



Gunn Ragnhild Stigen

Musikalsk identitet, smak og gehør

- en utredning av mulige sammenhenger knyttet til bandspill i ungdomsskolen

Masteroppgave i
Kultur- og språkfagenes didaktikk
Hamar, våren 2010

Utlånsklausul: Nei Ja. Antall år _____

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band på bakgrunn av musikalsk identitet, smak og gehør. Oppgaven består av en teoridel og en empirisk del. I den teoretiske delen er det innhentet informasjon fra et utvalg forskning om hvordan musikalsk identitet, smak og musikalitet/ gehør utvikles. Den empiriske delen består av en kvalitativ kasusstudie hvor undersøkelsen består i å teste tre elever i gehørspill, i to forskjellige sjangre. Hovedproblemstillingen er:

Hvilke sammenhenger finnes mellom utviklingen av musikalsk identitet, smak og gehør og hvilke implikasjoner har dette for ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band?

Problemstillingen ble besvart gjennom diskusjon av mulige sammenhenger mellom musikalsk identitet, smak og gehør i det teoretiske materialet, som videre ble drøftet i forhold til funnene i kasusstudien. Oppgaven har en pedagogisk vinkling og er ment å gi musikkpedagoger økt forståelse for ungdomsskoleelevers forutsetninger i forhold til bandspill generelt og gehørspill spesielt.

Summary/ abstract

The theme of this thesis is the suppositions of pupils in secondary school to play in a band because of musical identity, taste and ear. The task consists of a theoretical and an empirical part. In the theoretical section are obtained information from a variety of research about how musical identity, taste and musicality/ aural abilities are developed. The empirical part consists of one qualitative case study where the survey is to test three students in aural playing in two different musical styles. The main question is:

What relationships exist between the development of musical identity, taste and ear, and what implications this has for secondary school students' suppositions for band playing.

The question was answered through the discussion of possible links between musical identity, taste and aural abilities in the theoretical material, as further discussed in relation to the findings of the case study. The task has a pedagogical approach and is intended to provide music educators an increased understanding of secondary school pupils' assumptions in relation to the band play in general and aural playing in particular.

Innhold

Innledning.....	4
Bakgrunn for valg av tema	4
Fokusområde og problemstillinger.....	5
Veien fram mot et ferdig prosjekt	6
Musikkopplæring i skolen og lærerens rolle	8
Oppbygning av oppgaven.....	8
Musikalsk identitet	9
Begrepet identitet	9
Forskning på identitet.....	10
Musikk og identitet.....	11
Ulike tilnærminger mellom musikk og identitet	12
Det personlige rom	13
Det sosiale rom.....	17
Tidens og stedets rom.....	22
Det transpersonlige rom	25
Ulike musikalske identiteter	27
Hvordan utvikles musikalsk identitet?	28
Hva påvirker musikalsk identitet?	32
Skolens rolle i utvikling av musikalsk identitet	33
Musikalsk smak.....	34
Eksperimentell estetikk og Berlynes opp-ned U-modell.....	35
Musikk ved livets begynnelse	39
Musikalsk smak i forhold til alder.....	40
Musikalsk smak i forhold til kjønn.....	42
Lyttesituasjon	43
Musikalsk smak i relasjon til emosjonell respons	44

Musikksmak som sosialt produkt	46
Musikalitet og gehør	55
Barns musikalske utvikling	55
Hvordan lærer vi musikk?	58
“Normal” og “spesiell” musikalsk utvikling	60
”Uformell” og ”formell” læring	64
Betydningen av musikkpedagogenes musikalitetssyn	65
Gehør	68
Metode	72
Begrunnelse for valg av kvalitativ metode	72
Jakten på informantene	74
Planlegging og gjennomføring av bandseansen	76
Datainnsamling	76
Bandseansen	77
Gruppeintervju	78
Observasjon	79
Evaluering av metodevalg i forhold til valide data	79
Undersøkelsen	81
Innledning og beskrivelse	81
Gjennomgang av deltakernes musikalsk bakgrunn og identitet samt prestasjoner og strategier ved ”bandøvelsen”	86
Musikalsk bakgrunn og identitet	86
Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey Man	86
Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind	87
Strategier og mestring	87
Musikalsk bakgrunn og identitet	88
Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey man	89
Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind.	89
Strategier og mestring	90

Musikalsk bakgrunn og identitet	91
Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey Man	92
Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind	93
Strategier og mestring	94
Diskusjon.....	96
Sammenhengen mellom utvikling av musikalsk identitet, smak og gehør sett på bakgrunn av teori og tidligere forskning	96
Barneårene.....	96
Foreldrenes ønsker for barnas musikalske utvikling	99
Ungdomsårene.....	100
Sammenhengen mellom musikalsk identitet, smak og gehør slik den fremtrer i bandseansen.....	102
Studiens funn og deres implikasjoner for musikk læreres arbeid på bandrommet i ungdomsskolen	104
Avslutning	107
Vedlegg	111

Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Jeg er interessert i problematikken rundt identitet, utvikling av musikalsk smak og gehør. Interessen kom da jeg tok hørelære på universitetet hvor vi i hovedsak holdt på med modal musikk. Jeg opplevde å måtte glemme ”alt” jeg hadde lært om tonal hørelære for å kunne mestre. I etterkant satt jeg igjen med følelsen av sitte mellom ”barken og veden”; jeg var blitt dårligere i tonal hørelære, men jeg hadde bare blitt litt bedre på det modale. Dette gjorde meg frustrert, men også nysgjerrig på hvilke mekanismer som gjorde at referansene mine ble visket ut. Eller ble de ikke visket ut? Mine egne opplevelser i forhold til gehør gjorde at jeg begynte å tenke på elevene mine i ungdomsskolen, og da særlig dem jeg underviste i bandspill: Hvilke musikalske og gehørmessige ”knagger” hadde de som jeg kunne bygge på? Jeg tenkte da ikke på tekniske spilleferdigheter men snarere hvilken bakgrunn de hadde rent musikalsk.

Min erfaring som musikk lærer gjennom mange år, er at elever som velger å spille i band er positive til hvilke låter som helst bare de får spille. Er det den positive opplevelsen med samspill på bandrommet som får dem til å glemme eventuelle fordommer de måtte ha mot fremmede sjangre? Eller er de låtene vi spiller – typiske pop- og rockelåter, ofte i samme sjanger som elevene har fått inn med morsmelka fordi låtene tidsmessig mer tilhører deres foreldregenerasjon? Kanskje er det bare barn av bandspillende foreldre som velger å spille i band på ungdomsskolen? Med utgangspunkt i disse spørsmålene begynte jeg å tenke over mine egne musikalske preferanser gjennom oppveksten. I tillegg til popmusikk fra sent 70- og tidlig 80-tall spilte foreldrene mine ofte plater og kassetter med countrymusikk og rock’n roll. Begge er sjangre som har oversiktlige og ganske ”standard” akkordprogresjoner. I forbindelse med at jeg reflekterte over min egen ”musikalske oppvekst” begynte jeg å ane en viss sammenheng mellom årevis med påvirkning fra disse stilartene og det at jeg har godt gehør for sjangre innen populærmusikk. På et punkt fikk jeg faktisk en slags åpenbaring hvor jeg fikk behov for å takke foreldrene mine for at deres musikkglede hadde lagt et viktig grunnlag for min musikalske vei.

Tankene mine vandret videre til de barna som vokser opp med foreldre som hører mest på klassisk musikk, og jeg stilte meg spørsmålet om de ville ha like lett for å høre akkordprogresjoner i country, pop og rock som for eksempel jeg har? For meg var det logisk å tenke at svaret på dette måtte være nei. Jeg trodde ikke at det bare var barn av bandmusikere

som valgte bandspill på skolen, men jeg hadde en følelse av at de som var mer klassisk skolerte gjennom for eksempel pianospill i kulturskolen, uteble fra bandrommet. Dette gjorde meg nysgjerrig og litt fortvilet, fordi jeg unte alle ungdommer å oppleve gleden ved å spille i band. Hvorfor var det så få klassiske pianister, eller korpsmusikere for den saks skyld, som meldte seg på aktiviteten bandspill i skolen? Synes de det virket uinteressant, trodde de at det lå for langt unna deres egen kompetanse eller at de ikke kunne identifisere seg med de “typiske” bandfolkene? Fantes det forresten typiske bandfolk? Og handlet dette rett og slett om elevenes musikalske identitet?

Fokusområde og problemstillinger

Etter 7 år som musikk lærer i ungdomsskolen har jeg mye erfaring med å tilrettelegge bandspill for elever på alle nivåer, derfor er det så synd hvis folk uteblir fordi de av en eller annen grunn tror bandspille ikke er noe for dem. Kanskje sitter noen med følelsen av at de ikke er flinke nok, eller andre tror kanskje at de er for flinke på den måten at det som skjer på bandrommet ikke vil være utfordrende for dem. Jeg tror at jeg, på bakgrunn av min erfaring, er i stand til å tilrettelegge bandundervisningen på en slik måte at jeg kan hjelpe de aller fleste elever til både å mestre og strekke seg, men det hjelper ikke at *jeg* tror dette så lenge elevene velger bort det å være på bandrommet, og dermed ikke får erfare at de kan gjennom å prøve. For meg har det vært en drivkraft å tenke at det må finnes en sammenheng mellom ungdomsskoleelevenes ferdigheter og hvordan disse henger sammen med deres musikalske bakgrunn. Med bakgrunn mener jeg i dette tilfellet hva slags musikk foreldrene har gjort tilgjengelig for barna i oppveksten. Jeg kunne selvfølgelig tatt utgangspunkt i elevenes egen spilleerfaring, for de av elevene som har dette, men det som virkelig fanget min interesse var den innsikten jeg selv fikk om at mine foreldres musikksmak hadde hatt innvirkning på mitt gehør. Etter min erfaring, vil man i bandspill fungere best om man har et godt øre for når man skal skifte akkord. Med utgangspunkt i dette, ønsket jeg å undersøke sammenhengene mellom musikalsk bakgrunn og identitet, smak og gehør og hvordan dette påvirker forutsetningene for å mestre det å spille i band. Min hovedproblemstilling blir da som følger:

Hvilke sammenhenger finnes mellom utviklingen av musikalsk identitet, smak og gehør og hvilke implikasjoner har dette for ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band?

På bakgrunn av hovedproblemstillingen har jeg utarbeidet følgende tre delproblemstillinger:

- Hva sier teori og tidligere forskning innen musikkpedagogikk og relaterte fagområder om sammenhengen mellom utvikling av musikalsk identitet, smak og gehør?
- Hvordan fremtrer sammenhengen mellom musikalsk identitet, smak og evnen til å spille på gehør i en arrangert ”bandseanse” med ungdomsskoleelever?
- Hvilke implikasjoner har funnene fra teorigjennomgangen og bandseansen for musikk læreres arbeid på bandrommet i ungdomsskolen?

Med musikalsk identitet menes den selvfølelsen et menneske har i forhold til å være musiker på bakgrunn av musikalske ferdigheter, samt hvordan erfaringer og møter med musikk i løpet av livet er blitt forankret og har betydning i det totale identitetsbildet (Ruud, 1997). Med musikalsk smak menes hvilke preferanser man har, altså hvilken musikk man foretrekker og identifiserer seg med på bakgrunn av sosialisering og personlige møter med musikken (Aadland, 2008). Med musikalitet menes evnen til å la seg bevege av musikk, ha godt gehør samt ha talent for å synge og/ eller musisere (Blix og Bergby i Holmgren, 1993)

Med gehør menes evnen til å oppfatte og gjengi musikalske strukturer ved hjelp av øret (Johansson, 2002).

Veien fram mot et ferdig prosjekt

Ganske tidlig i prosessen med masteravhandlingen fikk jeg helt konkrete ideer på hva slags undersøkelse jeg ville gjennomføre. Jeg tenkte at jeg måtte sammenligne noen jeg mente måtte ha helt ulike forutsetninger for å spille i band, og jeg ønsket å gjøre sammenligningen nettopp på bandrommet. Sett i forhold til tanken om at jeg mente musikalsk bakgrunn ville påvirke deltakernes ferdigheter i å spille på gehør, mente jeg at de to gruppene med informanter måtte komme fra hjem med helt ulike musikalske smaker. Tidlig bestemte jeg meg for at klassisk musikk måtte bli det ene utgangspunktet, og den rene motsetningen tenkte jeg måtte bli danseband. Jeg mente at det ville være interessant å se om noen av gruppene skilte seg ut i en eller annen retning, og se hvilken av gruppene som hadde musikalske preferanser som lettest kunne overføres til pop og rock. Min forforståelse tilsa at dansebandsjangeren lå nærmere pop/rock-sjangeren enn det klassisk musikk gjorde.

Tradisjonelt har ikke pop og rock vært ansett som stuerent innenfor høyere musikkutdanning, og langt mindre dansebandmusikk, som av mange anses som simpelt og dessuten en markør for lavkultur. I løpet av de siste tiår har pop og rock fått innpass i institusjonene, men ut fra mine møter med klassisk tradisjon tror jeg det fortsatt finnes mennesker innenfor miljøet som anser pop og rock som mindre verdt enn klassisk musikk. Som musikk lærer tenkte jeg at barn av foreldre som foretrakk klassisk musikk kanskje ikke identifiserte seg med dem som spilte pop og rock i band, og at det var grunnen til at så få ”klassiske” barn meldte seg på bandspill på skolen. I løpet av mine studieår har jeg fundert litt på hvorfor de som spiller klassisk og til dels jazz har tillatt seg å snakke så nedsettende om danseband. Ikke for at jeg personlig er tilhenger av sjangeren, men fordi jeg begynte å se at de som spilte i danseband faktisk fikk jobb og tjente penger, mens mange av de mer ”ambisiøse” musikerne ble sittende og øve på en uoppnåelig drøm om å bli store stjerner innen sitt felt. Jeg tenkte at de som spilte i danseband faktisk når frem med håndverket sitt, og det synes jeg de skal ha respekt for.

Etter min mening er det synd at musikkverdenen er så full av fordommer, og jeg ville gjerne bruke min lærergjerning til å bygge bro over noen av dem. Jeg ville ikke være en som bygget oppunder begreper som høy- og lavkultur. Mitt ønske var så enkelt som at jeg ville ha flere elever til bandrommet, og for at det skulle skje måtte jeg forstå hvordan jeg kunne “fange” dem inn. For å forstå hvordan jeg kunne fange dem inn måtte jeg også forstå hva som hindret enkelte i å komme dit.

Jeg ønsket altså i utgangspunktet å lage et opplegg med bandinstrumenter og prøve det ut på to foreldregrupper og deres barn, altså fire grupper/ band til sammen. To foreldregrupper med henholdsvis preferanser fra klassisk musikk og dansebandmusikk og barna deres som også ville utgjøre to grupper av motsetninger. Her må jeg foregripe anledningen og si at dette ikke ble noe av. Mange elever viste interesse og fikk med seg brev hjem med invitasjon til undersøkelsen, men ettersom tiden gikk og det ikke kom noen påmeldinger forkastet jeg ideen om å ta med foreldre på bandrommet. For hovedproblemstillingen min hadde det liten betydning. Noe som derimot var av stor betydning var at det bare var 2 som meldte seg på med klassiske preferanser. Sammenligningsgrunnlaget mitt så ut til å smuldre opp, og jeg begynte å fatte interesse for hvorfor påmeldingene fra den klassiske siden uteble. I den lange prosessen med venting på svar leste jeg en del teori, og i teorien fikk jeg svar på noen av spørsmålene mine som i sin tur gjorde meg enda mer nysgjerrig på musikalsk identitet. Så var altså sammenligningsgrunnlaget mitt borte, men siden alle informantene mine hadde foreldre som likte dansebandmusikk kunne jeg likevel foreta en måling av gehør i forhold til sjangre. Jeg bestemte meg for å la de spille en rockelåt og en dansebandlåt for å se om de presterte

forskjellig på de to låtene, med tanke på å høre når akkordskifter skal komme i et harmonisk forløp.

Musikkopplæring i skolen og lærerens rolle

Mesteparten av grunnlaget for musikalsk smak legges i de tusen hjem, og vi som lærere skal supplere dette uten å legge føringer for hva som er ”bra” eller ”dårlig” musikk. Jeg er, som musikk lærer, interessert å finne nøkler til å gjøre bandspill tilgjengelig for flest mulig av elevene uansett musikkbakgrunn. Jeg håper dette prosjektet kan gjøre meg bedre i stand til å drive tilpasset opplæring på bandrommet og fange opp dem som egentlig har lyst til å prøve, men som av ulike årsaker ikke tør. Vi lærere er forpliktet til å drive tilpasset opplæring og dette gjelder i like stor grad musikkundervisningen som i andre fag.

I et samfunnsmessig perspektiv er det interessant å se nærmere på begrepene høy- og lavkultur. Musikksmak kan være en av markørene for hvilken kultur man hører hjemme i, med de fordeler og ulemper det fører med seg. Skolens oppgave er å utdanne selvstendige individer som er i stand til å ta egne valg og, hvis de ønsker det, stake ut en annen retning enn det foreldrene deres gjorde. Ved at skolen ikke tar standpunkt i spørsmålet om hvilken musikkultur som er mest “verdt”, kan dette hjelpe elevene til å kjenne etter hva som er deres eget genuine interesse- og mestringsfelt.

Oppbygning av oppgaven

For å finne relevant stoff til besvarelse av studiens problemstillinger har jeg, som nevnt ovenfor, hentet teorigrunnlag fra fagområder som berører musikalsk identitet, smak samt musikalitet og gehør. Disse tre områdene har jeg så behandlet i hvert sitt kapittel. Etter disse følger et metodekapittel der jeg beskriver hvordan jeg har behandlet mine teoretiske utgangspunkter i forhold til empirien og også hvordan studiens data ble samlet inn og behandlet. Deretter følger et kapittel som beskriver resultatene fra den arrangerte “bandseansen” med ungdomsskoleelever. I drøftingsdelen besvarer jeg så hver av underproblemstillingene ved hjelp av mine teoretiske utgangspunkter og undersøkelsens empiriske data, før dette til slutt drøftes i relasjon til studiens hovedproblemstilling.

Musikalsk identitet

Begrepet identitet

”Identitet” kommer fra det latinske ordet *idem* som betyr *den samme* (A/S Gyldendal norsk forlag, 1978: *Fremmedordbok*). Ordet identitet brukes i mange sammenhenger, og kan derfor være vanskelig å definere presist. Rent juridisk blir mennesker identifisert ved navn og personnummer, og som dokumentasjon kan man bruke pass eller førerkort. I det daglige bruker vi ytre kjennetegn, som utseende, for å gjenkjenne en person og skille vedkommende fra en annen. Psykologene går mer i dybden og ser på hvilken oppfatning et menneske har av seg selv på ulike plan. Even Ruud problematiserer begrepet identitet i sin bok *Musikk og identitet* (Ruud, 1997).

Innenfor sosial- og personlighetspsykologien brukes begrepet for skille et menneske fra et annet ved å beskrive ulike personlighetstrekk og holdninger. Ruud ser på begrepet i mer subjektiv forstand, og mener at identitet handler om selvfølelse, en indre opplevelse av egen handlingskompetanse og mulighetene til å påvirke omgivelsene rundt seg (ibid.). ”Det er gjennom fortellingen om oss selv vi skaper vårt liv” (Ruud, 1997, s.13) sier Even Ruud og han gir en svært personlig, men samtidig faglig skildring av sin egen musikalske reise i boka *Musikk og identitet*. Innledningsvis er han selvkritisk til det å være for privat eller uvitenskapelig, men ved at han deler sine betraktninger rundt egen identitet gir han gode og konkrete eksempler som leseren også kan knytte til annen teori. Han konkluderer med at minnene må være med da det er egne erfaringer som fører til forforståelsen man bruker i møte med andre mennesker. Ruud omtaler Cohen (1994), som på sin side mener antropologer og samfunnsvitere har tonet ned menneskets selvforståelse i møte med samfunnet og de kollektive symbolene. Han mener at det vi møter gjennom kulturen av symbolikk, fakta og mønstre blir råvarer for våre tankeprosesser som leder til tolkning. Tolkning av omverdenen leder til økt bevissthet og bekreftelse av individualitet (Ruud, 1997).

Forskning på identitet

Begrepet ”identitet” som vi i dag er kjent med er relativt nytt. I dag vet ”alle” at traumatiske hendelser vil påvirke vår identitet, de fleste er familiære med det psykologirelaterte uttrykket ”underbevissthet” og vet at underbevisstheten påvirker vår selvoppfatning. For å finne veien frem til dagens forståelse må vi tilbake til forskning tidlig på 1800-tallet, da Freud og Breuer rettet forskerblikket mot menneskers indre liv. Som leger var de begge dypt forankret i naturvitenskaplig forskning som tradisjonelt hadde til hensikt å forklare sykdom ut fra fysiologiske og biologiske forutsetninger. I de tilfellene man ikke kunne forklare sykdom ut fra fysiologi og biologi, begynte man å lete etter sykdomsårsaker i menneskenes tidligere traumatiske erfaringer. Den østerrikske legen Breuer tok i bruk hypnose som metode på pasienter med hysteriske symptomer for å avdekke opplevelser som kunne være årsak til symptomene. Denne metoden fikk navnet katarsisk metode, av katarsis som betyr renselse. Freud, som jobbet i samme miljø som Breuer, tok utgangspunkt i denne metoden og utviklet psykoanalysen og metoden ”frie assosiasjoner” for å kunne avdekke gamle traumer mens pasientene befant seg i våken tilstand. Freud tok utgangspunkt i nevrologi, men hans forskning tok retning mot en selvstendig psykologisk teori. Selv om han dro veksler på psykologi og naturvitenskap i sitt arbeid, snakket han etter hvert om to helt selvstendige vitenskaper (Jonassen, Joy og Ringsted, 1997). Identitet som forskningsobjekt behandles i dag innen en rekke områder innen humaniora og samfunnsvitenskap.

Freud kalles ofte psykoanalysens far, men når det gjelder å forklare utvikling av menneskers identitet er også amerikaneren William James svært viktig. Han regnes som grunnlegger av funksjonalistisk psykologi, en retning som var ment å være redskap for å fremme tilpasning. Uttrykket ”stream of consciousness” er hans, og ”bevissthetens strøm” er beskrevet i hans tobinds læreverv i psykologi, *Principles of Psychology*, som ble publisert i 1890. James begynte allerede i 1890 å interessere seg for ”selvet”, som han mente var det mest innviklede puslespillet psykologien hadde å befatte seg med. James fremsatte i 1890 frem en teori om at selvet er delt i to; ”jeg” og ”meg” (Hargreaves, MacDonald og Miell, 2002). ”Jeget” er konstant og uforanderlig og det kan reflektere over ”meget” som er konstruert av sosiale kategorier. Videre deler han inn ”meget” i fire kategorier; ett åndelig, ett materielt, ett sosialt og ett kroppslig selv. Det reflekterende jeget er også å finne hos teoretikere som Mead (1934). Mead så på språket som et symbolsk system for kommunikasjon som mennesker bruker for å ha en indre dialog slik at de kan tolke respons fra andre. Selve begrepet ”identitet” ble satt på dagsordenen innen psykologi og

samfunnsvitenskap av Erikson etter 2. verdenskrig. Han understreket at identitet ikke bare angår ”kjernen” i et menneske, men at det også handler om hvordan man oppfatter at man blir sett av andre (Ruud, 1997). Tankene om denne refleksjonsprosessen og den symbolske interaksjonen la grunnlaget for sosialkonstruktivistisk teori. Bahktin er sentral innenfor sosialkonstruktivismen og ifølge Hargreaves, MacDonald og Mill (2002) gir dette sitatet en god beskrivelse av sosialkonstruktivistenes tanker om selvet.

I am conscious of myself and become myself only while revealing myself for another, through another, and with the help of another ... every internal experience ends up on the boundary ... ”To be” means to communicate ... ”To be” means to be for the other; and through him, for oneself. Man has no sovereign territory; he is all and always on the boundary.

(Hargreaves, MacDonald og Miell, 2002, s. 10).

Musikk og identitet

Våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet. Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, synes samtidig å være knyttet til musikk (Ruud, 1997, s. 67)

Slik åpner Even Ruud kapitlet om det personlige rom i sin bok *Musikk og identitet* (1997). Han bruker rom-metaforer for å forklare hvordan musikk spiller en rolle for identitetsdannelsen og belyser dette gjennom kapitlene ”det personlige rom”, ”det sosiale rom”, ”tidens og stedets rom” og ”det transpersonlige rom”. Alt handler om musikk i forhold til identitet, men hva med begrepet ”musikalsk identitet”? Kan alle sies å ha en musikalsk identitet? Hargreaves, MacDonald og Miell stiller også dette spørsmålet i sin artikkel ”*What are musical identities, and why are they important*” (2002), uten å gi noe svar. Musikalsk identitet er etter hvert blitt et stort felt, og David Hargreaves, Dorothy Miell og Raymond MacDonald (2002) gir i boken *Musical identities* (2002) en oversikt over hva som har rørt seg og rører seg i feltet. De gir en beskrivelse av hvordan forskningsfeltet har dreid de siste tjue årene. Inntil 1980-tallet var det fokus på akustiske og psykomotoriske studier. Tidligere forskning har fått kritikk på grunn av at studiene var kunstige, konstruerte og langt fra virkeligheten. Spørsmål om musikalsk oppførsel og forståelse, uttrykk, fremføring, emosjonelle effekter, kreativitet, improvisasjon og praktiske problemstillinger settes i dag under lupen gjennom underdisiplinene kognitiv musikkpsykologi, sosialpsykologi og det som Sloboda (1985) kaller musikkens utviklingspsykologi.

Intensjonen i dagens forskning er å finne ut hvilke krefter som ligger i musikken som gjør at den har så sterk innflytelse på vår oppførsel på flere nivåer; ideologisk sett, på individ – og gruppenivå. Jeg kunne valgt kun å ta for meg identiteter som utvilsomt handler om å være musikalsk i ordets vanlig forstand. Slike identiteter kan være for eksempel ”bassist” eller ”sanger”. Fra et musikkpedagogisk synspunkt hvor målet er å finne knagger hos alle elever man kan hekte ny lærdom på, ville det være feil å ekskludere de som ikke holder på med musikkaktiviteter. I dette kapitlet vil jeg først presentere teori som handler om musikkens rolle i identitetsdannelsen, deretter presentere teori om det finnes ulike identiteter innenfor musikken. Preferanser i forhold til variabler som kjønn og alder blir behandlet grundig i kapitlet om smak, og tydelig bilder av årsaker til ulike musikalske identiteter kommer frem først i drøftingen av de to kapitlene. Jeg har valgt å bruke Ruud og Hargreaves et al som teorigrunnlag for dette kapitlet for å nærme meg noen svar på å forklare musikalsk identitet.

Ulike tilnæringer mellom musikk og identitet

For å forklare begrepet musikalsk identitet er det nødvendig å belyse både den dimensjonen hvor man tenker at den musikalske siden av identiteten er av en spesiell karakter, og tanken om at musikk kan forme påvirke vårt identitetsarbeid som gjelder andre ting i livet enn musikk. Even Ruud fanger opp begge perspektivene i sitatet nedenfor.

Snarere ble det viktig å forstå hvordan vi forteller historien om oss selv gjennom musikkopplevelsene som danner utgangspunkt for minnearbeid. Når vi erindrer livet vårt gjennom musikk konstruerer vi oss selv på en bestemt måte. Det er denne musikalske selvkonstruksjonen jeg har vært ute etter å fange i alle dens dimensjoner (Even Ruud, 1997, s 12)

Det er vanskelig, om ikke umulig å skulle skille disse perspektivene fra hverandre når man jobber med begrepet musikalsk identitet.

Man trenger ikke være musiker for å påberope seg en musikalsk identitet. Den kan vel så gjerne være knyttet til å være lytter eller å kunne mye musikkhistorie. Even Ruud forteller mye om seg selv og sine minner om musikk i sin bok. Han hevder at musikk kan fungere som et emosjonelt stimuleringsmiddel, og et sammensatt uttrykk for kultur og væremåte. ”Reisen” brukes ofte som metafor for at identiteten er ikke konstant, men vil justeres gjennom livet i

møte med nye utfordringer. Ruud (1997) sier at hans musikalske identitet kan fortelles gjennom en serie identifikasjoner. Disse identifikasjonene kan være mennesker, kulturelle posisjoner eller verdier som har bidratt til en ny forståelseshorisont og økt toleranse.

Musikk spiller en rolle for mellommenneskelige forhold, for stemning, humør og selvoppfatning (Hargreaves et al, 2002). Bruner (i Ruud, 1997)) sier at folk skaper sin identitet gjennom selvbiografiske fortellinger som vi forteller til oss selv og andre. Musikk er en fundamental kommunikasjonskanal og kan likeså vel som språket virke som et medium til å konstruere nye identiteter. Gergen (ibid.) sier at kommunikasjon forutsetter to personer om det er gjennom språk eller musikalsk interaksjon, det er altså ikke et individuelt anliggende. Hargreaves et al (2002) skiller mellom identity in music (IIM) og music in identity (MII), hvor IIM handler om ulike typer musikalsk identitet. MII handler om hvordan musikk påvirker identitetsdannelsen, og i det følgende vil jeg presentere slike mekanismer ved å ta utgangspunkt i Ruuds fire rom.

Det personlige rom

Musikken forankrer oss i situasjoner hvor nære relasjoner til andre gir oss den grunnleggende tilliten som er nødvendig for å våge å prøve ut vår nyoppdagende individualitet. Samtidig gir musikken rom for opplevelse av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter. (Even Ruud, 1997, s. 67)

Ofte er musikk knyttet til de første sterke minnene vi har fra barndommen. Gjennom musikken kan vi få hjelp til å kanalisere følelser, og følelser er det mye av helt fra mennesker blir født. Selvoppfatning og musikalsk identitet kan spores tilbake til før fødsel. Ikke nødvendigvis på grunn av funn som er gjort rundt hvorvidt barn foretrekker musikk som ble spilt i fosterstadiet, men også fordi foreldrene allerede har forventninger og planer for barnets fremtid (Ruud, 1997). Mange mødre forteller om at de kjenner bevegelser fra fosteret når det spilles musikk. Sett fra morens synsvinkel er dette en tidlig musikalsk interaksjon mellom mor og barn, uavhengig av hva forskningsresultater sier om musikk har betydning for fosteret. Når barnet blir født og musikk koples til kroppsnære opplevelser som å ligge i fanget til mor og høre vuggesang, blir relasjonen mellom mor og barn rammet inn av musikk. Kommunikasjon oppstår der foreldre har et musikalsk samspill med sine babyer. Musikken

forankrer individet i relasjonene, og når mennesker forteller om sine tidligste musikalske opplevelser er minnene ofte knyttet til personer som står dem nær (ibid.).

