangrum og af de umiddelbare *kropsoplevelser* og de sociale *stemningsfællesskaber* der knytter sig til musikalsk samhandling. En sanselighedspædagogik får dermed som udfordring at decentrere eller forskyde den gældende regelretning af kreativitet, der gør dette til en *psykologisk ressource*. En sanselighedspædagogisk tænkning ville tværtom insistere på at kreativitet i ligeså væsentlig grad er en *social ressource*.⁸ Kreativitet er en social ressource fordi den udspringer fra den sanselighed der kommer til orde i *mellemværendet med verden* eller i *forholdet til den anden*.

Musikfagets clearing: Heideggers ontologi

Praksisforankret kundskab

Skolens spaltning af sin læreplan ud i et modsætningsforhold mellem to klynger af fag (jf. tabel 1) er – som jeg har forsøgt at vise det – *essentielt disharmonisk*. Denne disharmoni eller anomali bliver imidlertid udvisket eller camoufleret af fortællingen om de såkaldt

boglige fags dominans som 'vigtige fag' og de musiske fag som 'lettere overflødige fag'. Dette ligger i den danske folkeksles kultur. Livsdueligheds-begrebet og tematiseringen af sanselighed er så denne artikels forsøg på at komme tilbage i en kontakt med denne disharmoni, for at afhjælpe eller afvikle den – i stedet for at tildække den.

Aktører (uddannelsesforskere, lærere, skoleledere) kan selvfølgelig søge på en eller anden måde at *intervenere* i denne disharmoni, for et genindstifte en harmonisk integreret helhed. Denne intervention kan evt. bestå i, at pege på *alternative* forståelsesmuligheder eller på *nye* praksisformer, der kunne trække musikfaget i en anderledes retning, – dvs. væk fra en tænkning i modsætninger. Sandsynligvis ville sådanne reform-aktører imidlertid blive bedt om at svare på dette:

- (i) Er dette i overensstemmelse med *love og bestemmelser* på området?
- (ii) Er der en rentabilitet i eller *økonomisk* dækning for det nye der skal ske?
- (iii) Er det foreslåede *teknisk muligt* at gennemføre?
- (iv) Hvilken *teori* berettiger at der skal laves om?

Og følgelig tænker vi som aktører i det musikpædagogiske felt (teoretikere og praktikere) nogle tanker, om hvordan vi kan give fornuftige svar på disse fire typer af spørgsmål. Og måske er det allerede her der dukker et problem frem. Problemet er at vores aktuelle refleksion af handlemuligheder for musikfaget – hvis ovenstående er korrekt – overvejende er præget af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk* legitimerede tilgange jf. (i)-(iv). Dvs. jo mere det man har at sige på en eller anden måde tænker op imod *juridiske, økonomiske, teoretiske eller tekniske overvejelser*, jo mere vil ens udsagn blive betragtet som væsentligt og relevant.

Således kan en musikpædagogisk fagperson (i *juridisk* sammenhæng) i råd eller nævn rådgive det uddannelsespolitiske lovgivningsarbejde. Eller der kan (i *økonomisk* sammenhæng) peges på en måde, hvorpå en lærer eller en skole kan få mere ud af de til rådighed stående ressourcer. Eller der kan (i *teoretisk* sammenhæng) udarbejdes en model, der kaster lys over afgrænsede aspekter af en musikundervisning. Eller der kan (*teknisk* set) evidens-underbygges en given undervisningss metode. Alt dette er selvfølgelig vigtige og relevante aktiviteter.

Men er konsekvensen af dette så, at de tankefigurer der kan komme til syne inden for musikpædagogisk forskning i dag som værdifulde og væsentlige, er præcis de tankefigurer der har svar på rede hånd til overvejelser af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk karakter*? Og hvis dette er tilfældet, er vi så i forskningsfeltet i tilstrækkelig grad i stand til at tage imod (evt. lade os korrigeres af) *andre* kundskabsformer?

Vist er det ikke dårligt for en musikpædagogisk tænkning at kunne give svar på tiltale og dermed kunne tale med inden for disse fire rationalitets-felter (i)-(iv). Men det er vigtigt at bemærke, at det musikpædagogiske felt ikke længere synes at stå i et ydre, men snarere *i et indre forhold* til en del af disse fire felter. Dette betyder at musiklæreres måder at tænke på, i stigende grad forekommer gennemtrængt af et pres fra *juridiske* lovbestemmelser

og økonomisk begrænsende rammer. Musikpædagogiske uddannelsesforskere forventes parallelt hermed at tænke ud fra *tekniske* forskningsmetoder og anvende *teorier*. Men hvad risikerer dette pres at skygge for?

For at svare på dette, må der spørges til hvad vores *samlede* mulighed er (for både den teoretiske og den praktiske del af det musikpædagogiske felt), for at åbne *et nyt tænkerum* eller *en ny verden* for musikfaget som alment uddannelsesfag? Spørgsmålet melder sig, om det overhovedet er muligt eller realistisk at hindre musikfaget fra at blive klikket på plads i den dikotomiske modsætningstænkning, som er beskrevet ovenfor?

Her må man huske på Th. Ballaufs *Pädagogik der Möglichkeit* der sagde, at i pædagogikken er *det mulige* altid større og mere ædelt end *det virkelige*. Men hvis vi som musikpædagogiske aktører i fællesskab skal åbne et nyt rum i verden – en ny lomme i musiklivet, – hvor musikfaget kan komme til syne for skolen i *en ny figuration* (i en ny sammenhæng), da er det ikke tilstrækkeligt at tænke inden for de rammer, der er afstukket af de fire rationalitetsfelter (i)-(iv) ovenfor. Tværtimod kan det måske blive direkte nødvendigt – momentvis – at lade tænkningen dreje væk fra disse fire rationalitetsfelter. Den *juridiske, økonomiske, teoretiske og tekniske* tilgang er udtryk for forskellige typer af distance-læggelse til skoleuddannelsens hverdagsmæssige praksisser. Samtidig er disse fire videnstyper selvfølgelig hver for sig helt nødvendige på hver deres måde. Men vores omgang med dem bør alligevel afbalanceres eller suppleres.

For hvis et nyt rum skal åbnes for hvad musikfaget kunne betyde i skolen, da forekommer det afgørende, at de fire rationalitetsfelter (i)-(iv) åbner sig for en *anden* type kundskab. En kundskab der hidrører fra lærere og andre aktørers intense engagement i de sociale praktikker, hvori musikfaget til daglig bliver bestemt dikotomisk i en modsætning til de boglige fag. Den disharmoniske spaltning af skolefagene i to polariserede fagpuljer (jf. tabel 1), er som nævnt udtryk for en anomalie. Dette problem – med skolens opspaltning af sig selv i dualistiske modsætninger – bør der gøres noget ved. Dvs. der skal tænkes noget andet og nyt. Dermed virker det påkrævet at aktører – med en detaljenær viden, der hidrører fra et involveret engagement i disse praksisser – bidrager til den samlede refleksionsproces. Det er netop aktører i skolens udøvelsesfelt der har den praksisnære viden om og erfaring med (a) hvor, (b) hvordan, (c) på hvilke niveauer og (d) i hvilke konkrete sammenhænge, at skolens udspaltning af de musiske fag producerer anomalier. En sådan samlet refleksionsproces over hvor det er, at skolens eksisterende *common-sense* på dette område *fejler*, må indrage såvel musikpædagogiske uddannelsesforskere som musikpædagogiske praktikere som administratorer.

Det er en pointe, at denne type kundskab fra lærerens situerede engagement i skolens sociale praktikker er en viden der *overskrider* de fire ovennævnte rationalitetsfelter. Så hvis noget nyt skal bringes i stand for skolens musikfag, vil det kræve at distancerende videnstyper af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk* karakter bringer sig selv ind i et tæt forhold til relevante kundskabstyper forankret i det levede engagement i skolens sociale praksisser. (i)-(iv) udgør overordnet set en epistemologisk viden. Den praksisnære viden er ontologisk forankret kundskab, der hidrører fra undervisningsaktørers livsverden. Når jeg her fremhæver

vigtigheden, af at den erkendelsesteoretiske viden forankrer sig i ontologisk kundskab, så er den afgørende inspiration her, den påvirkning som Heideggers ontologi udøver.

Heideggers Welt: manifestationen af en musikalsk 'clearing'

Mennesket kan for Heidegger kun forstås som uløseligt knyttet til verden. For Heidegger er vi som mennesker socialiseret ind i et sammensurium af praktikker, forstået som det utal af måder hvorpå verden håndteres. Disse praktikker producerer samlet *en horisont*, der rummer: (a) vores oplevelse af det vi er og vor forankring i en identitet, (b) figurationer af mening, værdi, betydning der dermed udmønter sig i formål med vores gøren og laden, (c) en måde at ordne verden på materielt i forhold til ting, udstyr, inventar, genstande, osv. Så udgangspunktet for Heideggers ontologiske begreb om verden er de menneskelige praktikker hvori (a) – (c) håndteres som en *væren-i-verden*.

Men inden vi viser pointen med Heideggers ontologiske betragtninger, må problemet markeres: nemlig at vi iflg. Heidegger i ontologisk forstand mangler at mærke denne verden, som det den er rent fænomenologisk: en livsverden. *Symptomet på dette* bliver i denne sammenhæng – med den her skildrede problematik for musikfaget – at vi ikke længere i dag er *historieskabende*. Vi mangler i vor samtid at sætte et fingeraftryk der er *vor tids mærke*, – som et skel i de åbne historiske processer der indrammer *vores* samtid og *vores* verden. Det har de jo gjort tidligere, i de epoker der kom før os. Den *Jugendbewegte* musikungdom i Tyskland med Fritz Jöde troede i 1920erne eksempelvis på et bestemt projekt og artikulerede standarder og værdier for dette. Jacques-Dalcroze eller Rudolf Steiner eller Carl Orff åbnede hver på deres særegne måde nye tanker og nye praksisser, der efterrationaliserende blev sammenfattet som 'reformpædagogiske'. Dette var en reform-venning, der kun kunne fremstå som reformerende på baggrund af en ældre og mere materialt anlagt dannelsesstænkning, der bl.a. handlede om objektivering af musik som et sagstof af klassisk karakter. Også denne ældre horisont var forankret i bestemte praktikker. Dette er blot nogle eksempler på hvordan *bestemte måder at være i verden på, har oprettet nye horisonter for vor forståelse af – og omgang med – musik*.

Historien er endeløst rig på disse begivenheder (små som store), hvor der på et tidspunkt åbner sig disse rum eller regionale 'verdner', hvori musikken kommer til syne for mennesket på en ny måde. Et sådan rum hvori en selv og verden pludselig bliver tænkt på en anderledes måde, kalder Heidegger for en *Lichtung* – en 'lysning' eller en 'clearing' (Heidegger 1927: 133). En sådan 'clearing' handler om at en ny meningsfuldhed manifesterer sig, således at forholdet mellem selv, musik og verden pludselig forstås på en ny eller modificeret måde. Dermed er en clearing karakteriseret ved en afgørende ændring af den mening og betydning, der ligger til grund for handlinger i praksis. En given clearing er en konkret fortrolighed med verden, der *muliggør* bestemte forståelser, men som samtidig også *begrænser* hvad det er muligt at forstå inden for den givne clearing.

En clearing kan ske på *makroniveau* (eksempelvis den græsk-antikke musiké-traditions omfunktionalisering til en kristen-liturgisk brug af musik som lovprisning af gud). Eller

en clearing kan ske på *mikroniveau* (som et opbrud i ens egen musikalske erfaringsbearbejdelse eller som et vendepunkt i ens arbejde med – eller forhold til – noget bestemt musik).

Karl Heinrich Ehrenforths bog om 'den musikalske dannelses kultur-, social- og idehistorie' (Ehrenforth 2005) fortæller historien om hele 40 forskellige stationer (eller 'clearings'), hvor stadig nye aspektueringer af forholdet mellem menneske og musik skiftevis lyser op og på den måde manifesterer sig op gennem historien, – lige fra de før-antikke, shamanistiske højkulturer uden for Europa frem til det, der (ikke uden en vis sarkasme) benævnes som 1968ernes 'basisdemokratiske socialpædagogik'.⁹

Men efter 1968 bliver det sværere at besvare spørgsmålet *hvad sker der med os rent musikalsk?* Ikke mindst fordi historieskrivningen her rammer sin egen nutid og dermed kommer til at handle om en bestemmelse af *samtiden*. Dermed ændrer spørgsmålet også karakter og der må nu spørges: *Til hvad er vores omgang med musik ved at blive?* Ingen ved det vel helt. Måske en del af et svar på dette, har at gøre med at vi som nævnt ikke længere i dag er historieskabende. Vi synes som nævnt ikke at åbne disse clearings (som markerede skel i de historiske processer), ligesom man har gjort det tidligere.

Dette kunne bl.a. have noget at gøre med, at vor tid forekommer tæt indkapslet i de fire ovennævnte rationalitetstyper af juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk karakter. Vi lever som moderne, individualiserede *subjekter*, der til dels ved hjælp af disse fire tænkemåder kontrollerer en *objektiv* verden. At gå ind i Heideggers analyse af hvad det er der ligger til grund for dette, vil føre for vidt. Men Heidegger er ikke mindst her optaget af Nietzches begreb om nihilisme.¹⁰

Men hvis vi i dag med musikken skal prøve at blive historieskabende i Heideggers forstand (altså prøve at åbne sådanne clearings) må vi *overskride* de distancerende rationalitetstyper (i)-(iv), ved at bringe dem ind i en kontakt med situerede, engagerede, inkarnerede, praksis-forankrede kundskabstyper. Kun i en sådan integration kan vi række ud efter en ny clearing i Heideggers forstand.

Fritz Jöde eksempelvis var intenst engageret i de musikalsk-sociale praksisser der ledte frem til den reform der knytter sig til hans navn. Men samtidig var der i *Jugenumusikbewegung* også centrale filosofiske impulser af teoretisk-filosofisk karakter.¹¹ Ikke mindst fra Nietzsche (Ehrenforth 2005: 398ff.) Den afgørende pointe er, at det var i *enheden* af filosofisk-teoretisk, *distanceret refleksion* og *et situeret engagement* i musikalsk-sociale praksisser (der var alt andet end nøgternt, neutralt og deskriptivt) at en ny musikalsk clearing i 1920erne kunne åbne sig omkring den tyske ungdomsmusik-bevægelse. Hos Jöde var modsætningen mellem teoretisk refleksion og det værdibårne engagement *ophævet*. Nærheden og distancen, hjernen og hjertet virkede her under ét. Og dette resulterede i en historieskabende clearing, der frem til i dag påvirker vor forståelse af – og omgang med – musik.

Jeg er tilbøjelig til at mene at dette træk i et vist omfang kan fremvises (ikke be-vises) som en struktur, der muliggør fremkomsten af nye clearings. Der skal med andre ord på en gang *både* en teoretisk distancering og et intenst situeret engagement til *under ét*, for at

en ny musikalsk clearing kan åbne sig, så vi dermed tillades at se, høre og sige noget nyt. Og musikfagets krise i dag (jf. Nielsen 2009) taler sit tydelige sprog om, at vi er sådanne clearings nødige. Men det at lade et levet engagement i nogle sociale livspraksisser være erkendelsesledende for en reformproces, kan vel kun lade sig gøre, hvis man i et eller andet omfang er i stand til at tænke ud over økonomiske, juridiske og tekniske regelretninger af musikfaget.

Den teoretiske relation til verden

Dette rummer en udfordring for uddannelsestænkningen. For hvis musikfaget i skolen skal gentænkes hinsides skolens gamle modsætningsbårne kultur (jf. fig. 1), så er der også brug for, at den musikrelaterede forskning der ligger til grund for musiklæreruddannelserne, på en beslægtet måde drejer væk fra de modsætnings-dualismer, der behersker *dette* forskningsrettede felt. Dvs. den forskning der vil arbejde med at ophæve modsætnings-spaltninger i skolens uddannelsespraksisser, *må selv udgå fra en beslægtet ophævelse*.

Her noterer man sig, at musiklæreruddannelserne i Danmark (på både musikvidenskabelige institutter, lærerseminarier, 'university schools' og til dels musikkonservatorier) er forskningsbaserede – eller i det mindste skal have en mere eller mindre udtalt forsknings-tilknytning (Vogt 2002: 2). Et kendetegn ved disse musiklæreruddannelser er altså at de er forsknings-forankrede eller i det mindste oppebærer *en form for* forskningstilknytning. Her er det en pointe, at forskningen og i videre forstand universitetet (som indirekte grundlag for de forskellige professionsuddannelser af musiklærere) *begynder i den teoretiske relation til verden*. Universitetet har altid – siden Platons akademi – søgt de abstrakte, underliggende principper, der behersker og sætter sig igennem i mangfoldigheden af overfladefænomener (Heidegger 1936-46). Det ligger mao. helt nede i fundamentet for ca. 2000 års vestlig civilisation, at den distancerede, teoristyrede, neutralt-deskriptive iagttagelse af verden er bestemt som en *primær* videnstype.

For Heidegger kan et fænomen imidlertid først forstås, når man udlægger (eksistential-hermeneutisk), hvad det er der muliggør fænomenets fremtræden som fænomen. (Dette er noget andet end at studere fænomenets givetheds måder for den mentale bevidstheds rettedhed som hos Husserl). Fænomenologi er hos Heidegger *afdekning* (Heidegger 1927: 36). Dvs. der laves en fænomenologisk analyse af den væren, der får fænomenet til at vise sig som det det er. Fænomenologien bliver dermed hos Heidegger til *ontologi*. Og denne vending kræver en konkret *engageret, livslevende omhu* for den livsverden man står i.¹² Derfor må idealet om ren, distanceret *teori* for Heidegger også indebære en *destruktion af fænomenet*, hvor det på afstand kan adskilles i kontekstfrie del-elementer, der kan oplistes og systematiseres i forskellige relationer.

Dvs. hvis man udelukkende reflekterer ud fra en distancerende teoretisk (eller juridisk, økonomisk, teknisk jf. (i)-(iv)) legitimeret tankefigur, så risikerer man iflg. Heidegger at *glemme* den væren-i-verden, der som fænomen karakteriserer det vi er som mennesker. Det der iflg. Heidegger risikerer at blive glemt er det, at vor nøgternt-neutrale, teoretiske

viden om verden først er muliggjort gennem en anden type omgang med verden, der ikke er teoretisk men tværtimod praktisk forankret (jf. afsnit 3.0). Ethvert forsøg på at begribe verden teoretisk (sprogligt, intellektuelt) kommer altid – hævder Heidegger – ud af et mellemværende med verden, der udtryk for en engageret, forankret, livslevende nedsænkethed i verden (Heidegger 1947: 53). Dermed er man på hverdagslivet og sanselighedens før-sproglige niveau. Denne tavse viden handler om at tage udgangspunkt i *det vi er* som noget mere fundamentalt, end det vi kognitivt *ved*. Heidegger benævner dette *Sorge*-strukturen i menneskets væremåde (Heidegger 1927: §41). *Sorge*-strukturen er den engagerede omhu, hvormed vi besørger livet i stort og småt. For Heidegger er denne praktiske, livsnære besørgelse af verden knyttet til en før-refleksiv dimension af menneskets eksistens. Altså det aspekt af vort liv der kommer *før* det teoretiske og begrebsliggjorte.

Så den historieskabende handlen i åbningen af de ovennævnte clearings er ikke udelukkende og i sidste instans noget der er muliggjort af *teoretisk-analytiske forklaringer*. De mulige verdens-åbninger for musikfaget der ligger i en clearing, synes i lige så høj grad knyttet til kundskaber, der hidrører fra en stemningsbaseret, livsverdens-forankret evne til undrende at engagere sig i konkrete musikalske praksisser.

I lyset af denne indsigt er det et spørgsmål, om der ikke pt. er *et i for høj grad ydregjort forhold* mellem den musikpædagogiske forsknings overvejende teoristyrede udefra-blik og musiklæreres situerede indefra-blik? Hvis der er noget om dette, så bør der drages omsorg for at musikpædagogikken ikke falder yderligere fra hinanden (og dermed falder ned i en kommunikationskløft uden bro) mellem teoretisk musikpædagogik på den ene side og praktisk musikpædagogik på den anden side.

Her er den måde skolen spalter sin fagvifte på i to blokke *yderligere et symptom på at Heideggers pointe er gået tabt eller er blevet glemt* (dvs. det at enhver teori artikulerer sig på basis af en praksisforankret, før-refleksiv erfaring af verden). Men hvordan kan denne glemsel forstås?

Cartesianismens destruktion af ontologien

Det som Heideggers kritik siger, er at os moderne mennesker i vores tænkning er forblevet børn af et særdeles dominant filosofisk paradigme (såkaldt Cartesianisme). Dette paradigme er omtrent 400 år gammelt, men udøver stadig en enorm indflydelse på hele vores modernitet. Nærmere bestemt handler dette om, at vi som moderne mennesker er blevet indpodet en bestemt forudsætning for at forstå forholdet mellem os selv og verden. Det vi er blevet indpodet er, at mennesket og verden må forstås som *et subjekt der står overfor et objekt* (Heidegger 1947: 42). Meget kort fortalt er Cartesianisme tanken om at mennesket har en isoleret kerne inden i sig selv. En kerne der skulle være *adskilt* fra verden. Dermed drejer Cartesianismens signalement af mennesket sig om, at vi har en tænkende bevidsthed. En bevidsthed som i sin indrehed (*res cogitans*) står *overfor* en ydre verden (*res extensa*), der adskiller sig grundlæggende fra det som bevidstheden er (Heidegger 1927: 89). Da først denne forståelse af mennesket som *subjekt* og verden som *objekt*

er installeret, da kan så hele det teknisk, metodiske og erkendelsesteoretiske arsenal af tilgange – der kendetegner det moderne videnskabelige verdensbillede – bygges op som filteret *mellem* subjekt og objekt.

Men hvordan arver *uddannelsessektoren* så denne arv fra Cartesianismen? Her er tendensen i Danmark til (i) øget politisk detailstyring af uddannelsessektoren samt (ii) kontraktualisering af pædagogikken et aktuelt *eksempel* på Cartesiansk rationalitet. Dvs. man ser at subjekt-objekt tænkningen i modsætninger i stigende grad behersker uddannelsessystemet. Denne subjekt-objekt rationalitet kommer eksempelvis inden for *universitetsverdenen* til orde i opstillingen af

- (i) En formalisering af *den studerendes ydelse* i forhold til *læringsmål* (detail-specificerede undervisningsplaner og studieordninger)
- (ii) En formalisering af *uddannelsens ydelse* (eksaminatorisk certificering af den studerende ud fra detailspecificerede *kompetencemål*)

Når relationen mellem lærer og elev bestemmes som et subjekt-objekt forhold, er der åbnet for en skærpet instrumentalisering af uddannelse. Dvs. uddannelsesinstitutionen kan bruge den studerende til noget (øget taxameter-tilskud og STÅ¹³-produktion). Den studerende kan bruge uddannelsesinstitutionen til noget (certificering af kompetencer mhp. højere gage i arbejdsmarkedet). Begge parter forstår i stigende grad sig selv som ressourcer. Og de bliver belønnet af samfundet for at udveksle disse ressourcer med hinanden. *Lærer og studerende tilskyndes dermed til nu primært at forstå hinanden som kontraktuelt forpligtede parter i et to-sidigt formaliseret forhold* (dvs. subjekt *overfor* objekt).

Denne problematik er understøttet af nye begreber om *kontraktstyring, incitamentsstrukturer, accountability, evidens, målbare mål, performativitet-monitorering*. Undervisning og uddannelsesforskning gøres i denne proces til et målbart objekt, der er genstand for ekstern, politisk styring. Dermed har dette kontrol-projekt (med sin rod i Cartesianismen) glemt, at uddannelse iflg. Heidegger *handler om en bevægelse i det åbne*. Dette betyder at uddannelse grundlæggende handler om, *at vi sætter vor hele væren som mennesker ind som brændstof for den tilblivelsesproces som sand uddannelse bør være*. Men som vist med kontraktualiserings-tendensen som eksempel, så udviskes dette syn på uddannelse. I stedet gøres uddannelse til et objekt i forhold til hvilket, den studerende som subjekt kan anstille forskellige instrumentelle dagsordner. Det er endvidere når uddannelse på denne måde gøres til et (ressource-)objekt, at skolens læreplan dermed kan spaltes ud i en række modsætninger (jf. tabel 1).

Heideggers ser fremkomsten af denne subjekt-objekt logik i en sammenhæng med universitetets historiske udgangspunkt i vestens privilegering af det teoretiske standpunkt (tilbage fra Platon af). Dette standpunkt bestyrkes yderligere i alliancen med Cartesianismen og dette fører til den nævnte privilegering af det neutrale, distancerede, teoretiske blik. Og dermed er en rangordens-forestilling indstiftet med såkaldt 'boglige fag' som finere end disse fags musiske modsætning. Og det er dette sagsforhold der bidrager til den aktuelle

problematik omkring skolens musikfag, som er beskrevet ovenfor. Det er her en pointe, at den musikpædagogiske forsknings mulighed for at intervenere i den beskrevne problematik i musikfaget, hæmmes af selvsamme Cartesianske problematik som medvirker til skolefaget musik's problemer.

Forskerens teoretiserende udefra-blik er jo som nævnt – gennem en lang tradition – blevet bestemt som mere fundamentalt og som havende en højere sandruelighed og troværdighed, end den viden der ligger indlejret i de musik-praktikker, hvori verden konkret håndteres. Modtrækket i dag til denne asymmetri må være en øget inddragelse af praksis-forankret pædagogisk kundskab i forskningen. Dette træk inviterer dermed også til en forsknings-programmatisk bevægelse fra epistemologi over til ontologi: fra en teoretiserende rettedhed mod verden over til en tænkning, der også tager udgangspunkt i det ontologiske niveau, der kommer til orde i den praktiske besørgelse af (skolens) verden.

Vi bliver dermed nødige en uddannelsesforskning, der aktivt forbinder teoretisk-distanceret kundskab med situeret kundskab hidrørende fra aktørers engagement i de sociale praktikker, der rummes i skole og uddannelse. At tænke på tværs her, er et forsøg på at åbne en ny clearing for skolefaget musik i en uddannelseskultur, der desværre i dag er spændt op over en række skarpe Cartesianske modsætningspar. Dette er illustreret i tabel 2.

Tabel 2

<i>Objektivisme</i>		<i>Subjektivisme</i>
Hoved	–	Hånd
Teori	–	Praksis
Viden (empirisk)	–	Mening (erfaring)
Neutralitet	–	Engagement
Deskriptiv	–	Normativ
Alvor	–	Leg
Hjerne	–	Hjerte
Viden om	–	Viden om hvordan

Spaltningen i tabel 2 næsten tvinger til at genkende verden, som noget der er givet i og med valget mellem (a) det private *subjekts* tilfældige meninger (højre spalte) og (b) den *objektive* realitets teoretiske forklaringer (venstre spalte). Men den måde vi mennesker er kompetente på, når vi trækker på begge spalter *samtidig* (og dermed i praksis ophæver dualiteten), – dette handler om at åbne en clearing. Men musikpædagogisk set har vi ikke rigtig noget indstiftet *navn*, for hvad det er musikpædagogiske aktører gør, når de handler inde i det centrum (den clearing), der ligger imellem tabel 2's to søjler (og som får dualitets-logikken til at falde sammen)? For i denne clearing handles der ud fra en intuitiv omhu (Sorge), som der ikke er nogen teori for. Når vi mister kontakten med

denne clearing *imellem* tabel 2's to søjler (hvori selvets basale omsorg for verden væver og dermed ophæver tabel 2's dualismer), da

- (i) mindskes sensitiviteten i vor forståelse af menneskelig handlen
- (ii) vor imaginative kompetence svækkes og dermed svækkes også den basale evne i os, til at kunne undres og til at kunne se det mulige i det virkelige

Sanselighed og livsduelighed som ontologiske strategier

Disse dualismer fra tabel 2 overskrides ikke ved 'bare at gå ud og lave noget empiri'. Denne teksts ambition er ikke opfyldt, ved det at 'en teoretiker' i sig selv 'laver empiri' eller at 'en ren praktiker' pludselig 'læser fagbøger'. Det er en dybere afstemning der skal ske, af måden hvorpå der tænkes og handles i det musikpædagogiske felt¹⁴. Denne afstemning handler om overgangen fra (i) et *erkendelsesteoretisk* spørgsmål om hvordan jeg som subjekt erkender et objekt? over til (ii) et *ontologisk* spørgsmål, om hvad musik overhovedet har at gøre med det at være et menneske, der lever i verden? En ontologisk besindelse handler i denne sammenhæng om, at åbne en clearing for

- (a) nye måder at tænke undervisningspraksis på
- (b) om nye beskrivelser af menneskelig meningsfyldthed i musikalsk samhandling
- (c) at gøre musikpædagogiske praktikere i stand til at genkende Cartesianismen i de felter de selv står i (Pio 2006: 84-87)

Min opfordring til at tænke på tværs af modsætningerne fra tabel 2, handler ikke om en anti-teoretisk position, men om at den teoretiske refleksion højnes, netop ved at reflektere sit eget udgangspunkt. Dette ligger ved indsigten i, at der altid også er noget der determinerer en teoretisk udsigelsesposition eller at det teoretisk blik ikke er selv bærende. Der er iflg. Heidegger ikke noget arkimedespunkt uden for verden reserveret det teoretiske blik. Enhver teoretisk bearbejdelse af et sagsforhold er som nævnt selv muliggjort og åbnet gennem en mere fundamental, før-refleksiv og levet væren-i-verden.

Hvis vor epoke skal matche de tidligere epoker fra det 20. århundrede, må vi igen blive historieskabende på musikfagets vegne. Vi må sætte nogle skel, – gøre en forskel. Dette kunne bl.a. handle om at åbne disse clearings som Heidegger taler om. Og for at skabe en generation af mennesker, der på denne måde evner at bidrage til sådanne historieskabende clearings for vor omgang med musik på forskellige niveauer (og ikke bare blive kognitive, kompetence-beherskende arbejdsbatterier), der må vi have en ændring i skolens kultur. En ændring hvor der bevidst arbejdes med at afvikle det alt for stærke pres fra de binære dualismer, der er blevet nævnt undervejs i artiklen (jf. tabel 1 og 2).

For disse dualismer har intet at gøre med de praktikker vi er involveret i, når vi oplever at livet tager sig ud fra dets bedste side. Og skal skolen tale direkte til eleven, så må eleven kunne relatere sin egen-erfaring med livet fra dets bedste side, til den lærdom skolen står

for. Og hvad har musik med dette at gøre? Jo, – når vi oplever livet fra dets bedste side, er dette knyttet til sammenhænge hvor vi eksempelvis (a) opdager noget nyt eller (b) bliver klar over noget væsentligt og værdifuldt eller (c) ser os selv blive til noget nyt og mere i nogle nye sammenhænge eller (d) (gen-)etablerer forhold til mennesker vi holder af.

De her nævnte eksempler handler alle om at træde ind i en clearing i Heideggers forstand. Dvs. vi oplever livet fra dets bedste side, når vi på en eller anden måde erfarer en clearing i vores liv. Mennesket selv (eller vor 'væren-i-verden' som Heidegger siger) er netop denne åbenhed (*Erschlossenheit*), hvori vi genopfinder eller modificerer vore bånd til verden. *Denne åbenhed er selve lyset i clearingen* (Heidegger 1927: 350). Det er fra den åbenhed vi er, at lyset i clearingen kommer fra. Dvs. vi er på sin vis *verdens-åbnere*. Det er det *Sein und Zeit* grundlæggende argumenterer for. Og når livet er os vel stemt og vi mærker at være i live med den største styrke og glæde, – så er det netop i situationer hvor vi erfarer os selv i en clearing. Hvor vi lyser op i verden og dermed lader en flig af verden komme til syne på en ny måde. Dette ligger iflg. Heidegger ved, at vor eksistens i verden er på en sådan måde "... dass es (Dasein, fp) selbst die Lichtung ist" (Heidegger 1927: 133).

Dvs. *vi er selv det som lyset i clearingen kommer fra*. Dette betyder at vi alle er inden for rækkevidde af en clearing. Alle mennesker er som selvforholdende væsener *verdens-åbnere* (potentielt set). Det er en pointe, at når vi finder os delagtiggjort i åbningen af sådanne clearings, så står vi ikke i verden som *enten* et subjekt *eller* som et objekt, som *enten* teoretisk *eller* som praktisk forankret. Så glem modsætningerne. I selve vore beboelse af verden ophæves hele den binære dualitets-struktur, som er angivet i tabel 2 og som også præger skolens kultur. Vor livspraktiske omhu for verden er selve den lysning (clearing), hvori der ikke kan eksistere en teknisk distribution og uddifferentiering af binære modsætninger. Clearingen er mere fundamental end enhver teknisk type af tilgang. Og på samme måde er det selvfølgelig når den musikalske erfaring lyser op i menneskelivet.

Dermed er også antydnet et foreløbigt resultat, nemlig at en sanselighedspædagogisk tematisering af livsduelighed bliver at forstå som en *strategi for at nå tilbage til en ontologisk forankring af skolens musikfag*. Det er i denne vending at musikfaget kan drejes ud af de modsætnings-strukturer der pt. fastlåser faget fra at træde ind i ny clearing, der matcher den tid der er vores.

I lyset af en sådan clearing – som vi har spurgt efter i denne tekst – der kan den *udøvelsespraktiske* musikkundskab og den *teoretisk-filosofiske* musikkundskab lignedes ved to flintesten. Her ligger udfordringen – for ontologen Heidegger – ikke i sammenlignende at afveje de to sten overfor hinanden. Udfordringen bliver i stedet at gribe den springende gnist og lysglimtet der skabes i mødet *mellem* disse to sten, i deres træf med hinanden. Det er i gnistens glimt, at det fattes, at disse to sten ikke er modsætninger eller oppositioner, - men at de er to sider af samme sag, for skabelsen af den clearing der netop *begynder* i gnisten. Gnisten kan hverken springe uden den ene eller den anden sten. Hvad er så denne

gnist? Denne gnist er det uhørte selv (Varkøy & Pio 2009). Glimtet af den musikalske erfarings ontologi på grænsen mellem det uskjulte og det tildækkede. Musikken peger her på noget tavst, storslået, der hensætter mennesket i en undren, en stemning. Og verden begynder på ny ...

Noter

¹ ”Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht, so zu sagen zum Menschen: ’Gehe in die Welt’ ...”. Kant, 1803: 702, min kursiv.

² Se hertil Carl Aage Larsens artikel *Er fagopdelingen for livet eller for skolen?* Her hedder det at skolen bør: “... undervise i fag der mere eller mindre klart har relation til visse basisfag, som er anerkendte, værdifulde virkefelter I samfundet .../ Optagelsen af sådanne fag på timeplanen er ikke primært bestemt af deres praktiske nytteværdi. Deres væsentligste funktion er at bidrage til elevernes almene udvikling, idet basisfagene repræsenterer viden, erfaring og kunnen som slægten har samlet gennem mange led, og som udgør en væsentlig del af vort samfunds fundament”. Larsen & Larsen, 1997: 15.

³ For en videre udfoldelse af dette postulat, se hertil Erling Guldbrandsens fremragende artikel om Anton Bruckner i Varkøy & Guldbrandsen, 2004.

⁴ For musikkens vedkommende se hertil Nielsens gennemgang af musik som *lydfag* og herunder særlig Hartmut von Hentig i Nielsen, 1998: 252-258.

⁵ Se hertil Schmidt, 2005. Fysioterapeuter udarbejder idag sanseprofiler på børn med adfærdsforstyrrelser. Det kan være opmærksomheds-forstyrrelser (ADHD), følelsesmæssige forstyrrelser, kropslige hyperaktivitets forstyrrelser, kommunikative forstyrrelser.

⁶ Det danske undervisningsministerium vil eksempelvis have de praktisk-musiske fag samlet i klynger så de ikke optager for meget plads på skemaet, se hertil: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2007/Jun/070621%20De%20praktisk%20musiske%20fag%20i%20folkeskolen%20skal%20styrkes.aspx>

⁷ For en analyse af instrumentalisme-begrebet, se Varkøy, 2003: 44ff.

⁸ I forlængelse af Heideggers Daseins-analyse fra *Sein und Zeit* er der arbejdet videre med praksisforankrede forståelser af teori, indirekte inspireret af Heidegger. Se hertil Bourdieu: 1971; Schön: 1983; Lave & Wenger 1991.

⁹ I forlængelse af Ehrenförths arbejde må der i øvrigt henvises til den danske udgivelse *Hvorfor musik*, der rummer en række bidrag til musikfagets grundlæggelsesdimension (Nielsen & Holgersen, 2007).

¹⁰ Se hertil Heidegger, 1936-46; Dreyfus, 1997: 6-12.

¹¹ Jf. Heideggers sondring mellem *Philosophie* og *Denken* i Heidegger, 1951-52: 5. Dvs. begrebet ’Theorie’ spalter sig her. Dette kan dog af pladsmæssige grunde ikke udfoldes her.

¹² Derfor er der ikke hos Heidegger at finde nogen abstrakt, overførbar fænomenologisk metode eller procedure (dette er yderligere en markering af forskelligheden til Husserl).

¹³ STÅ= studietrins tilvækst pr. år

¹⁴ En ontologisk vending handler her om en forankring i den fænomenverden, som forskningen

grunder sig i. Forskningen må tage udgangspunkt i en forståelse af, hvorledes de sociale baggrundspraktikker, der omkranser forskningens fænomenverden, betinger og gennemtrænger den teoritvære forskningsaktivitet.

Referencer

- Bamford, Anne (2006). *The 'Ildsjæl' in the classroom*. København: Kunstrådet.
- Bourdieu, Pierre (1971). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cederstrøm, John, et. al. (1997) (eds.). *Læring, samtale og organisation – Luhmann og skolen*. København: Unge pædagoger.
- Dreyfus, Hubert, et. al. (1997). *Disclosing new worlds*. Massachusetts: MIT press.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1981). Blick für das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unsere (Musik-) kultur. *Musik und Bildung*, 19, 154-158.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung*. Mainz: Schott.
- Halkier, Lise (2004). Den progressive pædagogik har taget livet af fantasien. In: Krejsler, J. (ed.) *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 135-158). København: Hans Reitzel.
- Heidegger, Martin (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer 2001.
- Heidegger, Martin (1936-46). *Nietzsche* Bd. I + II. Stuttgart: Günther Neske 1961.
- Heidegger, Martin (1951/52). *Was heisst Denken?* Stuttgart: Reclam 1999.
- Heidegger, Martin (1947). *Briefüber den Humanismus*. Frankfurt: Vittorio Klostermann 2000.
- Heidegger, Martin (1959). *Gelassenheit*. Frankfurt: Vittorio Klostermann: 2000.
- Heidegger, Martin (1987). *Zollikoner Seminare*. Frankfurt: Vittorio Klostermann 2006.
- Kamper, Dietmar & Wulf, Christoph (1984) (Hrsg.). *Das Schwinden der Sinne* (pp. 112-155). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1803). Über Pädagogik. In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik II* (= Werkausgabe Band XII) (pp. 693-762) Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Krejsler, John (2004). Pædagogiske spil med personligheden som indsats In: Krejsler, J. (ed.) *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 63-88) København: Hans Reitzel
- Kristensen, Jens Erik (2006). Kreativitetens tidsalder?: – en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk Indkredsning. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 23-46.
- Larsen, Carl Aage & Høeg Larsen, C. A. (1997). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag 1994.
- Nielsen, Frede V. & Holgersen, Sven-Erik (2007). *Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet. Retrieved at: www.dnmpf.dk
- Nielsen, Frede V. (2009). *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiver* (under udgivelse).

- Nietzsche, Friedrich (1999a). Götzen-Dämmerung. In: Colli, G. & M. Montinari (eds.) *Friedrich Nietzsche – Kritische Studienausgabe*. Vol. 6, München: De Gruyter 1967-77.
- Nietzsche, Friedrich (1999b). Nachlass. In: Colli, G. & M. Montinari (eds.) *Friedrich Nietzsche – Kritische Studienausgabe*. Vol. 12, München: De Gruyter 1967-77.
- Pio, Frederik (2006). From musicality towards musicality-Bildung In: Nielsen, Frede V. & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic research in music education. Yearbook Vol. 8* (pp. 77-90). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Pio, Frederik (2009a). *Om det uhørte*. (Upubliceret manus).
- Pio, Frederik (2009b). Sanselig-æstetisk erfaring. *Cursiv*, 4, 131-162.
- Raastrup Kristensen, Anders (2008). *Tre former for fleksibilitet*. Lokaliseret på: www.nyt-om-arbejdsliv.dk/ta07-1-44.pdf
- Saugstad Gabrielsen, Tone (1989). *Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?: en historisk belysning af hvordan vor kulturs teori/praksis dualisme har påvirket vor samfunds- og skoleudvikling*. København: Gyldendal.
- Schmidt, Lars-Henrik (1991). *Smagens analytik*. Århus: Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005). *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. London: Ashgate 2007.
- Sloterdijk, Peter (2007). *Der ästhetische Imperativ*. Hamburg: Verlagsanstalt.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen.
- Varkøy, Øivind & Guldbrandsen, Erling (eds.) (2004). *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen.
- Varkøy Øivind (2009). The role of music in music education research In: Nielsen, Frede V., Holgersen, Sven-Erik & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic research in music education. Yearbook Vol. 11*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Øivind & Pio, Frederik (2009). *A reflection on musical experience as existential experience: an ontological turn* (submitted).
- Vogt, Jürgen (2002). Praxisbezug als problem. Zur professionalisierung der Musiklehrer-ausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, April 2002, 1-14. Retrieved from <http://home.arcor.de/zfkm/vogt4.pdf>
- Wilhelm, Theodor (1969). *Theorie der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Lektor, ph.d. Frederik Pio
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet, Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: frpi@dpu.dk



Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar

Cecilia Ferm Thorgersen

ABSTRACT

Mutual curiosity and respect – phenomenological Didaktik as a point of departure for music education in primary schools

In the music educational discussions of today, the engagement regarding youngsters' musical everyday culture, identity and knowledge, is prominent. So is what place these musical features get in the schools' music lessons. Arguments are put forward that youngsters today experience music in school and music in their lives as separate entities, while at the same time, playing of popular music is the most common method in schools' music lessons. A question is what can be said to constitute youngsters everyday culture, and what it implies to develop musical knowledge within school frames. Such discussions steered my curiosity towards young children's experiences of music within and outside school. The specific aim of the article text was to illuminate and discuss what consequences life world phenomenological Didaktik might have for music education in the early stages of the compulsory school. The results of the philosophical investigation implies that a life-world-phenomenological way of thinking about teaching music can help teachers to offer pupils earlier experiences and knowledge to develop. Phenomenological Didaktik implies that children's musical cultures are being cared for, and challenged in common learning situations through mutual curiosity and respect. How children's musical knowledge and experience can be related to teaching content is also illuminated in the article.

Keywords: life-world phenomenology, lived music, phenomenological Didaktik

Introduktion

"Children have their own way of shaping their fields of perception, as specific margins of significances are not topped by conventions and habits. There is no need to identify all items. There is no need for a kaleidoscope for children to set solid orders going because their expressive world itself wears a magic, prior to the distinction between potentiality and reality. Because we, as adults, are heirs of the specific Western Reason, our world has lost its magic; therefore we have so many difficulties in understanding childlike expressions." (Meyer-Drawe 1986: 49)

I dagens musikpedagogiska diskussioner, inte minst i Sverige, är engagemanget stort när det gäller ungdomars musikaliska vardagskultur, identitet och kunnande samt vilket utrymme dessa får i skolans musikundervisning (Ericsson 2002; 2006). Det framkommer att ungdomar idag upplever musik i skolan och musik i livet som olika saker, samtidigt som det också visar sig att spelande av populärmusik är den mest förekommande arbetsformen i musikundervisningen (Ericsson et al 2009). Frågan är vad som kan sägas utgöra ungdomars vardagskultur och vad det innebär att utveckla musikkunnande inom skolans ramar. Vad blir skolans uppgift i förhållande till ungdomarnas ”egen” musik?

Dessa ungdomar finns oftast i grundskolans senare årskurser, det som till vardags kallas ”högstadiet”. Forskning antyder att förhandlingen mellan lärare och elever angående innehåll och identitet i musikundervisningen redan är klar, då eleverna deltar i undervisning i grundskolans senare år (Ericsson et al. 2009). Hur kommer det sig? Hur har förhandlingarna gått till? Hur möts olika individers erfarenheter av musik och musikaliska strukturer inom ramen för grundskolan? Dessa diskussioner, grundade i erfarenheter och forskning leder min nyfikenhet till grundskolans lägre årskurser. Hur upplever eleverna att deras musikaliska erfarenheter och kunnande får tillfälle att finnas utvecklas i skolans musikundervisning? Hur tas elevers musikkulturella bakgrund tillvara, och vilka musikaliska lärandestillfällen är möjliga att urskilja? På vilka sätt får eleverna möjlighet att utveckla musikalisk identitet, att känna att ”de kan” musik? Hur förhåller sig deras musikaliska kunnande till musikundervisningens innehåll och metoder? För att lyfta dessa frågor har jag valt att sätta in dem i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv.

Närmare bestämt är syftet med denna text att belysa och diskutera vilka konsekvenser livsvärldsfenomenologisk didaktik kan ha för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar.

Diskussionen i artikeln berör i huvudsak konsekvenser av ett livsvärldsfenomenologiskt sätt att tänka om människa, värld, musik och undervisning. En medvetenhet finns dock om att frågorna insatta i andra filosofiska tankegångar, traditioner och resonemang delvis skulle få andra svar. Jag kommer först att presentera några fenomenologiska grundantaganden gällande vetenskap, kunskap och människans förhållande till världen, vilket går över i en beskrivning av livsvärldsfenomenologi som filosofi. Därefter kommer jag in på en livsvärldsfenomenologisk syn på lärande, vilket leder vidare till en betraktning av musikaliskt lärande. Ett avsnitt ägnas också åt att beskriva barns erfarende ur ett fenomenologiskt perspektiv, för att på så sätt regionalisera studien. Med dessa utgångspunkter som grund går jag vidare med att beskriva fenomenologisk didaktik och kommer därmed in på lärarens roll och undervisningens sammanhang. Till sist delar jag med mig av några tankar kring konsekvenser av ett sådant didaktiskt förhållningssätt gentemot musikundervisning i grundskolans lägre årskurser.

Den fenomenologiska utgångspunkten

I en fenomenologisk tradition ses människors erfarenheter som den enda tillgången till världen. Människan är alltid riktad mot något och någonting visar sig alltid för människan, vilket benämns som intentionalitet. Husserl (1859-1938) startade den fenomenologiska rörelsen, som framförallt kan ses som ett sätt att tänka och en filosofisk vetenskaplig metod, vid sekelskiftet mellan 1800- och 1900-talet. Sanningen, menade Husserl (1970), sakerna själva, skulle vara möjlig att komma åt genom att det subjektiva i människors gemensamma erfarenheter skulle vara möjligt att reducera bort. Den essens som då återstod, den transcendentala erfarenheten, skulle motsvara det sanna. Vare sig det är möjligt att komma åt den transcendentala erfarenheten eller inte, har erfarenhetsbegreppet fått central betydelse inom fenomenologin. Två ”ledord” inom den fenomenologiska rörelsen är vikten av *en vändning mot sakerna*, eller fenomenet, och *en följsamhet gentemot desamma*, för att ha möjlighet att beskriva världen med utgångspunkt i människors erfarenheter av den. På det sättet kan fenomenologin inte ses som *en* metod, utan en variation av metoder som harmonierar med ledorden.

I livsvärldsfenomenologin är inte den reducerade erfarenheten i första hand intressant, utan istället den universella kunskap som kan bli gripbar genom tillgång till människors levda erfarenheter. Människan ses som inkastad i (Heidegger 1962), och intimt förbunden med världen (Merleau-Ponty 1962). Genom sin existens erfar människan den konkreta världen i all sin komplexitet. Levd kropp, levd tid, levt rum och levda relationer blir meningsfulla tillgångar (van Manen 1997). Varje människas direkta vardagserfarande av världen, vars och ens levda värld, utgör grunden för all kunskap och vetenskap, och är därför av värde. Erfarenhet ses som något i vardande, något som hela tiden är i rörelse. Därför används verbet, att erfaras i hög grad i denna text liksom substantivet erfarande.

Människans erfarande av världen innefattar ett större meningsinnehåll än vad som visar sig i själva erfarandeögonblicket, vilket brukar definieras som med-erfarenhet (jfr Kroksmark 2007). Även om människor är riktade mot samma fenomen, visar sig fenomenet på olika sätt för var och en beroende på individens tidigare erfarenheter. Med andra ord visar sig världen som någonting större än vad som är möjligt att uppfatta direkt genom sinnena. ”Begreppet med-erfarenhet förklarar att vi uppfattar och förstår världen på kvalitativt olika sätt och att skillnaden är ett resultat av att vi har olika erfarenheter av att vara, leva och verka i världen” (Kroksmark 2007: 303).

Den levda erfarenheten av världen utgör grunden för alla empiriska och filosofiska studier. Det existerar ett samspel mellan livsvärld, reflekterad kunskap och vetenskap, samtidigt som de aldrig kan vara desamma. Den direkta erfarenheten av världen är inte världen, den är människans kontextberoende erfarande av den, samtidigt som vetenskapen inte är den direkta erfarenheten utan en systematiserad och tolkad sådan. ”The map is not the territory – and we only have the maps of the maps” (Ølgaard 1995: 15). Med andra ord kan verkligheten ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, människans upplevelse av världen, ses som föränderlig.

Livsvärlden består av ting och andra människor. Eftersom människor är intimt förbundna med världen blir den också intersubjektiv (Merleau-Ponty 1962). Det är i det intersubjektiva meningsskapandet som livsvärldens struktur skapas (Luckman 2000). Samtidigt kan det understrykas att den lokala kontexten, social, kulturell och historisk, reglerar det intersubjektiva meningsskapandet. Det är här erfarenheter möts och har möjlighet att utvecklas samtidigt som grunden läggs för vad som är möjligt att föreställa och lära sig. Dessutom skapas språk, redskap för kommunikation, i specifika intersubjektiva kontexter, samtidigt som språk i vid bemärkelse också är en av förutsättningarna för det intersubjektiva sammanhanget (Merleau-Ponty 1962). Ju mer erfarenheter en individ gjort inom en specifik kontext, desto mer förfinat blir användandet och den intersubjektiva förståelsen av språket (Benson 2003, Ferm Thorgersen 2008).

Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv på lärande

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan lärande sägas handla om att gå från det direkt erfarna till en medveten förkroppsligad kunskap. Denna process kan vidare ses som en i tid utdragen insikt, som leder till nytt kunnande och en tillit till sin förmåga (Georgi 1999). ”The ultimate goal of learning is to be able to understand various phenomena of the world so that one can move about in the complex world in a competent way” (p. 78). Vi kan tala om levd erfarenhet som leder till en ”jag-kan-känsla” eller ett set av ”jag-kan” (Ferm 2008, Sheets-Johnstone 2000). Lärande skulle i detta sammanhang kunna definieras som erfarenhet med teoretiska, praktiska och existentiella dimensioner (Ferm Thorgersen 2009b). Som nämndes tidigare är utgångspunkten i denna studie att människor alltid är riktade mot något, samtidigt som något alltid visar sig för dem (Husserl 1970). Intentionaliteten kan ses som en förutsättning för lärande. Följaktligen är människor i sin riktadhet förberedda för att skapa mening (Sheets-Johnstone 2000). I interaktion med världen blir den meningsfull för människan.