Musikksmaken kan i mange tilfeller spores tilbake til lyttesituasjonen, altså har det betydning hvilken stemning lytteren er i når man blir presentert for musikken (Hargreaves et al., 2002). Psykoanalytikere snakker om at den tidlige opplevelsen av trygghet ligger til grunn for ego-utviklingen. Objektrelasjonsteorien sier at utviklingen av egoet foregår i en prosess hvor det [egoet] hele tiden er i interaksjon med andre objekter og/ eller systemer. Et objekt kan være musikk, og siden musikk kan sette i gang følelser kan det være at den påvirker egoets relasjon til andre objekter. Jon Monsen (i Ruud, 1997) sier at utvikling handler om at egoet lagrer opplevelser som indre objekter. Et objekt kan også være relasjon til et annet menneske, og identiteten utvikles og integreres gjennom forpliktende forhold til andre.

Når vi hører musikk sammen med et menneske som gir oss opplevelse av nærhet, kan musikken bli et symbol for opplevelsen. Et godt eksempel på dette er vuggesanger som bærer i seg et uttrykk for omsorg uansett om den som synger er rusten i stemmen. Sangen blir symbol for noe trygt og godt, og gjennom sangen kan man fremkalle minner; for eksempel om en trygg syngende bestemor selv etter hennes død. Ved at vuggesangene ofte er overført muntlig gjennom flere generasjoner kan de også bli symbol for kontinuitet og gi følelsen av å høre til i en større sammenheng. Tidlige opplevelser av å bli tatt vare på og bli akseptert legger grunnlaget for å kunne ha omsorg og empati for andre. Sterns begrep ”affektiv innntoning” (i Ruud, 1997) handler om at barnet kan la seg påvirke av en annen persons stemning, og man kan få en emosjonell samstemthet. Monsen (ibid.) peker på at emosjonell samstemthet forutsetter emosjonell smitte, hvilket innebærer at den voksne bevisst deler følelsesopplevelser uten at barnet blir overveldet. I tillegg til blikkontakt og å bli holdt rundt, er det å synge for noen et sterkt virkemiddel for å få et barn til å føle seg betydningsfullt (Ruud, 1997). Gjennom musikken oppstår både overføring av budskap om kjærlighet og følelse av fellesskap, og musikalsk kommunikasjon blir en viktig brikke i identitetsdannelsen.

Ruud viser til Schütz, som allerede i 1951 undersøkte samhandling gjennom musikk for å forstå betingelser for å kommunisere meningsfylt. Schütz kalte det å musisere sammen for ”protokommunikasjon”. Når man skal sette ord på det som skjer i den musikalske samhandlingen mellom mor og barn kan man bruke ord som er kjent innenfor musikkfeltet: Imitasjon, sekvensering, tur-taking, timing, tempo, puls og rytme. Ruud viser også til Trevarthen og Stern, som begge mener at spesielt timing er noe som preger kommunikasjonen mellom mor og barn, og at timing er avgjørende for hvordan barnet lærer

seg å lese mellommenneskelige prosesser. *Affektiv innntoning* innebærer at moren leser barnets følelsestilstand og gir tilsvarende respons på dette. Innenfor den musikalske samhandlingen bygger det seg opp en spenning med påfølgende utløsninger. I dette spillet lærer barnet å forutse hendelser og hvordan det er å være sammen med et annet menneske. Gjennom dette skjer en avgrensingsprosess hos barnet i forhold til seg selv og omverdenen. Samspillet tilføres ytterligere dynamikk ved å gjøre deltakende avvik, som å leke med og skape variasjoner med musikalske elementer som klang og pulsfølelse (ibid.).

Ruud gjengir i boka si mange fortellinger som omhandler minner knyttet til skillingsviser; virkelig triste sanger. Folk gråter men vil likevel høre dem igjen og igjen. Ruud mener at disse visene bidrar til identitetsutvikling ved at man får testet sin følelsesmessige toleranse gjennom å forholde seg til problematiske temaer på en ufarlig måte. Dette kan sammenlignes med gevinsten barn får gjennom lek; gjennom sangen/ leken utvikler barnet strategier for å håndtere vanskelige situasjoner som kan overføres til lignende situasjoner i det virkelige liv. Ruud forteller om at han fulgte musikkterapeuten Wildman gjennom en arbeidsdag, hvor han så på at elevene laget en sangfortelling. Han fikk se hvordan en elev gjennom å dikte en lykkelig slutt på en fortelling om tre griser, egentlig laget en konstruktiv løsning på et stort problem som eleven slet med på hjemmebane. Triste sanger kan hjelpe til å sette ord på følelser, men lyden i et instrument kan også gi stemme til en følelse man ikke vet å sette ord på.

Høy lyd kan gi veldig kroppsnære opplevelser. Lyden kan åpne for et frirom men samtidig åpne for et fellesskap med andre. Berkaak (i Ruud, 1997.) hevder at høy lyd og profilering av bass er blitt symboler for rocken. Han mener at rocken som kulturell uttrykksform dreier seg om å definere virkeligheten, og høy lyd kan skape en alternativ ramme for å innkretse den ordinære virkeligheten. Høy lyd kan gi en følelse av at verden sprenges. Når noe ødelegges gis et grunnlag for at en ny identitet kan vokse fram, som et reparasjonsarbeid. Denne mekanismen skal jeg komme nærmere inn på i kapitlet om det transpersonlige rom.

Ruud viser til Merlau-Ponty, som hevder at vi betrakter alt utenfor oss gjennom kroppen, og at kroppsselvev ligger forut for all erfaring og refleksjon. Musikkopplevelsen tar utgangspunkt i språkløs erfaring med musikk, og musikken brukes som uttrykk for følelser som til dels er kroppsreaksjoner og til dels er bevisste tanker. Dans er et uttrykk for

kroppsopplevelser som ikke trenger tanker i den tradisjonelle betydningen av ordet, og Ruud mener at kroppsbevissthet utgjør et viktig aspekt i identitetsprosjektet.

I den vestlige verden har det vært en frykt for hva musikken kan gjøre med kroppene våre. Allerede Platon ga uttrykk for bekymring; for eksempel for at maktens orden kunne bli svekket av at kroppene ble ”avmaskulinisert” av fremmede musikalske koder. Dette kunne i verste fall føre til dårlige krigere. Augustin uttrykte bekymring for at musikk kunne vekke ukontrollerbare sensuelle opplevelser hos lytterne. Musikkhistoriker og feminist McClary (ibid.) forstår musikken som en av kroppens teknologier, hvor igjennom man opplever emosjoner, lyst og begjær. Innen musikkfeltet finnes konkurrerende oppfatninger om hvordan kroppen bør være. Nye dansespråk oppstår ved at ungdomsgrupper bruker dans for å profilere sin identitet. Selv om disse danseformene kan være provoserende, blir de sakte men sikkert tatt opp i den øvrige musikkulturen hvor de slipes og temmes. Musikkundervisningen har tradisjonelt vært med opptatt av noter og disiplin enn å la barna utfolde seg fritt gjennom dans og bevegelse, mener Ruud. Orff pekte på viktigheten ved å trekke kroppen med i musikkundervisningen, og Ruud mener slik musikkpedagogikk kan være en reaksjon på streng instrumentalopplæring som har hatt den prøyssiske disiplineringen som forbilde.

Å lære seg et instrument krever motivasjon og en lærer som kan lede eleven fra enkle mestringsopplevelser til å jobbe målbevisst og være ambisiøse. Reaksjonene fra læreren er viktige for at eleven skal føle mestring, og i beste fall kan instrumentalopplæringen føre til opplevelse av kompetanse og handlingsmuligheter. Harter (i Hargreaves et al., 2002) sier at en bit av menneskets identitet handler om hvordan hun selv definerer seg ut fra arbeid eller noe hun kan på hobbybasis, for eksempel ”saxofonist” eller ”musikklærer”. I disse tilfelle er musikk en naturlig del av identiteten; de har begge sin egen musikalske identitet. Harter hevder at denne type selvfølelse i forbindelse med ferdigheter kan oppstå allerede rundt 8-årsalder (Hargreaves, Miell og MacDonald, 2002).

Innenfor det identitetssynet som Ruud representerer er et viktig aspekt i identiteten følelsen av å ha en kjerne, et indre rom avgrenset fra omverdenen som kan fylles med opplevelse. Kjernen er selvets utgangspunkt for å posisjonere seg i forhold til andre mennesker. Musikk kan for mange spille en stor rolle i dette arbeidet. Mange barn og unge opplever glede ved å ha kompetanse på et område foreldrene ikke har oversikt. Det kan være lytting til en musikk sjanger de voksne ikke kjenner eller å øve opp ferdigheter på et instrument helt uten innblanding fra foreldre. Dette gir følelse av selvstendighet (Ruud, 1997).

Møte med artister som en person umiddelbart føler snakker ”deres språk” kan bidra til å åpne nye rom og styrke følelsen av å ha en indre kjerne (ibid.). Flere teoretikere har satt ord på disse mekanismene, og Taylor (i Ruud, 1997) mener denne autentisitetens etikk, som handler om det private rommet, er et nytt fenomen knyttet til moderne kultur. På 1700-tallet kom Kant med ideen om at alle var utstyrt med en moralsk sans som kunne være rettesnor for å vite forskjell på rett og galt. Dette var i sin tur en reaksjon på ideen om at man skulle handle rett ut ifra beregning av konsekvenser. Starten på nåtidens tenkning kom på slutten av 1700-tallet med blant andre Rousseau, som kalte den intime kontakten med seg selv for ”Le sentimental de l'existence”. Han mente at mennesket er fritt når det selv bestemmer hva som angår en, i stedet for ytre betingelser.

Noen ganger får mennesker plutselige og sterke møter med musikk og musikalske forbilder fordi de ”stemmer” perfekt med den indre kjernen. Stokes (ibid.) sier at slik musikk vil føles ekte/ autentisk og at man avgrenser sin egen individualitet gjennom å foretrekke en musikkform fremfor en annen. Ruud gjengir en fortelling om en informant som foretrekker rockemusikk fremfor klassisk og jazz. Ut fra eksempelet skisserer Ruud at rocken foretrekkes fordi den gir en sterk og umiddelbar opplevelse av energi, mens jazz og klassisk blir ”dødt” fordi sjangrene representerer noe som man må forholde seg til intellektuelt i stedet for kroppslig – hvilket ikke passet for denne personen. For andre kan jazz være kongruent med selvopplevelsen og gi utkast til autentiske væremåter. Det avhenger av kultur og biografi. Ruud refererer til flere informanter som gir sterkt uttrykk for at musikk er en viktig del av livet deres, og bruker det som eksempler på at musikk få eksistensiell verdi for en person.

Musikalsk betydning finnes et sted inne i den veven hvor mening binder kropp og musikk sammen. (Ruud, 1997, s 43)

Det sosiale rom

Identitet handler om en refleksjonsprosess hvor individet ser seg selv i lys av hvordan det oppfatter at andre bedømmer en selv, og ved at individet sammenholder de andres vurdering med sin egen selvoppfating. (Ruud, 1997, s. 105)

Slik starter Ruud sitt kapittel om det sosiale rommet, hvor han vender blikket fra det personlige rommet og ut til den verdenen mennesket forholder seg til. Stokes (i Ruud, 1997) mener at musikk har en spesiell egenart og fungerer sterkere som markør enn andre aktiviteter. Gjennom musikken kan man vise omverdenen hvor man står i forhold til for eksempel utdanning, kjønn, lovlydighet, etnisitet og grad av tilpasning. Det er gjort studier for å karakterisere brukere av ulike musikk sjangre, men Ruud mener man må være forsiktig med å generalisere resultater utover for lang tid og utenom det geografiske området forskningen er gjennomført i. Jeg nevner noen generaliseringer i kapitlet om smak. Musikk kan gi tilgang til nye sosiale ressurser og i ungdomstida blir det viktig å integreres i en jevnalderskultur. Nye perspektiver åpner seg for de unge når de blir eksponert for ny musikk, og de vil se på foreldrenes musikksmak med nye øyne.

Ruud forteller om informanter som gjennom musikk har oppdaget at det er forskjell på ”høy” og ”lav” kultur. Antropologen Willis (ibid.) kaller det å skaffe seg innsikt i de sosiale realitetene som omslutter oss og musikken for ”nødvendig symbolarbeid”. Sosialpsykologen Mead (ibid.) skiller mellom ”det sosiale meg” og ”det handlende jeg”, og hevder at det handlende jeget reflekterer over selvets posisjon. Frønes (ibid.) mener at de unge tvinges til å reflektere over egen identitet ved å erfare musikalske identifikasjonsobjekter og oppleve konflikter om musikksmak. Han mener at refleksjonsarbeidet styrker den kommunikative kompetansen, og resultatet av dette igjen er økt sosial basiskompetanse.

Ruud mener at det for ungdommer ofte er et språk mellom forventinger og den virkeligheten de lever i, og at musikk derfor kan bli en katalysator for drømmer om noe annerledes. Ifølge antropologene er ungdomstida en periode hvor identitetsarbeidet står i fokus, og de mener at ungdomstida er et overgangsritual med utprøving og utskifting av symboler. Noen ganger kan valg av ny musikk bunne i et behov for å symbolisere at man tar en annen vending enn foreldrene. Nye erfaringshorisonter kan være pirrende og litt skremmende, og særlig rocken har gitt identitetsutkast til mange. Møte med artister er for mange veldig sterkt og kan føre til at ”livet blir snudd på hodet”. Det kan være at musikken selv treffer noe innvendig og åpner nye rom, men det kan også være artisten selv som identifikasjonsobjekt for noe banebrytende som gir åpenbaringen. Ruud henviser blant annet til informanter som er vokst opp i bedehusmiljø, hvor løsrivelsen kunne dreie seg om å spille hardt på trommesettet når de voksne ikke var tilstede. I denne perioden er det vanlig å eksperimentere med klær og frisyre,

og da gjerne med visse artister som forbilde. Ruud skriver at mange av informantene hans oppgir jentene i ABBA som identifikasjonsobjekter.

En frigjøringsfase betyr ikke nødvendigvis at tilknytningen til foreldrene fjernes. Foreldrene kan representere en trygg base de kan vende tilbake til ved behov mens de undersøker ulike identitetsutkast. De unge bruker andre som speil for seg selv og er veldig sensitive for eget selvbilde. Josselson (ibid.) sier at ungdommer gjør forskning på hvem de overfor andre og at datainnsamlingen består i å samle på andres reaksjoner. Om tilbakemeldingene fra andre ikke bekrefter det bildet de unge har av seg selv søker de nye forbilder som gir nye identitetsutkast. Frønes (ibid.) sier at musikklivet fungerer som en ”sosial stimulator” for å gjøre valg på en ufarlig måte, på samme måte som i barns lek. Ved å vise at man er fan av en artist blir denne leken veldig tydelig for omverdenen. Ruud mener at mediene har stor makt i å framstille fankulturen, og at bildet som gis er unyansert og bærer preg av massehysteri og selvutslettelse. Ruud mener at det å være fan dreier seg om fordypede estetiske opplevelser hvor iakttakeren inntar en kjenner-rolle og setter seg grundig inn i både musikk og kontekst.

Å lytte til musikken og se på bilder av idolet kan gi en indre tilfredshet som gir styrke i hverdagen. Et slikt identifikasjonsobjekt blir en av mange byggsteiner som vokser frem fra vårt forhold til andre mennesker. Monsen (ibid.) mener at følelsene definerer kvaliteten på forholdet til andre mennesker, og at den indre stemningen vil prege den verden vi ser rundt oss. De følelsesmessige opplevelsene må komme før andres forventninger og krav, ellers vil vi få en fremmedgjort opplevelse av oss selv. Musikken brukes som en livsstilsmarkør og selvdefineringsmiddel. En av informantene til Ruud beskriver spenningen hun følte ved å smuglytte på Top Twenty på Radio Luxembourg på natten, da det løp en viss risiko for å bli tatt. Å ta frem motet som kreves for å ta en slik risiko ble en del av identitetsdannelsen; hun gjorde noe på egenhånd som var mot foreldrenes vilje. Musikken ble for henne et virkemiddel til å posisjonere og definere seg selv i forhold til foreldrene.

Mennesker med like verdier og lik musikksmak søker sammen. Mange søker sammen rundt musikk som tydelig gir uttrykk for visse holdninger til samfunnet. En av Ruuds informanter forteller om sene netter i gymnastiden hvor vennene samlet seg rundt stearinlys og lyttet til musikk av samfunnsengasjerte artister som Bob Dylan og Joan Baez. Artistene ble symbol for noe de trodde på, og gjennom klær, livsstil og meninger viste de omverdenen hvor de hørte hjemme musikalsk og politisk. I denne vennekretsen tok de avstand fra den

kommersielle popmusikken, country- and western og folk som ikke var samfunnsengasjerte. Her gjorde de innvidde i gruppa en felles avgrensning mot de som ikke var med i gruppa. Også innenfor en gruppe kan folk gjøre sine egne avgrensninger, som for eksempel å lytte til musikk av andre artister i samme sjanger. I en periode i livet hvor det er viktig å være ”med i gjengen” utøves et press mot den enkeltes musikksmak. Det kan føles ensomt å være alene om å like en ting og det kan føre til at holdningen til musikken moderes. Gjennom møter med andres musikksmak lærer man å posisjonere seg samtidig som man lærer om nye perspektiver. Noen velger å ha én privat og én offentlig musikksmak, hvis de ikke helt tør å stå for musikken de liker overfor vennene. Om man tør å stå frem med sin smak, blir musikken et symbol for selvstendighet i prosessen med å posisjonere og definere seg i forhold til jevnaldrende.

Kulturteoretikeren Grossberg (i Ruud, 1997) har påpekt hvordan særlig unge gutter gjør seg synlige for omverdenen ved å begynne å spille i rockeband. Gjennom denne aktiviteten ser omverdenen hvordan deres holdninger og verdier utvikler seg, og de skaper hendelser som danner grunnlag for kulturell tilhørighet. En av Ruuds informanter forteller om at hun og jentegjengen i 11-årsalderen gjorde seg populære i skolegården ved å opptre med ABBA-sanger og kjente Grand Prix-låter i friminuttene. De hadde navn bestående av forbokstavene sine, slik ABBA hadde laget sitt navn. De hadde et bevisst forhold til image, jobbet med koreografi og kledde seg likt for å vise at medlemmene i gruppa hørte sammen. Gruppetilhørigheten gjorde dem tøffere og etter hvert økte deres posisjon i skolegården. De ble rollemodeller for yngre jenter på skolen. De brukte ABBA som identifikasjon, men gjorde samtidig en avgrensning ved å gjøre personlige tilpasninger. Ruud mener at slikt spill mellom identifikasjon, avgrensning, tilknytning og selvstendighet lærer de unge å reflektere over sosiale roller og posisjoner. Frønes (ibid.) kaller det å gå inn og se andres roller for ”sosial perspektivering”, og det å se seg selv fra ulike posisjoner for ”dobbelt perspektivering”.

Når det gjelder musikalsk identitet i forhold til kjønn finnes det gjennom historien mange eksempler på at det har vært ulike forventinger til kjønnene. Aristoteles mente at noe musikkopplæring måtte til for alle for å øve opp evnen til å sette pris på musikk, men at ulempen ved musikkopplæring var at menn ble kvinneliggjort og at kvinnene undergravde sin moral. Han syntes det var greit at kvinner musiserte frem til de ble gift, men ikke for alvorlig (Ruud, 1997). For menn var det et poeng å ikke drive med aktivitet som tjenerskapet kunne utføre like godt. Casteglioenes bok *Il Cortegione* om hoffetikette fra 1561 advares kvinnene mot å spille instrumenter som gjør dem lite attraktive å se på; for eksempel tromme, tamburin,

fløyte og trompet. Kvinner skal ikke være for dyktige og helst spille kun på oppfordring. ”Forbeholdenhet, beskjedenhet og passivitet kreves av kvinnene i musikken” skriver La Rue i boka. Hoffmenn bør kunne spille flere instrumenter, helst stryke- og klimpreinstrumenter og de skal ikke vise anstrengelse i spillet (ibid.).

Sosialhistorikeren Leppert (i Ruud, 1997) har studert bilder fra syttenhundretallet og konkludert med at kvinnene ikke fikk lov til å utfolde seg musikalsk utenfor hjemmet, og slik ble de fratatt muligheten til å utvikle talentet sitt. Ruud sier at selv om samtidens opplæring foregår på bakgrunn av et humanistisk verdisyn, finnes det også i dag moralske forestillinger som bunner i stereotyper om kjønnsforskjeller. Barn lærer tidlig om de er jenter eller gutter, og Frønes (ibid.) vektlegger at når de vil avgrense sin kjønnsidentitet viser de ofte tydelig hva de ikke vil være. Gutter assosieres i større grad som tøffe rockere som spiller instrumenter, mens jenter assosieres med sang og et snillere image. Ruud forteller om en gutt som synes det var flaut overfor jevnaldergruppa at han sang i kor. Han fikk masse gode tilbakemeldinger, men anerkjennelsen fra jevnaldrende gutter kom ikke før han begynte å tjene litt penger på sangen sin. For mange jenter føles det frigjørende fra forventningene å spille i rockeband. Med rocken følger også en mulighet for et kroppsspråk som strider med synet mansblikket har på hvordan kvinner skal bevege seg. En av informantene til Ruud fikk sterk kritikk etter en opptreden på tv, og kritikken dreide seg om at hun sto bredbent og rørte for mye på seg mens hun spilte.

Musikk kan være en kilde til og ramme rundt et fellesskap (Ruud, 1997). Det som skjer i et sangkor er godt eksempel på det Schütz kalte ”in-tuning”. Å være i et sangkor kan gi en dyp ”vi”-følelse gjennom felles opplevelse, formidling og verdier. I koret kan man være ”seg selv” samtidig som man plasseres i et rom med andre ”selv”. Resultatet kan være en rik følelse av eksistens og tilhørighet. Sang brukes i mange sammenhenger hvor fellesskapsfølelse er viktig; for eksempel på politiske møter. Musikk som er knyttet til relasjoner, om det er et kor eller et enkeltmenneske fester seg i kroppen. Ruud referer til informanter som har hatt sterke musikkopplevelser i forbindelse med kjærlighetssorg. Musikk man har lyttet til sammen med sin kjære kan holde liv i minnene lenge etter et brudd. Musikk kan også være til trøst i en sorgprosess, særlig hvis man finner musikk som handler om den følelsen man har selv (ibid.).

Tidens og stedets rom

”Identitet handler ikke minst om hvor i verden jeg kommer fra og føler tilknytning til, hvilken tid jeg lever i – ”hører hjemme i”- og det tidsforløpet jeg har gjennomlevd” (Ruud, 1997, s. 145).

Musikk brukes ofte for å ramme inn hendelser vi ønsker skal være betydningsfulle. Mange av disse hendelsene er knyttet til omgivelsene vi vokste opp i og der grunnlaget for identiteten ble dannet. Mennesker har behov for røtter, og når musikk er satt i sammenheng med gode opplevelser på hjemstedet kan avspilling av musikken hjelpe til å fremkalle minner i ettertiden. Ved å spille musikk som vekker barndomsminner kommer stemningen tilbake og rommet blir levende igjen. Minnene kan være av individuell karakter, handle om mennesker man har bånd til eller steder man er glad i. Musikkopplevelser som markerer knutepunkter i livet bidrar til en følelse av kontinuitet og et individuelt livsløp fordi man kommer i kontakt med sin identitet. Knutepunktene kan være tilfeldige øyeblikk eller øyeblikk hvor man forstår at man er ved et vendepunkt eller i overgangen til en ny livsfase. Musikken kan bli stående som symbol for en viss periode i livet, slik ”Sommartider” av Gyllene Tider ble symbol for en av informantene til Ruud; symbol på en spesiell sommer med utprøving av nye image. Musikken knyttet til knutepunktene kan få funksjon som veimerker i menneskers personlige kalender, og til sammen utgjør de ulike musikkopplevelsene en slags personlig musikkhistorie (ibid.).

Musikk har et rituell funksjon, ved at den brukes i anledninger som skal markeres. Det kan være anledninger som kommer igjen og igjen; for eksempel 17. mai og bursdager. Dette kaller Ruud syklisk tid, og den er helt avhengig av gjentakelser. ”Uten slike hendelser som fyller tiden, finnes ingen tid” sier Ruud (Ruud, 1997, s 146). Han mener at tiden ville gå ubemerket forbi uten markeringer. Musikk blir uløselig knyttet til visse anledninger, for eksempel jul og nasjonaldager. Nasjonalsangen synges og spilles mange ganger i løpet av 17. mai for å sette folk i stemning. Følelsene rundt sangen handler både om nasjonalt fellesskap og et privat forhold til det å ha norsk identitet. Mange av informantene til Ruud hevder at de ikke kommer i julestemning før de har gjennomgått et musikalsk ritual med julemusikk. Syklisk tid kan også være av hverdagslig karakter. For eksempel er det flere av Ruuds informanter som har oppgitt Ønskekonserten på radio som symbol på ”mandag”.

Musikk kan være symbol for å høre hjemme i en epoke av historien. Berkaak (i Ruud, 1997) skiller mellom organisk og genealogisk tidsopplevelse, hvor den organiske er personlig

forankret i individets kropp mens den genealogiske tidsopplevelsen handler om en objektiv historiefortelling om perioden. Connerton (ibid.) trekker en lignende slutning da han skiller mellom to typer historisk kunnskap; en kroppsliggjort og en innskrevet. Den kroppsliggjorte kunnskapen er lagret som reflekser og vaner mens den historiske kunnskapen er nedskrevet i ulike former for tekster. Ruud bruker sin opplevelse av musikken til John Coltrane som eksempel på musikk som for ham ble symbol på en epoke i historien som både kroppslig og innskrevet. Her bidro musikken til å styrke hans historiske identitet. Tidsopplevelser hvor musikken er knyttet til det kroppslige er sterkere enn de lydspor man kan lytte til fra før man ble født. Likevel kan lydklipp fra tidligere tider aksepteres og man slutter seg til en kollektiv historie.

”Identitet dreier seg ikke minst om å oppleve tilhørighet til et bestemt sted”.
(Ruud, 1997, s. 157)

Å ha røtter er viktig for identiteten (Ruud, 1997). Man veksler mellom å si man kommer fra et land, region eller by/ tettsted alt ettersom hvor ”fjern” den personen er som man presenterer seg for er. Både folkemusikken, visetradisjonen og rocken har regionale og lokale særtrekk hvor opprinnelsessted også fremgår i tekster. Grieg har blitt en komponist som representerer hele Norge. Medienes og musikernes fokusering på at det skal satses på norsk særpreg har gjort mange skeptiske til å være for internasjonale. Mediene bidrar til et ”imaginært fellesskap” ved at de gjennom sine kanaler lager kollektive forestillinger om hva som er norsk identitet. I dag lytter vi til musikk fra hele verden, og ”norsk” musikk trenger ikke være norsk. Ruud referer til Johansen som sier at ”norsk” er ethvert kulturelement som skapes i Norge, eller verdsettes av mange nordmenn. Postmoderne teoretikere snakker om at vi har en økende ”hjemløshet” og at musikalske tegn ikke viser tilbake til opprinnelsessted men til andre tegn. Når musikk formidles elektronisk over store avstander i tid og rom splittes opprinnelsessted og lokale funksjoner. Komponist og musikkpedagog Scaeffler (i Ruud, 1997) kaller dette *schizofoni*. Tross økt globalisering er ikke Ruud bekymret for at vi ikke skal føle oss hjemme noe sted, da han mener musikken hjelper til å skape et differensiert selvbilde hvor det skapes rom for identifikasjon og tilhørighet med både det fremmede og det hjemlige. Johansen (i Ruud, 1997) mener at deltakere i det norske samfunnet uansett deler et erfaringsfellesskap hvilket skaper et imaginært mentalt nettverk. Norsk identitet handler også om å tilhøre det geopolitiske Norge, altså som et sted på kartet.

Mellom 1814 og 1905 var det stort fokus på å fremelske det norske gjennom billedkunst, litteratur og musikk. Denne norske kulturelle kapitalen er blitt overført til nye generasjoner via opplæring i skole og medier, og det er en inneforstått kjennskap til kulturarven om hva som er norsk. Nasjonalsangen er det viktigste offentlige symbolet på å være norsk, men opplevelsen og betydningen av den er individuell. De som har opplevd krig og perioder hvor nasjonalsangen ikke kunne synges vil få et mer konkret forhold til sangen som nasjonal identitetsmarkør.

Ruud refererer til en informant som fikk se at korsangen fikk en spesiell rolle for innbyggerne i de baltiske statene da de lå under Sovjetunionen. Sangerne demonstrerte sin nasjonale tilhørighet ved å kle seg i flaggets farger, hvilket ingen kunne nekte dem. For vedkommende ble det veldig spesielt da de sang "Ja vi elsker" i et land hvor de som bodde der ikke hadde sin egen stat. Det forsterket følelsen av norsk identitet og førte til hjemlengsel. Antropologer i dag mener at musikken kan tas i bruk for sosiale aktører i spesielle lokale omstendigheter for å vise et skille mellom "oss" og "andre". Begrepet "autentisitet" brukes for å rettferdiggjøre ulikehetene. For innvandrere er det godt å kunne samles rundt musikk fra hjemlandet, da musikken vekker minner om tilhørighet til deres opprinnelsessted og geopolitiske rom. Gjennom å presentere musikken sin for andre kan etniske grupper oppnå respekt for sin identitet og egenverd.

Musikken kan også bidra til å bryte ned fordommer mellom ulike etniske grupper som lever sammen. Ruud sier vi kan skille mellom å tilhøre et avgrenset geografisk område og å oppleve tilhørighet til et bestemt sted. Musikken er egnet til å gi både lokal, regional og nasjonal identitetsfølelse. Grieg er blitt et nasjonalembem, og mens musikken hans gir assosiasjoner til norsk natur, kan bårsullen gi assosiasjoner til familien og naturen på hjemstedet. Folkemusikken er full av råmateriale som gir assosiasjoner til naturen på hjemstedet eller i distriktet, men også visetradisjonen og rocken har lokale og regionale særpreget. Ruud forteller at informanter ofte oppgir Henning Sommerro som identitetsmarkør for Nordmøre, og trekker frem informanter som snakker varmt om Kari Bremnes og Nordnorsk visegruppe som markører for den nordnorske mentaliteten.

Tiden vi lever i tillater mennesker å ha "frisatt identitet" (Ruud, 1997). Man kan prøve ut ulike tradisjoner og avstanden til for eksempel folkemusikktradisjon i egen familie kan kjennes stor da man ikke har direkte erfaring med den. Ruud har observert at mange oppdager sin egen musikalske identitet gjennom møte andres folkemusikk. Det foregår en kulturell og

personlig revitalisering når man begynner å grave i egne røtter og finner ut at en fjern oldefar var tradisjonsbærer for lokal folkemusikk. At sterk identitet er knyttet til noe varig er en utbredt forestilling, og har man trekk som har forankring i fortiden opplever mange det som en ”naturlig identitet”. Når man går veien om fremmed folkemusikk for å oppdage sitt eget opphav, er ikke den musikalske identiteten naturlig, men et produkt av fremforhandlinger og tidkrevende arbeid med identitetskonstruksjonen (ibid.).