Eftersom världen består av saker och andra levande subjekt, är människor också riktade mot andra individer i intentionala akter, vilket i sin tur understryker att världen är intersubjektiv. I lärandesammanhang är människor riktade mot varandra på specifika sätt beroende på tidigare erfarenheter. Erfarenheterna influerar hur människor ser på sig själva, de andra och deras erfarenheter samt vad som förväntas kan och bör hända i en viss situation (Kroksmark 2007). En förutsättning för ett gott lärande är att människor ser sig själva som lärande, både vad gäller öppenhet för att lära, och möjligheter för att lära i en social kontext (Giorgi 1999). En annan förutsättning är en vilja att dela erfarenheter (Meyer-Drawe 1986), vilket Yorks & Kasl (2002) benämner som lärande-i-relation. Begreppet står för ett sammanhang där deltagarna drivs av att bli engagerade i sitt eget lärande och kunnande, liksom i andras.

Eftersom vägen till kunskap och förståelse av världen går genom människors erfarenheter blir delande av erfarenheter, eller delat erfärande, avgörande för lärande ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv. För att ett delat erfärande skall bli möjligt krävs en gemensam riktadhet, och gemensamma upplevelser. Erfarenheterna behöver ej ha ägt rum samtidigt på samma plats, men en gemensam intentionalitet riktar sig mot samma fenomen. I delandet av erfarenheter görs också nya gemensamma upplevelser, vilka i sin tur möjliggör föreställningar och ett vidare lärande (Adams 2001, Ferm & Thorgersen 2008). Därför är en variation av erfarenheter avgörande för ett gott lärande ur studiens perspektiv (Kroksmark 2007). Till följd av att erfarenhet i det här sammanhanget ses som, något i vardande, blir också möjligheter till aktivitet och delaktighet viktiga förutsättningar för lärande.

Viljan att lära och dela erfarenheter gäller också läraren (Ferm Thorgersen 2008, 2009b, Georgi 1999). Läraren behöver se sig själv som en person som har till uppgift att organisera för, och vara nyfiken på elevernas lärande, interaktivitet och delande av erfarenheter. Det kräver av läraren att se och komma bortom sin egen förgivettagna syn på världen för att på så sätt ha möjlighet att förstå barnet på ett kreativt sätt (Silvers 1986). Undervisning kan ur detta perspektiv ses som guidning av instämning – det handlar om att vara närvarande med varandra i interaktion (Satina & Hultgren 2001, Yorks & Kasl 2002). Fenomenologisk didaktik vilket jag kommer att återvända till längre fram i texten, grundar sig på ovanstående resonemang. Dock vill jag först dela med mig av filosofins konsekvenser för musikaliskt lärande.

Musikaliskt lärande ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv

Musik är en ”multi-konstform” där parametrar så som tonhöjd, rytm, och klang relateras till varandra och konstituerar strukturer. Hur parametrarna bör relateras till varandra och vad som kan sägas vara musik och inte bestäms intersubjektivt i specifika sociala, kulturella och historiska kontexter som i sin tur utgörs av erfärande subjekt. Subjektens levda erfarenheter och föreställningar formar respektive musikalisk kontext (Alerby & Ferm 2005, Ferm 2004). Musik i vardande erbjuder mångdimensionellt erfärande, med andra ord erfarenheter och upplevelser för aktiva subjekt. Samtidigt är musikens existens beroende av människors erfärande och perception. Musikaliska aktiviteter konstitueras av perception och uttryck samt olika kombinationer av de båda. Mer konkret kan aktiviteterna formuleras som musicerande, dans, lyssning, komponerande och reflektion. Människan som kroppsligt subjekt finns i centrum för samtliga aktiviteter.

För att tala med Nielsen (1998) erfars musik på en och samma gång akustiskt, strukturellt, kroppsligt, spänningsmässigt, emotionellt och existentiellt. Ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv skulle erfärandet kunna benämnas som ”levd musik”. Levda erfarenhet av musik

är aldrig endimensionell, även om vissa dimensioner av ett musikaliskt skeende kan komma i förgrunden respektive i bakgrunden, beroende på vad subjektet riktar sig mot, och hur musiken får möjlighet att visa sig. Subjektets tidigare erfarenheter och medvetenhet om desamma, i förhållande till nämnda kontexter, inverkar på det musikaliska erfandet, vad som har möjlighet att visa sig, och likaså vad som är möjligt att lära. Hur stor, långvarig, eller specifik levd erfarenhet subjektet har av kontextens musikaliska innehåll och form inverkar också på hur delaktig och närvarande individen kan vara i den musikaliska aktiviteten, vilket i sin tur influerar erfandet. För att ta ett exempel: ett barns levda erfarenhet av att spela djembeorkester avgör vilken kännedom hon eller han har av hur musikanter förväntas bete sig i sammanhanget, vilken repertoar som kan användas, hur den brukar utföras, hur den musikaliska kommunikationen mellan medmusikanter och musikalisk ledare går till, vilka symboler som används i kommunikationen och vad de står för. Denna kännedom inverkar på hur aktivt och delaktigt barnet kan vara i sammanhanget, och det i sin tur inverkar på hur musiken har möjlighet att levas, alltså erfaras och läras.

I ett socialt sammanhang blir det också avgörande för upplevelse och lärande vilken förväntan på och öppenhet för individen har gentemot ”de andras” levda erfarenhet av musik. En grupp som gör musik tillsammans kan också ses som *en* kropp, där gemensamma erfarenheter och föreställningar lägger grunden för vad som är möjligt att musikaliskt erfaras och lära (Ferm Thorgersen 2009a, Ferm & Thorgersen 2008, Stubleby 1998). Människan ses alltså inte som något som står utanför musiken, utan är istället en oumbärlig del av den musikaliska helheten – världen i sin musikaliska form. En tanke i denna text är att när musik får möjlighet att levas, som ett multidimensionellt fenomen, blir det möjligt att prata om musik som estetiskt fenomen. Musik som estetiskt fenomen, förutsätter ett estetiskt erfande subjekt, och vice versa (Dufrenne 1954/1978, Merleau-Ponty 1968). Enligt Dufrenne (1953/1973) behöver subjektet vara aktivt för att göra det estetiska fenomenet rättvisa genom tre perceptions- eller erfandefaser. De tre faserna erbjuder subjektet att respondera på det estetiska uttrycket på ett mångdimensionellt och engagerat sätt. Närvaro, representation och föreställningar samt reflektion och känsla konstituerar de tre perceptionsfaserna i estetiskt erfande.

Musikalisk erfarenhet kan med andra ord definieras som estetisk erfarenhet då alla sinnen är engagerade i en meningsskapande process som gör världen hanterbar genom perception, uttryck och reflektion (Ferm 2008, Ferm Thorgersen 2009a). Med hänvisning till det inledande citatet blir det troligt att barn har lättare för att erfaras musik som ett mångdimensionellt estetiskt fenomen än vuxna. En spännande fråga blir så vad skolan kan göra för att låta barn bibehålla den inställningen och förmågan, att ta barnens uttryck på allvar i stället för att falla in i att ”fylla på” och ”rätta till” (Silvers 1986, Hellemans 1984).

Med denna utgångspunkt blir det intressant titta lite närmare på musikaliskt lärande som estetisk kommunikation. Om musikaliskt lärande ses som delat musikaliskt erfande, och om aktivt deltagande i musikaliska kontexter leder till musikaliskt kunnande, ett införlivande av musik som uttrycksform och instrument, och om det är av vikt att musik som fenomen för möjlighet att erfaras så mångdimensionellt som möjligt, blir det väsentligt

att få grepp om individens möjlighet att bli medvetet aktiv i sitt eget lärande. I några tidigare studier, av såväl filosofisk som empirisk art, där fenomenologi kombinerats med en pragmatisk syn på estetik och kommunikation, har några medvetande- och uppmärksamhetsdimensioner utkristalliserat sig (Ferm 2007, Ferm Thorgersen 2008, Ferm & Thorgersen 2007, 2008). Dimensionerna kan benämnas som medvetenhet om eget musikaliskt kunnande och hur det används som uttryck, medvetenhet om och uppmärksamhet mot andras musikaliska uttryck och medvetenhet om egen roll i kommunikationen.

Om vi återigen tar djembeorkesteren som exempel innebär *medvetenhet om eget kunnande och uttryck* för barnet att ha grepp om vad hon kan när det gäller djembespel, till exempel genom att lyssna på sig själv och att testa olika uttryck, att kontrollera uttryck, att veta vad hon och hennes djembe kan uttrycka, att kunna välja och motivera uttryck och att begreppsliggöra sitt musikaliska kunnande. Denna dimension kan alltså ses som grund för ett aktivt deltagande i ett musikaliskt sammanhang, sett som estetisk kommunikation. Dimensionen *medvetenhet om och uppmärksamhet mot andras uttryck* innebär att barnet är öppet för de uttryck hon omges av i den musikaliska kontexten. Det handlar om att lyssna, låta sig inspireras av och imitera andra djembespelare, att ta emot och reflektera över vad läraren menar, att vara öppen för musikens multidimensioner, och att förhålla sig den musikaliska traditionen samt publikens respons.

När det till sist gäller dimensionen *medvetenhet om egen roll i kommunikationen* handlar det för barnet om att vara tydlig och synlig för andra i sitt musikaliska uttryck. Det handlar om att kunna ta initiativ, att veta hur jag ska bete mig för att vara synlig för de andra i kommunikationen och vara medveten om hur jag som trumspelare kan fungera tillsammans med de andra. Inte minst handlar det om att bidra till att det kommunikativa sammanhanget ger möjlighet för musiken att existera som multidimensionellt fenomen. Jag vill betona att medvetenheten inte behöver vara verbal, utan likaväl kroppslig och musikalisk. För att knyta tillbaka till Dufrennes (1953) syn på estetiskt erfärande kan det betonas att närvaro, representation och föreställningar samt reflektion är det som också konstituerar estetisk kommunikation. Trygghet, nyfikenhet och respekt torde vara viktiga grundstenar i en dylik syn på musik och musikaliskt lärande. Vad som gör att det kommunikativa sammanhanget verkligen blir ett forum för lärande mot bestämda mål är också intressant att undersöka vidare, då blir begrepp som föreställningar och drivkrafter prominenta (Ferm Thorgersen 2009a, Ferm & Thorgersen 2008).

Barns levda erfarenhet

Det har redan konstaterats att erfärande, levd erfarenhet, i artikelns tradition ses som något i vardande, och riktar sig mot holistiska, flerdimensionella fenomen. Jag har också antytt att barn skulle ha lättare att, eller mer naturligt och självklart kunna erfara världen som mångdimensionell.

No one roams through and into the world so free and unguarded as a child. As it was a fairy-tale forest, so ventures the child into the world, lured by the charm of that is new, unfamiliar and pleasant. For the world seems pleasant and full of promises. Not senseless, but also not "familiar": everything seems possible, so there exists, as yet, no "non-sense" (meaninglessness) (Langeveld 1984: 215).

Världen blir meningsfull genom barnens interaktion med den, vilket är en grundläggande mänsklig utgångspunkt. Barnen är dock inkastade i en värld av överenskomna strukturer som både ger trygghet och riktning, men som också sätter gränser för barnens erfارande av världen. Som kroppsliga subjekt har barnen möjlighet att vara aktiva, att finnas, ta för sig, upptäcka och undersöka, men de är också begränsade av kroppens fysik och dagsform (Langeveld 1984). Kroppen är alltid både musicerandets utmaning och musikern själv. Genom meningsskapande processer, där barnet genom sitt vara-i-världen ger sig självt och världen möjlighet att existera, utvecklas barnet till "sig själv". Detta sker dock inte i ett vakuum, utan i sociala, historiska och rumsliga kontexter. Barnet är alltid riktat mot någon (Langeveld 1983).

Meningsskapande kan ta sig flera olika uttryck. Dels finns det vardagliga öppna meningsskapandet som springer ur och består av våra gemensamma, överenskomna tolkningar av världen. Därtill finns det icke-obligatoriska meningsskapandet som till exempel sker inom ramen för lek. Där kan en penna vara en bro, så länge alla är överens om det. Detta meningsskapande är inte direkt knutet till världen i sin fysiska form, utan att för den skull vara strukturlös. Bara den som tillfälligt kan lämna sin egen förförståelse av världen, kan gå in i leken. En tredje form av meningsskapande är den kreativa och konstnärliga. Den konstituerar sin egen koherenta värld, där det ohörda får möjlighet att ljuda och det osedda blir synligt (Merleau-Ponty 1968). Till sist finns en personlig form av meningsskapande. Där konstituerar barnet sig självt som person i en ouplöslig förening med världen.

Att skapa mening är alltså en komplicerad och mångdimensionell process. Flera möjligheter för jaget att existera i förhållande till världen är möjliga, vilket implicerar att verkligheten är föränderlig. Det är handlingar, användandet av tingen, och dess intentioner som är avgörande. Sakerna kallar på att barnen skall använda dem i sitt meningsskapande, samtidigt som sakerna tillskrivs mening i barnens användande av dem. "The child has a world and she is together with this world, her own task. Her task is a meaning-giving, sense-making work" (Langeveld 1984: 218). Erfarandet sker inom vissa ramar, till exempel är barnet i många lägen beroende av vuxna, och barn lär sig flera saker i sammanhang där andra människor är närvarande. Vissa ting kräver mer än en person för att kunna tillskrivas mening och användas, som en gungbräda, eller kanske en boll. Sakers tillskrivna överenskomna värde kan också kräva andra människor för att vara möjliga att förstå, så som en speciell ärvd kopp, eller en dyrbar penna. Erfarandet lockar till systematisering och organisering av världen. Frågan är vems systematisering som skall vara rådande i vilka sammanhang (Langeveld 1983). I vilken förståelse av världen skall skolans undervisning

börja? Det är lätt att översätta barns generella erfärande till ett musikaliskt sammanhang, barnens naturliga erfärande av musik i olika miljöer erbjuder meningsskapande, där systematisering och organisering av musikens parametrar och dess förhållande till varandra i första hand sker kroppsligt och icke verbalt, men dock bundet till musikaliska kontexter, kulturer och genrer. Hur kan barnens musikaliska kunnande och lärande få möjlighet att utvecklas och utmanas i en nyfiken och respektfull anda inom skolans ramar?

Livsvärldsfenomenologisk didaktik

Didaktik är läran om undervisning och relaterat lärande (Kansanen 1995, Kroksmark 1987). Undervisning ses i detta sammanhang som en intersubjektiv aktivitet som äger rum i en specifik tid och i ett specifikt sammanhang och syftar till att någon skall lära ett intenderat innehåll (Bengtsson 2004). Studien tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande, vilket innebär att det är de deltagande subjektens konkreta erfarenheter som utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt det kan gå till (Bengtsson 2004, 1998, Ferm 2006, Kroksmark 2007). Den lokala kontexten som undervisningssituationen utgör, möjliggör och begränsar hur mening skapas i intersubjektiv erfarenhet. Ett givet innehåll erfars på olika sätt av olika elever – och lärare – beroende å deras tidigare erfarenhet.

...de skilda undervisningsinnehållen i skolans undervisningssituation framträder i mötet med eleven med olika meningsbärande innebörder oavsett om det i objektiv mening är samma innehåll som undervisningen hanterar. Dessa skilda innebörder är resultatet av elevernas teoretiskt och praktiskt skilda erfarenheter av det studerade innehållet i undervisningen (Kroksmark 1987: 132).

Den gemensamma erfarenheten bygger en förståelse av undervisningsinnehållet. I Sverige är den fenomenologiska didaktiken i första hand framförd av Tomas Kroksmark (1987), men är också förekommande inom vårdvetenskapen (Ekeberg 2008). Käthe Meyer-Drawe, Martinus Jan Langeveld och Max van Manen är viktiga internationella representanter för den fenomenologiska didaktiken.

Meyer-Drawe (Kroksmark 1987) utvecklade i Tyskland sin fenomenologiska didaktik under 80-talet där intersubjektiv erfarenhet var central. Elevers olika erfarenheter av ett specifikt innehåll skapar genom möten en intersubjektiv förståelse av innehållet. Därför existerar ett innehåll alltid i ett specifikt innehållsligt sammanhang – en musiklektion relaterar alltid till andra musiklektioner och musiken själv, ett specifikt medvetandesammanhang – eleven skapar mening utifrån sina tidigare erfarenheter i en specifik kontext, samt ett specifikt interaktivt sammanhang – där subjekt går in i varandras livsvärldar (ibid.). Betoning läggs därmed på att det är unika individer som möts och delar erfarenhet

i undervisningssammanhang. Ur ett didaktiskt perspektiv blir möten mellan lärares och studenters levda erfarenheter intressanta att studera. Det är olikheterna i gruppen som utgör förutsättningen för att ett lärande skall komma till stånd. Här blir även med-erfarenheten viktig. Att barnen erfar mer än vad som är möjligt att i stunden uppfatta genom sinnena, när de till exempel spelar och sjunger en viss sång tillsammans, blir en avgörande utgångspunkt för lärarens undervisning. Att vara nyfiken på, och respektera barnens olika levda erfarenheter och föreställningar, samt att utnyttja dem i undervisningen blir prikärt.

När läraren föreslår en sång har eleverna olika föreställningar om hur den låter. När musiken tystnar låter den fortfarande på olika sätt i barnens föreställningar. Meyer-Drawe (i Kroksmark 1987) talar om en yttre och en inre erfarenhetshorisont. I ett musikaliskt sammanhang skulle den yttre horisonten handla om ur barnets perspektiv vedertagna benämningar av musikens beståndsdelar, såsom tonart och form, musikens genre, textens innehåll och musikens sammanhang, alltså det som Langeveld benämmer gemensam erfarenhet. Den inre erfarenhetshorisonten är föreställningar om uppförande och genomförande, så som klangfärg, tempo och dynamik som får sången att låta ”som den ska”, vilket innefattar en multidimensionell upplevelse, vilket jag uppfattar som kommensurabelt med Langevelds personliga, fria och konstnärliga erfarenhet. I undervisningen tydliggörs de yttre och inre horisonterna till exempel genom att barnen konstaterar dynamiska variationer i framförandet. Genom att problematisera frågan om hur variationen i dynamik mellan sångens olika delar, så som vers och refräng, skall utföras, tydliggörs barnens levda erfarenhet av sången eller liknande sånger.

Den subjektiva erfarenheten som för subjektet existerar som sann, interagerar med den inre och yttre horisont som existerar i elevgruppen (Kroksmark 1987: 134).

Genom att jämföra med inspelningar och reflektera över varför den ena eller andra variationen i dynamik låter bra, skapas inläringsmöjligheter i form av en intersubjektivt giltig inre och yttre horisont.

I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvarskännande (Helleman 1984). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna levda erfarenheter och att locka fram elevernas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. Som Meyer-Drawe (1986) själv kanske skulle uttrycka det, handlar det om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar eleverna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, grundat på direkt erfärande av världen, möjligt. Att läraren faktiskt delar med sig av sina levda erfarenheter är en viktig aspekt i denna syn på undervisning och lärande.

Ovan konstaterade jag att människan internaliserar världen och gör den meningsfull genom perception och reflektion. Levad tid, levt rum, levda relationer och levd kropp – samtliga former av erfarenheter influerar lärande (van Manen 1997). I det kommunikativa sammanhanget där delat erfärande är utgångspunkten blir lärarens roll att instruera, visa, guida och förhandla, roller med stigande grad av delat ansvar (Ferm 2004, 2006). Att vara

närvarande i stunden är också en viktig utgångspunkt för att ett gemensamt erfارande skall ha möjlighet att komma till stånd (Hill 1994).

I planering och genomförande av undervisning i harmoni med livsvärldsfenomenologisk didaktik ställs läraren kontinuerligt inför en mängd val som utgör den didaktiska situationen.

Lärares val ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

Undervisningsinnehåll kan ses som baserade på explicita eller implicita val läraren gör (Bengtsson 1998). De externa ramarna för lärarens val utgörs av läroplan samt undervisningsmaterial. Hur valen ter sig har dessutom att göra med lärarens förutsättningar, värderingar, tolkning av ramarna och de deltagande studenterna. Förutsättningar och tolkningar är heller inte helt och hållet subjektiva. De kan i stället sägas vara baserade på lärarens vara-i-världen. Genom kroppens erfärande av världen internaliseras en erfarenhetsbas, personlighet och vanor. Tillsammans konstituerar dessa levda erfarenheter de inre ramarna för lärarens val. Med detta sätt att se kan lärares tolkningar, värderingar och handlingar sägas vara såväl personliga som generella (Bengtsson 1998). Läraren har hela livet som en vidare ram för undervisningen, vilket fungerar som en förutsättning för arbetet. De inre ramarna för lärarens förståelse är inte givna en gång för alla och är heller inte universella. Det konkreta teman en lärare väljer som undervisningsinnehåll relaterar till lärarens i-världen-varo (ibid).

Vad som konstituerar undervisningsinnehåll i en bestämd situation kommer att variera i relation till lärarens kroppsliga närvaro, även om de yttre ramarna är desamma. Därför är undervisningskontexten av betydelse när det handlar om att förstå lärarens val. Lärarens i-världen-varo influerar även hur val av undervisningsformer går till. För att det ska vara möjligt att prata om innehåll och metoder, måste valen konkretiseras och återskapas i det praktiska undervisningsarbetet. Med den levda kroppen som utgångspunkt får medvetandet kroppsliga dimensioner (Bengtsson 1998). Föreställningar om vad som är möjligt att göra i en undervisningssituation är baserade på lärarens levda erfarenhet (Ferm 2008, Ferm Thorgersen 2009c, Ferm & Thorgersen 2008). Lärarens val grundar sig i tidigare, pågående, och framtida erfarenhet – intuition (Johansson & Kroksmark 2004). För att tala med Merleau-Ponty (1962) är läraren genom den intentionala bågen, alltid placerad i den konkreta undervisningssituationen. Där blir utmaningen att förhålla sig till och lägga tillräkta för barnens erfärande av musik.

Implikationer för musikundervisning

Finns det möjlighet att bedriva musikundervisning i grundskolans lägre årskurser i samklang med fenomenologisk didaktik? Vilka konsekvenser får det? Det är väsentligt i det fenomenologiska tänkandet att barnens levda erfarenheter tas tillvara och får möjlighet

att utvecklas i samspel med andras. I kommunikation mellan individer möts subjektens yttre och inre erfarenheter av fenomenen. Temana för undervisningen fylls med innehåll med utgångspunkt i barnens levda erfarenheter. Att målen erbjuder möjligheter till aktivt erfärande av musik som multidimensionellt fenomen i ett kommunikativt sammanhang blir avgörande. Vilka konsekvenser får detta för musikundervisningens syfte, mål och innehåll? För att börja med målens formulering, alltså vilka förmågor barnen förväntas utveckla, är den avgörande för innehållets utformning och formulering. Målen som de är formulerade idag harmonierar ganska väl med ett fenomenologiskt didaktiskt sätt att se på undervisning, trots att de till viss grad är begränsade i form av vilken sorts spel barnen förväntas kunna utföra när de går i årskurs fem. Det kan också diskuteras om det är begreppen i sig som skall förstås eller om det är de musikaliska skeendena de står för som skall kunna hanteras. Eleven skall

- kunna delta i unison sång och enkla former av melodi-, rytm- och ackordspel samt föra samtal kring musicerandet,
- individuellt och tillsammans med andra kunna skapa musik i elementära former,
- förstå och använda begrepp som melodi, ackord, puls, rytm och taktart i olika uttrycks- och gestaltungsformer,
- vara medveten om och kunna reflektera kring musikens funktioner och varierande uttryck i dagens och gångna tiders samhällen (Kursplan för musik).

I skrivande stund får Skolverket i Sverige i uppdrag att omarbete grundskolans kursplaner. Syftet med uppdraget är att tydliggöra för föräldrar och elever vilka förmågor barnen förväntas utveckla i respektive ämne samt att underlätta likvärdig bedömning. Syfte, mål och innehåll skall alltså preciseras och konkretiseras. Även betygsriterier skall formuleras. ”De nya kursplanerna skall vara mer konkreta och precisa än de nuvarande, med tydliga mål och kunskapskrav. Målet får inte formuleras på ett sådant sätt att de minskar lärarnas pedagogiska frihet” (Pressmeddelande 2009). Till vilken grad målen förväntas ha nåtts av eleverna i årskurs 6 respektive 9, skall tydliggöras, vilket i sin tur förutsätter gör att målen är bedömningsbara, utan att för den skull detaljstyra undervisningen. De skall också vara möjliga för eleverna att nå genom deltagande i skolans undervisning (U2009/312/S).

Att syftet med musikundervisningen blir tydliggjort är viktigt eftersom skolans innehåll och verksamhet är indelat i olika ämnen. Musik som kunnande och erfärande bör i så fall vara i centrum. Att alla människor har rätt till estetiska upplevelser och estetiskt uttryck, att skolan för närvarande i hög grad domineras av skriftlig kommunikation, att musikämnet bör erbjuda barn och ungdomar att utveckla sin musikaliska identitet på ett självständigt sätt och hantera olika uttrycksformer, menar jag är viktiga utgångspunkter för en sådan syftesskrivning som också möjliggör undervisning med grund i fenomenologisk didaktik. När det gäller målens bedömningsbarhet, menar jag att tyngden bör läggas på kommunikerbarhet. Att kunna sätta ord på, visa och kunna kommunicera musikaliska förmågor är eftersträvänsvärt och också en grund för att erfarenheter skall vara möjliga att dela.

Ömsesidig nyfikenhet och respekt

Risken är annars att målen blir formulerade på ett sätt som gör dem lätta att mäta, och musikalisk kunskap som multidimensionell erfarenhet *är inte* lätt att mäta, men nödvändig att benämna. Frågan är vad kunnandet består i när eleverna kan säga ”jag kan”. Om målen förslagsvis är utformade enligt nedan blir det möjligt att låta barn med erfarenhet av olika musikaliska kulturer och traditioner att nå målen genom att använda och utveckla det de redan kan.

- Att kunna uttrycka en musikalisk intention
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna delta i musikaliska aktiviteter
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna beskriva/granska ett musikaliskt sammanhang (och ta ställning)
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna kommunicera sitt musikaliska kunnande
 - Vilket förutsätter...

Den stora utmaningen med uppdraget, som i slutändan inte skall begränsa lärarens pedagogiska frihet, vilket kan tolkas som möjlighet att bedriva musikundervisning på fenomenologisk didaktisk grund, är formuleringen av innehåll, som skall ”garantera” att målen nås till en viss grad i årskurs 6 respektive 9. Ju mer specificerat innehållet är, desto mindre utrymme finns för läraren att erbjuda barnens tidigare erfarenheter och upplevelser av musik att utvecklas. Med det minskar följaktligen möjligheten till ett multidimensionellt erfärande av musik. Friheten och möjligheten, men också ansvaret, för läraren att använda sina erfarenheter och vara nyfiken på barnens dylika, minskar i samma grad. Att begränsa innehållet till något mer specifikt än de aktivitetsformer, vad och hur, som jag menar leder till musikaliskt kunnande begränsar lärarens pedagogiska frihet, samtidigt som en sådan formulering ställer stora krav och ger läraren ett stort ansvarsutrymme.

- Skapande – musicerande & komponerande
- Lyssning
- Rörelse – dans
- Reflektion och kommunikation

Ovanstående aktivitetsformer menar jag på ett övergripande plan täcker in musikämnets innehållsdimension (Ferm 2004). I ett nationellt sammanhang behöver progression, ”metoder”, och principer liksom andra faktorer som konstituerar musik som ämnesinnehåll diskuteras. Men frågan är hur det kan göras utan att gränser för lärarens pedagogiska frihet samtidigt etableras.

Det blir tydligt att forskning behövs för att nya kursplaner med krav på innehåll och pedagogisk frihet för läraren skall ha möjlighet att skrivas på ett relevant och fruktbart sätt. Att studera musikundervisning ur ett fenomenologiskt didaktiskt perspektiv torde vara

ett av många viktiga bidrag till en sådan forskning. Att sätta in och belysa frågorna som utgör utgångspunkten för denna artikel i andra filosofiska traditioner är något som skulle bidra till en bred och samtidigt djup förståelse för musikundervisningens sammanhang och aktiviteter. Meyer-Drawe (1986) understryker vikten av ömsesidig nyfikenhet och respekt, alltså en undervisning där lärare försöker förstå barn på ett respektfullt sätt och där en öppenhet för den väv som binder ihop vuxnas och barns levda erfarenheter finns. Perspektivet för med sig ett intresse för hur undervisning i grundskolan kan lägga tillrätta för barns levande av musik där musikkulturell bakgrund och musikaliska erfarenheter ses som en grund för fortsatt musikaliskt erfärande.

Referenser

- Adams, Henry (2001). Merleau-Ponty and the Advent of Meaning: From Consummate Reciprocity to Ambiguous Reversibility. *Continental Philosophy Review*, 34(2), 203-224.
- Alerby, Eva & Ferm, Cecilia (2005). Learning Music – Embodied Experience in the Life World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177-186.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska Utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2004). *Utmaningar i filosofisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Benson, Bruce E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue. A Phenomenology of Music*. Cambridge: University Press.
- Dufrenne, Mikel (1953/1973). *Phenomenology of Aesthetics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Dufrenne, Mikel (1954/1978). Intentionality and Aesthetics. *Man and World*, 11(3-4), 401-410.
- Ekeberg, Margareta (2008). Livsvärldsdidaktik i sjuksköterskeutbildningen – utveckling av en didaktisk metod som bejakar livsvärlden som grund för lärandet. Paper presenterat på NU2008, Högskolepedagogisk konferens i Kalmar 7-9 maj, 2008.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Studies in music and music education, nr 4). (Diss.). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes, Lindgren, Monica & Nilsson, Bo (2009). Marknadestetik och vardagskultur i klassrummet. Ett ideologiskt dilemma? Identitet, dominans och kunskapsbildning i grundskolans musikundervisning. Work in progress.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet – en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. (Diss.). Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Musikhögskolan i Piteå. Avdelningen för forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.

- Ferm, Cecilia (2006). Life-world-Phenomenological Ontology and Epistemology in relation to music educational settings. In: Nielsen, Frede V & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook. Vol. 8* (pp. 91-102). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ferm, Cecilia (2007). To Learn an Aesthetic Language – a Study of How Hard of Hearing Children Internalise Dance. *Australian Online Journal of Arts Education. 3(2)*, ISSN 1833-1505.
- Ferm, Cecilia (2008). Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research, 10(3)*, 361-372.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2008). Aesthetic communication in higher composing education. Dimensions of awareness. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw G. & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 10* (pp. 167-184). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009a). Lived music; multi dimensional musical experience – implications for music education. Paper submitted to ISPME 2010 in Helsinki.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009b). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective – where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education (in press.)*.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009c). Lärares didaktiska val i förhållande till deras levda erfarenhet av musikdidaktik. *Didaktisk Tidskrift, 18(1)*, 706-723.
- Ferm, Cecilia. & Thorgersen, Ketil (2007). Aesthetic Communication in Music Education – Student’s awareness. Presented at ISPME, London, Ontario, Canada, 2007. (Full paper blind peer review).
- Ferm, Cecilia & Thorgersen, Ketil (2008) *Impetus, imagination and shared experience in aesthetic communication*. Paper presented as workshop at INPE, Kyoto, Japan, 8th-12th of August, 2008.
- Giorgi, Amadeo (1999). A Phenomenological Perspective on Some Phenomenographic Results of Learning. In *Journal of Phenomenological Psychology, 30(2)*, 68-96.
- Heidegger, Martin (1962). *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Hellems, Mark (1984). Questioning the Meaning of Educational Responsibility. *Phenomenology and Pedagogy, 2(2)*, 124-129.
- Hill, Anne (1994). Surprised By Children. *Canadian Journal of Education, 19(4)*, 339-350.
- Husserl, Edmund (1970). *Ideas. General Introduction to Pure Phenomenology*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Johansson, Torbjörn & Kroksmark, Tomas (2004). Teacher Intuition, Didactic Intuition. *Reflective Practice, 5(3)*, 357-381.
- Kansanen, Pertti (1995). The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In: Kansanen, Pertti (1995). *Discussions on Some Educational Issues VI*.
- Kroksmark, Tomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothengurgensis.

- Krokmark, Tomas (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. In: Krokmark, Tomas & Karin Åberg (eds.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Langeveld, Martinus J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(1), 5-10.
- Langeveld, Martinus J. (1984). How Does the Child Experience the World of Things? *Phenomenology and Pedagogy*, 2(3), 215-223.
- Luckman, Thomas (2000). *Livsverden: motebegrepp eller forskningsprogram*. Trondheim: NTNU.
- Meyer-Drawe, K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy*, 4(3), 48-55.
- van Manen, Max (1997). *Researching lived experience*. Western Ontario: Althouse Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge & Kegan Ltd.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Nilsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Satina, Barbara & Hultgren, Francine (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 521-534.
- Sheets-Johnstone, Maxine (2000). Kinetic Tactile-Kinesthetic Bodies: Ontogenetical Foundations of Apprenticeship Learning. *Human Studies*, 23(4), 343-370.
- Silvers, Ronald J. (1986). From the Light of Childrens Art. *Phenomenology and Pedagogy*, 4(2), 22-43.
- Stublely, Ellinor V. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 93-105.
- Yorks, Lyle & Kasl, Elisabeth (2002). Toward a Theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 176-192.
- Ølgaard, Bent (1995). *Om Gregory Batesons helhetsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Övriga referenser
- Pressmeddelande (2009). Nya kursplaner för grundskolan och ämnesplaner för gymnasiet. Regeringskansliet.
- U2009/312/S Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer.

Ömsesidig nyfikenhet och respekt

FD, Lektor och docent Cecilia Ferm Thorgersen
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm
Box 277 11
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.ferm-thorgersen@kmh.se

Institutionen för Musik och Medier, LTU
Box 744
SE-491 26 Piteå, Sverige



Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget?

Torill Vist

ABSTRACT

Emotion knowledge – a field of knowledge in music education?

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

Keywords: music, experience, education, emotion, knowledge

Innledning

Bakgrunn og formål

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

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

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

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

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

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

Begrepsbruk og teori

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

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

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

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

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

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

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

Vitenskapsteori og metode

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

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

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

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

Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap

En nyansering

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

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

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

Aspekter ved følelseskunnskap

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Utdypende om emosjonell tilgjengelighet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Utdypende om emosjonell forståelse

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

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

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

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

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

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

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

Drøfting

Følelser som del av musikkfaget

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

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

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

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

Følelseskunnskap som musikkpedagogisk kunnskapsområde

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

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

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

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

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

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

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

Kategorisering som skjuler

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

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

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

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

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

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

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

Noter

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

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

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

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

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

Referanser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Students' attitudes to aural training in an academy of music

Inger Elise Reitan

ABSTRACT

Students' attitudes to aural training in an academy of music

Aural training is part of any higher music education. The discipline is compulsory and traditionally aural training is considered a theoretical discipline in spite of its obvious practical character. There is a need for systematic knowledge of the role of aural training. A general question in this article therefore is: How does aural training contribute to the student's musical development? – As part of an empirical study of aural training at the Norwegian Academy of Music (Reitan 2006), a survey was conducted to investigate several aspects of the discipline, its relevance, content, effect and learning outcome, and also its relation to other subjects in the curriculum including theoretical as well as performing subjects. The study involved 104 students in the 1st and 2nd year of study. – The results show that, in the students' experience, aural training is to a high degree an important subject (92 %) and a useful subject (84 %). Aural training leads to a great variety of practical/oral/written skills and to theoretical knowledge appreciated as useful and transferable to musical praxis. The study shows that aural training also leads to more accurate comprehension and more focussed awareness of music in general. It is suggested that aural training contributes to the development of skills such as inner hearing, audiation and categorial perception. Keywords: aural training, relevance, inner imagination, awareness, audiation

Introduction

Why aural training¹? Every music student in higher music education is exposed to aural training as a compulsory discipline, whether they study for a career as an orchestral musician, a music teacher or an organist. This means that all students have experienced how aural training contributes to his or her musical development. In this article I will discuss several aspects of aural training associated with its status as a compulsory subject in higher music education.



Since aural training is compulsory, there has to be a reason for it. What do we know about the subject and what do we base our knowledge on? Aural training is mainly a field of practice, based more on experience than on scientific research. It is a subject with a long history in music education and the invention of methods aimed at learning melodies goes a long way back, these methods include solfège, tonic solfa and other similar methods. Today's aural training consists of a variety of practices and methods and the content varies from the training of intervals, sight singing and melodic dictation to advanced melodic and rhythmic training, aural analysis, analyzing and identifying chords and harmonies and the use of instruments in the lessons. We also have seen the development of more specialized aural training for the jazz and folk music programmes as these music styles have entered the classical conservatory culture. There is also an ongoing production of textbooks and exercises for the purpose of aural training. In spite of the differences in methods and content, there seems to be an agreement on the obvious place for such a subject in the study programmes in music, since it is a compulsory subject. This is also documented by Tomatz (1997) who made a study of four European conservatories; the Royal Academy of Music in London, the Royal Northern College of Music in Manchester, the Paris Conservatory and the Hochschule der Künste in Berlin. All institutions had aural training as a compulsory subject in the first years of study, though they had different ways of organizing the classes and different priorities in the content of the discipline. They all had an entrance test in aural abilities, normally for placement purposes.

Since aural training is mainly based on practical experience, there seems to be a lack of a firm link to research studies of relevant issues, for instance to the psychology of music. This might be due to the fact that aural training teachers do not normally involve themselves in research on the perceptual or cognitive basis for the subject. The main concern for aural training teachers has been the development and execution of training programmes, exercises and methods and the production of textbooks. On the other hand, psychologists do not specifically focus on pedagogical questions. Butler (2001:59) describes this situation by referring to the music psychologist Diana Deutsch: "... Deutsch's book [*The Psychology of Music*] gives a relatively small amount of attention to cognitive development and the acquisition of cognitive skills and almost no attention to the teaching-learning process." This means that many psychological studies do not have a pedagogical purpose or cannot be adapted to practical teaching in the classroom.

In this article my main concern is how students experience the relevance of aural training, through its importance and usefulness, its character as a theoretical or practical subject and the transfer effects of aural skills to performance. I also want to discuss how aural skills and knowledge are connected to the psychological phenomenon of inner hearing and of audiation. This means that I will study the relevance of aural training from two perspectives: a) aural training in the context of a study program, in relation to other subjects and b) aural training from "inside", the very essence of it.

I have already mentioned the lack of research-based knowledge of the effect or role of aural training. This is also confirmed by Jørgensen (2009:118-120). He categorizes research



studies in aural training in a) studies of teaching methods or of specific skills, b) the use of technology in the lessons, c) studies of aural perception and discrimination, d) different approaches in listening tasks and e) the transfer of skills to instrumental practice. It is only the transfer of skills which specifically concerns attitudes towards the role of aural training. The teachers' aspect is studied by Kosberg (1998), based on interviews of Norwegian teachers of aural training and of brass instruments in higher music education on their attitudes and expectations to the subject. She stated that some of her respondents from both professions seemed to think that aural training is not important if the learned skills cannot be transferred to other situations, which normally means a transfer effect to performance (ibid.:118). My own study (Reitan 2006) is based on the students' attitudes to aural training at the Norwegian Academy of Music (NAM). This study is the basis and background for this article.

The aural training discipline is situated between two research fields: music education and the psychology of music. While music education focuses its research on learning/teaching, on methods/didactics, on curriculum studies, on motivation etc., the psychology of music focuses on perception and cognition related to listening/reading, on memory, on absolute and relative pitch etc. There is an obvious link between the fields, and we see that the situation in Norway is gradually changing since there is a growing emphasis on research and development as part of any teaching position in higher music education.

Definitions

What is aural training? Since there are many practices, there are also many and varied definitions. Some definitions emphasize the training of concrete skills, such as the training of intervals, sight singing and dictation and thus give a narrow description of the subject, as in the definition of *ear training* from the Harvard Dictionary of Music (Apel 1970a:250): "An important field of elementary instruction to teach the student to recognize and write down musical intervals and rhythms." Frede V. Nielsen in *Musikdidaktik* (1998:320) gives a wider description of aural training as:

...an old discipline in music training. Its aim is the training of aural awareness, especially concerning musical structures – first and foremost those connected to melody, rhythm, harmony – perhaps also to musical form. According to the development of aural awareness the aim is to establish verbal categories, a fundamental musical language of musical terminology. This means that the aural training discipline becomes an integrated part of the musical craftsmanship.²

This description has a focus on the keywords *awareness* towards *structures* connected to *musical language*, which seems to involve more than concrete skills as it includes an



obvious cognitive element of understanding. On the other hand, it has to be said that the concept of skills in general and in educational meaning normally involves both cognitive and psychomotoric skills, even if it is not explicitly stated.

According to a curriculum of the Norwegian Academy of Music for the classical performance program, *Studieplan* (2009:51), the aim of aural training is “to develop and strengthen the aptitude for inner conceptualization of sound and further to be able to use one’s inner imagination actively in all kinds of musical work.” A more concrete description follows regarding how this should be achieved: through the strengthening of the musical memory and by improving reading and listening abilities. Important key words are *inner conceptualization* and the *inner imagination*. The aim is also to develop skills in perceiving structures, both read and heard, in the music, and to use the skills in the study of musical repertoire. As in Nielsen’s description this definition of the aural training discipline is much wider than the Harvard version presented above which was only concerned with skills in intervals and rhythms. Another parallel to Nielsen is the transfer of aural training. Nielsen’s approach is more general saying that the discipline becomes integrated in musical craftsmanship, while the Norwegian Academy of Music is more specific in connecting it to the study of musical repertoire.

The structure of the study programmes of NAM for bachelor of music performance consists of three categories of subjects: performing disciplines, subsidiary disciplines and elective courses. Aural training is one of the subsidiary subjects (Norwegian: støttestoff³) together with harmony, counterpoint and the history of music etc. It is compulsory in the first years of study. According to the plan the first two years of study are meant to give “basic skills for musicians”. This structure is similar to other institutions’ study programmes even if the content of the disciplines may differ according to local or national traditions. So there should be a general interest to investigate whether the students feel that aural training has the intended supporting effect which lies in the meaning of the Norwegian concept of ‘støttestoff’.

Method and accomplishment

In this article the main field of research is the study of the students’ attitudes to aural training in an academy of music. The method for collecting information was a survey among the students in the 1st and 2nd years in the bachelor programmes (Reitan 2006). About 90% (N=116) of the students participated. All study programmes were represented, including classical, jazz and folk music: orchestral musicians, pianists, organists, singers and music education students. In the questionnaire I used two kinds of questions: *open* questions with verbal responses coded into categories and *closed* questions with markings on a scale for 1-5 or verbal gradings, both treated with statistical coding. In addition there



was space for free comments for further explanation of the scale markings. In the study as a whole I focused on four aspects of aural training:

- the subject itself, what kind of subject aural training is, theoretical, practical etc.
- the relation to other subjects in the programme
- the learning outcome
- the teaching situation, about stress, well-being, work load etc.

In this article I will address data from the two first aspects above. Here I will focus on the degree of importance and usefulness, on its character as a theoretical or practical subject and on the transfer of knowledge and skills.

Results

An important and useful subject?

I asked the following two questions:

1. To which degree is aural training an *important* subject in your study?
2. To which degree is aural training a *useful* subject in your study?

There might be some uncertainty about the difference between the two concepts, 'important' and 'useful'. When using these words, I had in mind an understanding that importance is a wider concept than useful. The results revealed that the students perceived a difference in the two aspects, as seen in figure 1.

The tendency is positive for both questions. More than 90 % of the respondents think that aural training is important/very important and more than 80 % think that it is useful/very useful. This seems to be a clear statement in favour of aural training in the study program.

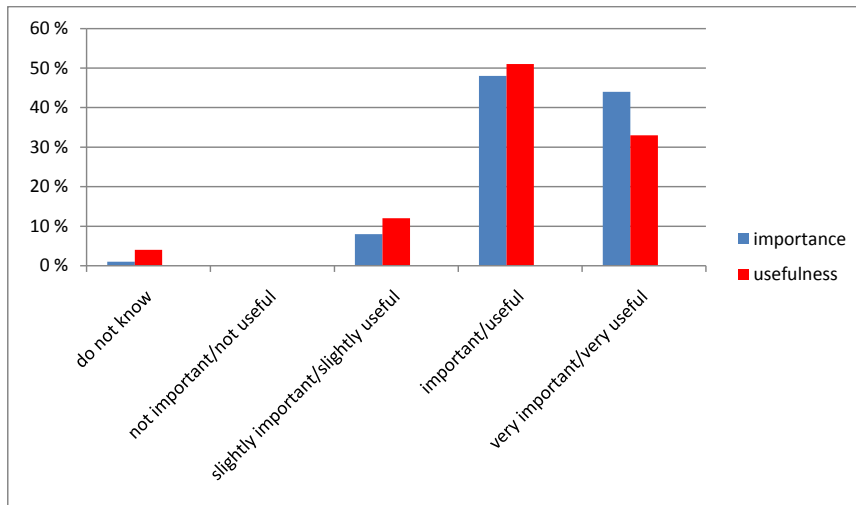
In the verbal comments the students explain why their attitudes are so positive. One explanation is rather *general*, as some students express in various ways the importance of developing the musical ear, in the training of different aural skills, intervals, sight singing, rhythms, chords etc. Some statements are open without any further justification, as this comment from an oboist: "Definitely the most important of the 'subsidiary' subjects."

Many remarks are connected to specific needs or use in the *instrumental practice*, a statement of the *transfer effect*. A singer writes: "To sing requires a good ear (as for other instruments). I learn the songs more quickly when I can immediately read the rhythms and see where the melody line moves." Different statements explain how aural training is a help for hitting the notes on brass instruments, for improving sight reading, for improving the reading of rhythms and of timing, for improving intonation, for mastering intervals in tympany playing, for learning of new repertoire faster, for choral singing etc.

Jazz musicians also explain how aural training helps them in improvisation activities and in transcribing of music. It seems that the explanations vary according to the individual needs of the different instrumentalists. These explanations point back both to Nielsen’s definition of aural training as an integrated part of musical craftsmanship and to the curriculum of NAM as “basic skills for musicians”, here connected to concrete and practical skills in relation to their instrument.

Many students explain the importance and usefulness of aural training with the development of more qualitative or abstract skills, such as *understanding* and *awareness*. A folk musician (hardangerfiddle) says: “This is a subject where you develop awareness of important elements in the music.” In general, the importance of the cognitive aspect is highly expressed in my study. This gives a wider perspective of what skills are involved in aural training, not only the importance of the practical skills that are normally associated with the subject.

Figure 1. The degree of importance and usefulness of aural training



Aural training – theoretical or practical?

Aural training is often referred to as one of the theoretical subjects in the study programme. This study tells something else: 57 % of the respondents think that it is mostly practical and 31 % that it is just as practical as theoretical. A statement from a pianist shows this double position between theory and praxis: “The theoretical part is for me mainly to understand and to see the connections that are useful in a practical performing situation.”

This corresponds to the concept of *applied music theory*, a concept used in several study programmes in the Norwegian Academy of Music⁴. Theory in aural training is here seen as a tool for practical purposes. Nielsen's definition stated the establishment of verbal categories connected to structures, which might seem to be a parallel to the importance of theory as a tool for identifying and understanding how to perform in practice. For some students the link between the two aspects is very close, as a folk music student put it: "It is difficult to categorize what theory and praxis are. I feel that aural training is a subject where these borders are blurred."

In other words, aural training has elements of both the dimensions of *ars- and scientia*, of skills and of verbal and theoretical knowledge (Nielsen 1998:106). Since the subject is a combination of practical and theoretical elements, of concrete practical skills and of abstract intellectual skills, there should be a potential for transfer and use in a variety of situations and needs. The question is how this is focused on in the teaching.

Aural training and the transfer of knowledge and skills

As indicated, aural training can have a positive impact on instrumental practice. In my study the students were asked to state the degree of *use of aural training skills* in other subjects in the study programme. The results showed that they felt the strongest connections between aural training and the subjects of harmony and counterpoint as well as to the instrumental subject and to chamber music. Another part of the study was to see the degree of *reference to aural training* from teachers in other subjects in the study programme. The results were almost the same: most reference from the teachers in harmony and counterpoint and secondly from the instrumental teachers. But the degree of reference was considerably weaker than the degree of how the students saw the use of aural training. This means that the students seem to see a link between aural training to other subjects in the study programme even if they are not explicitly told to do so from the teachers in these subjects. The role and contribution of the aural training teachers concerning reference to and use in other subjects was not included in the study.

Is aural training useful in the study of new repertoire on their instrument? 55 % of the students stated that they often used elements from aural training in this situation, while 42 % seldom did. Even if the main tendency is positive, there should be a potential for improvements here, as the harpsichord player said: "The subject is important. But I do not use it consciously. I feel that other teachers are not conscious of the role of aural training in the study programme." Perhaps more collaboration between the teaching staff would help this situation?

Many verbal comments explain how the students use aural training when studying and learning new repertoire, for instance when reading melody, rhythm and harmony. A saxophone player wrote: "I am always singing my pieces, and since it is mostly new music, I profit from *Modus Novus* [Edlund 1963] and the training of intervals. In addition I often play jazz, and then I need knowledge of harmony." Other students refer to intonation or to the special



demands when learning contemporary repertoire. It seems that the students' use is connected to individual needs, probably also connected to the different challenges their instruments present. Other comments indicate that it is difficult for them to say whether they use it or not, because it is so integrated in what they do, like this bassoon player: "I do not use it consciously, but it is integrated in everything I do on the instrument: intonation, rhythm etc."

Discussion

Aural training – a relevant subject?

Why aural training? Is it relevant? It is obvious that every subject in a study programme should be considered relevant. My empirical data are collected from students in a learning situation. This means that they evaluate their actual experience of aural training, perhaps not as future musicians, and probably not the future effect of aural training. In many ways it seems that the students find it relevant, as the results for both its importance and usefulness are so positive. We also see that the students' transfer of aural training skills to other subjects or to the instrumental field is positively demonstrated. But we also see that the explanations they give for their use and transfer of aural training skills are manifold. The students come to an academy with different backgrounds, instrumentally and musically. They have all passed an aural test and have demonstrated their level of aural competence. The teaching of aural training takes place in groups of 4-8 students with limited opportunity for individual teaching. So the students have to extract what is relevant and important for them. My study shows that there is a high degree of use of aural training skills also in both instrumental and theoretical subjects. The question is whether this is the normal academic situation. Collaboration between aural training teachers and instrumental teachers on the aims and content of the aural training subject as well as other theoretical subjects would certainly benefit the students to see the links between the disciplines, though it might be difficult to achieve in practice, as discussed by Jørgensen (2009:120). Relevance is not a timeless matter; there will always be need for changes and adaptations in the content of the disciplines in a study programme. To change old habits might be a painful process, but it will probably result in a more dynamic culture in the academies.