Det transpersonlige rom

Even Ruud skriver om at musikk kan bidra til at mennesker kan få tilgang til en følelse av å være en del av en større helhet som ligger utenfor en selv. Dette kan være en følelse av å få tilgang til en metafysisk skjult dimensjon med religiøst innhold, eller få tilgang til en slags åndelig energi som gir en dyp forståelse av helhet og tilhørighet til noe uendelig. Freud kalte slike opplevelser for ”oseanopplevelser”, hvilket han tok sterk avstand fra. Han mente at disse opplevelsene var okkulte og at de hadde sammenheng med ”barnets infantile hjelpeløshet” (Ruud, s. 176). Freud var forbeholden for musikk, og han forklarte det med at hans analytiske vesen gjorde opprør mot å la seg bevege og påvirke av noe uten å vite hvorfor.

Assagioli (i Ruud, 1997) forsket hele sitt liv på det transpersonlige rom, og mente at musikkopplevelser kan åpne nye bevissthetsrom hos et menneske. Opplevelsene kan fortone seg som inspirerte øyeblikk, intuisjon eller glimtvis erkjennelse som kan føre til følelse av fordypning, frihet, fornyelse og glede. Slike opplevelser inngår i erfaringsmaterialet som selvet kan reflektere over og gi nytt innhold i identitetsoppfatningen. Maslow (ibid) har også skissert ulike opplevelseskvaliteter i forbindelse med det transpersonlige rom, som for eksempel å bli fylt av kraft, føle seg hel og uavhengig. Flere forskere har undersøkt hvilke følelser som settes i sving hos mennesker ved høydepunktopplevelser fremkalt av musikk (f eks Panzarella, Gabrielsson, Stefani og Maslow i Ruud, 1997). Felles for opplevelsene informantene forteller om er at de er av typen ”uforglemmelige” og ”fantastiske”. Det er dessuten vanlig at opplevelsene etterfølges av fysiske reaksjoner som gåsehud, gråt og hår som reiser seg. Even Ruud gir konkrete eksempler i sin bok på fysiske reaksjoner som informantene hans har fortalt om. Mange beskriver det som ”ut av kroppen”-opplevelser. Forskerne så også på perseptuelle aspekter ved musikken som lydstyrke og klang, men informantene viste liten interesse for slike detaljer. Innen forskningen er det nå økende interesse på musikk som terapeutisk middel. Magee (i Hargreaves et al, 2002)) for eksempel,

peker på at man gjennom musikk kan kommunisere på et annet plan, og at denne kommunikasjonen kan redusere følelsen av isolasjon og håpløshet.

Musikkterapeuten Bonny (i Ruud, 1997) har bygget videre på Assagiolis bevissthetmodell og utviklet en lyttemetodikk som kan få mennesker til å endre bevissthetstilstand. I denne tilstanden kan personen få kontakt med og bearbeide dypereliggende følelsesmessige reaksjoner og gjenvinne sunnhet. Musikk kan altså bidra både til personlig utvikling og ha terapeutisk effekt. Prinsippet for å bruke en slik lyttemetodikk er det samme som psykolanalytikerne Breuer og Freud hadde da de tok i bruk henholdsvis hypnose og frie assosiasjoner; nemlig å jobbe med de dypere bevissthetslag (Jonassen, Joy og Ringsted, 1997). Tanken om at sterke musikkopplevelser kan få oss i berøring med dypere lag av personligheten minner om Rousseaus begrep ”eksistensfølelse”. Begrepet er beslektet med Maslows ”akutte identitetsopplevelse”; den følelsen som kommer i etterkant av en høydepunktopplevelse. Han [Maslow] har gitt 16 argumenter for hvordan vår identitet kommer til uttrykk gjennom slike ”estetiske sjokk”. Han mener at vi med alder og erfaring med vilje kan innstille oss på slike opplevelser, og at vi i visse situasjoner i livet er spesielt mottakelige for bli hensatt av musikk, for eksempel ungdomstid eller når man opplever sorg (Ruud, 1997).

Musikkopplevelsene trenger ikke nødvendigvis gi glede, den kan også gi smerte og frykt. Som nevnt tidligere kan musikken gi fysiske reaksjoner, og Ruud refererer til en informant som hadde fått så sterkt ubehag ved musikk at vedkommende kastet opp. Uansett om opplevelsen kan være sterk på en negativ måte kan effekten være av oppbyggende karakter. Selvet kan først gjenfødres etter en opplevelse av å ha gått i oppløsning. Maslow kaller dette ”en liten død”. Ruud presenterer en modell laget av Panzarella (s.a), som gjennom 4 kategorier/ faser forklarer hva som skjer med bevisstheten hos et menneske ved høydepunktopplevelser. Maslows ”lille død” kan sammenlignes med Panzarellas kategori 3 og 4 i bevissthetsmodellen: Etter tilbaketrekningssfasen (kategori 3) hvor man opplever å miste kontakt med omverdenen kommer fornyelsesfasen (kategori 4), hvor man får en følelse av oppbygning av krefter og fornying. Selv om mange har forsøkt å sette ord på sine sterke musikkopplevelser, er det mange som kommer til kort fordi alt kjennes ”diffust” og ”det er vanskelig å beskrive”. Musikken sprenger altså språklige kategorier.

Som lærer kan man til en viss grad legge til rette for store musikalske øyeblikk, men når elevenes reaksjoner er så individuelle er det umulig å forutsi om de vil få så sterke opplevelser

at de endrer bevissthetstilstand. Om det skulle skje er det viktig at vi voksne er tilstede og kan hjelpe dem med å sette ord på følelsene sine. Å legge opp til ut-av-kroppen-opplevelser med religiøst innhold er kontroversielt og helt uaktuelt i den norske skolen som i dag gjennom læreplanen er bestemt å ikke ha noen form for forkynnelse i RLE –faget. Vi må tilrettelegge med tanke på mestring hos hver enkelt elev og være tilstede for dialog rundt deres opplevelser. Målet vårt må være at musikkundervisningen kan bidra til mestringsfølelse hos elevene, at deres erfaring med musikk på skolen blir positivt materiale i deres refleksjonsarbeid. Det er helt nødvendig å snakke med elevene for å skaffe seg oversikt over deres musikalske identitet. Deres erfaringer er svært forskjellige, og det er stor forskjell på hvor sterk den musikalske identiteten er. Sterke møter med musikk kombinert med musikalske forutsetninger kan føre til at de velger utøve musikk selv. Andre velger å være lyttere.

Som jeg skrev innledningsvis trenger man ikke være musiker for å ha en musikalsk identitet. Om man er opptatt av og er eller har vært bruker av musikk vil man ha preferanser som jeg som lærer i mitt stille sinn kan plassere et sted på mitt kart for elevens musikalske identitet. Med støtte i teorien er det noen sammenhenger jeg kan regne med, selv om jeg skal være forsiktig med å generalisere og åpenlyst dømme noen på forhånd. For eksempel kan jeg anta at ungdom har svake preferanser til avansert jazz på grunn av at sjangeren krever en mer intellektuell tilnærming, og den kompetansen har de ikke rukket å opparbeide seg ennå. Jeg regner med at de fleste har opplevd å bli sunget for som barn, men hvorvidt dette har lagt grunnlag for rytmesans hos en elev tenker jeg handler om mengde. Det er stor sjanse for at guttene vil høre på hard rock og at jentene hører på listepop, og at ønskene deres for utøvelse også ligger der. Om ungdommene stadig skifter musikksmak betyr ikke det at de ikke har sterke preferanser hjemmefra. Jeg kan også regne med at elever fra Nord-Norge har et annet forhold til nordnorske viser enn østlendinger, og at utenlandske elever er mer glad i sin egen nasjonalsang enn i ”Ja, vi elsker”.

Ulike musikalske identiteter

Foregående handlet om hvordan musikk kan påvirke identitetsdannelsen, og min tanke er at alle har en musikalsk identitet som (om ikke annet) er knyttet til preferanser, selv om de ikke utøver musikk. Hargreaves et al. (2002) mener at ulike musikalske identiteter kan deles inn etter to typer interessegrupper; instrumenter og sjangre. Nå vil jeg bevege meg inn i et

perspektiv der musikalsk identitet handler om å ha et dypere og mer profesjonelt forhold til musikk enn bare å ha en musikksmak. Man trenger ikke være utdannet musiker for å ha innsikt. Det finnes folk som er enormt kunnskapsrike omkring hva som finnes av musikk; mange av dem blir profesjonelle lyttere og kritikere hvorpå deres rolle legger grunnlaget for deres musikalske identitet. Sosialkonstruktivistene hevder at mennesker kan ha mange forskjellige identiteter, avhengig av hvilken situasjon man er i. For eksempel kan musikere ha en annen identitet på scenen enn de har ellers i livet. Davidson (i Hargreaves et al., 2002) kaller dette ”performer identity”. Det finnes mange identiteter innenfor musikk, som for eksempel ”komponist”, ”musiker” eller ”lytter”. Hargreaves et al. (2002) omtaler dette som ”Identities in music” (IIM).

Et spørsmål innen feltet er om identitetene er konstante eller situerte. Kemp (i Hargreaves et al., 2002) mener at musikalsk identitet og personlighet er nært knyttet til hverandre. På bakgrunn av forskning på litteratur om profesjonelle orkestermusikere mener Kemp at det finnes klare felles personlighetstrekk innenfor instrumentgrupper som slagverk, treblås og strykere. Han mener også at måten musikere fra ulike grupper ser på hverandre på er med på å forsterke stereotypene. I studiene berører han også et felt som er lite berørt; livsstil og personlighet hos profesjonelle musikere i pop/ rock/ jazz. Alle sjangre har sine kjennetegn, selv om kjennetegnene forandrer seg noe med tiden som går. Musikalske identiteter er også i forandring, men ikke mer enn at det går an å gi karakteristikker av ulike identiteter, som for eksempel ”komponist” eller ”musikklærer”. Kemp diskuterer hvorvidt det er personlige forutsetninger som ligger til grunn for disse trekkene eller om det ligger forventinger i rollen som personen prøver å etterleve.

Hvordan utvikles musikalsk identitet?

Musikkens utviklingspsykologi har som hovedfokus å forklare mønstre som sier noe om hvordan musikkens betydning varierer med alderen. Dette feltet er ifølge Hargreaves et al. (2002) fortsatt å regne som upløyd mark som har stort utviklingspotensiale. Papousek (i Hargreaves et al., 2002)) knytter musikalitet opp til små barns tidlige erfaringer. Han knytter det opp mot biologiske og sosiale aspekter, og mot tale - som er menneskenes unike måte å kommunisere på. Han sier at språkrelaterte og musikalske lyder er innlært i et sosial miljø. Det første miljøet barn er en del av er hjemmet, i samværet med foreldre og eventuelt søsken. Borthwick og Davidson (ibid.) har gjennom undersøkelser merket seg at responsen foreldrene

gir til hvert enkelt barn på deres musikalitet har betydning for søsknenes interaksjon. Slik sett er det mye opp til foreldrene i hvilken grad det skal legges grunnlag for utvikling av musikalitet. Når foreldre synger godnattsanger for barna sine, er det å regne som tidlig interaksjon som kan gi barna mulighet både til å stimulere språkutvikling og musikalitet.

Papousek og Papousek (ibid.) sier at det er interaksjonen mellom barn og deres foreldre som legger grunnlaget for musikalitet og språk. Gjennom dette emosjonelle samspillet konstrueres mening, og barna finner sin rolle i forhold til de som er rundt, hvilket er en viktig del av identitetsprosjektet. Den tidlige interaksjonen som barnet er en del av, kaller Trevarthen (ibid.) for kommunikativ musikalitet. Trevarthen sier dette kan være starten på barnets musikalske identitet, og at musikk har en sentral plass i babyers liv. Han forklarer hvordan musikk kan legge grunnlag for musikalitet og språk med at musikk kommuniserer med babyens ”intrinsic motive pulse”, og at den indre pulsen har forbindelse med hjernen. Det at hjernen registrerer musikkens puls i forhold til den indre pulsen kan legge et grunnlag for rytmesans og bevissthet rundt stemmers fortellende funksjon og akustiske elementer.

Trehub (ibid.) og hennes kollegaer har gjennom avanserte undersøkelsen funnet ut at babyer er følsomme for rytmer, melodikonturer, tonehøyder og harmonier (ibid.).

De siste tjue år er det det sosiokulturelle aspektet som har blitt vektlagt innen musikalsk utviklingspsykologi, og det råder en slags enighet i feltet om at læringen avhenger av hvilken situasjon læringen foregår i (situert læring) (Butterworth i Hargreaves et al., 2002). Denne kunnskapen har åpnet for at barn i større grad får undervisning i par eller grupper i stedet for enetimer med lærer som var vanlig før. Barn deltar i en kulturell praksis og utvikler seg i en prosess som Rogoff (i Hargreaves et al., 2002) kaller ”guidet deltakelse”. Reynolds (ibid.) har forsket på litteratur som handler om elevers selvfølelse i forhold til å være musikalsk. IIM (identitet i musikk) er basert på hvordan barna ser på seg selv og sine ferdigheter i sammenligning med andre. Om barnet føler seg musikalske eller ikke kommer an på i hvor stor grad de deltar på arenaer hvor det foregår musikalske aktiviteter. Denne typen identiteter kommer til syne allerede i 7-årsalderen.

Reynolds (ibid.) vektlegger at barnets motivasjon avhenger av om de ser seg selv som musikere eller ikke. Om barnet ikke har en følelse av å være musikalsk, kan dette føre til at de ikke tror på eget musikalske potensial. En negativ selvfølelse i forhold til å være musikalsk kan bremse den musikalske utviklingen selv om barnet har stort musikalsk potensial. Lamont

(ibid.) sier; at hvis man ikke ser på seg selv som musiker vil det bli vanskelig – om ikke umulig å utvikle seg nok musikalsk til å bli utøver.

Dweck (ibid.) peker på at det er to hovedsyn på barns forutsetninger for utvikling: 1) Forutsetningene er medfødt og urokkelige 2) Ferdigheter kan trenes opp. Dweck (ibid.) peker på at disse to synene kan ha ulik betydning på ulike arenaer. For eksempel kan man tenke at medfødte forutsetninger er viktigere innen sport, og kanskje er vekstprinsippet viktigere innen for eksempel musikk.

Lærerens syn på barnas forutsetninger er viktig for at de skal kunne bidra til at barna utvikler sin musikalske identitet. Lamont (ibid.) har gjort en undersøkelse som viser at musikktime på skolen har betydning for om barnet ser på seg selv som musiker eller ikke. De elevene som fikk instrumentalopplæring utenom skolen definerte seg i større grad som musikere enn de som kun deltok i musikkundervisning i med klassen. Dette er i tråd med mine erfaringer som er beskrevet ovenfor. De som spiller eller synger på fritiden forteller villig vekk, mens de andre svarer at ikke har drevet noe særlig med det, ”bare det på skolen” – med vekt på ”bare”.

Lamont (ibid.) presenterer også et annet interessant funn. Hun sammenligner barn som deltar i vanlig musikkundervisning med de som blir tatt ut av musikkundervisningen for å ha en-til-en-timer med omreisende musikkpedagoger. Av disse er det overraskende nok de elevene som får vanlig klasseromsundervisning som i størst grad føler seg som musikere. Dette leder tankene mine til teori om det sosiale aspektet ved musikk. Elevene som tas ut får riktignok spesialopplæring, men de må ofre samspill med medelever og mister dermed muligheten til å se seg selv som musiker i et sosialt miljø som bekrefter deres musikalske identitet.

Trevarthen (ibid.) gjør i artikkelen *Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness* et forsøk på å trekke ut essensen av flere studier som undersøker barns forutsetninger for å lytte til og utøve musikk. Han konkluderer med at alle barn både har sosiale og biologiske forutsetninger for musikk.

Som musikk lærer bør man ikke dømme elever på forhånd til å være umusikalske. Greier man å tro på vekstprinsippet kan musikk læreren bidra positivt til musikalsk utvikling ved å tilpasse musikkaktiviteter for hver enkelt innen en sosial arena. Når elevene føler de mestrer musikken og dessuten deltar i et samspill hvor de får positive respons fra lærer og medelever, kan deres musikalske identitet bli styrket. Som musikk lærer har jeg stor frihet til å gjøre hva

jeg vil når det gjelder å trene opp ferdigheter på instrumenter hos elevene. Slik jeg ser det er grunntanken for musikkpensumet i Kunnskapsløftet 06 nemlig en genuin tro på at alle elever har lik mulighet til å få en god utvikling på det nivået som er forventet i grunnskolen.

Harter (ibid.) peker på barn allerede i 8-årsalder har begynt å definere seg ut fra hvilke ferdigheter de har, som for eksempel ”sportsmann” eller ”musiker”. Med tanke på at barn allerede i 7-årsalder har en formening om de er musikalske eller ikke, er året mellom 7 og 8 viktig for om barnet skal etablere en musikalsk identitet. I litteratur om hvordan barn utvikler ulike identiteter på bakgrunn av ferdigheter er det tre ting som ser ut til å påvirke fremsveksten av denne typen identitet: alder, hvilke aktiviteter barna har deltatt i som barn og sammenligning med andre. Damon og Hart (ibid.) sier at barna etter hvert som de vokser til begynner å reflektere over hvorfor de deltar i aktivitetene. Identiteten konstrueres og rekonstrueres ved hjelp av sammenligning også inn i voksenlivet.

O’Neill (ibid) har gjort dybdeintervju med unge musikere, og diskuterer på bakgrunn av disse hvordan venners forventninger kan påvirke hvordan ungdommer oppfører seg som musikere. Det kommer også frem at disse forventningene faktisk påvirker de unge musikernes musikalske selvfølelse. Davidson (ibid.) peker på identiteten til voksne utøvere er bundet til et sosialt og kulturelt miljø. Hun hevder det er forskjell på selvfølelsen hos de som ser på seg selv som profesjonelle utøvere og de som ser seg selv som ”spillere” men ikke utøvere. Dessverre er det mange flinke musikere der ute som underkjenner seg selv fordi de ikke har den akademiske ballasten.

Man skulle tro at de foreldrene som er opptatt av at barna skal utvikle mest mulig musikalske ferdigheter også ønsker at de skal bli profesjonelle musikere. Slik er det ikke, og Borthwink og Davidson (ibid.) peker på at denne dobbeltheten kan forvirre barna. For barna blir det et brudd i sammenhengen når de blir oppfordret til å øve seg opp på et avansert nivå, men ikke skal kunne bruke det til ”noe”. Denne forvirringen kan redusere barnas motivasjon for musikalske aktiviteter hvilket bremser den musikalske utviklingen.

Barna trenger musikalsk samhandling med andre for å kunne speile seg og videre definere seg som musikere i en gruppe. Om barna gjennom manglende motivasjon unngår samspill mister de en viktig arena hvor den musikalske identiteten kan styrkes. Foreldrenes ønsker kan også ha stikk motsatt effekt, da barna (jfr Ruud) kan finne tilfredsstillelse og komme i kontakt med sin indre kjerne gjennom å utvikle ferdigheter helt uavhengig av

foreldrenes ønsker. Hvis barna velger å fortsette på tross av foreldrenes ønsker kan den musikalske identiteten styrkes.

Ruud sier at noen av forutsetningene for musikalsk identitet legges allerede før fødselen, i kraft av forventninger de voksne har til barnet (Ruud, 1997). Bem (i Hargreaves et al., 2002) mener at den finnes sterke normer for kjønnene, og at mennesker definerer seg selv som enten maskuline eller feminine. I lys av Ruud og Bem kan det se ut til at det finnes sammenheng mellom kjønn og musikalsk identitet. I eget virke har sett at det er stor overvekt av gutter som velger å spille i band. Dibben (ibid) diskuterer kjønnsforskjeller og hevder at gutter og jenter ofte har ulik smak. Videre sier hun at jenter generelt ser seg selv som sangere mens guttene er mer komponister. I kapitlet om smak kommer jeg tilbake til musikalitet og preferanser i forhold til kjønn.

Hva påvirker musikalsk identitet?

De fleste mennesker har en definert musikksmak, og Hargreaves et al (2002) mener at jo mer engasjert man er i sin musikksmak jo mer påvirkes den musikalske identiteten.

Many people regard themselves as fans, amateur critics or “buffs” within styles and genres that particularly interest them, and can indeed be just as knowledgeable as professional critics within these specific domains. The complexity and ever-changing nature of this process is readily apparent, and it is in this sense of our musical identities constantly are being reconstructed

(Hargreaves et al. 2002, s. 12)

Profesjonelle musikere og komponister ser de fleste sidene i sitt liv i relasjon til musikk, og kjernen i deres identitet handler om den musikkaktiviteten de bedriver. Den varierer med alder og musikalsk nivå, men også med humør og situasjon. Musikk bringer frem følelser. Jeg har sett elever være følelsesmessig involvert i musikk de har spilt på skolen, selv om denne musikken ligger langt unna den musikksmaken de påberoper seg til hverdags. Jeg tror det kan komme av to ting; at følelsen av vellyst (også kalt ”flow”) i samspill med andre overgår fordommene mot en viss sjanger og/eller at de har kjennskap til sjangeren hjemmefra. For en musiker vil musikksmaken kanskje være ekstra viktig som identitetsmarkør, særlig i ungdommen når de kanskje noe overdrevet vil overbevise både seg selv og omverdenen at de virkelig er musikere. Min opplevelse er at godt voksne musikere er blitt rundere i kantene, og snakker om ulike musikkjangre med større innsikt og ydmykhet enn ikke-musikere som

gjennom sterk interesse identifiserer seg med musikere. Jeg tror det kommer av at voksne musikere er trygge i sin musikalske identitet og ikke lenger har behov for stadig å demonstrere sitt ståsted for seg selv og andre.

Selvfølelsen blir til i en prosess der man sammenligner seg med andre og hele tiden vurderer oppførsel opp mot hva man tror andre forventer, og opp mot sin egen selvfølelse. Rogers (i Hargreaves et al., 2002) hevder at man kan bli veldig forvirret i denne prosessen om det er store sprik mellom hva andre forventer og det en forventer av seg selv. Et godt eksempel på slik forvirring er hvis man sammenligner en jazzmusiker med en klassisk pianist i en situasjon der de blir bedt om å improvisere. Det ligger i jazzens natur å improvisere, mens i den klassiske verdenen er det noter som gjelder. Det er store sjanser for at den klassiske pianisten vil føle seg utilpass og mindreverdige i en improvisasjonssituasjon. For at den musikalske identiteten som utøvende musiker skal styrkes, trengs opplevelser av mestring. Episoder hvor man ikke mestrer vil svekke den musikalske identiteten.

Tajfel (ibid.) sier at alle individer har en indre motivasjon til å utvikle et positivt selvbylde, og at dette skjer gjennom identifikasjon med grupper som har et positivt "image". Han bruker begrepene "inngruppe" om "vi", og "utgruppe" om "de andre". "Vi" favoriseres i sammenligning med "de andre". Ungdommer strever hardt for å bli identifisert med ønsket gruppe, og bruker gjerne musikksmak som markør. Med musikksmak hører gjerne også et image. Tarrant et al. (ibid.) og hans kollegaer har også undersøkt hvordan ungdommer bruker musikksmak som markør for hvilken gruppe de vi tilhører, og de hevder at musikksmak er en av de mest tydelige "merkelappene" ungdommer tar i bruk. En måte å gi uttrykk for identitet er gjennom klær, og på skolen hvor jeg jobber er det flere elever som har på seg band-t-skjorter. Med disse prøver de å fortelle menneskene rundt at de er "musikere". Noen av ungdommene spiller instrumenter, andre er bare veldig interesserte og sitter på mye kunnskap om musikk. Hva som skal til for å kalle seg "musiker" er en stor diskusjon.

Skolens rolle i utvikling av musikalsk identitet

Rogers (ibid.) understreker at ikke bare foreldrene, men også læreren har en oppgave å gi gode tilbakemeldinger som kan styrke elevenes selvbylde. Jeg har sett at jeg som lærer kan bidra positivt ved å legge til rette for aktiviteter hvor elevene får vise seg frem. Elever kan vokse enormt på å delta i et musikalsk fellesskap. Musikk kan være en arena for mestring, ikke minst for mennesker med sosiale og emosjonelle vansker. Elever som faller igjennom sosialt får nytt lys på seg når de får stå på en scene og imponere medelever. Magee (ibid.) peker på at man gjennom musikk kan kommunisere på et annet plan, og at denne kommunikasjonen kan

redusere følelsen av isolasjon og håpløshet. Macdonald, Hargreaves og Miell (2002) hevder at musikken også kan hjelpe elever med spesielle behov.

Even Ruud (1997) beskriver sitt arbeid som musikkterapeut, hvor han brukt det som kalles klinisk eller assosiativ improvisasjon. Improvisasjonen kan være forankret i et bluesskjema eller klassisk rondoform, men den kan også være fri. Uansett er fagpersonens oppgave å lytte nøye til tonene elevene spiller. Elevenes musisering blir bekreftet gjennom at terapeuten imiterer, bevarer, kontrasterer, svarer på og følger opp de musikalske elementene som elevene bidrar med. Uansett sjanger og struktur eller mangel på sådan, vil det oppstå musikalske høydepunkter og opplevelse av å møtes i musikken. At elevenes bidrag tas alvorlig gjennom musikken bidrar til at de som mennesker føler seg bekreftet, og dette kan kjennes veldig sterkt for personer som har kommet skeivt ut på andre områder i livet. Når man tar del i musikalske øyeblikk hvor det virkelig svinger, oppstår det sterk samhørighet mellom de som spiller, uansett rolle og alder. Ruud refererer til antropologene Feld og Keils uttrykk ”getting into the groove”, og som musikk lærer har jeg mang en gang følt at jeg har delt slike opplevelser med elever. Selv har jeg aldri jobbet musikkterapeutisk, men jeg har fått vel så store personlige kick som elevene i samspillsituasjoner. Ruud siterer Schmözl: ”Det er som å puste sammen”. I dette musikalske samspillet foregår en refleksjonsprosess hos eleven, hvor det ser seg selv i forhold til andre. Om eleven får følelse av mestring på en musikalsk arena vil den musikalske identiteten bli styrket.

Musikalsk smak

Ordet smak brukes både om et sosialt og et fysisk fenomen, og i dagligtalen handler smak i begge tilfellene om hva et menneske liker eller ikke liker. Hvordan mat smaker kan man forklare vitenskapelig gjennom forskning på hvordan smaksløkene på tungen til en person fungerer. Når det gjelder opprinnelse og utvikling av musikalske preferanser og smak hos mennesker finnes det i hovedsak to tilnæringsmåter. Den ene tilnæringsmåten er av naturvitenskaplig art hvor det forskes direkte på menneskers fysiske reaksjoner på musikk. Ved at forskerne spør kroppen direkte går de ”forbi” informantenes egen bevissthet. Bevisstheten hos mennesker er dannet gjennom sosialisering og kan inneholde innlærte smaksdommer. Disse smaksdommene kan villedde informantene til å tro at de liker en bestemt type musikk selv om kroppen gir motsatt respons. Den naturvitenskapelige tilnæringsmåten er ment å supplere informantenes egne utsagn og avdekke det ubevisste hos menneskene. Den

andre tilnæringsmåten er av sosiologisk art, og er basert på menneskenes egne utsagn om musikksmak og opprinnelse av den.

I North og Hargreaves' (2008) bok *The social and applied psychology of music* gir forfatterne en oversikt over ulike forskningsmetoder og funn når det gjelder utvikling og opprettholdelse av menneskers musikalsk smak. I det følgende vil jeg presentere teorier om hva slags musikalske elementer som ifølge klassiske undersøkelser i størst grad behager folk flest. Deretter vil jeg presentere forskning omkring hvorvidt musikalsk smak kan dannes på fosterstadiet, hos spedbarn og videre hva slags musikk som er populært i ulike aldre. Variablene kjønn, lyttesituasjon og følelser drøftes også i forhold til musikksmak før jeg går inn på musikksmak som sosialt produkt.

Eksperimentell estetikk og Berlynes opp-ned U-modell

Den som var først ute med å benytte naturvitenskaplige metoder for finne ut hva folk likte var Gustav Fechner (i North og Hargreaves, 2008). Metoden kalles *eksperimentell estetikk* og var sterkt influert av behaviorismen. Korte musikkstykker av ulik karakter ble spesialkomponert til forsøkene, og responsen ble målt på flere måter. Den ene måten var at forsøkspersonene svarte på i hvor stor grad de likte musikken de hørte. Den andre måten å innhente informasjon om musikalske preferanser på var å måle fysiske utslag som for eksempel hjerterytme og hudfarge. Hovedfunnet fra denne undersøkelsen var at folk reagerte mest positivt på musikk som var middels sterk, middels hurtig, middels komplisert og middels spenningsfylt. Dette ble publisert i *Vorschule der Ästhetik* i 1876. Disse funnene stemte godt med hva Platon og Aristoteles sa om kunst i sin tid, nemlig at man oppnår høyest estetisk opplevelse når et kunstverk ikke er for "ekstremt" (North og Hargreaves).