Relevance is also described in the written curriculum of NAM (2009:51) as it states that the aim of aural training is to "develop and strengthen the aptitude for inner conceptualization of sound and also to use the inner imagination actively in a variety of musical tasks." This should be achieved through the development of skills to be able to structure and memorize the music both in reading and in listening situations. This means that the basic skills in melody, rhythm and harmony, both written and oral skills, should be a basis for a variety of musical activities. Thus the musicians should experience that aural training skills can be applied outside the aural training class room, in the rehearsal



studio and in relation to other theoretical and practical subjects. But it also involves the cognitive aspect of understanding and awareness as an integrated part of musical craftsmanship.

Two comments from the students in my study connect aural training with such mental activities. A folk musician associates aural training with: "... systematizing the notes, exercising the brain, developing awareness." A pianist says: "... developing awareness, especially in relation to memorizing written music, harmonies, intervals etc., to see logical structures." These quotations contain some keywords already mentioned: awareness, structures and systematization.

What, then, is this process of systematization? In aural training it is hearing and reading in groups, patterns or structures instead of dealing with single notes or tones. The ability of reading is often compared to the reading of text and language. We do not read single letters, but conceive meaning through the words as an entity. Sloboda (1996:23) refers to linguistic theories from Chomsky on reading and shows how these theories can be transferred to musical perception. The phenomenon is called *categorical perception*. An important condition for categorization is to recognize the identity of a structure with a connecting verbal label. Verbal labels can be chord names, intervals, rhythmic groupings like syncopation, scales, keys etc. The ability to categorize is also relevant in the listening aspect of music. This activity is then a combination of theoretical knowledge and performance in practice. This demonstrates the close connection between theory and practice in the aural training subject, as shown by my respondents. According to Sloboda (2005:176) most people's ears function excellently. The ear is constantly sending highly sophisticated information to the brain about all sounds received. It is what the brain does with it that determines musical differences between people. Since the aim of aural training is to develop the ability to conceive and identify musical structures, it will also help the ability to memorize music, which is an important skill for musicians. The memory needs grouping techniques. Thus the musician needs some method of decoding or categorizing the individual sounds, in order to be able to hold the various sounds together in some structure or pattern. Karpinski (2000:73) calls it *chunking*. Snyder (2000:53-56), in his book on music and memory also uses this concept and describes how chunking of single groups forms a system of higher-level units. Chunking is also explained (Lehmann et al., 2007:111) as a human trait to search for patterns that allows them to process several units of information at the same time as meaningful units. In this respect the development of the inner imagination is of great importance.

Inner hearing and the literate musician

The ability to imagine sound is an important part of the musical ear. The phenomenon has different names, but refers to more or less the same thing. 'Hearing inside' and 'inner hearing' are used by Edlund (1978) in a dictionary article. Harvard's dictionary (Apel 1970b:786) uses 'aural image' in an article about solfège. Other concepts are 'inner



representation' or 'inner tone reference'. Edlund says that aural training is aiming at an understanding of "how much of the written music that 'lives' in one's musical imagination." Choksy et al. (1986:89) call it

[...] inner hearing – the ability to think musical sounds without external voicing. [...] This ability is used whenever a person looks at a musical score, thinking the sounds. It is a mark of the literate musician, and it is a skill that can be systematically taught.

This refers to a kind of mental activity connected to both the reading and the memorizing of music and the ability to recall it without the physical sound. This is also the case in sight singing: to be able to sing what you see requires an inner representation of the tones. Lindeman (1961:7) in his textbook on sight singing and music dictation, argued how important it is for musicians to learn these skills: it is obvious for a singer to develop skills in sight singing, but even for a violinist it is crucial to hear the melody inside before playing it. Choksy even says that this ability is a mark of *the literate musician*, which means that you can read and write music, and she also claims that this *skill* can develop through teaching. The importance of developing the inner hearing in the aural training subject is already expressed in the referred curriculum, but I think that this practice can be considerably improved through a more conscious methodical teaching. The reason for this is that it is a basis for many activities in aural training, either in reading, memorizing, dictations and transcriptions. It is certainly important in composition. But inner hearing is poorly described in the relevant literature connected to the aural training subject.

A concept used in Anglo American books relevant in connection with the inner imagination and memorizing is *audiation* and the corresponding verb *to audiate*. Gordon (1980:2 ff.) defines it as the ability to hear music through recall and creation without its physical presence. This verbal construction does not exist in Norwegian or Scandinavian languages, but could easily be adapted⁵. Gordon says that to be able to audiate the music, we have to be able to perceive and conceive the music in a *meaningful* way. Basic audiation requires the immediate readiness to develop what he calls *notational audiation*, connected to *music literacy skill*. In the quotation by Choksy above she called it 'the literate musician'. A literate person is normally a person who can read and write, but also understand, not only mechanically execute the activity. This should also be expected of the literate musician.

Hallam (1998:181) also uses the concept of audiation. She claims that it is a complex skill and ability of inner hearing and of understanding written music without playing it. She even claims that this is a complex skill that is only partly achieved by professional musicians. The concept of audiation is a relevant way of thinking methodically and a means of developing the musical ear, which is the main issue in aural training. Nielsen (1998:322) states the importance of the inner musical imagination. He does not use the concept of audiation, but in the following quotation there is a parallel to music literacy:



If the written music is not 'sounding in your head', you will not be able to sing it. If there is no inner conceptualization of what you hear, you will not be able to write it down or verbalize it in any terminology.

According to Nielsen the *inner image* and the musical memory are closely connected and he calls this a *general musicalization*⁶, which might be a kind of music literacy. Another word for audiation is Karpinski's *auralization* (2000:4). He connects this to what he calls *thinking in music*, as an opposite to *thinking about music*. He says in his textbook in aural training: "Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music." Rupert Thackray has written two textbooks called *The hearing Eye* (1994) and *The seeing Ear* (1995), the titles are both paradoxical and describing. The titles suggest audiation, to hear what you see or read and to see or understand what you hear. In both cases there is an obvious element of theory or knowledge, but also reference to structures and categorization.

What we should be aiming at in aural training teaching, in addition to developing a variety of practical skills, is contributing to the development of the literate musician through the strengthening of the ability to audiate, to think in music in a way that is relevant to the musical practice. This basic musician's skill will thus help the singer to master the following task: "Then I can study new repertoire on the bus, if I wish."

Since the completion of my survey, there has been a change in the organizing and teaching of aural training in the Norwegian Academy of Music; to make a closer connection between aural training skills and the student's main instrument. In the second year of study the students bring their instruments to the lessons. This might considerably help the students to transfer directly what they read or hear to their instrument. May be it would be possible to achieve skills in reading, hearing inside and realization on the instrument as expressed by the violinist Anne-Sophie Mutter: "When I look at a score, I hear the sounds. And when I hear the sounds, I know how to produce these tone colors."⁷

Notes

¹ Other names: ear training, aural skills, hørelære, gehörslära, gehørtrening, Gehörbildung, solfège.

² My translation from Danish.

³ 'Subsidiary subject' is not an equivalent translation from Norwegian. 'Støttefag' also has a positive supporting content or meaning.

⁴ Master in applied music theory and elective course in applied music theory (30 ECTS – including aural training, harmony, counterpoint and history of music).

⁵ My suggestion: *audiering* and *å audiere*.

⁶ Generell musikalisering.

⁷ Anne-Sophie Mutter: *Portrait of a Global Success*. Sent on Norwegian television TV2 February 1. 2009.

References

- Apel, Willy (1970a) (ed.). Ear training. *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Apel, Willy (1970b) (ed.). Solfège. *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Butler, David (2001). Music Cognition Research and the Music Theory Program. *Proceedings. The 76th Annual Meeting 2000. National Association of Schools of Music* (pp. 56-61). National Association. of Schools for Music.
- Choksy, Lois, Abrahamson, Robert M., Gillespie, Avon E. & Woods, David (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Edlund, Lars (1978). Hørelære. *Cappelens musikkleksikon* (Vol. 3, pp. 456-457). Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Edlund, Lars (1963). *Modus Novus. Lärobok i fritonal melodiläsning*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget AB.
- Gordon, Edwin E. (1980). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Hallam, Susan (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford, UK: Heinemann Educational Publishers.
- Jørgensen, Harald (2009). *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus Press.
- Karpinski, Gary S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Kosberg, Hilde Prestrud (1998). *Hva lærer vi å lytte etter? En intervjuundersøkelse blant messingpedagoger og hørelærepedagoger om holdninger til hørelærefaget i høyere musikkutdanning*. Master thesis. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lindeman, Trygve (1961). *Tonetreffing og musikkdiktat*. Oslo: Aschehoug & co.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag. 2. ed.
- Norges musikkhøgskole (2009). *Studieplan. Kandidatstudiet i utøving klassisk*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Reitan, Inger Elise (2006). *Gehørtrening i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: NMH-publikasjoner 2006:4.
- Sloboda, John: (2005). *Exploring the Musical Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sloboda, John (1996): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, UK: Oxford Clarendon Press.
- Snyder, Bob (2000). *Music and Memory. An introduction*. Cambridge: The MIT Press.

Students' attitude to aural training in an academy of music

- Thackray, Rupert (1994). *The hearing Eye*. CIRCME. School of Music, University of Western Australia.
- Thackray, Rupert (1995). *The seeing Ear*. CIRCME. School of Music, University of Western Australia.
- Tomatz, David (1997). Four European music schools: an NASM perspective. *Proceedings of the 72th Annual Meeting* (pp. 72-103). Reston, VA: National Association of Schools of Music.

Associate professor Inger Elise Reitan
Norwegian Academy of Music
P.O. Box 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norway
Email: inger.e.reitan@nmh.no



‘Identitation’ – Researching identity processes of professional singers from a discourse-theoretical perspective

Tiri Bergesen Schei

ABSTRACT

‘Identitation’ – Researching identity processes of professional singers from a discourse-theoretical perspective

The discussion in this article focuses on the use of discourse theory in research on identity formation in professional education. Michel Foucault’s works and ideas inspire researchers to work with concepts like discursive space, governmentality and technologies of the self, to explore social and cultural processes involved in identity formation. Within a discourse-theoretical perspective, identity formation is understood as an ever-evolving process, where individuals at any time embody multiple identities in response to patterns of power-relations among individuals and institutions. Identitation is suggested as a new term for the processes of being, having and seeking identity/identities. These ideas are illustrated by findings from a study of professional singers within classical, pop and jazz music, respectively.

Keywords: identitation, discourse analytic research, Foucault, professional singers

Introduction

The focus of this article is on how discourse theory can be used to conduct research on identity formation in professional education. Discourse analytic research is a systematic investigation into the mechanisms behind characteristic demands, norms and rules, with the purpose of unfolding that which is typical, normal and taken for granted in human practices. Michel Foucault (1926-1984) has inspired the developing of conceptual tools to uncover such taken-for-granted “truths” about individuals and society. Research based on Foucault’s ideas can help to reveal how individuals are shaped and formatted by power-relations in everyday life as well as in organized practices, for example when students enter a music institution to study the art of singing (Schei & Krüger 2008).

The interrelationship between professional discourses in different music genres and the construction of vocal identities can be examined on different levels. Empirical examples in this article are drawn from a study of young, professional singers within classical, pop and jazz music, respectively (Schei 2007).

In the present article, the neologism *identitation* is employed to designate the processes of *being*, *having* and *seeking* identity/identities (ibid.). The concept of “identitation” can be considered a contribution to the field of identity formation research on the individual level. In a Foucauldian perspective, identity is considered a continuously developing process, not a stable set of characteristics or “traits” (Foucault 1972). Individual, developing “selves” are subjectively realized by agents within an ever-evolving social structure (Burr 2001, Feld 1990, 1988, Finnegan 1989, 1997, Frith 2002, 1997, Geertz 2000, Hall 1996, 1997, 2002).

The concept of identitation has arisen through analysis of the referred empirical study, using Michel Foucault’s discourse theoretical perspective and his ideas on power-relations, discursive space, subject positions offered to the subject in the discourse, and technologies of the self, understood as a subject’s self-censorship to adjust to the discourse. These concepts will be outlined and used in this article.

Discourse analysis

One of the purposes of discourse analysis is to map and separate discourses and analyze the components of the different discourses to see the power-relations between them. The mapping consists of a deconstruction of the subjects’ taken-for-granted opinions, relations and habits, the discursive practice, to become aware of how the underlying authority of a discourse works, and to disclose how the rules of the discourse make the subjects act in accordance with tacit norms. The analysis seeks to draw attention to and analyze how the ever-present, constructive and productive discursive power works and infiltrates the subjects’ thoughts and practices. The productive power of reality involves more than the conceptual significance of language use in authentic communicative contexts. When using discourse theory and Foucault, attention is drawn to the unfolding of the underlying play between different discourses that fight for the power of definition. The “in-between” knowledge of this play can be uncovered by studying the actions taken place, how the subjects speak and act, and by studying the genealogy of a practice, meaning the study of where the discourse has its origin. This is achieved by disclosing social activities and questioning why individuals, groups, organisations and governments are constituted the way they are, and how they maintain their practices the way they do.

Discourse analysis is increasingly being applied to music education (Thompson 2002). But using Foucauldian concepts like “discursive space”, “governmentality”, “technologies of the self” and “subject positions” (Foucault 1972, 1980, 1988, 1999) to analyze and understand vocal identity and performers’ identity formation is still rather unusual. These concepts have, however, been used and refined by other researchers, most importantly

Michel Dean (2006), Stuart Hall (2002), Marianne Winther Jørgensen (2002) and Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips (1999), Thorolf Krüger (1998), Monika Nerland (2003), Tia De Nora (2005) and Nikolas Rose (1997).

Meanings of ‘discourse’

Foucault’s project was to study how history and culture shape individuals, institutions, science and the objects that are considered normal and natural. He was especially concerned with why people think and act as they do, how we are constructed as subjects and how subjects obtain knowledge about themselves. His concepts can function to clarify how vocal performers, subjects and curricula are shaped and moulded by *power* embedded both inside and outside of the music institutions, media, performing arenas and individuals. According to Foucault, power is not something held by a person or a government; it is constituted by relations *between* people, relations that structure thoughts and actions. Foucault’s concern is to uncover and understand power of ideological, cultural, economic and practical-material character, respectively.

In this article a discourse will be regarded as a technical term for the power-relations that make people within the same field think, act, speak and sing in ways that are to some extent predictable. For a researcher, and here; a music researcher, it is the relationships that are interesting: how a professional singer relates to the music, the genre, his/her own practice, the material artefacts in the room where s/he practices, the audience, the media and the institutions, and not least, how s/he talks about her/his thoughts and actions. The how-questions can reveal power-relations and hence show how individuals perceive and value their own subject-positions. In *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language* Foucault writes:

Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever, between objects, types of statement, concepts, or thematic choices, one can define a regularity (an order, correlations, positions and functionings, transformations), we will say, for the sake of convenience, that we are dealing with a discursive formation – thus avoiding words that are already overladen with conditions and consequences, and in any case inadequate to the task of designating such a dispersion, such as “science”, “ideology”, “theory”, or “domain of objectivity”. (Foucault 1972:38)

Foucault uses the concepts *discursive space* or *discursive formations* to explain the power-relations that cause people to regulate their actions in certain ways. This means that he is not simply analyzing the individuals and how they relate to each other but is also seeking

to reveal how something has become what it is, and how it maintains itself as it does. It is the system of rules that underlies the production of concepts that Foucault focuses on (Schaanning 1997:191).

In applying a Foucauldian approach to the study of singers' construction of vocal identity; it is interesting to consider how categories, ideals and rules are used by the singers themselves when they speak about what a "real" singer is. The classical informant in the referred study said, when he talked generally about singers in other genres than his own, that he believed a *jazz* singer had to be really first-class to dare label him/herself a jazz singer. The jazz singer, on the other hand, said she would never dare to sing a classical song in front of an audience. The pop singer, finally, would like to sing jazz, but considered the genre so challenging that she would have to practice for years before daring to let a jazz piece over her lips. The discourses that rule these three singers are powerful because it makes them think, act and speak without questioning why the vocal ideals within the three genres must be followed.

To uncover discourses is challenging, since the many different and active discourses in a given space disguise themselves as that which is considered self-evidently normal, true and correct. By focusing on the individual level it is possible, nevertheless, to understand a discourse as an individual's "truth-patterns", what the individual takes for granted; in short their habits of thought and life-world interpretation. For the individual this truth-pattern functions as a structuring framework for action, thought and style. There will always be several discourses circulating within a field. The researcher analyzes what discourses govern the individual and what the consequences are. When Luciano Pavarotti, Shirley Horn, Aretha Franklin, Umm Kulthum and Bjørk perform their art, their performances are important not only as vocal art. They are representing a certain style, but they are also representing the cultural framework, with all its rules and regulating truths about the correct vocal expressions within different styles. When there is no need to question a certain stylistic vocal expression, the discourse reveals itself as exactly that which is universally agreed upon. On the institutional level, the discourses are disguised as that which governs an institution's curricula, norms and rules.

Analytic tools

It is relevant to consider some tools for the analytic process before we deal with the empirical material. *Governmentality* (from French: *gouvernementalité*) is a concept that refers to all the techniques and mechanisms that regulate and mould an individual, which means that it also applies on a social level. Through this concept it is possible to study how the individual regulates him/herself. This concept has led to interesting research in the fields of sociology, economy, history of ideas and the humanities. According to Mitchell Dean

First, the work it has produced could be regarded as forming a new sub-discipline within the social sciences and humanities (Gane and Johnson 1993), one concerned with the manner in which we govern, or what is sometimes referred to as the 'how'

of governing. It asks questions concerned with how we govern and how we are governed, and with the relation between the government of ourselves, the government of others, and the government of the state. (Dean 2006:2)

Governmentality, therefore, refers to the subtle mechanisms in a culture that make certain knowledge so trustful that individuals implement this knowledge and are disciplined by it. Foucault argues that power is embedded in control systems, habituations and exclusions, so-called organized practices. This is what governs and constructs individuals in their social life (Popkewitz & Brennan 1998:20ff). Dean (2006:18) refers to this as “*regimes of practices or regimes of government*”. These regimes are the practices that mould truth and knowledge. It is not power in the sense of force that is the issue, but power-relations, which means the network that is created, developed and active between people. “And what then is the relation between authorities and those who are subject to them – priest/parishioner; doctor/patient, manager/employee, therapist/patient...?” (Rose 1997:132).

Power is written into the specific way an individual talks and how the receiver of the information reacts. Power operates in the relations between people and the relation is actually the power. Foucault’s concern is how power operates, how rules are made, how categories have become normal. Power-relations can be understood when researchers identify the patterns of for example an interviewees answers. Another example is when a professional singer accepts the critiques published in the media, letting him/herself be governed and regulated by the power that places journalists in a position to evaluate and characterize.

A further important concept developed by Foucault is *technology of the self*, which may be understood as a disciplinary technique that the individual applies to him/herself in order to be more competent. It includes the mechanisms by which an individual governs him/herself; how s/he practically, mentally and concretely exercises self-discipline and self-censorship. Singers who rehearse are practicing self-technologies. All scale exercises, the daily work to improve sound, timbre, technical skills and performance can be seen as self-technologies. According to Foucault,

Technologies of the Self permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality. (Foucault 1988:18)

Such practices are constituted when a person submits to the discursive logic that constructs an individual’s perceptions of what is normal, true and correct.

An example of a self-technology is apparent in the demands the male classical singer in the referred study makes of himself in order to improve his vocal skills. He describes, as shown later in this article, how he postures his body, how he breathes and how he concentrates on himself in order to sing a single line perfectly according to the norms of correct classical singing. Self-technologies inscribe ideals as to what makes an individual

experience good or bad or worth striving for. The self-technologies are a product of the culture (De Nora 2005) and they are therefore practices that surpass the individual. It is the culture that leads the individual to adopt a self-technology. Although not developed by the individual him/herself, it may still be explored, moulded and shaped by the individual within the frame of the ruling discourses in the field.

Self-technologies can be described as small, transparent rooms within the individuals' thought patterns related to their own practices (Schei 2007). In lived life such patterns of thought are so dense and complex that it is difficult to separate one self-technology from another. To analyze how individuals organize their own practices systematically through concrete thoughts and actions is a way to find out what it is that governs and shapes the individual. The way an individual chooses to maintain a practice, will clarify his/her identity. Self-technologies are a product of discourses, and this means that self-technologies constitute the substance of the discourse. We can map discourses if we have made clear some of the self-technologies, because the self-technologies are the content of the discourses that the individual is governed by. What the informant conveys as meaningful *is* in fact the discourse. Interpretation of the self-technologies is preferably done in relation to the above-mentioned concept of governmentality. Individuals act as if not being ruled, but the important issue for the researcher is to reveal norms, conventions and ideals that belong to the individual's taken for granted standards and habits.

Studying professional singers

The study referred to in this article focused on identification by analyzing three professional singers' experiences of and reactions to perceived demands in their professional lives. A male classical singer, a female pop, and a female jazz singer were asked about their thoughts on becoming and being singers, in order to examine how education and experience shapes self-understanding, self-confidence and motivation to enter the musical stage. They had all received their musical education at international institutions of high standing, and classified themselves as belonging to one of the three genres already mentioned. The following fundamental question guided the research:

What demands and standards do professional singers encounter in classical, pop and jazz fields, and how are these demands integrated and expressed in the identities of the vocal performers?

Taking a Foucauldian perspective on the empirical material and the analytic process, the central question becomes what lies behind or underneath the demands perceived by individuals or groups. This perspective attempts to disclose the way individuals are ruled by both internal and external forces, through embedded norms and rules. What are the

demands related to quality and perfection that structure the singers' practices? How are they governed by cultural norms embedded in vocal ideals, voice genres, educational concerns, conceptions of normality and common sense? What possibilities and limitations do they experience with regard to independent vocal expression and creation in the fields of classical, pop and jazz singing? What challenges does the stage pose? Foucault's theory of the relationship between power and knowledge (1972) has led me to explore why singers tend to regulate their vocal styles, their vocal expressions and their thoughts about voice, body and manner of speaking as if *the truth* was written on the wall, pointing out what is right and what is wrong.

How can identity be sketched from interview statements?

The most challenging question, when doing an interview-based discourse analysis, is how to read individual identity out of verbal empirical data. Hidden in an interview statement lies the subject's signifying practices. When an informant expresses something of importance in an interview, s/he actually verbalizes the discourse by which s/he is ruled, by making use of the vocabulary and the narratives offered in the discourse. What the subject finds meaningful and reasonable, is what s/he will choose to put into words. The discourse is what the subject states as significant. The substantial and material aspects of the discourse will always be embedded in what s/he thinks and how s/he conveys it. Therefore, a statement does not only carry the meaning of spoken words, but also the cultural artifacts in the space that s/he speaks from. The discursive logic will regulate her/his manner of speaking about practice. The regulating and constructive function of spoken statements has constitutive impact on identity formation. Analyzing discourses from the statements of professional singers can bring forth valuable insight in how they perform and negotiate their identities within experienced spaces of possible actions.

The discursive formation is what the researcher tries to reveal by grouping and interpreting the interview statements, because the weave of discourses that operates through the subject constitutes the discursive logic that makes her/him act in accordance with the discourse. The researcher's knowledge of the field is also of importance for what is being presented as results. In the referred study the researcher was trained as a classical singer, and had also done fieldwork studying the singers on stage and backstage.

Analytic strategies

Both culture and space are premises for understanding identity formation, the complexity of individuals as unconsciously being part of culture, and consciously relating to culture. Foucault considers "space", the field in which the individuals mould their thoughts and actions, to be crucial for understanding the individuals' actions and their self-understanding. Every individual is positioning him/herself vis-à-vis other individuals and the material artefacts within the field. Therefore the individual must be analyzed and understood in

connection to other individuals. The researcher must pay attention to what the individual considers meaningful in his or her cultural context. The material aspect includes all the artefacts that the individual is governed by in the discourse, not only the concrete and material space and the things with which the individual surrounds him/herself with, but also the physical body, including voice and sound, clothes, hair style and stage performance, and how this affect thoughts, actions, talk and song.

Together these aspects constitute the dynamic complexity that is explored by analyzing interview statements, though a specific focus on the discursive logic articulated by the interviewees. When the focus is on identity formation, a map of active discourses is needed in order to enable understanding of what it is possible and impossible for the individual to think, to value and to do within a certain space. To frame the discursive space, possibilities are reduced by identifying what is *not* in the discourse, in order to obtain an unambiguous understanding of the components of the discourse (Jørgensen & Phillips 1999:37, 69).

A potential pitfall for the researcher is the fact that the interviewee and his/her personal story may come to be seen as more important than the patterns revealed in what is said and how it is said. The story may interfere with the researcher's ability to discern the discourses that the interviewee is governed by, the discourses that can be revealed by analyzing the presuppositions, practices and worldview that made the story possible and natural. If the researcher is dazzled by the fascinating story, it may be difficult to grasp the subtle mechanisms that constitute the walls of the discourse, the border to other discourses. Discourses are regular statements and habits, and the discourses are constructing the individual through the ways s/he thinks and speaks about him/herself. It is when these regularities are identified by the researcher that identity can be traced. To avoid being hypnotized by the interviewees' stories, the informants are "decentred" in this kind of research. This means that neither they as persons nor their concrete experiences are central in the study, but rather the patterns through which the informants unfold their actions, their choices and their values.

This perspective does not take any truths for granted. Even the researcher is governed by discourses. When doing discourse analysis, the researcher becomes a discursive agent and a co-constructor of the discourse that is being analyzed. It is crucial to be critical and reflective. The researcher must be aware of the fact that s/he is an important part of the study, and even more importantly, of the results. S/he must be aware of the fact that s/he has blind spots that make certain things invisible during the analytic process. In this perspective nothing can be outside the discourse.

The awareness room – a self-technology

The singers' space is "the vocal cultural room" (Schei 2007:39). This space holds the singer, the songs, the vocal ideals, the repertoire, the genres, the accompanying instruments and musicians, the curricula, the institutional buildings, and the media critiques. In total;

this space of action is constituted by all signifying artifacts that influence the singers' appraisal of him/herself as a singer. Mapping the singers' subject positions in the vocal cultural room is central to research on professional identity construction.

The following extract from the analysis of the classical informant is an example that illustrates how to register and delimit a self-technology. A self-technology is a strategic practice that an individual does "in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality," as Foucault puts it (1988:18). It is a task for the researcher to give names to the different self-technologies that can be outlined from the empirical material. "The awareness room", which follows, is a metaphor in terms of which this self-technology is described. Descriptions of self-technologies must be seen as attempts to articulate the various components in an individual's patterns of thoughts. When the informant articulates what he *does*, the researcher can get a glimpse of how he structures his thoughts and how he works determinedly towards a certain goal.

The purpose of showing the following analysis is to point out that there are a range of components in the informant's practices that can be identified and so generate knowledge. There are specific elements that will be highlighted, through a systematic search for regularities in the informant's manner of speaking about daily warm-up and voice training. For example, the following quote from the classical informant contains a great deal of information on different levels:

There have been a lot of things now, but I try to have one spell a day where I, in a way, concentrate on myself. This means that I try to find connections, small coherences in my body, like warm-up exercises, to feel the circulation and the energy in my body. Because lately I have been a bit stiff in my hips, they have been locked; I have not been able to breathe purposefully and so on. Well, but it is all about getting back to ground zero, in a way, and singing a little at that zero point. I like that, being there and feeling that now it is working well and my voice is an extension of the fact that my body is ok. – And then I sing some of the repertoire. It depends. (Classical informant)

The classical informant is talking about how his practice has a purpose and how he concentrates on himself, meaning his body awareness. This quote reveals a technology that makes him do certain exercises that regulates his body and emotions in order to feel good and healthy in his voice and his body. Since he has experienced what works, this technology, or this specific approach to voice and body, has become a part of his daily routine.

The awareness technology epitomizes the classical informant's particular approach to himself. It implies a special approach to daily practice, including a consciousness of tension and relaxation and an attitude to breath and technique that enables him to describe in detail what it means to concentrate on himself. The way he reflects upon these phenomena indicates that there has been a long period of learning with lots of exercises, and trial and error. He spent a great deal of time in front of a mirror before it became necessary and natural to have "one spell a day" of concentration. He has experienced that this is essential if his voice and body are to function and obey.

This self-technology reflects what the singer actually does in order to be more competent, as well as with what kind of words he labels his practice. The awareness room can be understood as a meeting point in which he meets his own thoughts about voice and body, a site in which to empty the mind of other thoughts. It is a private room, a place to collect energy. According to the singer "(...) it is all about finding back to ground zero." The self-technology is a way to embody the voice. In this room the classical informant meets his voice and body as an *instrument*. He can juggle with the voice as a subject or as an object. When he sings out his exercises, his voice is embodied. But when he speaks of what he must do to produce the sound, he lifts both voice and body to an objective level and treats the instrument as an object to be moulded. It is this systematic concentration that accentuates the process of working with his instrument. The self-technology helps him to move forward.

Although concerned about the informant's work on his body, this technology is labelled "the awareness room". That is because body consciousness and concrete work on the body is precisely the focus of awareness. Practice is also thinking work. This self-technology shows how thinking is unfolded when concentration is given a direction.

The singer finds that his body functions better when he has worked with the stiffness in his hips, for example. His knowledge of the vocal instrument has taught him that he cannot maintain a good breathing technique if his hips are locked. So he tries different strategies and he does not stop until "the voice is an extension of the fact that my body is ok." Adapting an active attitude he can gain energy from this self-technology.

The classical informant's pragmatic attitude to voice and body is evident in the way he objectifies the instrument. He can speak unaffectedly of being "a bit stiff in [his] hips", as if the instrument was a lump of clay to mould, without feelings and moods. This is a way of speaking about the body that is also common among other professionals who use the body as a performing instrument, for instance dancers. The fact that the instrument *is* the body, enables him to look upon it as an object, and therefore to speak more neutrally about it. This kind of attitude is reasonable when the end product is dependent upon minor variations in timbre.

The quote also reveals that the singer knows what works. Voice and body will with the help of specific exercises that he has practiced and repeated day after day, year after year – return to what he calls the zero point. He is in a habit of practicing in a certain way, and the habit has been internalized in his body as an action pattern, a natural way of practicing his work. This is not a tribute of individual capacity, it is professionalism. Using the Foucauldian tool self-technology, it is possible to reveal a hidden level in the discourse, namely how the informant structures his daily work on body and voice and how he articulates it.

Finally he says "and then I sing some of the repertoire. It depends." This adds interesting information for the researcher. It is evident that the most important thing for the singer is the fact that the technical exercises function in preparing the body to sing. Such warm-up exercises are requirements of good singing, according to his judgement. Thus, it is less important to practice the song than to make sure that "the body is ok".

This is an example of the kind and the quantity of information that may lie hidden in a single quotation. By analysing interview statements as shown in the example, it is possible to uncover countless self-technologies. In the analysis of the classical informant it has been possible to find self-technologies regarding why he finds the art of singing meaningful, how he disciplines himself when he practices techniques in order to obtain the correct classical timbre, how he speaks about good and bad music, and what his ideals are.

Results from the study of the informants' different self-technologies show that it is the self-technologies that first and foremost reveal how an individual constructs his/her identity. Patterns of behaviour and manners of speaking and singing are different representations of discourses, while the self-technologies are effects of the discourses that make the individual act within the discourse. This means that the self-technologies are more important to investigate than the discourses when individual identity formation is the research area. The strategies through which the individual constructs his/her practice, will be experienced as the "right" thing to do, because the subject positions are offered to the individual *in* the discourse. The critical knowledge about construction of professional identity is available right here, in the subjects' self-positioning, the short- and long-term practice strategies, and the practical realisations of thought.

'Identitation'

The study of professional singers revealed a need for a concept to grasp the ever-evolving construction of identity as both unconscious and known to the subject, dependent upon the subject's position in the discourse. The neologism *identitation* was chosen to designate the ongoing, unfinished and complex processes that create, confirm and renew a person's identities. Identitation is so a concept for the process of *being, having* and *seeking* identity/identities. By practicing self-technologies, singers *identitate* (Schei 2007:182).

Identitation in the sense of *being* identity is unconscious; the individual acts spontaneously, naturally and pre-reflectively. Presence in one's own life cannot be objectified in self-understanding. Being is a state of non-reflection, implying no need to know that one knows. Being one's identity is to be part of the flock. When voice and body are used without self-awareness, it is an opportunity for the researcher to see the individual from the anthropological perspective, as part of, and representative of the specific culture. This means that it is also possible to see what regulates the individual, because s/he will normally act in accordance with the norms of that culture. It is usually only when norms are broken that the individual realises the existence of norms.

Identitation in the sense of *having* identity, on the other hand, requires that the individual puts him/herself on stage. It implies action, representation, positioning and awareness of one's person as an object of appraisal. Having identity is about knowing that an audience

is crucial for self-confidence. To have identity is to practice strategies of representation; it is to be aware of one's subject position, the location offered in the discourse, and hence, the position from where others view oneself. A focus on this perspective of identification in discourse analysis will highlight how an informant puts her/himself on stage and what implications it has. The following quote from the female pop informant accordingly illustrates the focus on how she estimates her audience, plans her performance:

I don't bother to sing a song without a specific punch line. That's my main rule. The song doesn't have to be either raw, or rocking, but there must be something that, well I don't know, something that goes directly into the soul of the audience. There must have been something that enthralled me when I heard it the first time. I don't know why, at least a special way of using the voice, a technical skill that I immediately fell for when I heard it. Yes, so I say to myself: Wow, I am going to do this too! (Pop informant)

To learn about identification from this statement, it is necessary to become aware of how the informant imagines the response from an audience and why this is important for her.

Identification in the sense of *seeking* involves actions directed towards potential future subject positions, actions that express the individual's dreams and plans, the direction life should take, and how one wants to be regarded. The pop informant expresses explicitly what moves her forward; she is inspired by dreams and works hard to reach her goals.

The results of the study indicate that genre is critical for vocal identification in structuring the discursive rooms where singers' professionalism is confirmed and negotiated. As mentioned Foucault uses the term *discursive space* when he speaks of the power-relations where individuals interact. Although these discursive spaces change over time, they continue to structure the conventions that delimit the range of possibilities within which a subject has to position him/herself, and hence structure identification. In the case of singers, subject positions are offered through the circulating discourses of the vocal cultural room, the cultural space where singers develop, interact and perform their art.

The study also reveals that the singers can actively influence their lives as professional singers if they acknowledge the normative pressures exerted by institutions, curricula, media, colleagues and audiences. Through reflecting on their own practice and identification, they may actively choose goals, strategies and self-technologies within the vocal cultural room. Such awareness of choice may lead to playful, critical and bold identification, and thereby contribute to the development and change of the dominant vocal discourses. When singers, through identification, come to embody the dominant cultural norms, this represents a canalization of cultural power, which means that identification must be understood as a continuous, life-long process, always moving and changing.

‘Identitation’ and singing

To be a professional singer means to have your body as a work site, your body as a tool and your body as a communication channel in creating and transmitting vocal art. The vocal instrument may be the most special of all musical instruments because the instrument is part of a perceptive, pulsating body, vibrant with thoughts and feelings. When a singer is determined and aware of what s/he wants to obtain, s/he will work systematically with certain strategies to reach the goals. By doing so, s/he is constantly changing in accordance with what s/he finds to be strategically right. Being aware of this is being aware of vocal identitation.

The vocal instrument is not limited to a certain part of the body. It is not the vocal chords alone that produce the sound and constitute the voice as an instrument. The vocal chords are dependent upon the breath, the muscles and the body posture. The sound, a timbre, is not only influenced by technique, but also by the singer's feelings, especially those related to self-respect and relationship to others. When the voice becomes a professional instrument, the singer becomes acutely aware of this instrument. The instrument includes the whole body and its quality depends on the singer's concentration and energy on producing the sound and focusing on details, such as difficult technical challenges, stylistically correct vocal expressions and text and melody interpretation. Important knowledge about the discourse is available when studying how the singer regulates her/his thoughts and manner of speaking about the vocal cultural field and what s/he believes is expected of her/him. In addition to the instrument, there is the audience, which means that the professional singer is aware that s/he is being evaluated. The decision to be a professional singer is a choice, and in choosing the stage, the singer also chooses to be seen and heard. This may seem obvious, but there are implications embedded in the role of being a professional artist that outsiders are unaware of. Although personal choice singers are concerned and may be worried about whether the audience likes what it hears or not, whether it judges the performance stylistically correct or not (Schei 1998).

Statements from the three informants from the referred study (Schei 2007) illustrate that it is impossible to distinguish the vocal instrument as an object separate from emotions. The singer's taken for granted understanding of the audience will, whether true or not, express itself *as* identitation through the singer's strategies, and be recognizable in the singer's self-understanding, preparations and performance. According to the female jazz informant, who says "(...) in a way you are being evaluated all the time, so it is just as if every concert is like an exam, with lots of judgements" (J3-54L), we learn that she disciplines herself in accordance with what she experience are the norms of good singing.

Whether trying to fit in or rebel, singers search for vocal strategies based on their experiences. In this way they sense to protect themselves from failure, and from being rejected or made ridiculous. The register of emotion becomes a compass that helps the singers conduct the performance. Feelings like shame, anxiety and stage fright must be seen as self-disciplinary regulation of the performance according to ideals, norms and rules in the discourse.

The male classical informant had been a singer and guitarist in a pop band as a teenager. Later, when studying at an institution of higher music education, he often doubted his value as a classical singer. In interview he said: "(...) I was worried whether I was worthy to be a music student or not." (K1-55T). A statement like this illustrates institutional power (Schei & Krüger 2008).

The female pop informant knows precisely how she must sing and what she must do to be a popular and attractive pop singer. "The rules of the game" are implicit in this quotation: "... you cannot freak totally out and honestly believe that you will sell a lot of CDs at the record stores, you know." (P1-34G).

Statements made by the informants are saturated with information about their experiences and thoughts about being seen, heard and judged as singers. In different ways they describe how perceived demands, which are often more or less arbitrary conventions and cultural norms, function as truths that they must adjust their vocal styles and expressions to. For these informants professionalism is certainly more than voice production; singing is a complex team effort involving the audience. The expression is continually moulded through the singers' negotiations with themselves in interaction with their cultural surroundings, which include the audience, the perceived authorities and norms, and physical surroundings like the concert venue, the temperature and the artefacts in the room. All these aspects influence the singers' identification.

Concluding remarks

The Foucauldian discourse-theoretical perspective is useful to explore why and how individuals maintain their practice and think, speak and act the way they do. The phenomenon *identity* manifests itself differently depending upon who is defining whose identity. It requires that two actors are always considered in a reflective framework: the individual who is being analyzed, and the researcher, who positions him/herself as the one with the power to articulate another's identity. In addition, when doing research applying the discourse-theoretical perspective, the structure and norms of the culture must always be seen as discursive, as must any individuals' remarks and judgements. A discursive approach reveals that an individual's identity cannot be viewed as neutral or isolated from the world.

Considering that a professional singer is an instrument, a mediator of vocal art and a person implies a complexity that needs to be grasped in order to trace the singer's professional identity. The study referred to in this article provided an opportunity to explore and construct concepts that can be used to grasp some of the complexity that lies, not only in the art of singing in itself, but also in the complexity of being the person who sings.

Research on young people's educational identification may provide insight into their motives for choosing a profession, their adjustments to different surroundings and demands, and most importantly, their expectations of themselves as professional.

References

- Burr, Vivien (2001). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dean, Mitchell (2006). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications Ltd.
- De Nora, Tia (2005). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, United Kingdom.
- Feld, Steven (1988). Aesthetics as Iconicity of Style or Lift-Up-Over Sounding: Getting into the Kaluli Groove. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 74-113.
- Feld, Steven (1990). *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression*. 2. Edition. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Finnegan, Ruth (1989). *The Hidden Musicians. Music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finnegan, Ruth (1997). "Storying the Self": Personal narratives and identities. In: Mackay, Hugh (ed.) *Consumption of Everyday Life* (pp. 65-104). London: The Open University, SAGE Publications Ltd.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1980). *Power/knowledge*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (1988). The Political Technology of Individuals. In: Martin, L., H. Gutman & P. Huttan (eds.) *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault* (pp. 145-162). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. Oversettelse og etterord ved Espen Schaanning. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Frith, Simon (1997). Music and Identity. In: Hall, Stuart & Paul du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 108-127). London: Sage Publications.
- Frith, Simon (2002). *Performing Rites. Evaluating Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Geertz, Clifford (2000). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.
- Hall, Stuart (1996). Who needs identity? In: Hall, Stuart & Paul du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage Publications.
- Hall, Stuart (1997). The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolution of our Time. In: Thomson, Kenneth (ed.) *Media and Cultural Regulation* (pp. 207-238). London: Sage Publications.
- Hall, Stuart (2002). The Work of Representation In: Stuart Hall (ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 15-74). London: Sage Publications.

- Jørgensen, Marianne Winther (2002). *Refleksivitet og kritikk. Sosialkonstruksjonistiske subjektpositioner*. Ph.d. avhandling innlevert ved Institut for Kommunikasjon, Journalistikk og Datalogi, Roskilde Universitetscenter. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Krüger, Thorolf (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teacher at Work*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison. Publisert som Report no 1/2000, Bergen: Bergen University College Press.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Avhandling for graden Dr.polit. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Popkewitz, Thomas and Brennan, Marie (1998). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. In: Popkewitz, Thomas and Marie Brennan (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, knowledge, and Power in Education* (pp. 3-35). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Rose, Nikolas (1997). Identity, Genealogy, History. In: Hall, Stuart and Paul du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 128-150). London: Sage Publications.
- Schaanning, Espen (1997). *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk plass*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Schei, Tiri Bergesen (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Avhandling for graden doctor artium (dr.art.), Grieg-akademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Schei, Tiri Bergesen & Krüger, Thorolf (2008). Et Foucault-inspirert blick på vokalfagets didaktikk. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw G. & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10* (pp. 97-112). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6. ISBN 978-82-7853-055-9
- Thompson, Kathy (2002). *A Critical Discourse Analysis of World Music as the 'Other' in Education*. Research Studies in Music Education, 19(1), 14-21.

Associate professor, dr. art. Tiri Bergesen Schei
The Grieg Academy, Bergen University College
Landåssvingen 15
N-5096 Bergen, Norway
Email: tbs@hib.no

Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag

Finn Holst

ABSTRACT

Music teacher competences between general pedagogic knowledge and subject matter knowledge

Establishing coherence between general pedagogics, subject matter and teaching practice is a well-known and recognized problem in Danish teacher education. The question raised is how music teacher competences are constituted in a relational field between different knowledge-bases. In order to conduct an investigation into this, the author deal firstly with the didactical-theoretical aspect of the relational problem, and secondly with the methodical implications this leads to. The didactical concepts Didaktische Rekonstruktion (German Fachdidaktik) and Didactical Transposition-theory (French Didactique) are applied to the discussion of the relation between pedagogical knowledge and subject matter knowledge and their possible integration. On the basis of a double transposition-process, a Didactical Integration Model is developed. Based on this model the author discusses and evolves the methodical design for an investigation of the subject-didactical competences of music teachers in teaching general music in primary schools and in instrumental teaching in music schools. Keywords: Teacher competences, relational field, transposition-theory, didactic reconstruction, didactic integration

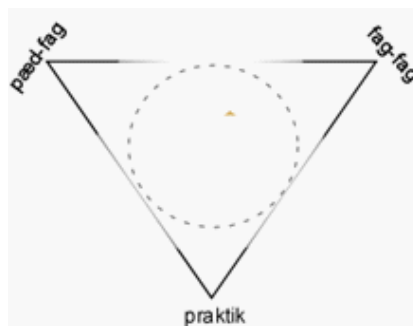
Det er et markant og erkendt problem i dansk læreruddannelse, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem tre områder: praktikken (undervisningspraksis), linjefagene (fag-fag) og de pædagogiske fag (pædagogik, psykologi m.v.). Der ligger heri en tendens til en fragmentering, som kan illustreres som en trekant udspændt af disse tre (fig.1).

Det meget diskuterede forhold mellem teori og praksis bliver vanskeliggjort af, at teori udgøres af flere fra hinanden afgrænsede videnssystemer, som udgøres af henholdsvis fag-fag og pædagogiske fag. Det centrale spørgsmål i forhold til lærerens professionskompetence, som jeg vil forfølge her, er, hvordan forståelser konstitueres og uddifferentieres fra forskellige videnssystemer og mellem forskellige typer af studieindhold. Fokus vil hermed være at undersøge lærerens didaktiske professionskompetence.

I første del af behandlingen vil jeg tage udgangspunkt i relationsspørgsmålet mellem fag-fag og pædagogiske fag, hvilket fører til en diskussion og udvikling af *didaktisk teori* med henblik på empiri. Anden del af min behandling vedrører *det metodiske*

design – i lyset af didaktisk teori – for en undersøgelse af musiklæreres didaktiske kompetencer i henholdsvis folkeskoles musikundervisning og musikskoleundervisning.

Figur 1. Læreruddannelsens trekant



Didaktisk teori

Én fortolkning af relationerne i læreruddannelsens trekant (fig. 1) kunne være, at forholdet mellem fag-fag og undervisningens praksis er primær, og at pædagogiske fag tjener som hjælpemiddel eller værktøj for at omsætte den primære relation. En fagdidaktisk position, der bygger på, at undervisningens indhold direkte kan afledes af et basisfag (fx videnskabsfaget matematik), er blevet kritiseret med betegnelsen nedslivningsdidaktik – eller afbildningsdidaktik (fra tysk: Abbild-Didaktik) – at relationen har karakter af en afbildning af videnskabsfaget på skolefaget, som således bliver en slags klon heraf. På samme måde kunne man anlægge det synspunkt, at den pædagogiske faglighed basisfag (psykologi, sociologi m.m.) fungerer som en almindelig afbildningsdidaktik.

Med hensyn til didaktikkens relation til fag og pædagogik skelner F. V. Nielsen (Nielsen 2004: 37) mellem forskellige former for relationer, som kort kan karakteriseres som: ¹⁾ en afbildning, ²⁾ en non-relation og ³⁾ et relationsfelt.

En afbildningsrelation i forhold til fag-fag medfører en non-relation i forhold til pæd.-fag, og omvendt medfører en afbildningsfunktion i forhold til pædagogiske fag en non-relation i forhold til fag-fag. Denne tilgang må kritiseres som på en gang objektivistisk og relativistisk. Det er i forståelsen relationsfelt, jeg vil forfølge hvordan lærerens professions-kompetence konstitueres, dvs. i et relationsfelt mellem fag og pædagogik. Hvordan relationerne kan forstås i denne ramme er imidlertid ikke indeholdt i bestemmelsen *relationsfelt* som sådan. Jeg vil derfor i det følgende udvikle et teoretisk konstrukt med henblik på analyse af konstitutionen af lærerens professionskompetence i rammen af denne tredje forståelse.

I forhold til figur 1 handler det om at udvikle en teoretisk forståelse, som placerer sig imellem fag-fag og pædagogiske fag og som kobler til praksis – og som dermed placerer sig inde i trekanten i den midterste cirkel og som sådan vil være af didaktisk karakter.

Jeg vil kort skitsere min fremgangsmåde i de følgende afsnit (1.1 til 1.7): Jeg vil først med udgangspunkt i den franske didaktiker Chevallards transpositionsdidaktik (Chevallard 1985, 2005, 2006) behandle spørgsmålet om transformationen af viden fra et produktionsfelt eller udøvelsesfelt til et undervisningsfelt. *Transpositioneringen* fra et felt til et andet – fra en *frame* (ramme) til en anden beskriver jeg med Coulson som et *frameshift* (Coulson 2001). *Processen* i transpositionen vil jeg så præcisere som en dobbelt-proces under anvendelse af det didaktiske koncept *didaktisk rekonstruktion* (Kattmann et al, 1997) bestående af en reduktion og en rekonstruktion, og jeg uddyber den dialektiske karakter af denne dobbelt-proces. Dette vil jeg til slut koble til relationsfeltet, hvilket fører til bestemmelse af transpositionen som et *dobbelt frameshift*. På dette grundlag opstiller jeg en analysemodel med henblik på min undersøgelse af hvordan forståelser konstitueres og uddifferentieres fra forskellige videnssystemer og mellem forskellige typer af studieindhold i konkret musiklærerpraksis.

Transpositionsdidaktik

Jeg vil illustrere Chevallards udgangspunkt for transpositionsbegrebet ud fra den didaktiske trekant med hjørnerne lærer, elev, indhold og siderne læring, lærer-elev-relationen og lærerens fagforståelse (figur 2).

Figur 2. Lærerens blikfelt som deltager



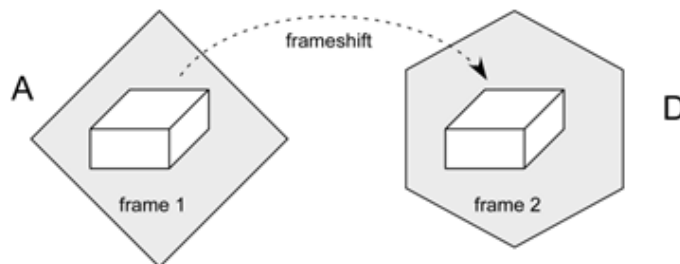
Figuren illustrerer, at lærerens blikfelt primært er rettet mod elevernes læring, et emne som måske netop af den grund har fået stor bevågenhed. Problemstillingen blev rejst af den franske didaktiker Chevallard tilbage i 1985. Han peger på, at spørgsmålet om viden og lærerens egen relation hertil ignoreres, og fokus er ikke blot på elevens relation til viden men på lærerens relation til elevens relation til viden. I Chevallards optik er vidensspørgsmålet helt afgørende, og det betyder, at lærerens fagforståelse må underkastes en mere grundig analyse.

Chevallard (1985) er inspireret af forskellige franske tænkere, herunder Pierre Bourdieu, og han inddrager spørgsmålet om den institutionelle betingning af viden i den didaktiske tænkning. Han lancerer på dette grundlag den didaktiske transpositions-teori. Det er en pointe, at matematik fx som forskningsfag i en forsknings-institution er forskelligt fra matematik fx som undervisningsfag i grundskolen. Transformationen præciseres som en *transposition*, en flytning fra en social kontekst med en bestemt funktion til en anden. Det er forståelsen, at viden gendefineres, omorganiseres og begrænses af sociale, historiske og kulturelle kontekster – og dette bestemmer en række muligheder og begrænsninger. Transformationen af fx et fags forskningsviden til en specifik undervisningsramme forklares altså primært som en rekonstruktion gennem en re-positionering.

Frameshift

Jeg vil først forfølge spørgsmålet om dette skift nærmere under anvendelse af begrebet frameshift. (Coulson 2001) beskæftiger sig med, hvordan viden fra en kontekst re-organiseres i en ny kontekst under anvendelse af begrebet *frame*. Processen betegnes som et *frameshift*, hvilket også kan forstås som en metafor. Frameshift og metafor kan betegnes som måder at beskrive særlige relationer på. I modsætning til den direkte og enkle relation mellem *smuk* og *pige* i sætningen *pigen er smuk*, bygger metaforen *hun er en rose* på at egenskaben ved rose (*smuk*) overføres fra et område (blomster – frame 1) til et andet (mennesker – frame 2), hvorved betydningen at pigen har egenskaben *smuk* etableres (figur 3).

Figur 3. Frameshift



Coulson benytter Minsky's begreb *frame* (Minsky 1975). En *frame* er defineret som en ramme, der har en struktur, som billedligt forstås i form af en række pladser (*slots*), der giver bestemte muligheder og begrænsninger for, hvad der indsættes (*fillers*). Slots og fillers kan sammenlignes med fatninger samt indstikskort – som fx måden et sim-kort indsættes i en mobiltelefon på.