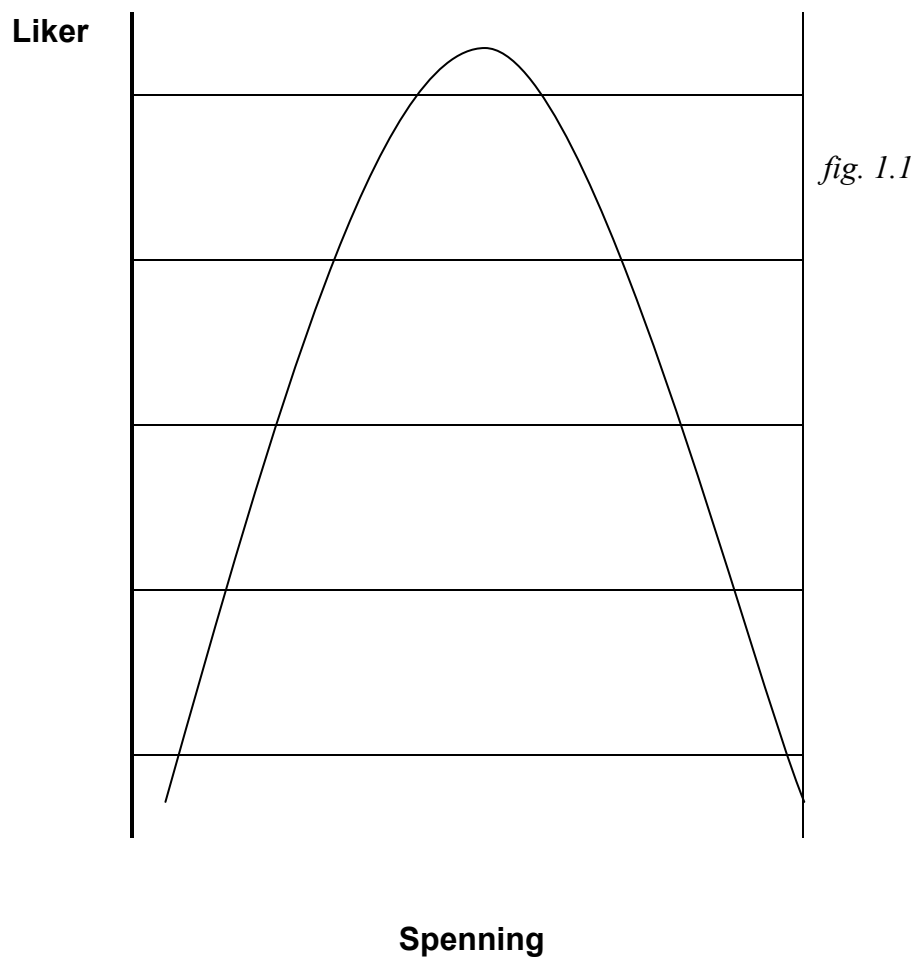
100 år etter Fechners bokutgivelse gikk Berlyne (i North og Hargreaves, 2008) i gang med forskning med utgangspunkt i Fechner sine funn. Berlyne ville forske nærmere på hvilke musikalske elementer som gir ulik grad av spenning. Han fremsatte tre kategorier for elementer som påvirker spenningsnivået i musikk, nemlig psykofysiske variabler som tempo og styrke; økologiske variabler som handler om signaleffekt og om et stykke oppleves som meningsfullt eller ikke; samt variabler som ulike grader av kompleksitet og om stykket er kjent for lytteren. Han mente at kompleksitet og grad av gjenkjennelse hadde mest å si for den estetiske opplevelsen, og dette publiserte han i boken *Aesthetics and psychobiology* i 1971.

Berlyne (ibid.) brukte en psykobiologisk tilnærming til hvordan mennesker responderer på musikk, ved å forske på hjerneaktivitet. Han mente at impulsene fra musikken ville sette i gang liten eller stor grad av spenning i høyre hjernehalvdel, som i sin tur ville sende signalene videre til hjernens sentre for behag og/eller ubehag.

Berlyne (ibid.) mente at variasjon og forutsigbarhet var viktige faktorer for om musikken oppfattes som kompleks og spenningsfylt. Musikk med lav spenning viste seg å gi full aktivitet i senteret for behag, mens senteret for ubehag ikke reagerte på slik musikk. Middels grad av spenning førte til maksimal aktivitet i behagscenteret, men aktiverte også senteret for ubehag. Økte man spenningen ytterligere var aktiviteten i senteret for behag fortsatt på topp men i tillegg økte aktivitetsnivået i senteret for ubehag. Så langt var Berlynes undersøkelser i tråd med tidligere funn hos Fechner, Platon og Aristoteles (ibid.). Disse funnene brukte Berlyne til å lage en modell som viser hvordan interesse for musikk avhenger av spenningsnivå. Modellen er en grafisk illustrasjon som viser bokstaven U opp – ned. Grafens x-akse viser økende grad av spenning mens y-aksen viser økende grad av preferanse. Graden av å like øker i takt med økningen i spenningsnivå, men bare til en viss grense, for så å falle når spenningen blir for stor.

North og Hargreaves (2008) viser til forskning på 1960- og 1980-tallet som ble gjort for å se om modellen også holder stand i forhold til variabler som kompleksitet og gjenkjennbarhet. Forskerne fant mange bevis på at modellen holder stand med kompleksitet som variabel, men litt mindre tydelig når man setter inn gjenkjennbarhet som variabel. Problemet med disse undersøkelsene kan være at man i forsøkene har brukt meget kjente musikkstykker og dermed ikke fått testet ut skalaen tilstrekkelig (North og Hargreaves, 2008). Modellen ble fremstilt etter laboratorieforsøk men har i noen grad vært forsøkt brukt på musikk i vanlige hverdagssituasjoner.

North og Hargreaves (i North og Hargreaves, 2008) ga i 1996 ut funn som sier at Berlynes modell også stemte overens med hva slags musikk som slo best an i aerobic- og yogasaler. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om lyttesituasjon. Modellen ble fremstilt etter laboratorieforsøk men har i noen grad vært forsøkt brukt på musikk i vanlige hverdagssituasjoner. I samme utgivelse viste North og Hargreaves (ibid.) at Berlynes modell også stemte overens med hva slags musikk som slo best an i aerobic- og yogasaler. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om lyttesituasjon



Ut fra funnene om spenningsnivå skulle man tro at alle mennesker skulle ha forutsetninger for å like den samme musikken. Så enkelt er det ikke, for det er forkunnskaper og tidligere erfaringer som avgjør om et menneske oppfatter noe som komplisert eller ikke. For meg stemmer teorien til Berlyne overens med tendenser jeg har sett i ungdomsskolen, og

å lese om Berlynes funn gjør meg enda mer sikker på at det er sterke koplinger mellom musikalsk identitet, smak og gehør. For eksempel har jeg sett ulike reaksjoner hos elevene på klassisk musikk. Som musikk lærere får vi masse hjelp av medier som radio, TV og film til å ”selge inn” klassisk musikk hos elevene. Jeg har sett mange ganger at grad av begeistring henger nøye sammen med gjenkjennelsesfaktoren; elever har lett for å like klassisk musikk som de tidligere har hørt i reklame og/eller fremført på konkurranser som Idol, uansett hvilken musikalsk identitet de gir uttrykk for i hverdagen.

Uansett utgangspunkt, så vet vi at musikksmaken ikke er konstant. Det er ikke slik at man ved første lytting bestemmer seg for at man enten liker eller ikke liker et musikkstykke og lar det forbli slik resten av livet. Heyduk (ibid.) hevder at gjenkjennelsesfaktoren vil øke ved flere lyttinger, graden av uforutsigbarhet vil reduseres og lytterens subjektive følelse av hvor kompleks musikken er vil forandre seg (North og Hargreaves, 2008). Grafen nedenfor viser hvordan en lytter endrer oppfatning av kompleksitet og hvor mye hun liker musikken etter flere lyttinger. Sang A er enkel, sang B er middels kompleks og sang C har høy grad av kompleksitet. Grafen viser at et musikkstykke som er enkelt ikke er så lett å like ved første gangs lytting som et stykke med litt større utfordringer. Et musikkstykke med for store utfordringer er heller ikke så interessant ved første lytting. Etter flere lyttinger forflytter alle sangene seg fra høyre mot venstre i modellen; sang A og B synker begge i popularitet men sang C blir mer populær.

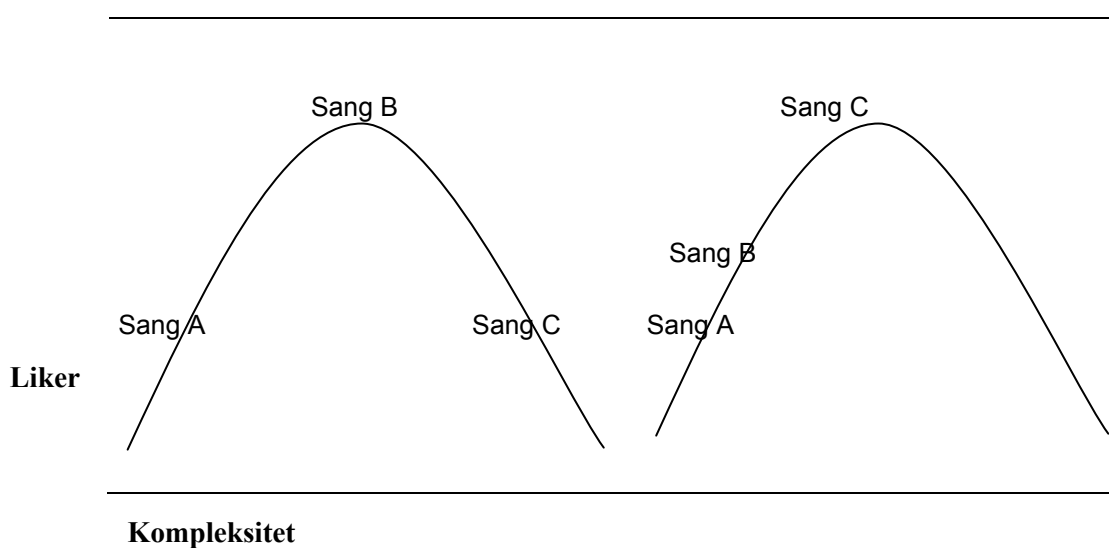


fig 1.2 Første lytting

fig 1.3 Etter flere lyttinger

Man kan da spørre seg om hva som vil skje med sang C etter ennå flere lyttinger; betyr det at alle sanger kan bli ”utslitt”? Hva med verk som er blitt stående med status som god musikk over flere tiår? Simonton (i North og Hargreaves, 2008) gjorde interessante funn da han forsket på Beethovens musikk for å finne ut hvilken grad av kompleksitet hans mest populære verker har. Det viste seg at verkene som er litt over gjennomsnittet komplekse har blitt stående som mest populære. For å trekke en parallell til Heyduks modell, vil disse verkene være sang C. Liknende undersøkelser har blitt gjort av The Beatles’ musikk ved å se på kompleksitet i forhold til hvor lenge låtene lå på hitlistene. Funnene er i tråd med Berlyne, Heyduk og Simonton; musikk med middels kompleksitet blir fort populært men folk går også fort lei. Disse kan sammenlignes med sang B i Simontons modell. De Beatles-albumene som er blitt stående som de mest populære over tid er over middels komplekse, fikk lunken mottakelse, solgte dårlig i starten men det tok seg opp etter hvert som folk ble kjent med dem.

Musikk ved livets begynnelse

For forskning om musikalsk smak hos et menneske er det interessant å finne ut om menneskets første møte med musikk vil påvirke smaken senere i livet. Overskriften er hentet fra tittelen på kurs for gravide kvinner, med utgangspunkt i en tanke om at musikk kan påvirke fosteret. Tanken om at musikken som fostrene hører på disse kurstimene blir gjenkjent og foretrukket senere i livet er interessant. Hepper (1991) har publisert funn om at nyfødte barn kan gjenkjenne musikk som er spilt under svangerskapet, men mener at slik musikk i all hovedsak vil være glemt etter 21 dager. Det er rapportert at foster responderer på lyd først i 20. svangerskapsuke (Shanidullah og Hepper, 1993). 35 uker gamle fostre viser i høyere grad tegn på å kunne skille ulike tonefrekvenser enn fostre i 27. uke, og dette indikerer at hørselen utvikler seg i løpet av svangerskapet (Shanidullah og Hepper, 1994). Foster i 36.-39. uke kan skille ulike pianonoter (Lecanuet, Graniere-Deferre, Jacquet og DeCasper, 2000; Li, 1994).

Kisilevski et al. (i North og Hargreaves, 2008) hevder at eldre fostre kan lytte oppmerksomt til musikk, etter en undersøkelse der fostre i ulike faser ble eksponert for musikk med ulik styrke (Kisilevski, Hains, Jacquet, Granier – Deferre og Leanuuet, 2004). Det finnes også bevis for at musikk i svangerskapet kan ha positiv effekt for barnas utvikling på for eksempel motorikk og språk (Lafuente, Grifol, Segarra, Soriano, Gorba og Montesinos,

1998). Utvikling av hørsel allerede under svangerskapet er nødvendig for at barnet skal gjenkjenne sin mors stemme. Om en bivirkning av hørselsutviklingen kan være en sped start på utvikling av musikalske preferanser er omdiskutert. Dette fordi responsen som spedbarn gir i undersøkelser er veldig ulik den responsen barn og voksne gir i undersøkelser. Spedbarn viser ikke tegn til estetisk opplevelse slik barn og voksne gjør, derfor ser det ut til at hørselen hos spedbarn er av funksjonell karakter, ikke estetisk (North og Hargreaves, 2008)¹.

Musikalsk smak i forhold til alder

Ut fra Berlynes teori om preferanser i forhold til gjenkjennbarhet og spenningsnivå kan man anta at barn, voksne og eldre har ulik smak fordi de har ulik lyttbakgrunn. Eldre mennesker har hørt mer musikk enn yngre, og bør derfor ha hatt flere opplevelser med at låter blir mindre interessante etter mange lyttinger slik Berlynes modell viser. Man kan anta at det som er for komplisert for barn er passe spennende for voksne og eldre. Hargreaves og Castell (i North og Hargreaves, 2008) gjorde i 1987 en studie for å se på smaken til barn i ulike aldersgrupper. De tok for seg seks aldersgrupper; 4-5 år, 6-7 år, 7-8 år 10-11 år og 18 år og eldre. Musikken de fikk høre var barneregler, viser og engelske folketonar som var valgt ut med tanke på å gi varierende grad av gjenkjennbarhet. Populariteten til de kjente melodiene viste seg å øke i takt med alderen en stund, for så å falle for de eldste aldersgruppene. Dette var i tråd med Berlynes opp-ned U-modell. Populariteten til de ukjente sangene viste samme tendens, men her nådde grafen toppen litt lengre til høyre, altså slo musikken best an hos høyere aldersgrupper enn der grafen for de kjente sangene begynte å synke igjen. Dette kan være en forklaring på hvorfor barn og unge i liten grad liker jazz og klassisk musikk; de er muligens for unge til å forholde seg til musikk med høy kompleksitet (North og Hargreaves, 2008)

På bakgrunn av litteratur om modning i forhold til musikk fremsatte LeBlanc (i North og Hargreaves, 2008) fire hypoteser angående lyttertoleranse ovenfor ulike musikksjangre. 1; yngre barn har høyere lyttertoleranse, 2; lyttertoleransen synker etter hvert som barnet blir ungdom, 3; lyttertoleransen synker ytterligere når ungdommen går inn i ung voksenalder, 4; lyttertoleransen blir ennå mer redusert når folk blir gamle. LeBlanc, Sims, Siivola og Obert (ibid.) testet ut denne modellen i 1993 ved å la 2 262 informanter mellom 6 og 91 år lytte til

¹ Det er gjort undersøkelser av hvorvidt dyr kan ha utbytte av musikk. Det er gjort funn som viser at musikk kan virke beroligende på dyr, og faktisk ha god innflytelse på kuers melkeproduksjon (Uetakea, Humika og Johnson, 1997). Dette sier noe om funksjonalitet men ikke nødvendigvis en estetisk dimensjon for dyrene. Det trenger heller ikke være noen motsetning heller, da menneskers estetiske opplevelser i utgangspunktet kan være av funksjonell art (Hargreaves, 2008).

30 sekunder med henholdsvis kunstmusikk, tradisjonell jazz og rock. Resultatene viste nedgang i preferanser hos ungdom, en økning hos voksne og nedgang hos eldre. Selv om ungdommens respons var i tråd med LeBlancs hypoteser kan man stille spørsmålstegn ved funnene. Det kan være at tilbakemeldingene som kom handlet mer om egenarten hos selve musikkstykkene enn preferanser til sjangrene. Dessuten kan det være at akkurat disse sjangrene som forskerne valgte ut ikke slo an hos ungdom, men det betyr ikke nødvendigvis at ungdom aldri liker det samme som voksne eller liker musikk mindre enn andre gruppene (North og Hargreaves, 2008).

Hargreaves og North (i North og Hargreaves, 2008) gjorde i 1995 en stor undersøkelse på hvilke sjangre som er best likt i de ulike aldergruppene. Musikk materialet som ble brukt var 200 låter som hadde ligget på toppen av hitlistene, hvor 50 låter var hentet fra hver av disse tidsperiodene; 1955-1964, 1965-1974, 1975-1984 og 1985-1994. Informantene besto av grupper i alderen 9-10 år, 14-15, 18-24, 25-29 og 50 år og eldre. De ble bedt om å plukke ut inntil 30 låter som de mente hadde fortjent å bli spilt. Noen låter, som fra The Beatles og Elvis ble plukket ut av alle aldersgrupper, og kan regnes som sterke og tidløse. Ellers viste undersøkelsen at informantene valgte ut musikk som kom ut da de var i overgangen mellom ungdom og voksne. Ut fra dette ser det ut til at sen ungdom/tidlig voksenalder er en avgjørende periode for dannelse av musikksmak (ibid.).

Holbrook og Schindler har gjort flere undersøkelser (1989, 1993, 1994, 1995, 1996 og 2003) som alle peker ut 24 år som kritisk alder for dannelsen av smak; ikke bare musikksmak, men også for filmer, filmstjerner, bøker, TV-underholdning, moter og mat. Videre har de skissert flere mulige årsaker til at denne alderen er kritisk for dannelse av smak: 1: Mennesker i denne alderen (som dyrene) er i en løsrivelsesfase fra foreldrene og er derfor ekstremt sensitive for hva de hører. 2: Sanger som folk hører i denne perioden blir symboler for en viktig overgangsfase i livet. 3: Nostalgi vedrørende denne viktige perioden, og 4: en tanke om at "alt var bedre før" (ibid.)

North og Hargreaves (2008) på sin side mener at musikken som fester seg i musikksmaken ved 24-års alder ikke nødvendigvis kom ut på det tidspunktet, men at det er i den alderen man blir oppmerksom på musikken. Det kan forklare hvorfor så mange liker flere hundre år gammel klassisk, The Beatles og Elvis, selv om de ikke var i 20-årene da musikken kom ut.

Trehub og Unyk (ibid.) setter dette i sammenheng med prototypeteorien; det er i denne alderen at folk definerer musikk. North og Hargreaves (2008) mener det bør gjøres undersøkelser hvor man følger mennesker gjennom et livsløp, da funnene ovenfor sier hva de ulike aldersgruppene liker, men ikke hvordan menneskers smak utvikler seg gjennom livet.

Musikalsk smak i forhold til kjønn

Det er gjort flere undersøkelser for å se om kjønn kan ha noe å si for musikksmak. Generelt viser disse at jenter har større interesse for musikk enn gutter (i North og Hargreaves, 2008). En undersøkelse av 12-18-åringene viste at jenter i større grad deltar i musikkaktiviteter enn gutter i yngre år. Jenter har også vist seg å ha større selvtillit i forhold til egen musikalske kompetanse enn gutter og de viser også større interesse enn guttene for det som foregår i musikktime på skolen. Når det kommer til det å spille selv, kan det se ut som kjønn har noe å si for valg av instrument. O'Neill (ibid.) viser at gutter velger helst det som tradisjonelt oppfattes som "maskuline" instrumenter som for eksempel trompet, trombone eller trommer, mens jentene i større grad velger "feminine" instrumenter som fløyte, fiolin og klarinett.

Det er gjort motstridende funn i forskning på voksne kvinner og menns interesse for musikk. Sophak (ibid.) hevder at interessen blant kjønnene er like stor, mens Winold (ibid.) hevder at kvinner viser generelt større interesse. Når det gjelder musikksmak er mange teoretikere (Appleton, 1970; Baumann, 1960; Birch, 1962; Christenson og Peterson, 1988; Skipper 1975) som hevder det klare tendenser til at voksne menn velger "hardere" sjangre som hardrock, mens voksne kvinner velger "mykere" sjangre som pop (North og Hargreaves, 2008). Grunnen til dette kan være at menn og kvinner har hatt ulik motivasjon for å lytte til musikk da musikkmaken ble etablert i yngre år. Undersøkelser av Hargreaves, North og O'Neill fra 1998 (i North og Hargreaves, 2008) har for eksempel vist at unge jenter bruker musikk for å fylle egne følelsesmessige behov, mens guttene bruker musikk for å gjøre inntrykk på andre. North og Hargreaves setter disse funnene i sammenheng med Kemptners undersøkelse fra 1995, av hvilke ting 14-18 åringer generelt foretrekker. Guttene i Kemptners undersøkelse (ibid.) viste seg å foretrekke ting av instrumentell verdi som for eksempel sportsutstyr, mens jentene heller ønsket seg kosedyr, smykker og gjenstander som ga personlig mening.

Jeg har sett flere eksempler i ungdomsskolen som går overens med disse funnene. Når elevene skal velge seg musikk de vil fremføre har guttene en tendens til å ønske seg hardrock. Ikke nødvendigvis de hardeste låtene, men de låtene med kjente introriff som for eksempel *Smoke on the water* og *Stairway to heaven*. Den første gangen på et gitarkurs skjer det nesten uten unntak at noen vil vise meg og de andre at de kan starten på en kjent låt, som for eksempel *Nothing else matters* med Metallica. Ofte er ikke resten av låta så interessant, bare de kan ”brife” litt med en intro. Jentene velger seg gjerne poplåter som er på listene til enhver tid, og da helst låter om kjærlighet fremført av vakre, kvinnelige fjortisidoler. Jeg tror både jenter og gutter oppfatter bandspilling som litt ”tøft” og dermed en guttegreie. Det er stor overvekt av gutter som velger band, mens jentene gjerne vil på sanggruppe. Selv om jentene kan ha lyst til å spille bandinstrumenter kan det hende de lar være å melde seg på fordi de ikke føler seg tøffe nok og/eller ikke identifiserer seg med guttene som velger band. Lucy Greens gir mange forklaringer på hvordan kjønn er knyttet til musikk i sin bok *Music, gender, education* (1997). Hun hevder at sang er forbundet med femininitet, mens instrumenter er forbundet med maskulinitet. Gutter risikerer sin maskulinitet ved å synge, hevder hun, mens jenter blir målt etter maskulin målestokk når de spiller. Green mener at skolen har en viktig rolle i demping og/eller videreføring av disse kjønnsbestemte ”tradisjonene” (Green, 1997). Det er en stor utfordring for lærere å skulle kjempe mot disse mekanismene, derfor er det ekstra viktig at musikk lærerne har god kompetanse. Med tanke på utvikling av musikksmak bør en lærer bidra til at elever skal få tilgang til nye sjangre, og dette bør skje gjennom å presentere musikken i kraft av musikkens egne kvaliteter eventuelt gjennom at elevene får spille selv. Hvis man mangler musikalsk kompetanse blir det lite praktisk musikkundervisning, og i mange tilfeller fører det til mer musikkhistorie. Musikkhistorien presentert av lærere med lite kunnskap om selve musikken kan lett få en biografisk vinkling, fordi elever har lett for å engasjere seg i dette. Undervisningen kan bli overflatisk og biografisk, hvilket kan bidra til at kjønnsrelaterte konvensjoner blir bekreftet for elevene og videreført i kraft av at musikere blir elevenes forbilder.

Lyttesituasjon

Undersøkelser der man konstruerer en lyttesituasjon for å kartlegge smak kan være problematisk, da undersøkelsessituasjonen lett kan bli kunstig i forhold til hvordan musikk oppfattes i hverdagslivet. Konečni (i North og Hargreaves, 2008) sier at musikk er noe som

nytes i dagliglivet i en kontekst, og at denne konteksten må tas i betraktning når spørsmålet om preferanser skal behandles. Han støtter Berlynes teori om moderat spenningsnivå, men peker på at musikk også kan brukes for å kompensere lytterens eget spenningsnivå. Med utgangspunkt i viten om at menneskehjernen har begrensninger på hvor mye informasjon som kan behandles samtidig, fremsatte han i samarbeid med Sargent-Pollock i 1979 en hypotese om at musikk med høyt spenningsnivå vil redusere kapasiteten til å gjøre andre ting samtidig. Både Konečni/Sargent- Pollock og Hargreaves (ibid.) har gjort undersøkelser som bekrefter denne hypotesen; folk foretrekker musikk med lavt spenningsnivå i kombinasjon med å løse vanskelige oppgaver.

I 1982 gjorde Konečni (ibid.) en undersøkelse som viser at folk velger musikk med ulik kompleksitet i ulike situasjoner nettopp for å oppnå en effekt av å roe ned eller fylle på spenning. Konečni har fått noe kritikk, da funnene ikke er gyldige nok på grunn av kunstig undersøkelsessituasjon. Hans funn forklarer hvorfor folk skrur ned bilradioen hvis det er mye trafikk, men sier ikke noe om hvordan mennesker bruker musikk til å øke spenning og dermed bli inspirert til å yte mer (for eksempel under en aerobictime) eller for å bevare en stemning de allerede er i.

Her er det også naturlig å nevne teorien om prototyper (fra Apter 1984; Martindale; Moore og Anderson, 2005 i North og Hargreaves, 2008), hvilket innebærer hva slags musikk som det på et visst tidspunkt er bestemt at passer i en gitt situasjon, uavhengig av spenningsnivå. North og Hargreaves (2008) mener at spenningsnivået kan ha hatt mye å si da prototypene ble definert, men setter spørsmålstegn ved at prototypene i seg selv er så sterke at folk lærer å like musikken ut fra at de er prototyper og ikke på bakgrunn av musikken i seg selv. De mener det burde forskes på hva som skal til for at personlige preferanser kan overgå prototypene, slik at for eksempel jazzelskere skal kunne velge å gå opp kirkegulvet til Chet Baker i stedet for til den tradisjonelle bryllupsmarsjen.

Musikalsk smak i relasjon til emosjonell respons

Følelser er individuelle og skiftende, og flere forskere hevder at det derfor er vanskelige å putte inn følelser i kategorier for musikalske preferanser som kan regnes som ”gyldige”. Konečni, Brown og Wanic (i North og Hargreaves, 2008) har satt spørsmålstegn i forhold til om det i det hele tatt finnes en forbindelse mellom musikk og følelser. Flere forskere har

forsøkt å kategorisere følelser og forklare hvilke musikalske elementer som kan ligge til grunn for at følelsene oppstår. Tanken bak denne forskningen dreier seg om at musikk kan ha en indre mening uavhengig av lytterens assosiasjoner. North og Hargreaves (2008) nevner spesielt The Circumplex Model som den mest kjente modellene for kategorisering av følelser.

Prinsippet er at enhver følelse er å finne på en akse mellom de to dimensjonene aktiv-søvning og behagelig-ubehagelig.

North og Hargreaves (i North og Hargreaves, 2008) utga i 1997 et resultat av en studie hvor de hadde testet ut denne teorien ved å be en gruppe informanter svare på hvorvidt de likte, og hvor spenningsfylt de opplevde, 32 kutt med popmusikk. En annen gruppe skulle kategorisere de samme stykkene innenfor åtte ulike følelser/stemninger. Resultatene var sammenfallende med The Circumplex Model og Berlyne: Musikk som falt i smak med lav grad av spenning ble opplevd som avslappende, mens med høy spenning opplevdes musikken kjedelig. Musikk som ikke ble likt med høy spenning opplevdes aggressiv, mens med lav spenning opplevdes musikken kjedelig. Dikken (ibid.) fant ut at folk som nettopp hadde trent fikk sterkere følelsesmessig utbytte av musikk enn folk som var helt avslappet. Meyer (ibid.) har fremsatt en teori som vektlegger at mennesker har store forventninger til musikkstykker, og at komponistenes utfordring er å lage musikk som får frem følelser uansett hvilke forventninger et menneske har. I barokken fantes det gjennom *figurlæren* regler for hvilke musikalske elementer som skulle brukes for å beskrive bestemte følelser (Kindem, 1985). Også i dag er det forskere som mener musikken kan ha en indre mening gjennom musikalske virkemidler. Bruner (i North og Hargreaves) er en av dem, og han hevder for eksempel at tonehøyde kan illustrere sinnsmessige høyder og dybder, lyse tonearter, dur og enkle harmonier gir mer lystig følelse enn mørke tonearter, moll og kompliserte harmonier. Sloboda (ibid.) hevder at musikk fremkaller visse reaksjoner i kraft av at forventninger om et musikalsk forløp ikke blir innfridd. Han hevder at uventede synkoper gir økt hjerterytme mens plutselig harmoniskifte gir en skjelving.

North og Hargreaves (2008) hevder at problemet med en tilnærming som handler om forventning og nyhetsverdi er at effekten ikke lenger vil være tilstede når et menneske blir godt kjent med en låt. De legger mer vekt på følelser som oppstår på grunn av menneskers assosiasjoner til musikk enn regler for musikkens indre mening. For eksempel er det mange kjærestepar som har "sin sang"; en sang som har betydning fordi den minner om for eksempel første date eller første dans. De [Hargreaves og North] poengterer at regler for hvilke følelser

musikken uttrykker ikke kan være universelle med mindre det er snakk om felles innlærte assosiasjoner. For eksempel har de fleste et forhold til nasjonalsangen, ikke nødvendigvis fordi nasjonalsangen har en indre mening musikalsk sett, men fordi de ikke-musikalske faktorene rundt nasjonalsangen gir felles følelsesmessig mening til innbyggere i en nasjon. Hargreaves og North utelukker ikke at musikk kan ha både indre og ytre mening. En melankolsk melodi (indre mening) som brukes gjentatte ganger i begravelser kan få en ytre mening da den etter hvert assosiere med nettopp begravelse. Slik kan en melodi få en prototype-funksjon og velges av folk i kraft av assosiasjonene rundt, heller enn folks personlige emosjonelle reaksjon på melodien. Forskning på sterke musikkopplevelser dreier seg nettopp om samspillet mellom lytternes følelsesmessige reaksjoner og musikkens indre mening (Hargreaves, 2008)

Musikksmak som sosialt produkt

I dette avsnittet skal jeg forlate musikkpsykologien og menneskets opplevelse av musikk, og rette fokus mot hvordan ytre påvirkning kan påvirke musikalsk smak.

Smakens bestanddeler må læres av noe eller noen før den internaliseres og regnes som sin egen (Aadland, 2008, s. 23).

Det ovenstående skriver Johann Aadland (2008) i sin masteroppgave om smak og sosialisering, og han viser i den sammenheng til Ivar Frønes' bok *De likeverde* fra 1994. I følge Aadland skjer den primære sosialiseringen i hjemmet, og slik sett vil foreldre ha stor innflytelse på barnas musikksmak. Aadland refererer til musikerne Jan-Tore Diesen, Bjørn Klakegg og Dan Sunnhordvik, og skriver at alle tre kan fortelle hvordan deres foreldre har hatt påvirkning for deres lytting og utøvelse av musikk.

Gary E. McPherson har skrevet en artikkel om foreldrenes rolle i barnas musikalske utvikling hvor det bekreftes at hjemmemiljøet er avgjørende for barnas musikalske utvikling (McPherson, 2008). Foreldre er barnas første forbilder for læring av kultur generelt, men etter hvert som barna blir eldre blir interaksjon med jevnaldrende stadig viktigere i dannelsen av smak. Smaken til foreldrene blir mindre viktig når de unge skal frigjøre seg fra familien og finne sin egen vei inn i voksenlivet. Musikksmaken hos unge kan dessuten bli formet i

opposisjon til foreldrene (Aadland, 2008). Jeg vil nå gå tilbake til tidlig forskning om smak i forhold til sosialisering.