Det eller de elementer (*fillers*), der indgår i et *frameshift* kommer fra en *frame* (frame 1) og indsættes i en anden *frame* (frame 2). Hvor metaforbegrebet kan benyttes til at

beskrive, at noget (en del af en helhed) overføres eller flyttes, definerer begrebet *frame*, at der er knyttet muligheder og begrænsninger til den bestemte kontekst i kraft af en struktur – hvilket netop ved anvendelsen af transpositionsbegrebet er en central pointe.

Didaktisk rekonstruktion

Jeg vil nu vende mig mod processen i den transformation, som af Chevallard er beskrevet som en transposition, og som jeg uddyber som et frameshift, der består af to delprocesser. Den nærmere karakteristik af denne dobbeltproces vil jeg diskutere med udgangspunkt i konceptet *Didaktisk Rekonstruktion* (Kattmann et al 1997), som er et didaktisk koncept udviklet indenfor naturfagsdidaktik.

Rekonstruktionen foregår i en proces, som har to dele: en reduktion og en rekonstruktion (figur 4).

Figur 4. Dobbeltprocessen i Didaktisk Rekonstruktion



Reduktionen er rettet mod en basisfaglig viden, som ikke antages at kunne overføres som sådan til undervisningsindhold. Rekonstruktionen er en udfoldning i den pædagogiske mulighedsramme («et univers på tværs») – som bl.a. betinges af elevernes for forståelser og forudsætninger. Denne *udfoldning* kan siges på den ene side at være smallere, og på den anden side bredere, netop betinget af den pædagogiske mulighedsramme. Visionen i konceptet didaktisk rekonstruktion peger i udpræget grad mod en indkredsning af en didaktisk indholdsbestemmelse, der giver mulighed for den af Klafki beskrevne dobbelte bevægelse, ‘hvor stoffet åbner sig for eleven og eleven åbner sig for stoffet’ (se Nielsen 1998). Samtidig kan man sige, at der er tale om et modbillede til en afbildningsdidaktik, men det er faktisk svært at pege på hvor forskellen hertil findes i reduktions- og rekonstruktionsprocessen. Det er imidlertid ikke tydeligt hvorved dette dobbeltkoncept adskiller sig fra en afbildningsdidaktik, idet man faktisk kunne (mis)opfatte reduktionsprocessen som en proces, der beskæftiger sig med den indholdsmæssige transformation, og rekonstruktionsprocessen som den metodiske nødvendighed dette afføder – og dermed give en mulig beskrivelse af en afbildningsdidaktik.

To eksempler

Jeg vil anvende to eksempler for at illustrere vanskelighederne. Det ene eksempel er et klassisk eksempel indenfor matematik-didaktikken, især kendt gennem indførelsen af mængdelæren i de små klasser. Revisionen var en følge af Sputnik-chokket. New Math, som man kaldte det, lagde vægten på matematiske strukturer under brug af abstrakte koncepter som mængdelære og talsystemer. I en transformation fra videnskabsfaget matematik til skolefaget matematik forsøgte man at indføre det, man anså for elementært eller grundlæggende (i videnskabsfaget). Det tog en del år, før den massive kritik det fulgte blev hørt – og tallinjerne vendte tilbage på skolebordene i de små klasser. På den ene side er det tydeligt, at der er tale om en afbildningsdidaktik, på den anden side er det svært at se, hvorvidt reduktionen faktisk kunne være en rigtig god eller en rigtig dårlig idé.

Det andet eksempel vedrører udvikling af undervisningsindhold og et undervisningsmateriale på folkeskolens mellemtrinsniveau til et tema om Per Nørgårds kompositioner på grundlag af den såkaldte uendelighedsrække, som anvendt i hans tredje symfoni. På den ene side er der tale om vanskeligt tilgængeligt stof, og på den anden side et interessant potentiale i forhold til et musikalsk skabende læringsforløb. Uendelighedsrækken udvikles gennem en forskrift, som fortæller, hvad det næste interval skal være – og hvor de følgende intervaller konstant bygger på de intervaller, der dukker op undervejs. På trods af, at forskriften er ret simpel, er den udpræget vanskelig at sætte sig ind i på grund af abstraktionsniveauet. På trods af at rækken konstant ændrer sig, hvilket den principielt gør i det uendelige, er det sådan, at den i al sin tilsyneladende tilfældighed indeholder sig selv – således forstået, at rækken af toner, som kommer, hvis man tager den første tone efter fx hver taktstreg, er rækken selv – som i et fraktalt mønster. Her ses de første toner i uendelighedsrækken i en kromatisk skala (øverste system), og den samme tonerække som opstår for hver fjerde tone (nederste system):

Figur 5. Uendelighedsrækken – kromatisk skala



Uendelighedsrækken kan anvendes på hvilken som helst skala, på en kromatisk skala, på en diatonisk skala, på en pentaton skala, og for den sags skyld på en skala som kun indeholder to toner, en lys og en mørk – og under alle omstændigheder bibeholder sine fraktale egenskaber.

I to-trinsskalaen ville tonerækkens første toner se ud som følger (figur 6):

Figur 6. Uendelighedsrækken – totrinsskala



Den fraktale egenskab som Per Nørgård betegner som «bølger» – at rækken er indeholdt i sig selv – er tydelig både i den kromatiske udgave og i to-tone udgaven. I den kromatiske udgave er konstruktionen af rækken vanskelig tilgængelig, mens den i to-tone udgaven er let at forfølge.

Grundprincippet i to-trinsskalaen bygger på en “Rasmus Modsat”-logik nemlig at hvis vi har gjort en ting (taget et skridt opad) så gør vi efterfølgende det modsatte. To-trinsskalaen har en mørk tone og en lys tone. Begynder vi med den lyse tone efterfølges den af en mørk tone. Har vi en gruppe på to toner, som består af lys- mørk, skal den efterfølges af det modsatte nemlig mørk- en lys. Det samme gælder en fire-gruppe, en otter-gruppe osv. (se figur 6)

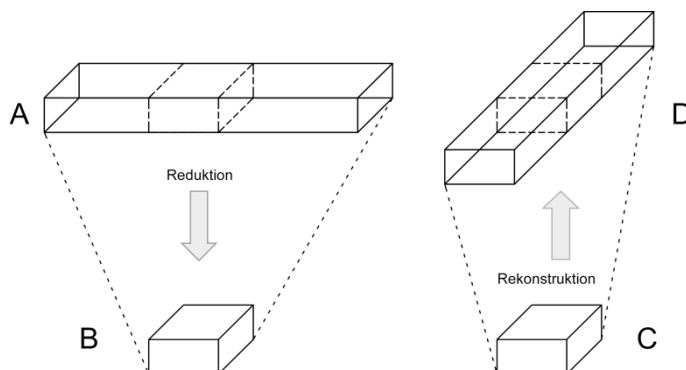
Dette danner så et tonalt grundmateriale, og ved at lege med nogle principper for at fjerne toner som en slags filtrering fra denne tonestrøm kan man udvikle ofte fascinerende rytmer. Den pædagogiske mulighed for at arbejde musikalsk skabende er oplagt, og en anvendelse heraf fra 2006 i rammen af Didaktisk Rekonstruktionsteori findes som et omfattende web-baseret materiale rettet mod musikundervisningen i folkeskolen (Bechmann og Holst 2006).

Der er to måder at gennemføre en reduktion på, som i dette tilfælde umiddelbart tilbyder sig. Den ene mulighed er reduktionen fra tonerækken og dens egenskaber (kompleksiteten i nodebilledet i figur 5) til en matematisk formulering af forskriften som en algoritme. Den anden mulighed er at reducere skalatypen til fx en femtoneskala eller en to-trinsskala.

Diskussion af dobbeltprocessen

Med henblik på en diskussion af de to eksempler vil jeg præcisere de enkelte dele af reduktionsprocessen og rekonstruktionsprocessen (figur 7). Reduktionsprocessen går fra (A) et basisfagligt udgangspunkt til (B) en reduktion heraf, som er gennemført med henblik på at være (C) udgangspunkt for rekonstruktionsprocessen, der skal etablere (D) det rekonstruerede indhold udfoldet i den pædagogiske kontekst.

Figur 7. Reduktion – rekonstruktion



I matematikseksemplet bliver der foretaget en reduktion, som er meningsfuld i konteksten af videnskabsfaget matematik (fra A til B). Resultatet indsættes i den pædagogiske kontekst (B=C) og udfoldes metodisk fx ved hjælp af et bestemt undervisningsmateriale (D). I forhold til undervisningsfaget var der dog tale om en abstraktion, som viste sig at være ‘pædagogisk uhensigtsmæssig’, hvilket ikke behøver at have været synligt i den ramme, som konteksten videnskabsfag som basisfag udgjorde som rationale.

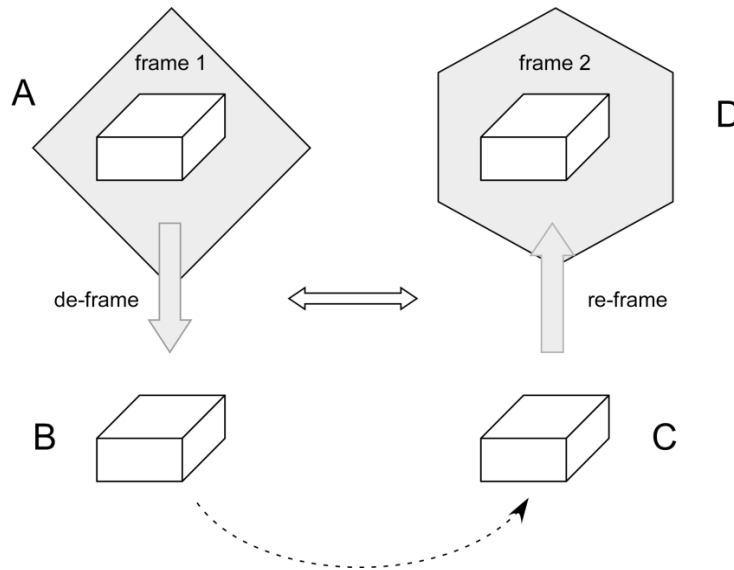
Kombinationen af de to delprocesser er i musikseksemplet afgørende forskellig herfra. Her er udgangspunktet (A) uendelighedsrækken i kromatisk eller diatonisk skalakontekst, som er velegnet i professionel komposition (Per Nørgårds tredje symfoni), men til gengæld uden for pædagogisk rækkevidde i en almen skolemæssig sammenhæng.

Der gennemføres en reduktion ved at isolere noget elementært eller elementart – hvilket her handler om principperne ved selve rækken – dvs. rækkens matematiske struktur. Uendelighedsrækken, som anvendt diatonisk af Per Nørgård, de-kontekstualiseres (B), og det er rækkens matematiske struktur der nu overføres (i C) og re-kontekstualiseres i to-trinsskalaen (i D).

Frameshiftmodeller

Der er en dialektik på færde mellem (B) og (C), idet reduktionen er afhængig af, hvorvidt den billedligt talt er egnet som indstikskort i den fatning, den skal indsættes i (C). Der foregår en flytning og en til-kobling, som ikke er tydelig i rammen af konceptet didaktisk rekonstruktion (figur 4), hvor reduktionen foretages ned i et punkt, som så igen udfoldes i rekonstruktionen. Modellen medfører, at man må opfatte at (B) er lig (C), men det er langt fra sikkert, at en reduktion per automatik er egnet til udfoldning i en bestemt pædagogisk kontekst. Dialektikken er imidlertid en forudsætning, når processen ses som et frameshift (figur 8), i kraft af begreberne *filler* og *slot*.

Figur 8. Frameshift

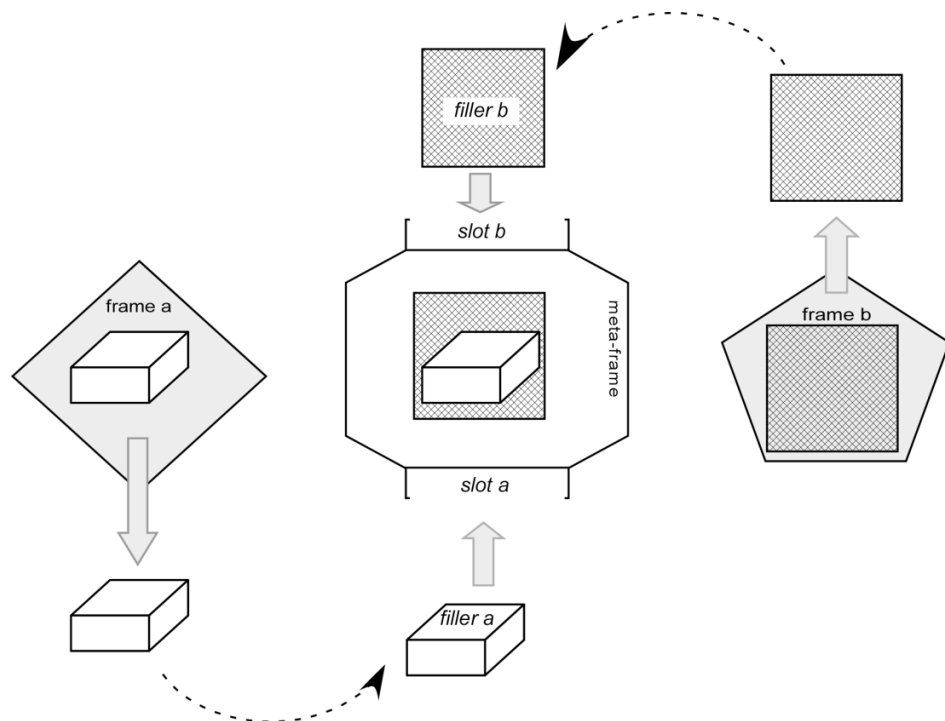


Reduktionen må foretages med henblik på den kontekst, den efterfølgende skal udfoldes i. Koblingen mellem de to frames er betinget (muligheder og begrænsninger) i henhold til transpositionsbegrebet – indstikskortet skal passe til fatningen.

Modellen, som den ser ud nu, beskriver transpositionen af fag-faglig (basisfaglig) viden til en undervisningspraksis, men ikke den pædagogisk faglige videns rolle, som dermed får karakter af en blind plet. Hvis antagelsen er, at en viden er koblet til en praksis og ikke kan overføres uden videre til en anden praksis, må det gælde såvel fag-faglig (basisfaglig) viden som teoretisk og forskningsbaseret pædagogisk viden, og i det lys må teoretisk pædagogik og pædagogisk forskningsviden også betragtes som et basisfag. Der er en forskel på konteksten (gennem funktionsbestemmelse) på et bestemt fag som forskningsfag og det samme fag som anvendelsesfag i en bestemt kontekst, og forholdet her imellem må derfor også være af transpositions-karakter. Transformationen fra det (de) pædagogiske basisfag kan så helt parallelt betragtes som en transpositionering og beskrives som et frameshift. Modellen er den samme. Det betyder så, at vi har med to frameshift at gøre – eller hvad man kan betegne som et *dobbelt frameshift*. Et dobbelt frameshift kan sammenlignes med en dobbelt metafor. Jeg har tidligere benyttet eksemplet *pigen er en rose* for en metafor for *pigen er smuk*. Noget (egenskaben smuk) overføres fra et kildeområde til et målområde. Den dobbelte metafor overfører imidlertid noget fra to kildeområder (begrebslige rum) til et tredje område (begrebsligt rum), og som eksempel kan tjene kombinationen af *sten* fra et kildeområde med *løve* fra et andet kildeområde som

integreres i *stenløve* i et tredje rum. Stenløve (en skulptur) tilhører en kategori forskellig fra begge kildeområder (mineralriget og dyreriget). Fauconnier og Turner har beskrevet dette i begrebet *blend* (Fauconnier og Turner 2002). Som tidligere nævnt ønsker jeg imidlertid at benytte *frame*begrebet pga. den større præcision i begrebet netop med henblik på spørgsmålet om muligheder og betingelser (*slot*-funktionen). Dette fører derfor til at jeg opstiller en model for den dobbelte transposition i form af et *dobbelt framershift* eller mere præcist et *integreret frameshift*, da det ikke så meget er spørgsmålet om at der foregår to framershift, som at disse integreres (figur 9):

Figur 9. Integreret Frameshift



Det første frameshift (transpositionen fag-basisfag til undervisningsfag) går fra frame a (til venstre) til metaframen (i midten) på figur 9. Det andet frameshift (transpositionen pæd.-basisfag til undervisningsfag) går fra frame b (til højre) til metaframen (i midten). Metaframen, som skal integrere de to forskellige slags 'indstikskort' (fillers), må følgelig have to forskellige slags 'fatninger' (slots). *Filler a* passer i *slot a* og *filler b* passer i *slot b*. Et eksempel på en sådan kombination kunne være en mobiltelefons sim-kort og hukommelseskort, som har forskellige funktioner og forskellige typer stik.

For at kunne præcisere hvad der har hvilken funktion i denne komplekse proces, vil jeg benytte distinktionen forgrund/baggrund. Metaframen udgør den baggrundsstruktur, som gør det muligt at kombinere to <indstikkort> (fillere) *internt* som forgrund og baggrund for hinanden.

Fremgangsmåden i den dobbelte proces kan nu beskrives som følger:

1. der bestemmes en mulig forgrund i *frame a* – indsættes som *filler a* i *slot a* –
2. der bestemmes en mulig baggrund i *frame b* – indsættes som *filler b* i *slot b*
3. betingelsen skal efterprøves, hvorvidt *filler a* kan være forgrund for *filler b* som baggrund, og omvendt
4. afhængig af udfaldet af punkt 3 foretages en integration (intern distinktion forgrund/baggrund = filler a/ filler b) – eller, hvis udfaldet er negativt, går man tilbage til punkt 1 og 2.

Oversættes dette til det fagligt-pædagogiske relationsfelt, kan det, med et tematisk udgangspunkt, beskrives som følger:

1. der bestemmes et muligt elementært eller elementært indhold på fag-basisfagligt grundlag (de-frame)
2. der bestemmes en mulig pædagogisk kontekst herfor på pædagogisk basisfagligt grundlag (de-frame)
3. det efterprøves (eller vurderes) hvorvidt det elementære indhold kan indsættes i den pædagogiske kontekst (nødvendig betingelse), og hvorvidt den pædagogiske kontekst har et potentiale i forhold til det elementære indhold (mulighedsbetingelse)
4. i positivt fald integreres det elementære indhold og den pædagogiske kontekst som undervisningsindhold (re-frame)

Det fag-faglige aspekt og det pædagogisk-faglige aspekt optræder her som en intern distinktion og som hinandens forudsætninger i form af et didaktisk rationale. Det didaktiske rationale muliggør altså at anskue relationen som en intern distinktion med en dialektisk karakter i modsætning til en ekstern distinktion mellem to overvejende autonome felter - mellem relationsfeltets to poler og deres muligheder for at definere et undervisningsindhold, hvor begge positioner fører til en afbildningsdidaktik. Man kan sige, at der i rammen af det didaktiske rationale udvikles et fag-didaktisk bestemt undervisningsindhold i modsætning til et basisfagligt bestemt undervisningsindhold.

Chevallards transpositionsdidaktik er således, gennem brug af frameshift-begrebet som model-grundlag og didaktisk rekonstruktion som inspiration, nuanceret i rammen af det opstillede relationsfelt.

Perspektivering

Som nævnt i indledningen ønsker jeg at undersøge hvordan forståelser konstitueres og uddifferentieres fra forskellige videnssystemer og mellem forskellige typer af studieindhold med fokus på lærerens didaktiske professionskompetence. Det er nu spørgsmålet, hvorvidt konstitutionen heraf kan forstås i lyset af relationen (den interne distinktion) og dermed i relationsfeltet, eller hvorvidt den forstås i lyset af distinktionen (den eksterne distinktion) og dermed uden for relationsfeltet betinget af en non-relation. Da selve spørgsmålet definerer en problemstilling i relationsfeltet, fravælges de positioner, der tidligere er betegnet som afbildningsdidaktiske – og som ret beset kunne kaldes a-didaktiske og karakteriseres som «didaktisk bypass», da de udelukker et reelt didaktisk rationale, så vidt dette forstås i en ramme af relationsfeltet. Den didaktiske distinktion er således ikke distinktionen mellem forskellige ofte konkurrerende basisfag, men derimod mellem en relationsfeltsdidaktik (her beskrevet i rammen af didaktisk transpositionsteori) og en basisfagsdidaktik (her karakteriseret som en afbildningsdidaktik). Undersøgelsen er derfor begrænset til at undersøge konstitutionen indenfor denne distinktion, og den opstillede didaktiske teori betragtes således som dækkende for undersøgelsens genstandsfelt – uden at der dermed ligger en påstand om, at det er den eneste eller bedste teoretiske og modelmæssige beskrivelse heraf.

Bortset fra at levere centrale modelbeskrivelser, som basis for analysen, gør ovenstående teori- og modeludvikling det tydeligt, at en undersøgelse af lærerens didaktiske professionskompetence i denne forståelsesramme må inddrage spørgsmål som indholdsudvælgelse og begrundelse, elevernes forudsætninger og forforståelser og didaktisk refleksion over gennemført undervisning - altså professionskompetencer af den type, som Erling Lars Dale betegner som K3 (Dale 1989). Dette kan ses som en udfordring i forhold til det metodiske design.

Metodisk design

Jeg ønsker at undersøge såvel interaktionen mellem lærer og elev i musikundervisningen som den professionsviden og refleksion, der er forbundet hermed bl.a. under anvendelse af klasserumsforskning.

Det er min opfattelse, at klasserumsforskning kan udspalte to ofte uforenelige perspektiver. På den ene side står et praksisaspekt, som bygger på deltagernes subjektive erfaringsgrundlag, og på den anden den observerende forsker i et analytisk perspektiv. Der lurder en mere eller mindre låst adskilthed mellem det subjektive og det objektive, hvor en mere objektiv eksisterende virkelighed skal afdækkes (en “scientisme”). I modsætning hertil anlægger jeg en fænomenologisk tilgang, hvor virkeligheden ikke på en eller anden måde er skjult af, hvordan noget fremtræder. Distinktionen mellem fremtræden og virkelighed forstås ikke som to adskilte verdener, men som en intern distinktion (en dialektik),

mellem hvordan noget kan fremtræde i et overfladisk eller mindre optimalt perspektiv, og hvordan noget kan fremtræde under de bedst mulige betingelser (Gallager og Zahavi 2008: 22), såvel i en praktisk situation som i en videnskabelig undersøgelse.

Det bliver således spørgsmålet, hvordan der konkret kan anlægges et optimeret perspektiv, således at det, der undersøges, kan fremtræde på de bedst mulige betingelser. Dette søger jeg at opnå gennem en kombination af perspektiver hvor den umiddelbare (synkrone) situation overskrides gennem brug af medier (asynkront).

Et hovedperspektiv er hvordan lærerne oplever en undervisning (oplevet virkelighed). Det andet hovedperspektiv er en ekstern forskers observation af en undervisning (observeret virkelighed). For begreberne oplevet- og observeret virkelighed se Nielsen (1997). Disse to perspektiver optræder synkront (samtidigt med) i forbindelse med undervisningen.

Gennem brug af video som asynkron observation opstår andre muligheder. Lærerens hovedperspektiv (synkron oplevet virkelighed) kan udvides ved at læreren om man så må sige sætter sig ud over sit eget iagttagelsesperspektiv, ved at observere undervisningen asynkront (asynkron observeret virkelighed).

Ved at interviewe læreren eller få skriftlige udtryk for den oplevede virkelighed, får forskeren (asynkront og tekstligt medieret) mulighed for at udvide sit hovedperspektiv ved at observere et udtryk for læreren (synkront) oplevede virkelighed og (asynkront) observerede, oplevede virkelighed.

Forskeren kan ud over den observerede virkelighed (synkron) inddrage læreren beskrivelser (asynkron, tekst) af henholdsvis oplevet (synkron) og observeret virkelighed (asynkron, video).

Sidst, men ikke mindst, kan forskeren lave en videobaseret analyse af undervisningen (asynkron), som muliggør analyse af multi-mediale og non-verbale udtryksformer.

Brugen af videoobservation og videoanalyse spiller på denne måde en central rolle gennem at tilbyde nye perspektiver.

Dette kan nu opsummeres som fem observationsperspektiver:

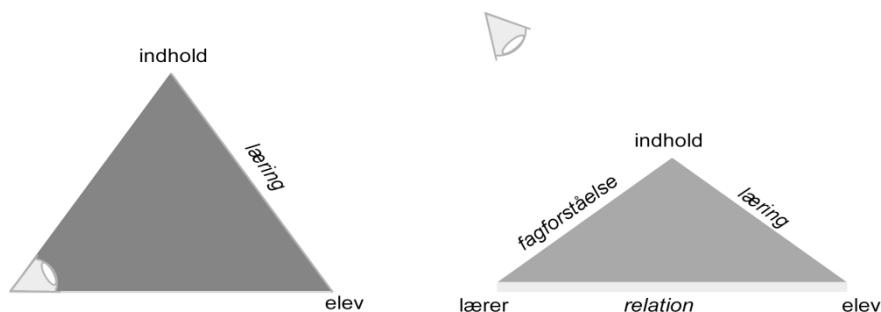
- L1. Læreren observation af og refleksion om undervisningen som deltager
- L2. Læreren observation af og refleksion om undervisningen på basis af video
- F1. Forskerens observation og analyse af undervisningen
- F2. Forskerens observation og analyse af undervisningen på basis af video
- F3. Forskerens observation og analyse af undervisningen på grundlag af læreren beskrivelser

Læreren perspektiv

Jeg vil illustrere forskellen mellem oplevet virkelighed (deltagerperspektivet) og observeret virkelighed (på basis af video) i *læreren perspektiv* vha. den didaktiske trekant (figur 10). Man kan sige, at der er tale om to forskellige indstillinger til at se på det samme, og det er min pointe, at man dermed har blik for forskellige aspekter heraf.