Berlynes forskning bekreftet det Platon og Aristoteles tidligere hadde ment, nemlig at folk helst liker musikk med moderat spenningsnivå. Immanuel Kant skrev i 1790 "Kritikk av dømmekraften", som var en analyse av hva som den gang ble regnet for å være god og dårlig smak ut fra musikken i seg selv. Disse fire teoretikerne var altså enige i at det finnes elementer ved musikken som er avgjørende for om folk vil like den. Kant vendte forsiktig blikket vekk fra musikkens indre og lanserte tanken om at smak først har interesse innenfor et gitt samfunn. Slik ble Kant den første som kom med et sosiologisk perspektiv i henhold til smak, et perspektiv som senere ble viktig innen musikkpsykologien (North og Hargreaves, 2008). Den franske sosiologen Bourdieu mente at Kant i sin bok ga en god beskrivelse av smaken og estetikken til de høyere samfunnslag (Bourdieu, 1995). Enigheten stoppet der, for han syntes Kant var for snever, og kritiserte ham for å overse smakens samfunnsmessige funksjon. Bourdieu har gjort betydelig forskning på utvikling og betydning av smak, og vies derfor en del plass i dette kapitlet. Avsnittet nedenfor er skrevet med utgangspunkt i Gjesdal og Palmes artikkel om Bourdieus kultursosiologi samt den norske oversettelsen av Bourdieus bok *Distinksjonen*. Denne ble utgitt etter en stor undersøkelse i det franske samfunnet. Jeg velger å la følgende sitat fra Broady og Palme stå som ingress for avsnittet om Bourdieu:

Smaken er för honom [Bourdieu] en indikator på de investeringar människor gjort under livet, på deras livsbana, och ett fortätat uttryck för de symboliska och materiella tillgångar de tillskansat sig, för det kapital de kan använda sig av för att försvara eller bättra på sin sociale ställning i relation till andra (Broady og Palme, 1989, s. 189).

Bourdieu, som selv var et barn av bondestanden i Frankrike, står for en ny vending innen sosiokulturell forskning. Tradisjonelt pleide kulturforskere og antropologer å forske på lavtstående grupper i det franske samfunnet, som alkoholikere og kriminelle. Bourdieu ønsket derimot å kartlegge forbruks-, livsstils- og maktmønstre hos ulike grupper, også eliten, i det franske samfunnet på 1960-tallet.

Bourdieu stiftet bekjentskap med en berbisk folkegruppe, kabylene, allerede da han avtjente verneplikten i Atlasfjellene. På 1960-tallet begynte han å gjøre etnografiske studier av dette folket, hvilket resulterte i boken *Sociologie de L'Algerie*. Mens han oppholdt seg blant kabylene fikk han kjenne på kroppen at der fantes det helt andre koder for hvordan man

skulle oppføre seg enn hva han var vant til. Han så at det også her, i likhet med i Frankrike, var et classeskille. De som hevdet seg øverst på rangstigen var de som best behersket de uskrevne reglene for hvordan oppførte og/eller de som hadde et anerkjent opphav. Denne væremåten kalte Bourdieu for *habitus*, som kan oversettes med en persons preg eller beskaffenhet (ordnett.no, 01.01.2010). Andre begreper han utviklet var *sosialt felt*, *symbolsk kapital* og *kulturell kapital*. Han tok med seg disse begrepene med seg i videre forskning, da han sier selv i boken at all hans forskning er preget av en etter en overbevisning om at det finnes et sosialt system man kan finne igjen i alle samfunn (Bourdieu, 1995). Disse begrepene skal jeg komme nærmere inn på senere.

Med tanke på kunstopplevelser så var idealet på Kants tid å få en ren estetisk opplevelse ut fra kunstverket i seg selv. Østerberg skriver i sin innledning til Bourdieus *Distinksjonen*, at Kant kaller en ekte estetisk smaksdom for ”interesseløs”. Det betyr at for å kunne innta en riktig estetisk innstilling til et kunstverk må man sjalte vekk sansenes behov eller interesse for tilfredsstillelse. Et kunstverk bør vekke behag uten å pirre sansene til å få lyst på noe; for eksempel bør avbildede matretter vekke behag uten å vekke matlyst. Han mener at også estetiske dommer til en viss grad krav på å være allmenngyldige (jamfør Kants morallov som jeg ikke skal gå nærmere inn på her), og at estetiske diskusjoner befinner seg mellom vitenskap og moral (Bourdieu, 1995).

Bourdieu støttet Kant i tanken om at en ekte estetisk smaksdom er interesseløs, men han mener at evnen til å ha en slik tilnærming kun er forunt medlemmer av de høyere samfunnslag. Han hevder at de lavere samfunnslag er offer for fattigdom, at de har problemer med å legge vekk sansenes behov og dermed legger seg til en smak for det ”nødvendige”. Den folkelige smaken er innstilt på det som er funksjonelt; kunsten skal ha betydning for hverdag og fest, og helst gjøre livet lettere (Bourdieu, 1995). Kant kaller slik smak vulgær, og opphøyer samtidig den interesseløse eller distingverte smaken. I ordvalget kan det virke som Bourdieu snakker nedlatende om den folkelige smaken, men han tar ikke selv noe undertrykkende standpunkt. Bourdieu påpeker nettopp at et slikt syn underkuer den folkelige smaken, og at borgerskapet bevisst eller ubevisst er hovmodige mot lavere samfunnslag og deres smak. Så langt kan det se ut som at de rike har god smak mens de fattige har dårlig smak. Så svart-hvitt er det ikke, men før jeg skisserer Bourdieus nyanseringer er det nødvendig å gå nærmere inn på Bourdieus begrepsbruk.

Habitus er en grunnleggende forståelse og utøvelse av de ønskede kodene for oppførsel og hva man skal like og hva man skal ta avstand fra. Habitus dannes gjennom de kulturelle, sosiale og materielle omgivelsene en person er en del av i oppveksten. Hvis man har en veltilpasset habitus oppnår man heder og ære. Denne hederen og æren kaller Bourdieu for *symbolsk kapital*. Symbolsk kapital kan også innbefatte medfødt heder ved at en kommer fra en anerkjent familie. Denne anerkjennelsen kan også innbefatte *økonomisk kapital*, og i et føydalsamfunn som Bourdieu så hos kabylene betydde økonomisk kapital verdier i form av eiendeler. I vestlig sivilisert kultur er selvsagt også penger å regne som økonomisk kapital. Økonomisk kapital er ikke en forutsetning for symbolsk kapital, men kan spille en rolle.

Kulturell kapital handler om hvor stor mengde viten en person har om litteratur, kunst, historie, vitenskap og dertil egnet språk i sitt samfunn. Kulturell kapital kan i sitt riktige hjemlige miljø, altså der kodene gjelder – bidra til symbolsk kapital. Mange steder vil økonomisk kapital høyne den symbolske kapitalen, men økonomisk kapital kan ikke høyne den kulturelle kapitalen. Det har levd mange fattige kunstnere igjennom tidene som har vært eksempel på at man kan ha en god porsjon kulturell kapital uten å ha økonomisk kapital.

Hvis man ville bli kunstner i Frankrike, kunne man være på god vei hvis man kom fra en familie med kunstnertradisjoner og derfor hadde høy symbolsk kapital. Med en slik bakgrunn vil man mest sannsynlig kjenne referansene og symbolene i et kunstnermiljø. Dermed har man kulturell kapital (Broady, 1989).

Bourdieu mener at det eksisterer et system av ulike kapitaler i alle samfunn, og han brukte disse kapitalbegrepene da han startet forskningen på maktmønstre i sitt hjemland Frankrike. Bourdieu ønsker ikke å bruke klassebegrepet, men i stedet snakker han om ulike sosiale rom hvor deltakerne definerer seg selv og andre på bakgrunn av likheter og forskjeller. Han mener det er farlig å generalisere men er helt tydelig på at det finnes kjennetegn som kan skille grupper fra hverandre. Sosiale posisjoner forklares ut fra kapitalbegrepet, og når det gjelder smak hos de ulike gruppene kommer den til syne gjennom habitus. Medlemmer av en gruppe som er sin egen habitus bevisst vil lett se at deres smak skiller seg fra medlemmer fra andre grupper (Bourdieu, 1995).

Smaken kan være en viktig markør for å vise tilhørighet til en gruppe. For å komme tilbake til sammenligningen med Kants syn estetiske smaksdommer, så mente også Bourdieu at den distingverte habitus er nærmere den vitenskapelige tenkemåten enn den folkelige. Han gjør forsøk på å forklare smaken ut fra at den står et indre forhold til habitus, og at smaken er

motivert. Når smaken er motivert er det sammenheng mellom smaken og dens funksjon. En person fra høyere sosiale lag som ikke møter så mye motgang vil føle at livet er lett, og vil derfor foretrekke lett mat; som for eksempel salat. I motsatt fall vil en person som synes livet er fylt med motgang foretrekke mer tungfordøyelig mat. Bourdieu snakker mot seg selv når han benytter denne teorien. For det første tillegger han også deltakere i de høyere samfunnslag en smak som er basert på sansenes behov eller interesse, og ikke en ekte estetisk interesseløs smaksdom. For det andre sier Bourdieu også at en gruppe kan forandre smaken sin for å bli identifisert med ønsket gruppe. Dette skjer for eksempel i de midtre sosiale lagene, i deltakernes streben etter høyere sosial status.

Innenfor et sosialt felt er det alltid en del smaksgjenstander som er arbitrære i stedet for motiverte, det vil si at smaken er tillært fordi maktpersoner i feltet har tillagt smaksgjenstander status som god smak. Bourdieu mener at borgerskapet har en hovmodig bevisst eller ubevisst strategi for å ydmyke andre, og de lavere samfunnslagene med folkelig smak er resignerte og finner seg i at borgerskapet synes deres smak er dårlig. Østerberg (i Broady og Palme, 1989) refererer til et utsagn Bourdieu fremhever som typisk for tenkemåten til de folkelige: ”det der er ikke noe for oss”. Med denne tankegangen blir de værende der de er. Mennesker som befinner seg mellom den distingverte og den folkelige smaken er ikke så resignerte som de folkelige, og bestreber seg gjerne etter å ha en noenlunde god smak. Ifølge Bourdieu er det i disse samfunnslagene det er mest utbredt å ”kultivere” seg gjennom for eksempel kursing på fritiden. Disse vil ha en tilnærming til estetikk som er sosialt bevisst, ikke nødvendigvis distingvert og interesseløst, ei heller motivert.

Bourdieu har laget en illustrasjon som viser en antatt sammenheng mellom de sosiale rommene i forhold til ulike kapitaler, livsstil og politisk orientering. Han mener at det alltid vil være smaksmotsetninger mellom de ulike sosiale rommene. For eksempel viser han gjennom denne illustrasjonen at de med høy kapital totalt sett foretrekker piano mens de med lav total kapital foretrekker trekspill. Dessuten hører det til de distingverte å drikke vin mens de folkelige drikker øl. Et annet trekk Bourdieu peker på er at for mange er ”gresset er grønnere på den andre siden”. For eksempel er det typisk for franske intellektuelle å like utenlandske restauranter, mens man i New York kan finne mange flotte butikker med franske navn. En konsekvens av at de midtre sosiale lagene prøver å bli mer kultiverte er at de høyre lagene skifter smak. De slutter å like det de har gjort før, fordi smaksgjenstandene mister verdi som markør for deres sosiale posisjon. De vil være alene på toppen og må derfor justere sin smak for å skille seg fra de andre og dermed beholde sin høye posisjon.

Bourdieu blander altså sine forklaringer; på den ene siden er smaksgjenstandene motiverte fordi de har en indre sammenheng med habitus, mens smaksgjenstandene er arbitrære når det er snakk om å skifte smak for ikke å bli innhentet av strebende samfunnslag. Østerberg sier denne selvmotsigelsen kan bli en utfordring for de som vil forske på Bourdieus spørsmålsstillinger (Bourdieu, 1995). Jeg tenker at denne selvmotsigelsen ikke er så dramatisk, for det kan godt tenkes at smaken hos et menneske ble etablert ved at den var motivert og hadde sammenheng med habitus i utgangspunktet, mens i neste omgang ble disse gjenstandene arbitrære fordi man innenfor et sosialt felt så at deltakerne hadde tilnærmet lik smak.

Det er flere enn Bourdieu som har sett på sammenhengen mellom musikalske preferanser i forhold til livsstil, utdanningsnivå og politisk ståsted. Bourdieu er en av de som sterkest hevder at kulturprodusentene, det være seg musikkprodusenter, utdanningsinstitusjoner eller andre musikkkyndige er med på å bestemme hva som er god og hva som er dårlig smak. Ut fra disse dommene blir musikken plassert i kategoriene høykultur eller lavkultur. Han [Bourdieu] mener at smaken hos en lytter avhenger av om lytteren tilhører eller ikke tilhører gruppen av kulturprodusenter, da musikksmaken gjenspeiler folks sosiale status i et hierarki. For eksempel blir folk med høy utdanning i større grad sosialisert til å like opera enn arbeiderklassen, som er ekskludert fra ”det gode selskap” og tar til takke med kommersiell musikk.

Det er gjort mange kvantitative undersøkelser på dette området. Gans (i North og Hargreaves, 2008) vektla også at smak var knyttet til utdanningsnivå da han skisserte at det amerikanske folket kunne deles inn i 5 forskjellige klasser med dertil tilhørende smak: Høykultur, øvre middelklasse, lavere middelklasse, lavkultur og blandet folkelig lavkultur. Dixon, 1981; Gans, 1974; og Skipper, 1975 (ibid.); har alle gjort funn som viser at religiøs orientering og sosial status er de to viktigste forutsetningene for musikksmak. North og Hargreaves (ibid) har gått grundig til verks og undersøkt sosial status og livsstil til 2062 tilhengere av 19 forskjellige musikkstiler, og jeg gjengir funnene for to stilarter. Folk som hører på klassisk musikk er konservative i livsstil og verdier, har finkulturelle medieinteresser, røyker og drikker mindre alkohol enn andre grupper, men velger vin når de først drikker. Tilhengere av DJ-basert musikk som R&B, hip hop/ rap og dance/ house viser høyreekstreme holdninger, tjener lite penger, bruker lite penger på mat, er dårlige betalere og er mot offentlig helsevesen. Dette stemmer godt med Bourdieus inndeling.

Zillman og Gan (ibid.) argumenterer for at det er vanskelig å gjennomføre en kategorisk inndeling for alle sjangre, og peker på at disse inndelingene er viktigst for dem som bevisst gjør grep for å bli identifisert med en gruppe, ved for eksempel å vise det med klesstil. Det er heller ikke alle sjangre folk tør å vedkjenne seg til enhver tid, klassisk musikk er en av sjangrene flere unge ikke står frem med i redsel for å bli mobbet. Igjen; det kommer an på hvilken smak de med mest makt innenfor miljø har. Da jeg skulle finne informanter til undersøkelsen min blant elevene på skolen opplevde jeg at kun tre av 300 elever rakk opp hånda da jeg spurte om foreldrene hørte på klassisk musikk. Jeg tenkte den gang at forklaringen kunne være skolens plassering; på bondelandet, og at det dermed ikke var kultur for sånt. Dette kan være en fornuftig forklaring, men det kan også være at det satt elever der som ikke turte rekke opp hånda fordi de ville synes det var flaut å vedkjenne seg påvirkning av klassisk musikk.

Østerberg siterer Bourdieu i forordet til *Distinksjonen*: ”det finnes ingen uskyldig smak, siden den inngår i et felt av uopphørlige standsskiller og standskonflikter” (Bourdieu, 1995, s. 24). Jeg tror elevene er veldig klar over dette, og jeg vil anta at den rådende kulturen på skolen min er folkelig og at andelen kulturell kapital dermed er litt lavere enn i byskolen bare 10 kilometer unna.

Det er gjort en del undersøkelser at naturvitenskaplig art for å se om folk liker det ”de andre” liker bare fordi de identifiserer seg med en gruppe. Inglefield (i North og Hargreaves, 2008) har gjort et forsøk der hun manipulerte studenter for å finne ut om de lot seg påvirke av andres svar. Funnene viste at jo større behov folk har for anerkjennelse, jo mer likt hverandre svarer de i undersøkelser, da de i undersøkelsen også måtte svare på dette med anerkjennelse. Crowther (ibid.) gjorde interessante funn da han lot musikkstudenter velge å lytte til musikk fra fire ulike sjangre, nemlig disco, rock`n roll, heavy metal og reggae. På forhånd hadde han informasjon om informantene som tilsa at de ikke ville like heavy metal og reggae. Mens de lyttet kunne de se et panel som viste hvilken musikk de andre informantene lyttet til. Det de ikke visste var at Crowther styrte panelet slik at de viste at de andre lyttet til den musikken som man forventet ikke ville bli likt. Informantene begynte da å lytte til musikken de på forhånd hadde oppgitt at de ikke likte. Dette kalte Crowther minoritetsinnflytelse (det som ikke var forventet å bli likt), og dette viste seg å overgå majoritetsinnflytelsen (det alle trodde alle likte) (North og Hargreaves, 2008). Aebisher, Hewstone og Henderson (i North og Hargreaves, 2008) har forsket direkte på fenomenet minoritetsinnflytelse, og funnet ut at argumenter fra en minoritet kan snu meningene til majoriteten fordi medlemmene av

majoriteten vil unngå konflikter. Moscovici og Lage (ibid.) forklarer fenomenet med at informantene utfordres til å åpne for nye impulser og dermed revurderer smaken sin.

Hva folk vet om et musikkstykke har også vist seg å ha innflytelse på om de liker det eller ikke. Rigg (ibid.) foretok en undersøkelse i etterkant av andre verdenskrig for å teste hvorvidt informasjon om musikken kan påvirke smaken. Han spilte klassisk musikk for informantene, deriblant musikk komponert av Wagner. Etter første lytting fortalte han den ene gruppa av informantene at Wagner var en av Hitlers favorittkomponister. En annen gruppe fikk en kort innføring i romantisk musikk som sjanger. Den tredje gruppa fikk ingen informasjon. Etter andre lytting likte alle gruppene musikken bedre enn etter første lytting, men økningen var størst hos de som hadde fått informasjon om romantikken og minst blant informantene som hadde fått vite at Hitler likte Wagner (North og Hargreaves, 2008).

Mennesker har ulikt utbytte av musikk ut fra hvilke erfaringer de har fra før og hvilke assosiasjoner som settes i verk. Når mennesker med kulturell kapital blir eksponert for et kunstverk, vil de ikke greie å legge sine forkunnskaper til side å få en spontan estetisk opplevelse. En person vil alltid ha med seg sine forkunnskaper (eller mangel på sådan) i møte med et kunstverk. En person med kulturell kapital vil kjenne til referanser og ikoner, og dette vil forme personens utbytte av opplevelsen. Det vil si at i kunstopplevelsen ligger det et ferdig ”apparat” i grunnen. Et problem innenfor kunstdiskusjonen er at hvis kunstverkets kvalitet kun er prisgitt publikums opplevelse, har kunstverket i seg selv ikke en egen verdi.

Ifølge Bourdieu er det maktpersonene, altså de med høyest symbolsk og kulturell kapital innenfor et samfunn som avgjør hva som er god smak (Broady og Palme, 1989). Som musikk lærer er jeg for elevene å betrakte som en maktperson med kulturell kapital. Mine erfaringer og min habitus påvirker min egen smak, og jeg må være klar over hvilken makt jeg har hvis jeg velger å dele min personlige musikksmak med elevene. I beste fall kan det utvide horisonten deres, i verste fall kan horisonten snevres inn. Det beror på om de oppfatter meg som en representant for en gruppe de ønsker å identifisere seg med eller kun som lærer. Som pedagog er jeg pliktig til å legge til rette for alle, og jeg bør være så nøytral at jeg verken favoriserer noen eller skyver noen vekk. Faren ved å bli for nøytral er at man kan miste det personlige preget og dermed får dårlig relasjon til barna. Relasjonen er avgjørende for at barna skal bli trygge og være åpne for lærdom. En konklusjon jeg vil ta med i videre arbeid er at jeg må kjenne til muligheter og begrensninger som ligger innenfor variablene alder, kjønn, lyttesituasjon og de sosiale mekanismene i forhold til musikksmak. Kjenner jeg til smutthull,

forutsetninger og ”farer” vil jeg kunne bidra positivt til å gi barna en bredest mulig plattform å velge fra når de etter hvert skal definere sin musikalske smak. Ikke minst på jeg tenke på min rolle og hvilke signaler jeg gir når jeg prøver å fange opp elever som definerer seg utenfor rekkevidde til å spille i band.

Musikalitet og gehør

Holmgren (2008) peker i sin masteroppgave *Hørelære og selvoppfatning* på at begrepene musikalitet og gehør brukes om hverandre fordi de har mye til felles, men at det også er viktige forskjeller mellom dem. Hun mener at man innenfor musikalitet snakker om et subjekt; et menneske som uttrykker seg gjennom musikk. Gehør handler derimot om et objekt som er i fokus for gjengivelse. Videre henviser Holmgren til Gordon (1979) som mente at gehøret er den viktigste delen av musikaliteten.

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan musikalitet og gehør utvikles i og utenfor institusjonene for musikkutdanning, for, som Hargreaves og North (2002) påpeker, foregår denne utviklingen i flere ulike kontekster:

People's musical development occurs naturally as they grow up in society, and yet this development is also shaped by the educational contexts and institutions in which it takes place (ibid., s. 313.)

Barns musikalske utvikling

Den første som tok et sosiokulturelt perspektiv innen utviklingspsykologien var russeren Vygotsky. Han tok avstand fra Piaget og tanken om at et barn er ”mini-voksne”, og har bidratt til store endringer innen utviklingspsykologien. Vygotsky satte fokus på barns interaksjon med andre, og at barnet gjennom observasjon gradvis internaliserer det observerte som en del av tanken:

[A]ny function in the child's cultural development appears on the stage twice, on two planes, first on the social plane and then on the psychological, first among people as an inter-mental category and then within the child as an intramental category (North og Hargreaves, 2008, s. 316).

De siste årene har det vært gjort mange studier på hvordan barn lærer av sine jevnaldrende i par eller grupper, og hvordan de lærer av lærer eller instruktør. Tanken om individuelle utviklingsstadier er kommet i bakgrunnen for teori om at læring foregår i interaksjon med andre. Denne endringen av fokus har nødvendigvis også fått konsekvenser for hvordan man tenker om musikalsk utvikling. Hva innebærer det egentlig å være musikalsk? Jeg har valgt å sitere Blix og Bergbys definisjon, slik Holmgren gjør det i sin masteroppgave:

Når man i daglig tale beskriver en person som musikalsk, kan det blant annet bety at vedkommende har godt gehør, har talent for å synge eller spille instrumenter, er dyktig i gehørspill, er kreativ i sin musikalske utfoldelse eller lar seg bevege av musikk (Blix og Bergby i Holmgren, 2003, s. 34).

Endring av fokus fra Piagets teorier mot Vygotskys teorier får konsekvenser for teori om hvordan musikalsk utvikling foregår etter at de biologiske forutsetningene hos barna er ”på plass”. Trehub (North og Hargreaves, 2008) hevder at man kan spore kulturspesifikk påvirkning hos barn allerede i 1-årsalderen. Videre foregår det diskusjoner omkring hvorvidt utviklingen er kontinuerlig og foregår i stadier knyttet til alder, slik Piaget hevdet i sine utviklingsteorier, eller om man kan dele den inn i faser men *uten* å knytte en slik utvikling til alder. North og Hargreaves (2008) prøver å unngå aldersproblematikken ved å forklare musikalsk utvikling gjennom *faser*. Bamberger (i North og Hargreaves, 2008) argumenterer mot stadietenkningen med at det ikke finnes felles mål innenfor kunst. Flere teoretikere enes om at hvert fagfelt har sine egne symbolsystemer som må læres, og da ikke alle skal lære det samme er det problematisk å ta i bruk teorier om aldersrelaterte stadier, som hevder å være gjeldende for alle. Hvis ikke alle skal lære det samme, kan det ikke finnes en felles mal for utvikling. Dette kan sees i sammenheng med Gardners teori om *multiple intelligences*. Gjennom empirisk arbeid med normale, begavede barn og hjerneskadde pasienter fikk han en klar tanke om at det ikke kan finnes kun én fasit på hva intelligens er, snarere mente han at det finnes flere intelligenser som kan defineres som følger:

[A]n intelligence is a biological and psychological potential to solve problems and/or create products that are valued in one or more cultural contexts (Gardner, 2008, s. 1)

Gardner presenterte i alt 7 intelligenser i boka *Frames of Mind* (1983), deriblandt *musical intelligence*. Mennesker med musikalsk intelligens er veldig sensitive for auditive sanseerfaringer. De kjennetegnes ved at de har evne til å sette pris på og produsere rytme, ulike tonehøyder, klang og musikalske uttrykk (Mills, 2001). Utgangspunktet til Gardner var ikke å utlede detaljerte forklaringer på hvordan utvikling foregår innen hver intelligens, men snarere å skrive en bok innen feltet psykologi. Likevel har ideene hans blitt tatt opp i pedagogisk øyemed i utdanningsinstitusjoner i mange land verden over, også i Norge (North

og Hargreaves, 2008). Et raskt google-søk på ”musikalsk intelligens” viser at mange norske skoler og barnehager har tatt med Gardners teori i sin læringsplattform.

Det later til at Gardner ble inspirert av den enorme responsen han fikk, for senere gjorde han et arbeid sammen med Wolf for å forklare utvikling i forhold til å forstå symbolsystemer. Selv om Gardner i utgangspunktet var skeptisk til teorier om aldersrelaterte utviklingsstadier innen kunstfag, laget han sammen med Wolf en teori som går ut på at utvikling foregår i 3 *bølger*. Denne teorien sier for eksempel at barn i 5-6-årsalderen er i stand til å bruke bokstaver og noter, som er musikkens skriftspråk. Skriftspråk og noter har begge rot i venstre hjernehalvdel, i senteret for språk og logikk, mens den musikalske intelligensen ligger i den høyre hjernehalvdelen. Gardner hevder at skolerte musikere i større grad tar i bruk venstre hjernehalvdel (Grow, s.a). Dette tolker jeg i retning av at selv en person som ikke er så musikalsk kan tilegne seg musikalske ferdigheter gjennom å forstå musikken intellektuelt for eksempel gjennom å tolke et notebilde.

I kapitlet om musikalsk identitet har jeg presentert teori av Trevarthen som sier at *alle* barn har biologiske forutsetninger for å lytte til og utøve musikk og at musikk kommuniserer med babyens ”intrinsic motive pulse” (i North og Hargreaves, 2008). Disse teoriene, satt sammen med teori i dette avsnittet, styrker min tro på at barn flest har gode forutsetninger for musikk. Jeg har også skrevet at Papousek og Papousek (ibid.) hevder at grunnlaget for musikalsk utvikling legges gjennom kommunikativ musikalitet og jeg vil trekke en linje herfra og videre til hvilke aspekter som kan påvirke musikalsk utvikling.

Swanwick og Tillman har i likhet med og Schubert og McPherson (ibid.) presentert modeller hvor de forklarer musikalsk utvikling i forhold til kulturelle og sosiale aspekter gjennom en utviklingsspiral. Lamont (ibid.) har også forsøkt å lage en modell som inkluderer kulturelle normer, da hun satte sin teori om barns toneforståelse i sammenheng med Bronfenbrenners nivåer av sosiale felt; *mikrosystem, mesosystem, exosystem og makrosystem*. Kort oppsummert mener hun at progresjonen i toneforståelse foregår på følgende vis: Barnet har i utgangspunktet et ukritisk og lite reflektert forhold til lyder, men det lærer å høre forskjell på toner og får en viss følelse med diatonisk skala gjennom musikkopplæring på skolen. Sensitivitet for tonehøyder og forståelse for tonehierarki opparbeides gjennom musikkaktiviteter, mens lyttestrategier og sjangerforståelse læres først ved formell læring.

Jeg ”kjøper” ikke uten videre denne modellen, fordi jeg synes skolens, og den formelle læringens rolle er overvurdert. Det er etter min erfaring mange som har godt utviklede

lyttestrategier og god sjangerforståelse selv uten formell utdanning, og dette skal jeg komme tilbake til senere. Jeg er enig med North og Hargreaves (2008) at det kan være nyttig å vite noe om barns forutsetninger i ulike faser, men siden de sosiale og kulturelle aspektene spiller så stor rolle, forteller slike modeller bar en liten bit av historien. Jeg vil legge til at modellene forteller bare noen historier om musikalsk utvikling, og som musikk lærer kan jeg ikke være så snever at jeg bare forholder meg til et utvalg historier om mulig musikalitet og musikalsk utvikling – jeg må ta *alle* elevers musikalske utviklingshistorier i betraktning.

Hvordan lærer vi musikk?

Kunst, og spesielt musikk er et område der kunnskapen i stor grad kan sies å være sosialt og kulturelt betinget. For å kunne bli ekspert innen et område må man delta fullt og helt i den sosiale og kulturelle praksisen innen feltet. Samtidens interesse for at utvikling skjer innenfor gitte domener (jmfør Gardner og Wood i forrige avsnitt), har ført til nærmere undersøkelser av forholdet mellom lærer og elev. Rogoff (i North og Hargreaves, 2008) mener at læreren med fordel kan innta rollen som *guidende deltaker*. Satt i sammenheng med undervisning i band, som denne oppgaven har fokus på, vil læreren gjennom guidet deltakelse forsiktig kunne bidra i læringsprosessen, men eleven er selv i sentrum. Eleven finner selv løsninger på bakgrunn av kunnskap som er utviklet kollektivt innenfor den sosiale bandarenaen. Green (ibid.) har undersøkt nettopp dette; hvordan unge musikere lærer i en bandsituasjon, og hun hevder at læringen foregår gjennom observasjon og diskusjon med de andre i bandet. North og Hargreaves (2008) bruker Wenger, McDermott og Snyder sin terminologi på Greens studie for å forklare at en praksisarena kan karakteriseres ved 3 trekk: Bandet har sitt eget *kunnskapsdomene*, de har et eget lite *samfunn* som består av musikerne, deres nærmeste og eventuelle fans, og til slutt en *praksis* som er spesiell for deres domene (North og Hargreaves, 2008).

Vygotsky pekte på at mennesker kommer i kontakt med *kulturelle verktøy* når de deltar på en arena. Kulturelle verktøy kan være abstrakte og internaliserte; som språk, eller de kan være eksterne og konkrete; som en bok eller en tamburin. Vygotsky fremsatte en *basic mediation model* for å vise hvordan et subjekt (en person), et objekt (et fenomen) og kulturelle verktøy virker på hverandre i en læringsprosess. Engström (i North og Hargreaves, 2008) hevder at denne modellen var starten på 3 generasjoner med forskning innen *cultural-historical activity* (CHAT). Andre generasjon ble presentert ved at Leont'ev (ibid.) bygget videre på og bygget ut Vygotskys teori ved å trekke inn kollektiv aktivitet. Han pekte på at

kollektiv aktivitet bidrar med *alt* et samfunn innbefatter av historie, sosiale og politiske forhold. Engström bygde ut teorien ytterligere ved å trekke inn interaksjon mellom flere aktivitetssystemer og deres roller og normer. Forandring, utvikling og læring hos individet kan kun sees i sammenheng med hele systemet. En person som deltar i ensemblespill vil ikke bare lære nye ensemblestykker, men vil også lære noe om holdninger, musikalske ferdigheter og musikalsk personlighet hos de andre i ensemblet. Når musikanten har tilegnet seg ny kunnskap og nye ferdigheter, kan hun forbedre sin spilling og sine samarbeidsevner, hvilket i sin tur virker tilbake på hele systemet (North og Hargreaves 2008).

Fenomenene som jeg beskriver ovenfor, har jeg sett tydelig i min egen bandundervisning: jo flere som har mye banderfaring, jo raskere utvikler bandet seg i fellesskap. Det tar tid å lære seg den litt spesielle arbeidsformen som foregår på bandrommet, og det handler ikke minst om balansegangen mellom lærerens disiplin og elevenes selvdisiplin. Det er stor forskjell på å være i et klasserom der alle har hver sin pult med rolige arbeidsoppgaver, og et bandrom der alle har hver sin lydkilde og ulike roller. Om jeg som lærer holder stramme tøylar og legger opp til å kontrollere alt som skjer, kan elevene gå glipp av den viktige læringen elevene kan gi hverandre. Når jeg slipper tøylene for å kunne jobbe mer effektivt med hver enkelt, oppstår ofte en kritisk fase. Jo mindre elevene kan, jo mer individuell oppfølging trenger hver enkelt. Særlig uerfarne elever blir sittende og ”bråke” på instrumentet sitt mens jeg hjelper de andre en etter en. Dette ”bråket” består av at de, gjerne på full styrke, øver seg på for eksempel riff de har lært i helt andre sammenhenger. Dette forstyrrer de andre elevene sin lytting, gjør meg irritert og den totale læringsprosessen forsinkes. Etter hvert forstår elevene at de må ta hensyn til hverandre om de noen gang skal få øvd en låt ferdig. På veien til denne erkjennelsen hos elevene har jeg gjerne kommet med noen alvorsord, noe elevene er vant til i skolen – og som ikke bestandig virker. Selve forandringen kommer ikke før elevene selv blir lei av bråket og begynner å kjefta på hverandre. Det blir ubehagelig en liten stund, men når elevene ”skrur ned” og begynner å ta hensyn til hverandre merker alle sammen hvor mye mer ålreit alt blir, og at mer lytting til hverandre fører til raskere progresjon for hver enkelt og for bandet som helhet. Bråket går over i summing, og i denne summingen kan det være både konstruktiv egenøving på lav styrke og at elevene hjelper hverandre.

På mange måter minner dette om prosesser som skjer i klasserommet når elever skal ha arbeidstimer og jobbe individuelt i eget tempo eller i grupper. Det handler om å lære seg nye arbeidsformer som inkluderer spesielle regler for det stedet arbeidet skal gjennomføres. Når jeg setter dette i sammenheng med Engströms teori (i North og Hargreaves, 2008) blir

raisonnementet som følger: Når reglene for arbeidsformen ”å spille i band” er integrert hos hvert enkelt bandmedlem, vil den samlede kompetansen bidra til utvikling for hele bandet.

Mange ganger har jeg lurt på hvordan unge musikere greier å spille i band på fritiden uten lærer, men det kan hende erkjennelsen om selvdisciplin kommer raskere når de ikke har en voksen å legge ansvaret på – slik de er vant til på skolen.

“Normal” og “spesiell” musikalsk utvikling

North og Hargreaves (2008) skiller mellom den musikalske utviklingen som forekommer gjennom generell sosialisering innenfor en kultur og den utviklingen som forekommer gjennom bevisst trening. Den “normale”, eller også kalt den generelle, musikalske utviklingen foregår i skolen og gjennom mer eller mindre organiserte musikkaktiviteter på fritida, mens “spesialistutdanningen” foregår ved musikkskoler/kulturskoler og gjennom høyere musikkutdanning som tilbys ved universiteter, høyskoler og konservatorier. Grensene mellom disse to formene for sosialisering er blitt mindre tydelige etter at pop, rock og jazz har fått innpass ved høyere musikkutdanning i løpet av de siste tiår. Disse sjangrene har tilført musikkutdanningsinstitusjonene mer gehørbaserte måter å lære musikk på, og selv har populærsjangrene blitt påvirket av den klassiske tradisjonen². Den teknologiske utviklingen har dessuten bidratt til at ”hvem som helst” har adgang til mer eller mindre avanserte komposisjonsverktøy på datamaskin. Det er også laget mye selvinstruerende interaktiv programvare for gehørtrening. Mye er lisensiert og må kjøpes, men mye finnes gratis på internett. Dette gir hvem som helst mulighet til å aktivt trene opp sitt gehør, og dessuten lære seg en type fagterminologi som tidligere var forbeholdt musikkstudenter. Den teknologiske utviklingen har altså bidratt med flere verktøy, og spesielt internett har bidratt med flere arenaer der folk kan utvikle sin musikalitet og sitt gehør uten å melde seg på kurs eller gå på skole. Likevel; noen må fortelle folk at det finnes.

I dag er det mye fokus på forskjellen mellom formell og uformell læring innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet, hvor formell læring er satt i system av en lærer gjennom undervisning, mens uformell læring er mer tilfeldig og skjer for eksempel i et band, ved en hjemme-pc, eller fra mester til nybegynner. North og Hargreaves (2008) mener imidlertid at,

² Jeg synes ”Real book” er et morsomt eksempel på gjensidig påvirkning mellom den klassiske og den populærmusikalske tradisjonen: Melodiene på standardjazzlåtene er skrevet helt ut med noter som i klassisk tradisjon, men for å synliggjøre at jazz ikke er så stilisert brukes en skrifttype som ligner håndskrift.

på grunn av den økende globaliseringen og det nye tilfanget av mulige læringskontekster, må synet på forholdet mellom normal- og spesialutvikling i musikk revideres.

Tradisjonell musikkundervisning *har* blitt revurdert de senere år, og dette har ført til endringer i plandokumenter for musikkutdanning. Til grunn for dette ligger en tanke om at absolutt *alle* kan delta i musikk, ikke bare de som vil bli profesjonelle. Et eksempel på slike endringer er Norths deltakelse i arbeidet med QCA 2002, et plandokument for musikkutdanning i England (i North og Hergreaves, 2008). I den forbindelse ble det utarbeidet en sirkulær modell som ved hjelp av sektorer viser hvordan formell og/eller uformell musikkutdanning kan nå alle gjennom grunnskole, musikkinstusjoner, kommunale musikkskoler og frivillig musikkaktivitet. Et interessant aspekt ved denne modellen er at man ikke trenger å lære i en formell kontekst for å oppnå ekspertnivå.

Det er gjort undersøkelser for å vise likheter ved barns musikk læring på tvers av landegrensene. Merriam (i North og Hargreaves, 2008) mener at musikk er en av de viktigste og mest stabile markørene for kultur, derfor vil det alltid være ulikheter landene imellom (ibid.). North og Hargreaves gjorde en stor studie i 2001 der de spurte musikk lærere fra 15 land om hovedtrekkene i landets mål og formål for musikkopplæring. Selv om landene hadde stor variasjon både i størrelse og kulturelt mangfold kunne de finne noen klare fellestrekk. Disse var: 1) En opplevelse av spenning mellom vestlig klassisk tradisjon, vestlig pop-musikk og tradisjonell lokal musikk; 2) forskjellen mellom generell og spesiell musikkutdanning når det gjaldt pensum; 3) mål og formål for musikkutdanning; og 4) spørsmål om musikk læring i og utenfor skolen.

De fleste land viste seg å kunne tilby både generell og spesiell musikkutdanning, med litt variasjon når det gjaldt om dette forekom i eller utenfor skolen. Generell musikkopplæring tilbys typisk i lavere klasser, og de som vil ha spesialistopplæring søker typisk instrumentlærere utenfor skolen. Grunntankene rundt musikkutdanning er noe ulikt i øst og vest. I Vesten er undervisningen ofte elevsentrert, mens i Østen er det i større grad læreren som setter krav som elevene skal etterstrebe. En annen ting som er verdt å merke seg er at positive bi-effekter ved musikkutdanning vektlegges ulikt. Østen har mer fokus på at man *gjennom* musikk kan oppdra mennesker til god *moral*, heller enn å utdanne *til* musikk.

Musikk lærere i vestlige land har lett for å bli irriterte når det lukter av at musikk reduseres til et redskapsfag, slik man kan tenke seg at det gjør i Østen. Men, hvis det grunnleggende ønsket hos en musikk lærer er at flest mulig skal musisere mest mulig står det

vel ikke så dårlig til i Østen likevel. Når musikk tas med i veldig mange av hverdagens og livets sammenhenger, om det så er rituellet, for å ramme inn en hendelse, vil musikken favne veldig mange. Trolig flere enn bare de som skal bli musikere. Vi nordmenn ser med store øyne på tv-klipp fra afrikansk stammekultur, hvor tilsynelatende *alle* deltar i sang og dans og har en beundringsverdig rytmisk sans. Vi vet at mange av dem aldri har gått på musikkskoler, og at innlæringen skjer ved hjelp av uformelle læringsstiler. Kompetansen overføres muntlig fra generasjon til generasjon helt uavhengig av statlige planer for musikkfaget.

Hvordan står det til i Norge? Er musikkfaget redusert til et redskapsfag eller verdsettes det på fagets egne premisser? Også Norge har politikerne pekt på ønskelige ringvirkninger av musikkfaget. Jeg siterer fra formålsdelen for musikkfaget fra Kunnskapsløftet:

I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 100).

Dette høres fint ut, men en slik formulering kan brukes som gjenstand for at musikkfaget sees på som redskapsfag. I Norge har musikkfaget fått færre og færre timer de siste 30 årene, og politikerne har fått mye kritikk fra musikkpedagoger for å heve læringsmålene når timetallet samtidig skjæres ned. I dag er musikk skolens nest minste fag, og har knappe 5% av det totale timeantallet. Målformuleringene er ambisiøse, men for eksempel en konkret ting man gjerne forbinder med musikk, som *noter* – finnes ikke i Kunnskapsløftet fra 2006. Det nærmeste man kommer er denne setningen fra opplæringsmålene under *komponere* etter 10. årstrinn: " • notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon" (Utdannings- og forskningsdepartementet, s 104). Man trenger ikke å bruke noter for å utvikle sin musikalitet utfra Blix og Bergbys definisjon (i Holmgren, 2003), men noter en viktig ingrediens sett fra et tradisjonelt musikkfaglig ståsted. Kritikerne mener at musikkfaget egenart ikke lenger ivaretas i læreplanen da det ikke er satt av nok tid (for eksempel Kalsnes, 2005). Man må ikke glemme at kritikerne sannsynligvis er "barn av" sin kultur, nemlig musikk institusjonene, hvilket tradisjonelt forbindes med spesiell utvikling i musikk.

Jeg mener at det gjennom Kunnskapsløftet er helt tydelig at musikkfaget i Norge, i likhet med i mange andre land, er ment å bidra til normal musikkutvikling, ikke spesiell. De vide formuleringene i formålsdelen innledningsvis står under tvil i stil til timeantallet, men alle

kunnskapsmålene underveis får enhver musikk lærer med musikkfaglig bakgrunn til å gremmes over alt man vet man ikke vil rekke over på en time i uka. Jeg synes følgende ytring fra formålsdelen i Kunnskapsløftet sier noe om at elever er forventet å tilegne seg eventuelle spesialferdigheter utenfor skolen:

Samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole muliggjør møter med kunstuttrykk av høy kvalitet og gir elevene anledning til å være medskapende i arbeids- og formidlingsprosessen. Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 99).

Med denne oppfordring om å ta ferdighetene med tilbake til skolen for å oppfylle skolens mål, viser politikerne at de tenker helhetlig på musikkopplæring. Som i mange andre land er det tenkt at skole og musikk institusjoner skal utfylle hverandre og til sammen tilby både normal og spesiell musikkopplæring..

Gehørtrening er et av basisområdene innen musikkutdanning og typisk på høyere nivå og i kategorien formell læring. Noen land har gehørtrening også i lavere klasser. I studien fra 2001 slår North og Hargreaves (i North og Hargreaves, 2008) fast at Polen har mislykkes i sin musikkundervisning nettopp på grunn av at de har vært for ambisiøse både på grunnskole- og høyskolenivå. I Kunnskapsløftet nevnes gehør 3 ganger, her et eksempel under kompetansemål innen *musisering* etter 4. årstrinn:

[Eleven skal kunne]spille enkle ostinater og melodier etter gehør (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 102)

Så lenge elevene ikke kan noter, er det ikke så mye annet å spille ”etter” enn gehøret. I Polen ville det sikkert stått ”etter noter” i samme målformulering. Det er ikke snakk om gehørtrening i gehørfaglig forstand, men normal trening av det musikalske øret ivaretas gjennom kompetansemålene under *lytte*. Jeg synes Kunnskapsløftet ivaretar musikalitetsbegrepet ut fra Blix og Bergbys definisjon (i Holmgren, 2003), men som musikkpedagog er jeg enig med kritikerne som sier at musikk som fag har fått for liten plass på timeplanen i den norske grunnskolen.

”Uformell” og ”formell” læring

I det følgende vil jeg presentere forskning som identifiserer og sammenligner formelle og uformelle læringskontekster. Det kan være fristende å tenke at formell læring fører til spesiell utvikling, samt at uformell læring fører til såkalt normal musikalsk utvikling. Så enkelt er det imidlertid ikke. Formell læring innebærer at man har en lærer, men denne læreren kan like godt være musikk lærer i grunnskolen som i musikkutdanningsinstitusjonene. Det er derfor ingen automatikk i at formell læring fører til spesiell utvikling. En uformell læresituasjon betyr at man er på en arena hvor læringen foregår i mer uorganiserte former og at lærestoffet ikke er satt i system av en musikkpedagog.

Green (i North og Hargreaves, 2008) har skissert typiske trekk innenfor uformelle læringskontekster, og disse kan sammenfattes som følger: 1) Avspilling og kopiering skjer ved hjelp av øret i stedet for ved hjelp av muntlig instruksjon og notasjon; 2) læringen foregår ofte i grupper, men individuell kunnskap konstrueres bevisst og ubevisst gjennom imitasjon, observasjon og diskusjon; 3) repertoaret er valgt ut fra hva slags musikk som er aktuelt i tiden i stedet for at man velger musikk med tanke på progresjon; 4) komposisjon, lytting, fremføring og improvisasjon utgjør en helhetlig prosess heller enn at man tenker differensiering og økende spesialisering, slik det ofte er vanlig innenfor mer formelle læringskontekster.

Mito (i North og Hargreaves, 2008) har gjort en undersøkelse for å se om det var forskjell i forutsetninger når det gjaldt å memorere et stykke musikk, på bakgrunn av henholdsvis formell og uformell musikkopplæring. Informantene besto av tre grupper som hadde forskjellig bakgrunn; to grupper med musikkutdanning, der den ene gruppen lyttet mye til popmusikk og den andre ikke. Den tredje gruppen hadde ikke musikkutdanning, men lyttet mye til popmusikk. Stykket de skulle memorere etter 4 lyttinger var avansert japansk pop. Det mest oppsiktsvekkende resultatet var at deltakerne som var uten utdanning men som lyttet mye til popmusikk fikk bedre ”score” enn dem med musikkutdanning. Konklusjonen som ble trukket ut av dette, var at skolerte musikere har en ”ulempe” ved at de har et intellektuelt forhold til musikk, fordi de går omveien om å prøve og gjøre om det de hører til notasjon. Dette kan brukes som et argument mot at man trenger formell læring for å utvikle et godt gehør. Betyr det så at man med fordel kan ta i bruk mer uformelle læremetoder i skolen?

Green (i North og Hargreaves, 2008) har gjort forsøk på nettopp å legge til rette for at elever kan benytte uformelle læringsstrategier i bandundervisning i skolen. North og Hargreaves nevner et interessant funn hun gjorde (selv om resultatene ikke var utgitt på dette

tidspunktet): Da elevene skulle hjelpe og lære av hverandre, tok de i bruk metoder som er vanlige innen formell undervisning. Det vil si at de inntok en tradisjonell lærerrolle slik de har sett den har vært utøvet. Da elevene inntok lærerrollen mistet lærerne straks en del av sin vanlige autoritet. Et samarbeid mellom lærere og elever krever gjensidig respekt, og North og Hargreaves (2008) hevder at gruppene har felles forståelse av skole og de ulike rollene menneskene inntar. Lærere fokuserer vanligvis på måloppnåelse, mens elevene fokuserer på hva venner, lærere og foreldre forventer av dem. Læring i musikk foregår gjennom forhandling mellom lærer og elev i en spesiell kontekst, med et spesielt regelsystem (North og Hargreaves, 2008).

Det kan se ut som om elever og lærere gjennom musikkundervisning kan inngå et kompromiss hvor læreren aktivt bidrar med nytt innhold, mens elevene veksler mellom å ta til seg lærdom fra læreren og det som springer ut av samarbeidet med jevnaldrende.

Musikkundervisning er altså en arena der man med hell kan blande flere undervisningsmetoder og der man kan legge til rette for flere læringsstrategier.. Ut fra teorier ovenfor vil jeg si at også min bandundervisning har bidratt med både formelle og uformelle undervisningsmetoder. Formell fordi jeg er fagperson, setter musikalske mål, er pedagog, inntar lærerens posisjon og bruker musikkfaglige uttrykk. Den uformelle læringen skjer imidlertid når jeg lar elevene få rom til å være delaktige og lære av hverandre. Å veksle mellom lærerstyrt og elevstyrt læring er en hårfin balansegang og en stor utfordring når det gjelder disiplin. Selv om denne vekslingen kan være krevende for læreren, vil den etter min mening lønne seg med tanke på at elevene som oftest får økt læringsutbytte.

Betydningen av musikkpedagogenes musikalitetssyn

I boken *Vem er musikalisk* presenterer Brändström (1997) en studie som i all hovedsak beskriver og problematiserer ulike syn på musikalitet. Målet med studien hans var å se på musikalitetsbegrepet slik det fremtrer hos musikk lærere innenfor henholdsvis grunnskole og høgskole, og å diskutere dagens og fremtidens musikk lærerutdanning i lys av dette.

Brändström mener at det tradisjonelt er to syn på musikalitet: et *absolutt musikalitetssyn* og et *relativistisk musikalitetssyn*. Det absolutte musikalitetssynet bygger, slik han ser det, på *elitistisk* tenkning med en grunntanke om at mennesker enten er musikalske eller ikke og også at musikaliteten er nedarvet gjennom gener. Dette synet fokuserer på effektivitet, reproduksjon og målbare, medfødte ferdigheter som det kun er visse utvalgte som innehar. Det relativistiske musikalitetssynet bygger på tanken om at alle er musikalske og kan tilegne

seg musikkrelaterte kunnskaper og ferdigheter. Det fokuseres på opplevelse, kreativitet og forståelse i stedet for målbarhet. Brändström problematiserer de to synene, som ikke minst har konsekvenser for grunnskolen der musikk er et obligatorisk fag for alle elever, uansett eventuelle medfødte evner.

Ericsson, Krampe og Tesch-Römer hevder i en psykologisk rettet artikkel (i Brändström, 1997), at det som skal til for å oppnå et profesjonelt nivå innen idrett eller musikk er en tidlig start med sakkyndig veiledning og regelmessig øving gjennom minst 20 år. Dette er forankret i et relativistisk musikalitetssyn, og eventuelle biologiske eller genetiske forutsetninger er ikke tatt med i betraktningen. Riktignok må andre typer forutsetninger ligge til grunn; som at miljøet må legge til rette for at en person skal ha mulighet til å få opplæring gjennom 20 år. Brändström sier at den svenske grunnskolen har vært sterkt preget av det relativistiske musikalitetssynet de siste tiår, mens det absolutte musikalitetssynet har dominert kulturskolen. Han hevder at det relativistiske musikkssynet er dominerende også i musikkklærerutdanningen selv om de aller fleste musikkklærerstudentene hadde sin begyneropplæring i den kommunale musikkskolen. Videre peker han på at musikkklærerstudenter kan bli frustrerte om de forventer utvikling på eget hovedinstrument mens utdanningen de følger fokuserer på pedagogikk. Instrumentallærerne er gjerne forankret i et absolutt musikalitetssyn mens lærere som underviser i pedagogikk og metodikk har fokus på læreplanene og er forankret i et relativistisk musikalitetssyn. Innen utøverutdanning er den elitistiske tankegangen sterk, og Brändström mener at dette er helt nødvendig da musikerne trenger spisskompetanse for å få jobb i et smalt arbeidsmarked.

Høgskolelærerne i studien til Brändström peker på lyttekompetanse og opplevelse som en del av musikalitet, da et viktig aspekt ved musisering er at man skal kommunisere noe til tilhørerne. Dessuten vil det i slitet frem mot en musikalsk karriere være helt nødvendig å føle glede og vellyst ved øvingen, eller ”flow” som Csíkszentmihályi kaller det i boka med samme navn fra 1990 (ibid.). Brändström mener å se at det absolutte musikkssynet gjør seg mer gjeldende jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer, men stiller samtidig spørsmål om man på et høyere musikalsk nivå nå er i ferd med å nærme seg den relativistiske siden. Brändström henviser til Even Ruud, som mener at vårt flerkulturelle postmoderne samfunn *må* føre til en relativistisk holdning, da mange gamle smaksdommer har falt (ibid.).

Mine erfaringer fra Norge stemmer overens med Brändströms påstander, med unntak av det han sier om at et absolutt musikalitetssyn eksisterer i kulturskolen. Jeg synes for eksempel at lærerne jeg hadde i min tid på musikklinja på videregående viste et mer gjennomgående absolutt musikalitetssyn enn lærere jeg har sett i kulturskoler. Nå kan det være en

vesensforskjell på dem som velger å undervise i henholdsvis videregående skole og kulturskole, selv om lærerne på papiret har den samme instrumentalpedagogutdannelsen. Det kreves mer tålmodighet og helhetlig pedagogisk tenkning i kulturskolen hvor man for det meste underviser barn og unge. De lærerne som er mest opptatte av fag og dessuten ikke er så tålmodige, velger trolig å undervise høyere aldersklasser der de kan stille høyere krav og være mer pågående i undervisningen.

Brändström er av den oppfatningen at flere ville hatt glede av å spille hvis det hadde vært gehør for tanken om en kombinasjon av det relativistiske og det absolutte musikalitetsbegrepet innen musikerutdanningene, som har vært mest preget av ferdighetstrening og kulturarv. Han mener videre at alle barn og ungdommer har et musikalsk utviklingspotensial, og at evnen til å uttrykke seg musikalsk er biologisk nedarvet i den forstand at den er lik og gjelder for alle. Det gjelder å ikke skape negative, selvoppyllende profetier men stimulere til å beholde gleden ved å synge eller spille gjennom årene selv om man ikke er ekspert. Holmgren (2003) belyser også dette i sin masteroppgave *Hørelære og selvoppyffatning*, ved å sitere Blix og Bergby:

For en lærer kan det være klokt å huske at forventninger til elevenes evner og ferdigheter kan resultere i selvoppyllende profetier (ibid., s. 39).

Holmgren peker på at høy faglig selvoppyffatning fører til mer utholdenhet og øker arbeidsinnsatsen, og at arbeidsinnsatsen kan være kjønnsavhengig. Hun viser til Imsen som hevder at jenter forklarer fremgang med flaks, og nederlag med manglende evner. Guttene derimot har en tendens til å forklare nederlag med uflaks og suksess med gode evner (Holmgren, 2003).

Jeg har sett mange som har hatt mål om å bli utøvende musikere, men som måtte ”greie seg” med å bli musikk lærer. Mange av disse er etter min mening med på å opprettholde det absolutte musikalitetssynet innen sin virksomhet, også på lavere skolenivåer. Slik jeg ser det er det både fordeler og ulemper ved å ha lærere i grunnskolen som egentlig hadde et ønske om å bli utøvende musikere, men som ikke nådde frem. En fordel fordi de kan være gode forbilder som instrumentalister og sangere og fordi de bærer en tung, musikkfaglig og kulturell ryggsekk. Dette vil gjenspeile seg i holdningene og ikke minst kommer dette til uttrykk gjennom en språkbruk som er tydelig faglig forankret. Ulempen kan være at vedkommende kan føle bitterhet hvis han eller hun bærer på uoppylte ønsker. Kanskje identifiserer de seg ikke med folk i skolesystemet i det hele tatt og kan ha vanskelig for å

tenke helhetlig pedagogisk utenfor musikkrommet. Hvis de i tillegg har et rendyrket absolutt musikalitetssyn vil de kanskje ha problemer med å interessere seg for og tilpasse undervisningen til elever som ikke har de største musikalske forutsetningene (Brändstöm, 1997).

Om lærerne føler bitterhet og lav interesse for barn uten spesielle musikalske begavelser bør de etter min mening ikke jobbe i grunnskolen, verken for elevenes del eller for sin egen del. Å være bandlærer med et slikt utgangspunkt tror jeg er både kjedelig og frustrerende. Brändström poengterer at lærere må være bevisst sitt musikk- og musikalitetssyn, sin bakgrunn, motivasjon og rolle, da dette vil være helt avgjørende for elevenes mestringsfølelse og motivasjon (ibid.). Jeg er enig i dette, og mener at musikkopplæringen i grunnskolen i Norge bør være basert på et relativistisk musikalitetssyn. Siden politikerne vil ha en skole for alle, innebærer dette at troen på at ”alle kan” også må ligge til grunn i musikkfaget.

Gehör

Holmgren (2003) henviser til teoretikere som mener at det finnes flere typer gehør: Bengtsson (i Holmgren, 2003) skiller mellom to hovedtyper der den ene handler om å gjengi musikk innenfor gehørbaserte sjangre som jazz og folkemusikk og den andre er knyttet til bevisst innlæring av systematiserte og navngitte elementer, slik man finner det i horelærefaget på høgskolenivå. Den tredje gehørformen Holmgren presenterer, er Johanssons begrep *produktivt gehør*, som handler om å kunne improvisere ved hjelp av indre musikalske ideer og som kan defineres som:

[T]he ability to solely by ear correctly hear a certain musical structure (a melody, a rhythmical pattern, a chord progression and so on) and be able to show this in a concrete way (Johansson, 2002, s. 20).

Videre deles begrepet gehør inn i to: *absolutt* eller *perfekt gehør* og *relativt gehør*. Med absolutt gehør menes det å kunne gjengi musikalske strukturer med eksakte tonenavn mens relativt gehør betyr å kunne definere toner ut fra hverandre uten å gjengi tonenavnet. Om man bare kan gjengi visse toner, for eksempel A og C, kalles dette ”kvasi-absolutt gehør”. Det er ganske vanlig å huske en tone man ofte spiller; oboister husker for eksempel ofte A og C som brukes som stemmetone (i Johansson, 2002).

Både relativt og absolutt gehør kan trenes opp, men det har vært mest fokus på relativt gehør innen musikkutdanning. Vanlige gehørøppgaver kan være: *skriv melodien du hører*,

skriv rytmen du hører, noter ulikhetene på det du ser skrevet på noter og det du hører. Slike oppgaver forekommer både i opptaksprøver og undervisning (ibid.). Innenfor den akademiske tradisjonen fokuserer gehørfaget på forholdet mellom klingende toner og skrevne noter. Det har også vært fokusert mer på å reprodusere nedskrevet musikk enn å spille på øret. Gehørspill og improvisasjon forbindes mer med sjangre som for eksempel rock og jazz, og her er musikerne helt avhengig av å utvikle fungerende lyttestrategier.

What chord was that? spør K. G. Johansson (2002) i sin artikkel, der han på bakgrunn av en studie beskriver ulike lyttestrategier hos rockemusikere. Tidlig i artikkelen fastslår han at å spille på øret læres ved nettopp å spille på øret, og at det læres sjanger for sjanger. Alle sjangre har sine klisjeer, kjennetegn og harmonier, og jo mer kjennskap man har til slike mønstre, jo lettere er det å lære seg nye låter i samme sjanger. Studiomusikere får ofte lite tid til å forberede seg til en innspilling, men dette trenger ikke være noe problem dersom de har et stort klisjérepertoar innenfor den sjangeren de skal spille, og også har evnen til å hente frem dette repertoaret nærmest ”på direkten” (Johansson, 2004). Når man hører mye på en bestemt sjanger vil hjernen gjennom bearbeiding av tonematerialet sette harmoniene i mønstre. Slike harmonimønstre integreres i tidlig alder. Dette setter jeg i sammenheng med annen teori i drøftingsdelen.

Artikkelen til Johansson er interessant, da han, som sagt, beskriver ulike spille- og lyttestrategier hos bandmusikere. Jeg vil gi en grundigere beskrivelse av studien hans, da jeg mener at hans resonnementer rundt informantene sine lytte- og spillestrategier har overføringsverdi til min oppgave.

I studien av rockemusikere komponerte Johansson 3 låter: én enkel og én litt vanskeligere, men der begge inneholdt typisk rockeharmoniseringer. I tillegg komponerte han én låt som ikke inneholdt sjangertypiske klisjeer i det hele tatt. Deltakerne i studien var alle musikere, men halvparten hadde ingen formell skolering. Under gjennomspillingen av låtene spilte de henholdsvis gitar, keyboard og bass – en skolert og en ”uskolert” musiker på hvert instrument.

Før Johansson analyserer funnene av undersøkelsen lister han opp følgende mulige holdepunkter som en musiker har for å høre hvilke akkorder som skal komme, og dermed for å kunne spille på gehør: 1) lytte til *harmonisk rytme* for å høre hvor i frasen akkordene skifter, og hva kan man forvente seg at kommer; 2) lytte til *basslinje* da denne kan gi et hint om harmonisk retning; 3) lytte til *melodi*; hvis melodien hovedsakelig er bygget opp av akkordtoner blir det lettere å høre harmoniene; 4) lytte til *altererte akkorder* der eventuelle

ledetoner hjelper den som spiller til å finne neste akkord; og 5) stil og lydbilde; en *stil* eller *sjanger* sier noe om hvilke akkorder man kan forvente.

I Johanssons studie var det gehøret som ble satt i fokus, og men seansen ble tatt opp på video for å kunne analysere håndbevegelser og kroppsspråk. Informantene spilte en om gangen, og de spilte til en forhåndsinnspilling hvor bare deres instrument manglet i lydbildet. De hadde ikke noe besifring å se etter og de fikk ikke høre gjennom låtene på forhånd. Alt som ble spilt ble transkribert til notasjon og deretter analysert. Deltakerne i Johanssons studie vekslet mellom å lytte og å spille, og flere av de nevnte lytte- og spillestrategiene ble brukt av samme person i en og samme låt. Forfatteren peker på at instrumentalistene hadde ulike forutsetninger på grunn av rollene som følger med instrumentene. For eksempel kan en gitarist i større grad ta pause på *på-slag*³ enn en bassist.