Som deltager i interaktionen mellem undervisning og læring er lærerens position i det ene hjørne af trekanten, som det sted man ser fra. Som observatør af undervisning og læring er den observerende position udenfor trekanten.

Figur 10. Lærerens dobbeltperspektiv



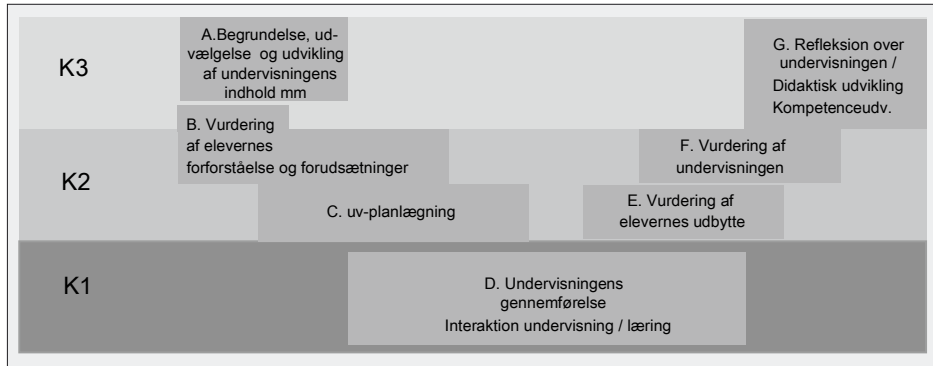
Fra den deltagende position som lærer er blikket umiddelbart rettet mod elev, indhold og forholdet herimellem, som primært vedrører elevens læring og spørgsmålet om, hvordan (hvad skal eleven lære og hvordan) og processen, hvori dette foregår. Fra den observerende 'udenfor' position bliver lærerens rolle, som før har været en blind plet, synlig. Fra lærerperspektivet kunne dette beskrives som spørgsmålet om selvrefleksion, og når denne ikke er synlig, kunne der ligge en tendens til at objektivere lærerrollen. Relationen mellem lærer og elev bliver synlig, hvilket eksempelvis indebærer, at man åbner for en forståelse af lærerens forståelseshorisont, elevens forståelseshorisont og relationen herimellem, hvilket er af betydning for begrundelse og udvælgelse af indhold, særlig med hensyn til elevernes forudsætninger og forforståelser. Endelig bliver forholdet mellem lærer og indhold synligt, hvilket inddrager spørgsmålet om fagforståelse og fagsyn, hvilket også vedrører begrundelse og valg af indhold.

Jeg vil illustrere det med en model for funktioner i den didaktiske proces (Holst 2008), som tager udgangspunkt i E.L. Dales professions-kompetencer (Dale 1989), som jeg udfolder i tid som undervisningsprocessens sekvens (figur 11).

Hvor det første perspektiv faciliterer (fremmer) refleksion, som vedrører kompetence-niveauerne K1 og K2, faciliterer det andet perspektiv den type refleksion, som inddrager kompetenceniveauet K3.

At spørge til lærerens viden, kompetence og refleksion under anvendelse af video-optagelse beskrives ofte som *stimulated recall*, og betegner oprindeligt en metode til at opfriske eller genoplive en studerendes hukommelse efter undervisningen for at genkalde de tanker, der opstod i forløbet, dvs i deltagerperspektivet. Fokus i denne forbindelse er imidlertid snarere at rette opmærksomheden mod forskellige niveauer af lærerrefleksion, og om muligt at eksplicitere disse refleksionsformer gennem et skift i iagttagelsesform. Hvis begrebet *stimulated recall* benyttes herfor, er det altså i en udvidet betydning.

Figur 11. Funktioner i den didaktiske proces

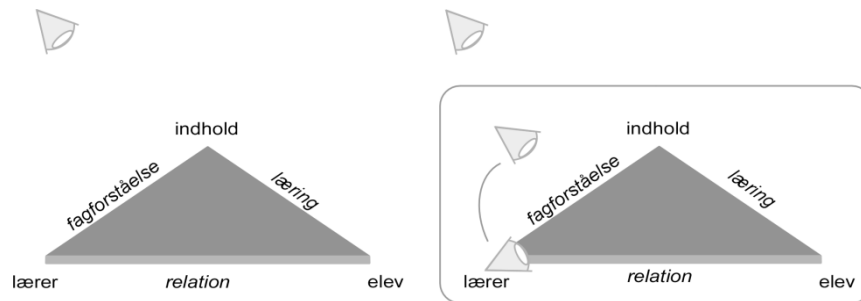


Forskerens perspektiv

Betragtes forskerperspektivet observeret virkelighed isoleret (F1), ligger der en potentiel fare for en 'objektivering', hvor man frasiger sig den forståelse og kontekst, som lærer og elever agerer i.

Forskerobservationen kombinerer – i modsætning hertil – et perspektiv rettet mod undervisningen som sådan (F1 og F2) med et perspektiv rettet indirekte mod undervisningen gennem lærerens beskrivelser (F3) af perspektiverne L1 og L2 (figur 12).

Figur 12. Forskerens dobbeltperspektiv



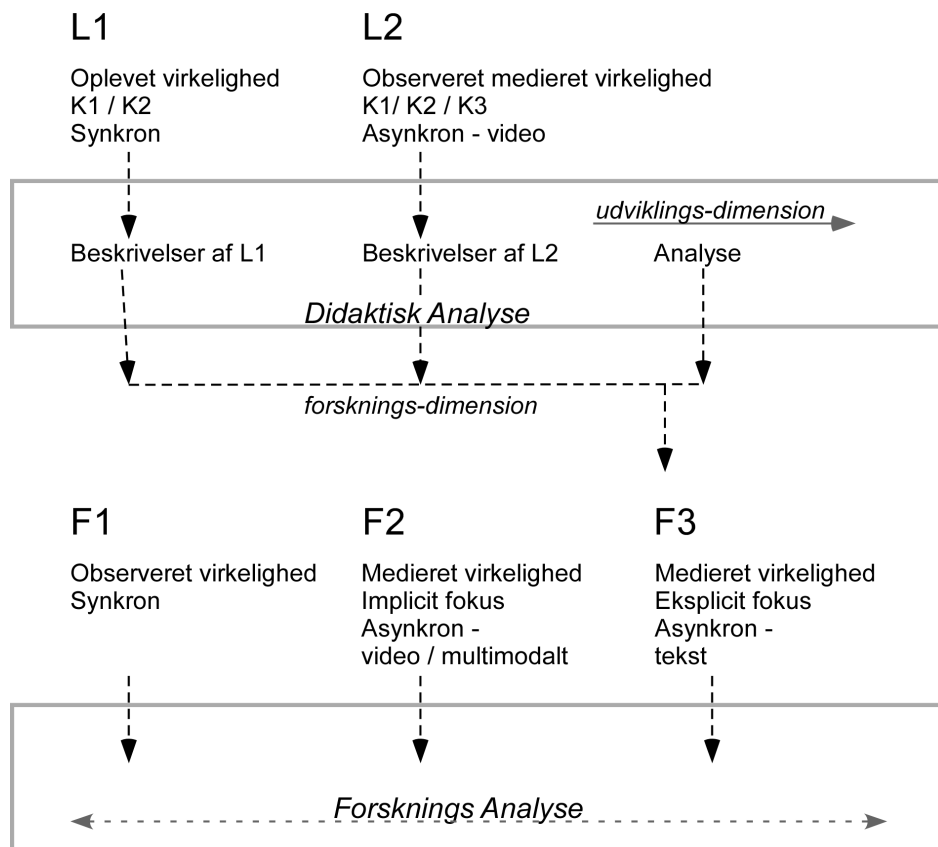
Det er nu tydeligt, at der er tale om et dobbeltperspektiv rettet mod henholdsvis ¹⁾interaktionen mellem lærer og elever i undervisningen og ²⁾lærerens viden og tænkning herom. Dette er således også grundlag for at undersøge lærerens viden og refleksion i relation til en specifik undervisning.

I observationen rettet direkte mod undervisningen indgår to perspektiver: F1 som er rettet mod undervisningen som sådan og forskerens beskrivelse heraf, samt F2 som er rettet mod undervisningen på basis af video. Forskerens analyse af undervisningen på basis af lærerens beskrivelser (F3) er af eksplicit karakter, idet den forholder sig til eksplicite (L1) og ekspliciterede (L2) lærer-beskrivelser. I modsætning hertil er perspektivet F2 – observation af undervisningen på basis af video, rettet mod det implicitte aspekt og eksplicitering heraf gennem multi-modale analyser.

Sammenfatning

De fem perspektiver (L1, L2, F1, F2 og F3) kan sammenfattes i følgende illustration (fig.13).

Figur 13. Observationsperspektiver



L1. Lærerens observation af og refleksion om undervisningen som deltager tager udgangspunkt i oplevet virkelighed med fokus på kompetenceniveauerne K1 og K2.

L2. Lærerens observation af og refleksion om undervisningen på basis af video tager udgangspunkt i en observeret medieret (asynkron) virkelighed og inddrager kompetenceniveauerne K1, K2 og K3 med fokus på en eksplicitering heraf. Hermed søges kravet, som fremstår i teori afsnittet (1.7) om at inddrage kompetenceniveau K3, indløst gennem anvendelsen af videoobservation.

L1 og L2 sammenfattes i en didaktisk analyse, som har en udviklingsdimension (praksisudvikling) og en forskningsdimension (kobles til F3).

F1. Forskerens observation og analyse af undervisningen i synkron form (helhedsperspektiv).

F2. Forskerens observation og analyse af undervisningen på basis af video tager udgangspunkt i medieret virkelighed af multimodal karakter med implicit fokus og interaktion med L1 – som oplevet virkelighed (cirkulært).

F3. Forskerens observation og analyse af undervisningen på grundlag af lærerens beskrivelser tager udgangspunkt i medieret virkelighed i tekstlig form fra L1, L2 og den didaktiske LL-analyse.

Forskningsanalysen (F1, F2 samt F3- koblet til L1 og L2) omfatter såvel ¹⁾interaktionen mellem lærer og elever i undervisningen som ²⁾den professionsviden og refleksion, der er forbundet hermed. Analysen benytter didaktisk teori og modeller som diskuteret i afsnit 1.7.

Det eksperimentelle design - anvendt på en række undersøgelser af musikundervisning i folkeskolen, i musikskolen og i samarbejdsprojekter mellem musikskole og folkeskole – tjener hermed til, gennem en praksisnær forskningsstrategi, at udvikle viden om, hvilke lærerkompetencer, der er på spil i udøvelsen af professionen som musiklærer.

Referencer

- Bechmann, Søren og Holst, Finn (2006). *Trolldmandens værksted. Per Nørgård, symfoni Nr. 3 i to satser*. Webudgivelse, Undervisningsministeriet: <http://uvm.gonesurfing.dk/flora/flora.asp?page=20630>; siderne 20630, 20631, 20632 og 20633.
- Chevallard, Yves (1985, 1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble.
- Chevallard, Yves (2005). *Steps towards a new epistemology in mathematics education*. Webudgivelse: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=1
- Chevallard, Yves (2006). *Readjusting didactics to a changing Epistemology*. Webudgivelse: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=1
- Coulson, Seana (2001). *Semantic Leaps*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Dale, Erling Lars (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Fauconnier, Gilles og Turner, Mark (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books.

- Gallager, Shaun og Zahavi, Dan (2008). *The Phenomenological Mind. An introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Routledge. Oxon og N.Y.
- Holst, Finn (2008). *Musik til Alle, Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier Bind 1*. Forskningsenhed Musikpædagogik, DPU.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschafts-didaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Minsky, Marwin (1975). Frame system theory. In: Johnson-Laird & Wason (eds): *Thinking: Readings in Cognitive Science*, pp 355-376. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. In: Jørgensen, H., Nielsen, F. V. & B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 1997*. pp. 155-177. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. udg.) København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Schnack, K. (ed.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Ph.d.-stipendiat, cand.pæd. Finn Holst
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: fihc@dpu.dk

Forskningsnote *Research note*¹

Introduktion til musikpsykologi

Sven-Erik Holgersen

Musikpsykologi findes både som forskningsområde og som undervisningsfag ved en række institutioner i Norden, og derfor kan det undre, at der ikke tidligere er skrevet en lærebog, som introducerer til faget. Siden musikpsykologiens begyndelse i 1860'erne er der udgivet mange bøger, som introducerer til fagområdet ud fra forskellige forskningstilgange og med forskellige interesser, men hidtil har de alle været på ikke-skandinaviske sprog. For nylig udkom den første samlede introduktion til musikpsykologi på et skandinavisk sprog.

Den danske musikerterapeut og forsker Lars Ole Bonde har skrevet *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi* (Bonde, 2009) ud fra et humanistisk grundsyn, ikke for at udelukke natur- og samfundsvidenskabeligt orienteret musikpsykologi, men fordi han selv er humanist. Bonde var i 2001 medforfatter til en indføring i musikterapi (Bonde, Pedersen og Wigram, 2001) som bl.a. omfattede et kapitel om musikpsykologi, og *Musik og menneske* er vokset ud af behovet for at udfolde dette kapitel til en selvstændig lærebog. Det er dog ikke en lærebog for musikerterapeuter, derimod er den primære målgruppe (bachelor)studerende i musik, musikterapi og musikpædagogik, og som sådan har bogen særlig interesse for *Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning*. Bogen belyser en række grundlæggende og aktuelle emner, som ikke tidligere har været behandlet i en samlet fremstilling på et skandinavisk sprog, herunder musikbegrebet, hvordan musik påvirker mennesker, hvordan mennesker forstår og interagerer med musik, samt spørgsmål om musikalitet, musikalsk læring og transfer, musikalsk udvikling og musikterapi.

Et særligt træk ved bogen er, at den indholdsmæssigt og strukturelt bygger på et flersidigt musikbegreb, en teoretisk model, der især er inspireret af Even Ruud, John Sloboda, mens flere andre (bl.a. Ken Bruscias *The six dynamic models of Music Therapy* og Frede V. Nielsens *Musik som et mangespektret meningsunivers*) omtales og således også indgår i Bondes teoretiske afsæt. Den teoretiske model omfatter fire niveauer (s. 30):

- 1) et fysiologisk, musik som lyd, herunder lydens og musikkens virkning på kroppen: resonans, indre og ydre bevægelse, vitalitetsdynamik.
- 2) et syntaktisk, musik som sprog med betydning, herunder musikkens virkning som æstetisk fænomen: oplevelsen af sammenhæng, struktur og generative principper.
- 3) et semantisk, musik som sprog med mening, herunder musikkens virkning som eksistentielt og åndeligt fænomen: oplevelsen af relevans, formål, budskab.



- 4) et pragmatisk, musik som interaktion, musicering, herunder musikkens virkning som socialt fænomen: leg, samvær, ritualer, performance, community music, kommunikativ musikalitet.

Disse fire niveauer skal dog ikke forstås som adskilte fra hinanden, men snarere som indgange til at diskutere temaer i eller perspektiver på musikpsykologi.

Bogen er disponeret i tre dele:

1. Del drejer sig om musikpsykologiens baggrund med kapitler om musikken i øret, i hjernen og i kroppen, som sammen med et kapitel om musikpsykologiens historie antyder bredden i det videnskabelige perspektiv og beskriver, hvordan musikpsykologiens udvikling i store træk følger psykologiens udviklingshistorie. Som afslutning på denne del gør forfatteren kortfattet og informativt status over musikpsykologi i Danmark, Norden (herunder i Uppsala, Trondheim og Jyväskylä), England og Tyskland.

2. Del udfolder den teoretiske model i fire niveauer, som blev præsenteret i indledningen. Denne del viser tydeligt, at musikpsykologi trækker på en bred vifte af videnskabelige perspektiver herunder psykologi, filosofi, lingvistik, musikvidenskab, naturvidenskab, antropologi og socialvidenskab.

Netop fordi musikpsykologi er så omfattende et fagområde, griber temaerne ofte ind i hinanden. Dette er fx tilfældet i kapitlet ”Musik som lyd og vibration”, der bl.a. omtaler Colwyn Trevarthens teori om kommunikativ musikalitet, Daniel Sterns teori om vitalitetdynamik, danske Erik Christensens teori om musik som virtuelt tids-rum (music timespace) samt den franske øre-næse-halslæge Alfred Tomatis’ lydterapi. Sidstnævnte omtales med anerkendelse såvel som blik for den kritik, der er rejst over for metodens videnskabelige grundlag.

Kapitlet om ”Musikken som sprog med syntaks” bygger på centrale nøgleteorier, heriblandt Chomsky, Bernstein samt Lehrdal & Jackendoff, der kunne give afsæt for yderligere analyse og diskussion af forholdet mellem syntaks og betydning(sdannelse), som omtales i den teoretiske model.

I kapitlet om ”Musikken som sprog med mening / semantik” omtales musik som betydningsbærende (ville ”meningsbærende” være mere konsekvent på dette sted?) fænomen og som identitetsmarkør. I denne forbindelse kunne det være nærliggende at knytte an til kropslig og eksistentiel mening, som aspekter af musikalsk mening, der blev omtalt allerede i bogens første del, og som udgør et centralt tema ikke mindst i Nordisk forskning i musikpædagogik og musikterapi.

Kapitlet om ”Musikken som middel til kommunikation og samhandling” samler en række begreber, der peger ud over musikken selv og ind i den samfundsmæssige kontekst, uden at perspektivet ændres over mod en sociologisk interesse.



3. Del er et udvalg af musikpsykologiske emnestudier, herunder bl.a. musiklytning, musik og transfer, musikalske præferencer, musikalitet, musikalsk udvikling samt musik og følelser. Såvel indholdsmæssigt som i aktualitet rummer hvert af disse kapitler en mængde stof, der inviterer til videre læsning.

Musik og menneske bygger på et flersidigt og inkluderende musiksyn, og herved adskiller bogen sig fra mange andre bøger om musikpsykologi, der ofte er enten humanistisk, naturvidenskabeligt eller sociologisk orienteret. Med et sideblik til den musikpædagogiske og musikterapeutiske forskning kunne det være nærliggende at spørge, om det inkluderende er udtryk for en særlig skandinavisk tilgang.

Noter

¹ The present research note is about a text book (Bonde 2009) published in Danish the title of which in English would be “*Music and man. An introduction to music psychology*”.

Referencer:

- Bonde, Lars Ole (2009). Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bonde, Lars Ole, Inge Nygaard Pedersen og Tony Wigam (2001). *Musikterapi – når ord ikke slår til. En håndbog i musikterapiens teori og praksis i Danmark*. Århus: Forlaget Klim.

Lektor, ph.d. Sven-Erik Holgersen
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Turborgvej 164
DK-2400 københavn NV, Danmark
Email: svho@dpu.dk



Doktoravhandlingar i Norden 2009

Balsnes, Anne Haugland (2009). *Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap*. Oslo: Norges musikkhøgskoles publikasjonsserie 2009:7.

Christophersen, Catharina (2009). *Rytmaskundervisning som estetisk praksis. En casestudie*. Oslo: Norges musikkhøgskoles publikasjonsserie 2009:2.

Fridell, Ingemar (2009). *Talk on Musical Interpretation – Visual Tools for Perceived Dynamics and Points of Gravity*. Malmö: Malmö Academy of Music. ISSN: 1404-6539. ISBN: 978-91-976053-5-9. In English.

Heikinheimo, Tapani (2009). *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Studia musica 40. Doctoral dissertation, 342 pages. Helsinki: Sibelius Academy.

Jurström, Ragnhild Sandberg (2009). *Design för musikalisk tolkning och gestaltning – en studie av körledares kommunikation i kör*. Gothenburg: Faculty of Fine, Applied and Performing Arts. ISBN: 987-91-977757-9-3. In Swedish with an English summary and abstract.

Kerem, Dikla (2009). *The effect of music therapy on spontaneous communicative interactions of young children with cochlear implants*. Unpublished PhD dissertation. Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology. Can be downloaded from <http://www.mt-phd.aau.dk/GetAsset.action?contentId=3979055&assetId=4225673>

Ljungar-Chapelon, Anders (2009). *Le respect de la tradition Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. Malmö: Malmö Academy of Music. ISSN: 1404-6539. In Swedish with an English summary and abstract.

Mohlin, Mie (2009). *Hverdagsmusikk. En intervjustudie av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom*. Oslo: Norges musikkhøgskoles publikasjonsserie 2009:3.

Nilsson, Marie-Helene Zimmerman (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*. Gothenburg: Faculty of Fine, Applied and Performing Arts. ISBN: 978-91-977757-5-5. In Swedish with an English summary and abstract.

Schou, Karin (2008). *A Randomised Controlled Trial (RCT) of the Effect of Guided Relaxation with Music (GAM) on Anxiety, Pain, Mood, Satisfaction with Hospital Stay, and on Length of Hospitalisation in Cardiac Valve Surgery Patients*. Unpublished PhD dissertation. Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology. Can be downloaded from http://www.mt-phd.aau.dk/resources/phd_dissertations/3979115

Summer, Lisa (2009). *Client Perspectives on the Music Experience in Music-centered Guided Imagery and Music*. Unpublished PhD dissertation. Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology. Can be downloaded from http://www.mt-phd.aau.dk/organisation/current_phd_researchers/3979064

Unkari-Virtanen, Leena (2009). *Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta*. [Music history as a polyphony. A heuristic study of learning and teaching music history.] *Studia musica* 39. Doctoral dissertation, 210 pages. Helsinki: Sibelius Academy.

Vist, Torill (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Oslo: Norges musikkhøgskoles publikasjonsserie 2009:4.

Bidragstere og adresser

Førstelektor og stipendiat
Hilde Synnøve Blix
Universitetet i Tromsø /
Norges musikkhøgskole
Privat adresse:
Thorshaugveien 26
N-9006 Tromsø, Norge
Email: Hilde.blix@uit.no

Professor, dr.art. Petter Dyndahl
Hedmark University College
N-2418 Elverum, Norway
Email: petter.dyndahl@hihm.no

Doctoral Student, MA
Live Weider Ellefsen
Norwegian Academy of Music /
Hedmark University College
N-2418 Elverum, Norway
Email: live.ellefsen@hihm.no

Førsteamanuensis Odd Torleiv Furnes
NLA Lærerhøgskolen
Olav Bjordalsvei 41
N-5111 Breistein, Norge
Email: odd.furnes@nla.no

Lektor, ph.d. Sven-Erik Holgersen
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: svho@dpu.dk

Ph.d.-stipendiat, cand.pæd. Finn Holst
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: fihc@dpu.dk

Professor, fil. dr. Cecilia K. Hultberg
Kungl. musikhögskolan i Stockholm
Box 27711 / Valhallavägen 105
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.hultberg@kmh.se

FD, Universitetslektor Stojan Kaladjev
Brinkvägen 5
SE-702 21 Örebro, Sverige
Email: stoian.kaladjev@oru.se /
019-362433@telia.com

Lektor, ph.d. Frederik Pio
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: frpi@dpu.dk

Associate professor
Inger Elise Reitan
Norwegian Academy of Music
P.O.Box 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norway
Email: inger.e.reitan@nmh.no

Bidragstyttere og adresser

Associate professor, dr. art.
Tiri Bergesen Schei
The Grieg Academy,
Bergen University College
Landåssvingen 15
N-5096 Bergen, Norway
Email: tbs@hib.no

FD, Lektor och docent
Cecilia Ferm Thorgersen
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm
Box 277 11
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.ferm-thorgersen@kmh.se
Institutionen för Musik och Medier, LTU
Box 744, SE-491 26 Piteå, Sverige

Professor, dr.art. Øivind Varkøy
Musikhögskolan, Örebro universitet /
Norges musikkhøgskole
Privat adresse:
Kleiva 16
N-14576 Rasta, Norge
Email: oivind.varkoy@oru.se /
oivind.varkoy@nmh.no

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

Årboken / The Yearbook:

Professor, dr.pæd. Frede V. Nielsen
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: fvn@dpu.dk

Lektor, ph.d. Sven-Erik Holgersen
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: svho@dpu.dk

Professor, dr.polit. Siw Graabræk Nielsen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge
Email: sgn@nmh.no

The Nordic Network of Research in Music Education is led by a group of senior researchers from four Nordic countries. In 2009-2010 the group members are:
Associate professor Sven-Erik Holgersen, The Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen (chair).
Professor Siw Graabræk Nielsen, Norwegian Academy of Music, Oslo.
Professor Heidi Westerlund, Sibelius Academy, Helsinki.
Assistant professor Karin Johansson, Malmö Academy of Music.

Nordic Research in Music Education. Yearbook is a research based refereed journal. If possible, the Yearbook is published annually. Manuscripts are accepted in Scandinavian languages (Danish, Norwegian, Swedish), English and German. Each article is accompanied by an abstract in English. The Yearbook also accepts research notes of maximum 4000 words. Research notes may be in the form of comments on earlier Yearbook articles, a short orientation on your own research work, reports on important international events, etc.

The Yearbook may be ordered from the Norwegian Academy of Music, email mh@nmh.no

Deadline for submitting manuscripts for the *Yearbook Volume 12 2010* is 15th May 2010. Manuscripts should be submitted in an electronic version *as an email attachment*. Please refer to guidelines for manuscripts on www.nnmpf.org

The editors of *Yearbook Volume 12 2010* are:
Associate professor Sven-Erik Holgersen, The Danish School of Education, University of Aarhus (chief editor).
Professor Siw Graabræk Nielsen, Norwegian Academy of Music, Oslo.

Manuscripts must be sent as attachments to an email to

Chief editor: Sven-Erik Holgersen
Department of Curriculum Research / Music Education
The Danish School of Education, University of Aarhus
Tuborgvej 164
DK 2400 Copenhagen NV
Email: svho@dpu.dk
Tel +45-8888-9822
Fax +45-8888-9728