Lyttestrategier som ble brukt var for eksempel å lytte etter gjenkjennbare harmoniske mønstre som for eksempel 12-takters blues⁴ og 1-5-4-progresjon⁵. Ved å være kjent med slike mønstre kan forståelsen av musikken komme fort, kommunikasjonen med medspillerne bli mer effektiv og gehørspillet gli lettere. I den tredje låta, hvor akkordprogresjonen ikke fulgte noe kjent mønster, ble andre strategier tatt i bruk, som å definere akkorder ut fra ”soundet” i et instrument. En gitarist kan for eksempel gjenkjenne en åpen D-akkord ut fra hvilke akkordtoner som ligger i topp og/eller bunn på akkorden, og har dermed det som tidligere ble betegnet som et kvasi-absolutt gehør.

Deltakerne brukte også det Johansson betegner som ulike spillestrategier: Flere lyttet etter hvilke intervaller bassen i opptaket spilte og forsøkte å finne fragmenter i melodien som kunne gi et hint om hvilken akkord som skulle komme. Deltakerne ble bedt om å spille kun akkorder, likevel var det flere av dem som spilte riff og melodifigurer i tillegg. Gjennom intervjuene kom det frem at flere prøvde å tillegge låta noe eget gjennom improvisasjoner og/eller at de spilte melodi for å dekke over usikkerhet. Flere forsøkte seg også med å spille bassnoter og ut fra dette bygge akkorder i de tilfellene det var tid til dette i låta. Deltakerne viste seg også å ”øve inn feil” og deretter repetere feilene i senere gjennomspilinger. På denne måten ble de ”døve” for hva som var riktig.

³ Slagene innen en takt har ulik tyngde. I en 4/4-takt er slag nummer 1 og 3 tunge, mens 2 og 4 er lette. Når man spiller på 1 og 3 kalles det gjerne på-slag, mens å spille på 2 og 4 kalles gjerne etterslag. Bassgitar og bassdrum spiller typisk på 1 og 3 for å markere tyngden.

⁴ I blues er det vanlig å bruke en akkordrekke som består av 12 takter og som repeteres gjennom hele låta. Et bluesskjema har vanligvis 3 akkorder; tonika, som er grunntoneakkorden; subdominant som er 4. trinns-akkorden og dominant som er 5. trinns-akkorden. Følgende er et typisk 12-takters blues-skjema: tonika x 4 takter, subdominant x 2 takter, tonika x 2 takter, dominant x 1 takt, subdominant x 1 takt og til slutt tonika x 2 takter.

⁵ En 1 – 5 – 4-progresjon betyr at disse 3 akkordene repeteres i denne rekkefølgen: Tonika, dominant og subdominant.

I en avsluttende kommentar påpeker Johansson at spillesituasjonen i hans studie var konstruert og at det derfor er risikabelt å generalisere. Han konkluderer imidlertid på følgende måte: Deltakerne hadde en fordel ved å kjenne til sjangertypiske mønstre, men dersom sjangeren er ukjent – som i tilfellet med den mest kompliserte låta – viste det seg vanskelig å spille på øret. Johansson mener videre at man ikke kan kalle det ”å spille på øret” med mindre man kjenner sjangeren og har akkordprogresjonen internalisert. Foruten at de skolerte musikerne behersket det musikkrelaterte ”fagspråket”, var det lite som skilte disse fra de ”uskolerte” musikerne.

På den tredje og mest komplekse og sjangerutypiske låta spilte imidlertid de skolerte musikerne flere ”feite”⁶ akkorder enn de uskolerte, selv om dette også forandret sjangeren. De holdt seg i mindre grad til stilen enn de uskolerte, og Johansson forklarer dette med at de gjennom utdanning muligens har opparbeidet seg et større repertoar som de plukker fra for å lage sitt eget musikalske uttrykk.

Etter min mening kan funnene i denne studien brukes som argument for at uformell læring kan være vel så bra som formell musikkutdanning med tanke på å kunne spille på øret i et band.

⁶ En ”feit” akkord er en akkord hvor det er lagt til flere skalatoner enn i den tradisjonelle treklengen som er bygget opp av grunntone, ters og kvint. Dette gjøres for å gi mer spenning og for å kunne gi mulighet til oppløsning til flere akkorder. Toner som legges til er gjerne 6, 7, 9, 11 og 13. Dette forekommer iblant innen rock, litt oftere i pop og svært ofte innen jazz.

Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har designet prosjektet mitt, hvordan jeg har gått frem for å finne informanter, hvilke metoder jeg har brukt og hvordan dataene har blitt behandlet. Ordet metode brukes i dagligtale, men i forskningsøyemed er det viktig å avgrense begrepet:

Metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy som kan benyttes for å innsamle informasjon (Halvorsen, 1993, s 15).

Kvale (1997) forklarer begrepet slik: ”Begrepet *metode* betyr opprinnelig: *veien til målet*. Når det ikke er angitt noe mål er det vanskelig å vite veien dit” (ibid., s. 114). Som jeg skrev i forordet ble min ”vei” for oppgaven endret underveis fordi jeg ikke fikk tak alle informantene jeg lette etter. Hovedformålet for oppgaven har jeg holdt fast ved; å finne sammenhenger mellom musikalsk identitet, smak og gehør. Da den empiriske undersøkelsen ble mindre i omfang, ble formålet for selve studien endret fra å være tenkt som *forklarende* forskning til *beskrivende* forskning. Halvorsen (1993) hevder at forklarende forskning har til hensikt å finne årsaksforklaringer, mens beskrivende forskning har til hensikt å underbygge forskning som allerede er gjort. Teoridelen i min oppgave ble altså tyngre og jeg ville da bruke undersøkelsen som et ”dykk” i praksisfeltet for å eksemplifisere mitt teorigrunnlag etter å ha drøftet sammenhengen mellom musikalsk identitet, smak og gehør ut fra tidligere forskning. I utgangspunktet ville jeg sammenligne to grupper informanter som hadde bakgrunn i ulike smakskulturer. I så tilfelle ville studien vært *komparativ*. Da grunnlaget for sammenligning forsvant allerede da jeg skulle finne informantene valgte jeg heller å gjøre en *kasus*-studie.

Jeg kunne ha skrevet mye om denne ufrivillige dreiningen av fokus og metodevalg, men jeg kunne også utelatt helt å fortelle leseren om at det lå en annen plan til grunn. Årsaken til at jeg vil ta det med, er at jeg gjennom teorien har sett konturer av interessante forklaringer på det som oppsto, hvilket jeg har kommet inn på tidligere.

Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

Da prosjektet mitt var ment å munne ut i ny kunnskap om elevers forutsetninger i bandspill som igjen kunne brukes i musikkundervisningen, var det naturlig å jobbe kvalitativt og å foreta en kasusstudie i den praktiske situasjonen ”bandspill”. Det vil si å gå nært innpå og studere mekanismer som utspiller seg mellom musikerne, mellom lærer og musikerne samt mellom musikerne og deres instrumenter. Jeg var veldig åpen for å utvide horisonten og diskutere nye fenomener jeg måtte oppdage i en praktisk

bandseanse, i tillegg til å diskutere det eventuelle resultatet i forhold til problemstillingen. Hellevik (1995) beskriver en slik holdning i boka *Sosiologisk metode* på følgende måte:

I en *kvalitativ undersøkelse* vil en forsker i stedet for systematisk klassifisering og opptelling av noen utvalgte egenskaper basere seg på sin egen evne til å oppfatte et mønster i helheten av egenskaper (ibid., s. 64).

Hellevik hevder videre at kvalitativ metode er å foretrekke hvis man har lite kjennskap til fenomenet som man velger å forske på. Senere, når man har flere begreper man kan fremsette testbare hypoteser fra kan man heller gå over i kvantitative undersøkelser. Jeg er fortrolig med Helleviks ”anbefaling”, da jeg føler jeg har mye å lære om forskningsperspektivet selv om jeg har flere års erfaring som bandlærer i ungdomsskolen. Kvalitative data er typisk ikke-tallfestbare og kan vise vei til dybden, mens kvantitative data er tallfestbare og viser vei til bredde. Kvalitativ metode kan hjelpe forskeren til å se sosiale relasjoner og gi en mer fullstendig og dypere forståelse av et fenomen. Forskeren får gjerne et mer personlig forhold til datagrunnlaget siden det ofte er forskeren selv som foretar både datainnsamlingen og analysen. Ulempen med kvalitativ forskning er at den i liten grad kan bidra til generalisering av fenomener (Halvorsen, 1993).

Mye av det jeg har lest om smak, gehør og musikalsk identitet er basert på kvantitative undersøkelser der generalisering ofte foregår på bakgrunn av et statistisk materiale, og innenfor rammer som tillater forskerne å foreta denne typen generalisering. Når det gjelder kvalitative undersøkelser som jeg har hentet mye inspirasjon fra, vil jeg nevne spesielt Johnssons (2004) artikkel *What chord was that? A study of strategies among ear players in rock music*. Ved å lese denne ble min horisont utvidet, og artikkelen hjalp meg til å ta med spillestrategier som variabel i min egen undersøkelse, og også å sette dette i sammenheng med informantenes musikalske identitet. En slik utvidelse av perspektivet var bare til et gode, og krevde heller ikke at jeg måtte endre ideen om gjennomføringen av min kvalitative kasusstudie. Hellevik (1995) beskriver fordelene ved kvalitative kasusstudier slik:

Fordelen med å konsentrere seg om en eller noen få enheter er at det muliggjør en meget detaljert beskrivelse av enhetene, samtidig som en får det nødvendige overblikk til å se detaljene i sammenheng og kan skape seg et helhetsbilde av enheten (ibid., s. 53).

Personlig synes, riktignok uten å ha prøvd noe annet, at kvalitativ metode passer bedre for meg, da jeg liker å komme nær menneskene det dreier seg om. Nærheten jeg fikk til

informantene har allerede gitt erfaringer som jeg har fått bruk for i mitt daglige virke, uten at dette nødvendigvis har vært matnyttig for masteroppgaven.

Jakten på informantene

Da jeg bestemte meg for å undersøke bandspill blant ungdomsskoleelever i masteravhandlingen, valgte jeg å finne informanter på arbeidsplassen min. Jeg så kun fordeler ved at jeg kjente elevene fra før, da det gjorde undersøkelsessituasjonen mer troverdig som en undervisningssituasjon. Dette mente jeg ville gi større overføringsverdi av resultatene i min undersøkelse til min egen eller andre læreres praksis. Hellevik sier:

Det gjelder å unngå at svakheter ved undersøkelsesopplegget kan være årsak til det mønsteret vi finner, slik at det blir vanskelig å trekke slutninger om de sosiale fenomenene vi hadde til hensikt å belyse (Hellevik, 1993, s. 21).

Jeg mener at en ukjent lærer i dette tilfellet ville vært en svakhet, og for å unngå dette gjorde jeg et *skjønnsmessig* utvalg (Hellevik, 1993). Jeg utarbeidet et brev (se vedlegg) til både skoleledelse og foreldre for å ivareta kravet om informert samtykke. I forhold til dette skriver Halvorsen (1993):

De som omfattes av undersøkelsen, må på en lett begripelig måte informeres skriftlig om hensikten med prosjektet, hvordan opplegget er og på hvilken måte resultatene skal formidles og brukes videre. Samtykke er å forstå som en uttrykkelig godtaking av å delta i en undersøkelse (ibid., s. 167).

Skoleledelsen ga meg samtykke til å lete etter informanter blant skolens 312 elever. Første utspill mot elevene var å gå en runde i klasserommene og fortelle om at jeg skrev masteroppgave i musikk, for deretter å be dem rekke opp hånda dersom de hadde foreldre som lyttet til henholdsvis klassisk eller dansebandmusikk. De elevene som rakk opp hånda fikk tilbud om å komme på et møte for å få mer informasjon. Det kom i overkant av 20 elever på møtet. Der fikk de vite mer om mine planer, og de som var interesserte i å være med fikk med seg et brev hjem til foreldrene. Jeg gjorde altså et tilfeldig utvalg, og måtte ta ”det jeg fikk” da jeg ikke kunne tvinge noen til å delta. I forhold til oppgavens problemstilling så jeg i utgangspunktet ikke dette som noen ulempe. Thagaard (i Holmgren, 2008) kaller dette *tilgjengelighetsutvalg*.

I brevet elevene fikk var det en beskrivelse av studien, og et kort spørreskjema der foreldrene skulle svare på hvilken musikkstil de likte best av danseband og klassisk samt en

oppfordring til å returnere brevet med signatur for å samtykke til at de selv og deres barn kunne delta i studien, komme på skolen og delta i en bandseanse. I tilfelle jeg skulle få mange å velge i, hadde jeg gitt foreldrene mulighet til å sette ring rundt forskjellige alternativer som handlet om antall lyttetimer og hvilken periode i barnas liv de [barna] i størst grad hadde blitt eksponert for de musikkjangerne som foreldrene foretrakk. Planen min var å plukke ut de som hadde fått ”mest” av den aktuelle musikken. Svarene på brevet lot vente på seg, og jeg forsto det etter hvert slik at det stoppet i mange hjem fordi foreldrene ikke hadde lyst til å komme på skolen og spille. Jeg tror ideen om å ha med foreldre rett og slett ødela litt for meg. Jeg måtte tenke meg om mange ganger, og jeg måtte innse at grunnen til at jeg synes det var vondt å forkaste ideen om å ha med de voksne var at jeg personlig hadde veldig lyst til å gjennomføre studien på nettopp denne måten. Flere hadde underveis i utarbeidelsen av studien spurt meg hvorvidt det å ha med voksne ville gagne oppgaven min, og dette fant jeg det etter hvert vanskelig å svare positivt på. Jeg fant et støttende sitat hos Kvale (1997) vedrørende dette: ”Intervju så mange personer du trenger for å finne ut det du trenger å vite” (ibid., s 58). Jeg forstår dette som at man skal intervju ”verken flere eller færre” enn man behøver. Etter nærmere vurdering droppet jeg ideen om å ha med foreldre og jeg laget et nytt brev som forklarte dette.

Jeg måtte purre mange ganger for å få tilbake spørreskjemaene, og etter 2 måneder hadde jeg bare fått inn 5 skjemaer, alle fra sjangeren danseband. Da jeg allerede hadde vært en runde på hele skolen så jeg ingen grunn til å starte letingen på nytt. En mulighet kunne være å lete på andre skoler, men jeg ville ikke gå inn i nok en tidkrevende prosess med venting og purring. Dessuten var det et poeng at elevene og jeg skulle ha kjennskap til hverandre.

Jeg bestemte meg for å begrense vektleggingen av studien, kutte ut den klassiske dimensjonen og heller skrive en mer teoretisk rettet oppgave der jeg kunne bruke studien for å eksemplifisere og diskutere de teoretiske utgangspunktene. Med så få informanter kunne jeg umulig forsvare undersøkelsen som *induktiv*, som betyr å utlede ny teori ut fra dataene (Holmgren, 2008) og ”å nærme seg en virkelighet man ikke kjenner uten klare hypoteser” (Halvorsen, 1993, s 80). Det ble heller ikke riktig å kalle det en ren *deduktiv* tilnærming, da det betyr å teste ved å la teorier være utgangspunkt for empiriske observasjoner (Halvorsen, 1993). Siden jeg ville se både på empiriske enkelttilfeller og teori, blir det riktigere å kalle dette en *abduktiv* tilnærming (Dalen, 2004). Da kvelden for selve bandseansen kom, var utvalget blitt enda mindre enn de forespeilede 5, og bare 3 elever møtte opp.

Planlegging og gjennomføring av bandseansen

Det jeg ønsket å finne ut gjennom bandseansen var helt konkret og i prioritert rekkefølge:

- I hvilken grad deltakerne hørte når de skulle skifte akkord i det harmoniske forløpet
- Hvilke strategier de brukte for å spille riktig
- Om de presterte ulikt på de to låtene som var valgt ut i forbindelse med seansen

Jeg hadde tatt med meg to låter til bandseansen; rockelåta *Tweeter and the Monkey Man* og dansebandlåta *Du försvann som en vind*. Disse to var begge typiske for sin sjanger med tanke på akkordskjema og form, men samtidig regnet jeg begge to som relativt gamle og ukjente. Elevene ble fordelt på henholdsvis gitar, bass og piano, og selv sang jeg og spilte trommer. Deltakerne fikk utdelt akkordrekke og formskjema på begge låtene, men de fikk ingen indikasjoner på hvor *lenge* hver akkord skulle spilles.

I forkant av begge låtene gjennomførte vi forøvelser. Dette var for at informantene skulle bli kjent med akkordene, grepsskiftene samt at de skulle bli noenlunde samspilte. Først ga jeg alle individuell oppfølging på sitt instrument ved å gjennomgå akkordene. De ble bedt om å prøve de ulike delene (intro, vers, refreng) ved å spille 4 ganger på hver akkord i den rekkefølgen som sto på arket. Deretter ble det gjennomført en felles øvelse på to og to akkordskifter, og også her ble deltakerne bedt om å spille 4 ganger på hver akkord. Del for del ble øvd inn med minst mulig hjelp, og til slutt ble sangen forsøkt spilt tvers igjennom. Prosedyren var lik for begge låtene. Alt ble tatt opp med en digital lydopptaker og senere transkribert. I etterkant av gjennomspillingene gjennomførte jeg et halvstrukturert gruppeintervju som også ble tatt opp. Jeg hadde også laget en observasjonsguide som jeg delvis fylte ut underveis. I etterkant fylte jeg inn det jeg kunne svare på ved hjelp av lydopptaket, som for eksempel hvor lang tid vi brukte på hver del.

Datainnsamling

I mitt prosjekt valgte jeg å legge hovedvekt på innsamling og drøfting av *sekundærdata* samt å supplere med *primærdata*. Halvorsen beskriver sekundærdata slik: ”Dette er informasjon som foreligger i en eller annen form og som er mer eller mindre tilgjengelig” (Halvorsen, 1993, s. 72). Det finnes ulike typer sekundærdata, og jeg valgte å bruke *forskningsdata*; altså data som andre forskere har publisert på bakgrunn av empiriske studier. I mitt prosjekt har jeg brukt forskningsrapporter om musikalsk identitet, gehør og smak som er utgitt i bøker,

artikkelsamlinger og masteroppgaver. Disse tekstene utgjør teorigrunnlaget som jeg drøfter mine egne problemstillinger i lys av. For å eksemplifisere teorien brukte jeg også egeninnsamlet *empiri*, som er data bygget på sanseerfaring (Halvorsen, 1993). Når det er forskeren selv som foretar datainnsamlingen kalles dette *primærdata* (ibid.). Det empiriske datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av opptak av bandseanse, intervju og en observasjonsguide. Ved at jeg selv var med og spilte og ga instruksjoner inntok jeg en *deltakende forskerrolle*, slik Halvorsen forklarer det:

Er forskeren deltakende, spiller forskeren selv rollen som et medlem av det sosiale systemet han studerer, han inngår i samhandling med medlemmene av et sosialt system. Deltakende observasjon kan være *aktiv* eller *passiv* (ibid., s. 86).

Min deltakelse var dessuten *aktiv*, da jeg hele tiden bevisst påvirket situasjonen gjennom å bestemme hendelsesforløpet og gi hint om spillingen for at bandet skulle komme videre (Halvorsen, 1993 og Hellevik, 1995). Låtvalget var også en aktiv handling fra min side for å belyse de ulike dimensjonene i det jeg ville utforske.

Bandseansen

Alt som ble sagt og spilt under bandseansen ble tatt opp med digital lydopptaker og senere transkribert så nøyaktig som mulig i riktig rekkefølge. Det er en vanskelig og tidkrevende prosess å skriftliggjøre muntlig språk, og man kan fort bli fristet til å slurve. Heldigvis hadde jeg sikret meg et godt lydopptak som gjorde det lett å høre. Kvale (1997) beskriver problematikken slik: ”Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger” (ibid., s. 102). For å være sikker på at transkripsjonen skulle oppfylle kravene om validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) i forhold til min forskning valgte jeg først og fremst å skrive alle dialogene og lydlige utbrudd ordrett. Jeg gjorde et utvalg av hvilke pauser jeg markerte med prikker. For eksempel var det viktigere for meg å konkretisere at en elev tok tenkepause enn at jeg som lærer brukte tid på å skru fast en basstrommepedal.

Hver enkelt informants spilling på instrument ble notert i kolonneskjemaer hvor de hadde hver sine linjer. Akkorder ble nedtegnet med bokstaver med riktig antall repetisjoner i forhold til det egentlige akkordskjemaet i hver takt. Rytmiske unøyaktigheter ble forklart i parenteser der disse oppsto. Deretter sammenlignet jeg deltakernes spill med instruksene som ble gitt underveis og det egentlige akkordskjemaet. Alle ”spillefeil” ble markert med grått i skjemaet, slik at det var lett å se avvik til senere bruk i analysen. Hellevik påpeker at det innen kvalitativ forskning er ganske vanlig å bruke klassifiseringer i bearbeidelsen av data, og at

databehandlingen allerede her glir litt over i analyse (Hellevik, 1995). Denne klassifiseringen for spillefeil var lett å gjøre i Word uten å forkludre dokumentet, og jeg ventet med å lage notater for de andre variablene til senere i prosessen.

Gruppeintervju

På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide til bruk i et gruppeintervju som ble gjennomført umiddelbart etter bandseansen. Jeg brukte intervjuguiden som en mal, men var åpen for at det ville dukke opp ting underveis som ville kreve oppfølgingsspørsmål eller at jeg ville bli nødt til å forklare spørsmålene mer grundig. Noen spørsmål var åpne og ga på den måten rom for hvilket som helst svar, mens andre var mer lukkede og krevde at deltakerne valgte et av flere svaralternativer. Intervjuet ble senere transkribert ordrett, Fokus for samtalen var:

- Hvordan deltakerne opplevde spilleutfordringene, på instrumentet og i forhold til låtene
- Om de oppfattet låtene som forskjellige

På spørsmål der deltakerne ikke svarte på eget initiativ, gjentok jeg spørsmålet direkte til den som ikke hadde svart. Fordelen med et slikt halvstrukturert gruppeintervju er nettopp at man kan ivareta, bygge videre på eller få forklart det som observeres, sies eller ikke sies underveis. Faren ved en så løs form er at informantene kan bli påvirket av meg som gjennomfører intervjuet og av hverandre. I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne snakket med deltakerne hver for seg, da de tydelig ble påvirket av hverandres svar når alle skulle uttale seg om samme sak. Dette ble spesielt tydelig da informantene skulle svare ”lett” eller ”vanskelig” når de fikk fortløpende spørsmål om del for del av bandseansen. Halvorsen fremhever at en gruppesamtale har en fordel ved at informantene kan supplere hverandre, noe som i høyeste grad skjedde – men jeg opplevde det ikke som positivt for datainnsamlingen. Det oppsto i stedet en slags konkurranse deltakerne imellom om å svare ”lett” fortest, og jeg tror ikke de var ærlige på alle svar. Heldigvis fikk ikke dette store konsekvenser for analysen, da transkripsjonen av spillet var så tydelig i forhold til hva hver enkelt mestret og ikke. Et annet aspekt ved det som oppsto kan være det som Hellevik (1995) peker på; nemlig at informanter ubevisst kan endre oppførsel fordi de vet at de blir målt:

Forskeren risikerer derfor at det datamaterialet som skal gi dem kunnskaper om bestemte sosiale situasjoner, i stedet først og fremst forteller hvordan mennesker ter seg i rollen som ”forsøkskaniner”(ibid., s. 98).

Observasjon

Ulempen med å ta opp bare lyd og ikke bilde, er at man får en *dekontekstuell versjon* av hendelsene; det vil si at man ikke får med noen visuelle aspekter ved situasjonen (Kvale, 1997). For å fange opp nonverbale signaler som lydopptaket fra bandseansen ikke kunne ivareta hadde jeg utarbeidet en observasjonsguide. Observasjonsguiden var utarbeidet etter samme mal som intervjuet. For å teste om informasjonen informantene selv ga i forhold til om de opplevde låtene og gjennomspillingene som vanskelige stemte, noterte jeg her hvor mange forsøk som måtte til og hvor lang tid de brukte på hver del.

Halvorsen (1993) skiller mellom observasjon i *feltet* og observasjon i arrangerte *laboratorieundersøkelser*. Jeg vil si at bandseansen var en kombinasjon av felt og laboratorium: Situasjonen var arrangert, men likevel foregikk økta i et naturlig miljø der informantene var kjent, på deres eget musikkrom og med deres egen musikk lærer. Observasjonsguiden jeg laget hadde de samme hovedpunktene som intervjuguiden for å få et bedre overblikk over fenomenene jeg var interessert i.

Svarene må tolkes ut fra mimikk, tonefall og kroppsspråk, og nye spørsmål må stilles for å kontrollere om tolkningen er dekkende for det intervjupersonen mener (Hellevik, 1995, s. 88).

Dette som Hellevik påpeker her fikk jeg ikke til. I ettertid ser jeg at jeg burde hatt hjelp til å observere deltakerne, da jeg hadde så mye å tenke på i selve situasjonen at jeg kan ha gått glipp av viktige nonverbale signaler. Halvorsen peker på at observasjonsevne er noe som må trenes opp, og at man ideelt sett bør fungere som et kamera. Jeg hadde vurdert, men så forkastet, ideen om å bruke videokamera av to årsaker: jeg regnet med at transkripsjonen av et videoopptak ville bli enormt omfattende samtidig som jeg også så en fare for at jeg ville få en masse unødvendig informasjon. Det jeg hovedsakelig var ute etter i bandsesjonen mente jeg ville komme tydelig frem i lydopptaket og gjennom observasjon.

Evaluerings av metodevalg i forhold til valide data

Halvorsen (1993) peker på at det er en stor utfordring å finne ”riktige” data i forhold til problemstillingen. Jeg trodde i utgangspunktet at jeg hadde en god plan for datainnsamlingen,

men ble etter å ha analysert dataene mine overrasket over at instrumentferdighetene til elevene ble så avgjørende for hvordan de mestret låtene og situasjonen. Dessverre ble mangel på instrumenttrening derfor litt til hinder for det jeg egentlig ville undersøke. Siden jeg hadde gode erfaringer som lærer på bandommet hadde jeg en forforståelse av at ”jeg kan lære dem hva som helst”. ”Kampen” med instrumentene tok imidlertid så stor plass at jeg ble for opptatt med dette til å kunne fylle ut observasjonsguiden på en tilfredsstillende måte underveis. Intervjuet tok også en annen vending enn jeg hadde trodd; deltakerne ble i for stor grad opptatt av hverandres svar. I arbeidet med å utarbeide en profil for hver enkelt deltaker i forhold til det som var utgangspunktet for undersøkelsen var den nøyaktige transkripsjonen av bandseansen til best hjelp. Informasjonen som ble samlet inn ved hjelp av intervjuguide og observasjonsguide ble for det meste et supplement til transkripsjonen fra bandseansen.

Selv om jeg ikke greide å bruke observasjonsguiden helt slik jeg hadde håpet, åpnet det seg nye dører når det gjaldt å drøfte deltakernes mestring i bandsituasjonen i forhold til deres musikalske identitet, fordi situasjonen belyste hvordan musikalsk identitet også beror på gruppeprosesser. Noe kunne vært annerledes hvis jeg hadde hatt hjelp til å instruere underveis, for det ble mye for meg å skulle spille trommer, synge, gi instruksjoner og observere på én gang. Slik sett er jeg fornøyd med metodevalget, for man må være forberedt på at ikke alt kan detaljplanlegges i forskning. Jeg synes også at jeg fikk ut nok av dataene til å kunne gjøre en interessant diskusjon i forhold til teorigrunnlaget.

Undersøkelsen

Innledning og beskrivelse

En maikveld i 2009 møtte tre ungdomsskoleelever opp på bandrommet på skolen vår for å delta i undersøkelsen. Det var Line og Torbjørn fra samme klasse på 8. trinn og Heine fra 9. trinn. Jeg kjente alle tre gjennom musikkundervisningen og jeg var også kontaktlærer for de to fra 8. trinn. Det de visste om undersøkelsen på forhånd var at de skulle spille to låter og at det skulle tas lydopptak. Jeg hadde gitt dem en cirka tidsramme på 3 timer, noe som viste seg å være passe. Siden to elever ikke møtte opp, bestemte jeg meg for å spille trommer selv. Deltakerne ble fordelt på gitar, bass og piano for å gi et troverdig lydbilde og størst mulig akkordmateriale til undersøkelsen. At jeg spilte trommer viste seg dessuten å være lurt, da jeg ved hjelp av trommeoverganger lett kunne gi hint om nye deler i låtene, og ikke minst stoppe spillingen effektivt der det var nødvendig. Til å ta opp spilleseansen og intervjuet etterpå, hadde jeg en digital lydopptaker som jeg satte bakerst i rommet. Jeg lot denne stå på hele tiden med unntak av pausene hvor vi spiste boller.

Til bandseansen hadde jeg med to låter: Rockelåta *Tweeter and the Monkey Man* med Traveling Wilburys og dansebandlåta *Du försvann som en vind* med Lasse Stefanz. Til hver låt fikk deltakerne et ark der det sto inndelingen av låta og hvilke akkorder som skulle være på hvilken del. Alt var notert ned i riktig rekkefølge slik at deltakerne skulle slippe å flytte blikket opp og ned på arket. De fikk ingen indikasjoner på hvor mange takter eller slag akkordene skulle spilles, da hovedpoenget med undersøkelsen var å teste om de greide å lytte seg til å høre akkordskiftene selv.

Her er litt av oppsettet som deltakerne fikk på rockelåta:

Intro: am

Vers: am G F am - G F am

am G F am - G F am

Refreng: am E D am

Mellomspill: am

Det ble gjennomført forøvelser før begge låtene for at informantene skulle bli kjent med akkordene og akkordskiftene, men også for at de skulle bli samspilte. For å hjelpe leseren til å holde styr på taktslag

og forsøk på øvelsene har jeg valgt å skrive alle tall med tall i stedet for bokstaver slik: 2. Nummer i rekkefølgen skrives slik: 2., altså med punktum bak.

Først fikk alle deltakerne individuell opplæring, og i den forbindelse ble de bedt om å prøve de ulike delene av låta (intro, vers, refreng) ved å spille 1 takt à 4 slag på hver akkord i den rekkefølgen som sto på arket. Deretter gjennomførte vi en felles øvelse der vi øvde på å bytte frem og tilbake mellom to akkorder. Også her ble deltakerne bedt om å spille 4 ganger på hver akkord. En av ”farene” ved å la deltakerne bli vant til å spille 4 slag på hver akkord, er at de venner seg til en harmonisk rytme på 4 slag, som de i neste omgang kanskje kan komme til å bruke som strategi. I dette tilfellet, med låtene *Tweeter and the Monkey Man* og *Du försvann som en vind* ville denne strategien ikke fungere, da begge sangene tidvis har en annen harmonisk rytme.

For å gi leseren et bilde av de to låtene som spilles, og utfordringene som deltakerne sto overfor, følger her en oversikt over den harmoniske rytmen i de to låtene som skulle gjennomgås. I stedet for å vise til vedlegg senere i teksten er oppsettet til hver låtdel satt inn og forklart der dette er nødvendig.

Den harmoniske rytmen på *Tweeter and the Monkey Man* er som følger:

Intro/mellomspill: Her er det kun én akkord og ingen bytter.

På deltakerne sitt ark var introen og mellomspillet notert slik:

Intro: am

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

am			
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

Vers: Verset består av 2 runder à 2 like fraser, hvor hver frase har en harmonisk rytme på 4 slag på hver akkord. Da verset består av 2 like runder skal frasene spilles 4 ganger. Den forventede utfordringen i verset er at a-moll må spilles i 8 slag i overgangen mellom frasene, noe som kan være forvirrende når deltakerne ikke får se hvordan akkordene er fordelt på taktslag. Deltakerne fikk litt

hjelp til å forstå dette ved at jeg illustrerte at a-mollakkorden skulle ligge litt lenger ved å sette inn en bindestrek.

På deltakerne sitt ark var verset notert slik:

am G F am - G F am

am G F am - G F am

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

am	G	F	am		G	F	am
1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4

am	G	F	am		G	F	am
1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4

Refreng: Refrenget starter med en harmonisk rytme på 8 slag før akkordskifte. Deretter kommer utfordringen, nemlig å høre at siste akkordskifte skal komme etter 4 slag. Harmonisk fungerer det å vente i 8 slag før byttet, men melodifrasen får ingen god avslutning om man ikke lander på tonika. Den siste a-mollen i verset skal også holdes i 4 slag, men siden neste del, altså mellomspillet, bare går i a-moll, kan deltakerne ta pause i tellingen og lytte til melodien jeg synger i mellomspillet og starten på neste vers før de begynner å telle på nytt.

På deltakerne sitt ark var refranget notert slik:

am em D am

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

am		em		D	am
1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4	1 -2 -3 -4

Den harmoniske rytmen på *Du försvann som en vind*:

Intro/mellomspill: 1. og 2. akkordskifte skal komme etter 4 slag, deretter skal A-dur ligge i 8 slag. Utfordringen ligger i å komme riktig ut fra starten. At A skal ligge i 8 slag er lett å høre siden melodien ikke er slutt etter 4 slag, og besifringen ikke foreslår flere akkorder.

På arket til deltakerne er intro og mellomspill notert slik:

A E A

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

A	E	A	
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

Vers: Verset består av 2 like runder. Det starter med en harmonisk rytme på 8 slag før bytte. Dette skal skje 2 ganger. Deretter kommer utfordringen å skulle høre at E skal ligge i 12 slag før bytte.

Harmonisk fungerer det delvis å benytte en strategi på 8 slag gjennom hver runde, men det er ingen god løsning for melodien. Hver runde starter og ender på samme akkord, og deltakerne fikk samme hjelp her som i forrige låt; en bindestrek illustrerer at A-dur skal holdes.

På arket til deltakerne er verset notert slik:

A D E A – D E A

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

A		D		E			A
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

A		D		E			A
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

Refreng: Refrenget består av 2 like runder, og den harmoniske rytmen er gjennomgående 8 slag på hver runde. Utfordringen her er å høre at rundene starter og ender på samme akkord, slik at A blir liggende i 16 slag. Deltakerne fikk muntlig beskjed om at refrenget består av 2 like runder, og de hadde fått bindestrek på arket her også for å illustrere at akkorden må ligge.

På arket til deltakerne var refrenget notert slik:

A D E A – D E A

Det egentlige oppsettet ser slik ut:

A		D		E		A	
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

A		D		E		A	
1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

Gjennomgang av deltakernes musikalsk bakgrunn og identitet samt prestasjoner og strategier ved ”bandøvelsen”

Heine

Musikalsk bakgrunn og identitet

Heine har spilt mye gitar, og han er kjent på skolen som en god gitarist. Han meldte seg på i utgangspunktet fordi faren hans hører på klassisk musikk. Da det ikke meldte seg på nok informanter med klassisk bakgrunn, kuttet jeg ut dette perspektivet og endret undersøkelsen til bare å gjelde elever med dansebandbakgrunn. Heine representerte begge kategorier, og kunne bli med likevel fordi moren hører på danseband.

Heine virker trygg på egne ferdigheter, og i intervjuet svarer han at han opplevde de fleste oppgavene som ”lette”. Innledningsvis ironiserer han over ferdighetene sine ved å spøke med at han ”aldri har spilt gitar”. Han definerer seg tydelig som gitarist, og dette kommer også til syne gjennom klesstil og hårsveis. Håret er langt og bæres med stil og jevnlig kast på hodet, og han har ofte på seg T-skjorter med bandlogoer. Etter å ha hørt meg synge solostemmen på introen til *Tweeter and the Monkey Man* et par ganger, prøver han å plukke den og spille den på gitar. Jeg sier at ”det hadde vært morsomt egentlig og fått deg til å gjort det [spille solo], men da får vi ikke brukt deg til det du skal”. Gutten svarer ”jeg veit”. Han spøker med at han får lyst til å danse til dansebandlåta, men er rask med å trekke det tilbake. Jeg tolker det slik at han ikke identifiserer seg med ”dansebandfolket”, heller tvert imot.

I intervjuet etterpå sier han at han opplevde låtene som ulike og at det derfor var liten overføringsverdi fra rockelåta til dansebandlåta. Han syntes begge låtene var lette når han fant ut hva han skulle spille. Instruksjoner på instrumentet gikk uten problemer, med unntak av et par misforståelser om begrep som ”dobbel så fort”. Disse misforståelsene kan selvfølgelig også ha oppstått fordi jeg (læreren) ga utydelige instruksjoner.

Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey Man

Heine spiller korrekt på alle forøvelsene. Han er på plass allerede på 1. forsøk på intro og vers, og er behjelpelig med å informere de andre om at a-moll skal ligge lenger i fraseovergangene på verset. På refrenget oppfatter han fort at han ikke kan videreføre tellestrategien fra verset. Han spiller 8 slag på hver akkord i hele refrenget, hvilket er riktig helt frem til siste skifte. Etter 4. forsøk spør han: ”den siste a-mollen skal den...?”, jeg avbryter han ved å synge slutten samt demonstrerer med et nikk hvor

skiftet skal være. Heine tar initiativ og henger seg på i demonstrasjonsrunden. Fra 5. forsøk har han fått på plass hele refrenget, og når låta spilles tvers igjennom spiller han alt riktig.

Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind

På den første forøvelsen viderefører Heine strategien å spille akkorden dobbelt så mange ganger i fraseovergangene, til tross for instruks om å spille 4 på hver. Akkordskifteøvelsene spilles korrekt. Han spiller riktig fra 1. forsøk på intro, og forteller de andre at den siste akkorden skal ligge på slutten. På verset spiller han 4 på hver, altså bruker han tellestrategien fra forøvelsen selv om dette er feil. Han tar også i bruk strategien om å la en akkord ligge over mellom frasene. Det må mange forsøk til for å få dette på plass. Etter 6. forsøk forteller jeg deltakerne at akkordene må fordeles utover hele verset, hvorpå Heine utbryter: ”nå skjønnte jeg det”. På 7. forsøk har han fått inn riktig strategi, det vil si 8 slag på verset, men denne holder ikke helt ut. Etter 8. forsøk på verset sier læreren at det er ett skifte som kommer for tidlig. I 9. forsøk prøver han seg med å spille riktig akkord én gang på riktig sted i 1. runde, og spiller enda flere riktige slag i 2. runde. I 10. forsøk spiller han helt korrekt. Han oppsummerer strategiene sine selv ved å si: ”Jeg begynte å telle men jeg fikk det ikke til å stemme så jeg begynte å høre på stemmen din”. På refrenget spiller han korrekt alle gangene; 8 slag på hver og han gjør riktig i å la akkordene ligge lenger i fraseovergangene. I gjennomspillingen av hele låta begynner han å nøle litt på versene igjen. Han gjør samme feil som i innøvingen på 1. runde i verset men henter seg inn og spiller riktig på 2. runde. Dette skjer begge gangene verset spilles.

Strategier og mestring

I første omgang virker det som om Heine bruker øret for å finne en tellestrategi som fungerer. Tellestrategien benyttes helt til han får vite (av meg) at den er feil. Når jeg hjelper til ved å gi ham et hint om hva som er galt, kopler han inn øret for å finne en ny tellestrategi som fungerer. Dette skjer på deløvelsene til begge låtene, og her får han det til å fungere del for del. På *Tweeter and the Monkey Man* spiller han korrekt på gjennomspilling av hele låta og viser således at han har god musikalsk hukommelse når det gjelder formen på låta. På gjennomspilling av *Du försvann som en vind* lar han seg påvirke av det han hører de andre spiller og velger å skifte akkord på feil sted slik de andre gjør. Han kopler inn øret fort og henter seg inn igjen i andre runde på begge versene, selv om de andre fortsetter å gjøre feil.

Min tolkning av Heines atferd er at han bruker øret for å lage seg funksjonelle tellestrategier, og at han har god musikalsk hukommelse. De gode ferdighetene som Heine har på gitar gjør at han kan gjøre raske spillemanøvre når han hører at han spiller feil. Når han er helt trygg på at det han gjør er riktig, er han selvstendig nok til å spille riktig på tross av andres feil. En forklaring på at han plundret mer på dansebandlåt enn rockelåta kan være at

han er mer fortrolig med rockesjangeren. En annen forklaring kan være at ”lyttefella”⁷ på dansebandlåta var vanskeligere å oppdage her, da det harmonisk fungerte såpass godt å bytte ”for sent”. Med utgangspunkt i hans eget utsagn om at han opplevde begge låtene som lette, tror jeg på forklaring nummer to i kombinasjon med at han i det lengste stolte på tellestrategien ”4 slag” i verset. Denne strategien kan ha ligget sterkt hos ham etter lærdom fra forrige låt, nemlig ”verset har akkordskifte etter 4 slag” eller etter påvirkning fra forøvelsen.

Line

Musikalsk bakgrunn og identitet

Line er glad i og flink til å synge, og er også vant til å få positive tilbakemeldinger på dette. I skolehverdagen er hun positiv til musikk, og hun er av typen som småløper bort og spiller litt av det hun kan når hun får øye på et piano eller en gitar. Når hun i denne bandsituasjonen får spørsmål om pianoerfaring, svarer hun forsiktig at hun har ”prøvd litt piano før”. Line ble med i undersøkelsen fordi moren hennes har skrevet at hun lytter mye til danseband.

Line viser en mer tilbakeholden karakter i denne situasjonen enn hun gjør i ordinær musikkundervisning. Hun lar stort sett guttene svare først, og svarene hennes virker mest troverdige og tydelige der hun blir spurt direkte. Hun er blottet for overlegenhet når hun sier at det meste er ”greit” i intervjuet. Det kommer frem at hun har spilt litt mer piano enn det hun først forteller, men ikke nok til at hun kaller seg pianist. Når hun får vite at Heine kommer, gir hun uttrykk for usikkerhet. Jeg tolker det slik at hennes respekt for Heines velkjente gitarprestasjoner hindrer henne i å spørre for mye underveis, og å være frampå i intervjuet. Det at hun venter med å fortelle hvor mye hun kan, kan tyde på at hun er redd for at jeg og de andre deltakerne skal ha for høye forventninger til henne. Hun var tydelig på at den første låta var lettest og at det var lite overføringsverdi mellom de to låtene. Gehøret hennes er, slik jeg ser det, sterkere enn det musikalske selvbildet og hun holder generelt lav profil i hele bandseansen. Jeg tolker Lines musikalitet som litt over gjennomsnittet for ei jente på hennes alder. Hun har godt gehør og har derfor lett for å lære seg nye ting. Når det gjelder pianospill, tror jeg ikke hun fikk bruk for noe av det hun kunne fra før. Jeg har tidligere hørt henne spille små melodier på gehør, men i løpet av bandseansen hvor hun bare spilte med én finger på anviste tangenter tror jeg neppe at hun følte at det hadde noe med pianospill å gjøre,

⁷ Med *lyttefeller* mener jeg steder i låtene hvor man ikke kan basere akkordskiftet på en innarbeidet harmonisk puls, men må lytte til melodien. En harmonisk puls kan for eksempel være å bytte akkord for hvert fjerde taktslag.

i den formen hun er vant med. I beste fall kan hun ha lært seg å huske hvor på pianoet hun kan finne toner som passer i akkordene vi spilte.

Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey man

For å la Line slippe å spille hele akkorder hadde jeg valgt ut en tone fra hver akkord, og på disse pianotangentene satte jeg en post-it-lapp. På lappene hadde jeg skrevet hvilken akkord tonen skulle spilles i, men ikke hva tonen het. Line spiller bare riktige toner på den første gjennomgangen vi gjør av de akkordene som skal være med i denne låta. Når vi øver på å skifte akkord, har hun imidlertid litt problemer med dette i begynnelsen. Med unntak av 1 riktig tone spiller hun konsekvent feil på til og med 3. akkordskifteøvelse. Skiftene kommer riktignok på taktstrekene, og hun holder seg mye til c; en tone som fungerer harmonisk i flere akkorder. På 4. øvelse er hun på plass.

På verset prøver Line først å spille 4 slag på hver akkord som i forøvelsen, og blir derfor liggende en takt foran de andre. Ved å gjenta en feil tone fra nest siste takt havner hun riktig i siste takt. Etter at jeg har gitt et hint om at bindestreken på arket betyr at hun skal la akkorden bli liggende litt lenger, spiller hun verset korrekt.

På refrenget bytter hun også akkordtone etter 4 slag, men når hun hører at det er feil så går hun tilbake til tonikatonen. Plutselig begynner hun å spille åttendedeler, stopper så opp og kommer inn igjen riktig. På 2. forsøk har hun fått inn riktig tellestrategi: ”8 slag før skifte”, og dette fungerer helt til lyttefella på slutten. Line velger å spille dominanttone takta ut, og dette funker delvis harmonisk. På 4. forsøk og etter et hint om at de skal tilbake til a-moll tidligere, bruker hun øret og prøver seg med riktig tone litt tidligere enn før. Etter at jeg ga et hint om at refrenget har 2 strofer og demonstrerte akkordskriftet med en hodebevegelse, spiller hun korrekt fra 5. forsøk. Under gjennomspilling av hele låta spiller Line alt riktig.

Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind.

På akkordskifteøvelsene plundrer Line litt med tempoet, og kommer skeivt ut på grunn av at hun spiller halvnoter i stedet for fjerdedeler. Hun lytter og kommer så riktig inn. Jeg gir henne beskjed om å spille dobbelt så fort, og deretter spiller hun riktig på alle øvelsene.

Med unntak av at Line gir seg etter eneren i siste takt 1. gang spiller hun introen korrekt. Hun hører at det er en naturlig stopp etter trommeovergang.

På verset spiller hun stort sett riktig toner, men hun prøver seg med tellestrategien ”4 slag”, hvilket ikke stemmer her. Hun hører at det er feil og prøver innimellom å bli liggende på tonikatonen. Etter 6. forsøk og beskjed om å fordele akkordene utover hele på verset tar hun i bruk tellestrategien ”8 slag”. Denne strategien stemmer helt til slutten av verset. Hun

spiller feil tone på 1. skift, men blir liggende og gjenta tonen til den stemmer ved neste skifte. I lyttfella gjør hun som Heine; hun spiller feil tone og trekker seg før takta er slutt. De neste 4 gangene fortsetter hun å spille feil uten å nøle, helt til jeg forteller at alle skifter for tidlig. På 10. forsøk lytter hun på det aktuelle stedet på versets 1. runde og spiller korrekt på 2. runde.

På 1. forsøk på refrenget spiller hun nesten ikke, men det ser ut til at hun prøver ut 8-slagstrategien ved å prøve seg med en tone for hvert 8. slag. På 2. forsøk spiller hun enda færre toner, men hun prøver seg på en ener i ny og ne. Det viser seg at en av post-it-lappene er plassert feil, og muligens har falt fra tonen fiss og ned til tonen e, og da denne ikke stemmer i en D-dur er det ikke så rart at Line får problemer med lytting i forhold til akkordskjemaet. Etter jeg har fått fiss-lappen på plass spiller hun D-dur med overbevisning på 4. forsøk. De andre tonene er gale og dessuten få. Hun gir uttrykk for at hun synes det er vanskelig og at hun prøver å hjelpe seg med å telle. Jeg tror alt gikk i surr for henne på grunn av det som oppsto med post-it-lappen. Da Heine og Torbjørn hadde spilt korrekt på flere forsøk, valgte jeg å ikke presse på med flere øvelser på verset. I ettertid ser jeg at det var et dumt valg, for Line fikk ikke sjansen til å rette fokus på og knekke koden i lyttfella på slutten av verset.

Når hele låta skal spilles i sammenheng spiller hun intro korrekt, men gjør samme feil på verset som i innøvingen. På refrenget er hun også tydelig usikker, og trekker seg etter 4 gale bytter og 8 slag på tonika når hun hører at det ikke stemmer. Hun hopper over mellomspillet og kommer inn igjen og spiller hele verset med samme feil i nest siste takt. Outro spilles korrekt. Etter at jeg stopper og synger akkordtonene i refrenget spiller vi om igjen fra mellomspillet og ut. Med unntak av lyttfella nest siste takt i verset spiller Line korrekt på både mellomspill, vers, refreng og outro.

Strategier og mestring

Line bruker litt tid på å finne riktige toner på instrumentet, men så fort disse er på plass, blir det mulig å se at hun har tydelige strategier. På rockelåta prøver hun ut tellestrategien ”4 slag”, men når dette ikke stemmer i overgangen til ny runde blir hun liggende og vente til hun hører tonika. På refrenget i rockelåta prøver hun igjen 4-slag-strategien, og når det ikke stemmer prøver hun nok en gang tonika. Etter litt hjelp fra meg, tar hun i bruk tellestrategien ”8 slag” til hun får beskjed om at det er feil. Lytter så og spiller hele rockelåta korrekt. Denne rekkefølgen: tellestrategi – øret – tonika – hjelp – ny telling, bruker hun også på dansebandlåta, men hun blir forvirret av at noe ikke stemmer med pianolappene.

Min tolkning av Lines strategier er at hun kjapt tar i bruk øret for å justere seg inn og deretter blir liggende på tonika til denne inntreffer slik at hun kommer ”på sporet” igjen. Dette

vitner etter min mening om godt gehør og god tonalitetsfølelse. Den musikalske ”kortidshukommelsen” hennes ser ut til å være god. Dette utleder jeg av at hun lærte seg refrenget så raskt etter å ha fått litt hjelp. I verset endte hun derimot opp med å spille feil, muligens fordi hun hadde bare én gangs erfaring med riktig skifte, og det ble derfor mye plunder med refrenget i mellomtiden. Line var helt avhengig av å ha lapper på pianotangentene og det virket som om hun hadde relativt liten nytte av at hun hadde spilt piano tidligere, kanskje med unntak av at hun var vant til å bruke pianoet rent taktilt. Særlig i den andre låta var det to svarte tangenter som hun muligens ikke kjente eller visste navnet på.

Det var flere like akkordgrunntoner på de to låtene, noe som ga Torbjørn på bass en fordel. Ulempen for Line var at jeg hadde bestemt at pianoet skulle ivareta tonekjønnet i lydbildet ved at tersene skulle spilles, og hun måtte spille en halvtone høyere på durakkordene i *Du försvann som en vind* enn på mollakkordene i *Tweeter and the Monkey Man*. Det var ingen fordel for henne at hun fikk nye toner på dansebandlåta.

Torbjørn

Musikalsk bakgrunn og identitet

Torbjørn kan en del på trommesett, han spiller litt gitar og har også lært å spille litt piano på skolen. Han har både sunget og spilt piano på en av skolekonsertene, men bass, som han spiller under denne sesjonen, er et nytt instrument for ham. Han gir inntrykk av å interessere seg for og forstå seg litt på spilling, men definerer seg ikke tydelig som instrumentalist. Jeg visste på forhånd at Torbjørn ikke var fortrolig med musikalske faguttrykk, noe som begrenser kommunikasjonen og gir meg ekstra utfordringer. For eksempel må tempo og antall spilleslag forklares ved å si ”halvparten så sakte” i stedet for å bruke begrepet ”halvnoter”.

Underveis i spilleøkta kommer Torbjørn gjentatte ganger med verbale utbrudd i det øyeblikket han knekker en kode og plutselig forstår hva han skal spille på hvilket sted. Han setter ord på sine aha-opplevelser og forteller hvordan han forstår ting uten å bli spurt. Min tolkning av hans engasjement er at han har et åpent sinn og ikke er redd for utfordringer. Det at han tør prøve et instrument som er nytt for ham, tolker jeg dit hen at han anser seg selv som musikalsk og med mulighet for å lykkes. Han viser tapperhet og virker ikke redd for å bli satt i en pinlig situasjon ved å feile når han prøver. Selv om han i intervjuet ikke helt vil innrømme alle vanskeligheter, er han underveis i spilleøkta tøff nok til å spørre om hjelp. På spørsmål om han følte situasjonen komfortabel er han nølende og vil ikke uten videre gi

uttrykk for usikkerhet. At det følte skummelt for ham å skulle spille bass for første gang er han helt ærlig på.

På konkrete spørsmål angående forøvelse og akkordskifter er han først litt nølende. I intervjuet oppstår en spontan konkurranse mellom deltakerne hvor det er om og gjøre å svare ”lett” først, og her er han veldig ivrig. I intervjusituasjonen er han til tider ukonsentrert. Svarene han gir og tenkepausene han tar kan tyde på en kombinasjon av at han ikke helt vet hva vi snakker om og at han ikke vil innrømme vanskeligheter. Han gir klart og tydelig uttrykk for at han synes dansebandlåta var lettest. Det kan skyldes at han ble bedre kjent med instrumentet underveis, eller også at han er fortrolig med dansebandsjangeren. Han utbrøt spontant at ”denne var koselig” da jeg spurte hva han syntes om sangen. At han fikk bruke mange av de samme tonene på begge låtene så ut til å hjelpe ham, og slik sett hadde nok det å spille rockelåta en viss overføringsverdi til dansebandlåta for denne deltakeren.

Gjennomspilling av rockelåt: Tweeter and the Monkey Man

Torbjørn spiller riktig på demonstrasjon av tonene på bassen, men i akkordskifteøvelsen glemmer han iblant hvor tonene er. Han spiller åttendedeler slik som gitaristen gjør og skifter på riktig sted uten å nøle helt til han blir bedt om å spille ”halvparten så fort”. Han fortsetter med å spille 8 slag men nå som tempoet er halvert blir han liggende på etterskudd. På starten av 3. akkordskifteøvelse roter han med rytmen, men fra 2. takt spiller han 4 på hver akkord og bytter korrekt på de neste øvelsene. Han glemmer hvor tonen er, og prøver seg med å bli liggende og vente og se om den stemmer med neste akkordtone. Han hører fort at det ikke stemmer og stopper opp på e-stedene. Når jeg oppfatter at tonen er uteblir roper jeg ”den mørkeste strengen”, og Torbjørn spiller deretter akkordskiftene korrekt.

Når introen skal øves er Torbjørn først nølende. Han hopper over takta med E-dur men kommer riktig inn med halvnoter på slutten.

På verset er han tilbake med å spille 4 fjerdedeler slik de gjorde i forøvelsene og han roter med tonene. Selv om han har feil tone gjør han riktig i å ikke skifte akkord mellom første og andre frase. På 2. forsøk spiller han riktige toner men glemmer å ligge over mellom frasene. Før 3. forsøk spør han hva som skjer i forbindelse med bindestreken, og han spiller korrekt etter at jeg sier at han må bli liggende på a-moll til han hører at han skal skifte. Etterpå utbryter han ”du, jeg skjønte den a-mollen, den måtte spilles fire ganger på en måte”.

I refrenget bommer han 2 ganger på den første tonen men henter seg inn allerede på treeren i 1. takt. Han spiller korrekt; 8 slag per akkord helt til lyttefella på slutten. Han fortsetter å spille feil, som de andre gjør – helt til jeg forteller dem at de må raskere tilbake til

a-moll. På 4. forsøk bytter han etter 4 slag og blir liggende foran de andre, men stopper etter han har ”brukt opp” akkordene, venter på de andre og ender riktig. ”Åh, en gang til så har vi’n” sier han, og det har han helt rett i. 5. forsøk er korrekt med unntak at han mister eneren i siste takt. Det kan være en bom på en streng, men det kan også være en lyttepause som Torbjørn behøver for å komme inn riktig.

Når hele låta skal spilles gjennom nøler Torbjørn litt på slutten av introen, men han spiller riktig et stykke i verset. Han har noen feilslag og glemmer å ligge i overgangen mellom frasene i verset og kommer derfor feil ut, men lander på tonika på slutten.

På refrenget blander han g og a og bruker tydelig øret for å hente seg inn igjen mot slutten. Mellomspillet er korrekt. På 2. vers bruker han øret for å finne riktig tone, kommer innpå men glemmer å ligge over til neste frase. Når han hører at det er feil prøver han i den ene takta å dra strengen fra g opp til a, og på slutten sikrer han seg med å spille tonika. Igjen kommer han på forskudd fordi han velger feil tellestrategi. Han venter så med tonikatonen til den inntreffer.

På mellomspillet viser Torbjørn usikkerhet ved å spille urytmisk og bytter mellom to gale toner i siste takt. I 3. vers leter han etter riktig tone i 1. takt, men når han i 4. takt finner tonen, øker han både styrke og tempo. Resten av frasen spilles korrekt. I neste runde nøler han og leter i de fleste taktene, men han spiller mer i takter der han treffer tonen. I siste refreng skifter han på riktige steder selv om tonene flere steder er feil. Han trekker seg når han hører at tonen ikke passer med resten med mindre tonen fungerer harmonisk. For eksempel fortsetter han å spille g (tersen) i e-molltaktene. På outroen starter han de to første taktene feil, men begge steder finner han den riktige (tonika)tonen og spiller denne takta ut.

Gjennomspilling av dansebandlåt: Du försvann som en vind

Torbjørn spiller riktige toner og riktig antall på akkordgjennomgangen, men kommunikasjonsproblemer og mangel på felles språk angående tempo og rytme gjør ham usikker. Han prøver ut både fjerdedeler og åttendedeler, men etter en stund spiller han halvnoter slik han skal, mens de andre spiller fjerdedeler. På akkordøvelsene spiller han riktige toner men nøler og avventer litt noen steder.

På introen blir han litt påvirket av at de andre spiller fjerdedeler, men han greier å hente seg inn. Han bruker tellestrategien ”4 slag” på 1. forsøk, og på 2. forsøk legger han på riktig tone i slutten av 3. takt og lander riktig. 3. forsøk på intro er korrekt, men han stopper i 3. takt og lar tonen klinge ut, sannsynligvis fordi han føler at frasen er ferdig.

I 1. forsøk på verset spiller han stort sett tonika, a, men han prøver forsiktig på andre toner og ender opp riktig i enden av frasen. I 2. runde velger han feil tellestrategi og teller 4 i stedet for 8 slag før han bytter. I de neste forsøkene roter han også en del, men han lytter og vender ofte tilbake til tonikatonen når han hører feilene. Han har tilsynelatende mer fokus på å lytte og lete enn å følge akkordrekkefølgen på arket. I 6. forsøk spiller han riktig akkordrekkefølge men bruker feil tellestrategi; 4 i stedet for 8. Etter en kommentar går det opp et lys for ham. Jeg sier: ”Se på verset. Så langt er det verset, det skal fordeles på de akkordene, hvis dere spiller i det tempoet dere gjør nå...”, Torbjørn fullfører setningen: ”...så er vi ferdig halvveis”. Etter dette bruker han den riktige tellestrategien på 8-slag, men han går i lyttfella sammen med de andre.

I 9. forsøk spiller han slutten korrekt, men han får ingen tilbakemelding og begynner å forandre på det som er riktig når han kommer til det tiende forsøket. Likevel lytter han seg til og spiller en riktig tone i takta der alle har gjort feil. I dialogen etter 10. forsøk kommer det frem at lærer opererer med antall taktslag mens Torbjørn teller antall spilleslag på bassen. I refrenget bruker han første runde til å prøve seg frem, og spiller tonika (eller bommer på strengen) der han er i tvil. Andre runde av refrenget er korrekt og han har fått på plass strategien ”8 slag”.

På gjennomspillinga har Torbjørn glemt en del av det som er innøvd og går derfor i de samme lyttfellene som i innledningen. For eksempel bruker han tellestrategien ”4 slag” på intro og konsekvent ”8 slag” på vers og refreng, hvilket bare delvis stemmer. Når jeg stopper og tar en demonstrasjonsrunde henger han seg på og er ivrig. Hjelpen fungerer ikke for ham på verset, men han får slutten av mellomspillet på plass og stopper som han skal ved alle trommesignal.

Strategier og mestring

Det er ingen tydelig rekkefølge på strategiene som Torbjørn bruker. Det at han ikke kjenner instrumentet så godt blir en ekstra hindring som må overvinnnes. Han veksler mellom å bruke akkordrekkefølgen på arket, tellestrategiene ”4 slag” og ”8 slag” og å bli liggende på tonika for sikkerhets skyld. I innøvingsfasen bruker han øret mest, og sikrer seg med å spille tonika. Begge deler prioriteres tydelig foran tellestrategi og akkordrekkefølge. Når han har hørt og prøvd ut hva som er riktig, prøver han å sette det i system som ”4 slag” og ”8 slag” før akkordskifte. Han får stort sett del for del på plass, men når hele den første låt skal spilles glemmer han detaljene han tidligere har fått med seg, og ser ut til å lytte seg frem gjennom feilene. Mange av feilene skyldes antakelig lite erfaring med hvor tonene ligger på bassen.

Når andre låt spilles, er han blitt tryggere på instrumentet og har overskudd til å se på akkordrekkefølgen. Han glemmer unntakene og holder seg til tellestrategier.

Min tolkning av Torbjørn sine strategier blir denne: Han stoler i stor grad på gehøret sitt og lykkes mange steder, men det blir fort for mye å holde styr på når flere deler skal spilles i sammenheng. At han velger alternativer som fungerer harmonisk mener jeg vitner om et godt gehør. Mangel på skolering og kjennskap til musikalske begreper gjør kommunikasjon om rytme vanskelig. Imidlertid spiller han veldig tydelig og rytmisk stødig når han er sikker på en del. Han bytter toner på taktstrek, hvilket stemmer med den harmoniske rytmen. I de fleste tilfeller stemmer det også med akkordskjemaet. Han er dessuten rask til å prøve ut alternativer når han bommer.

Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte mulige sammenhenger mellom musikalsk identitet, smak og gehør på bakgrunn av det jeg har presentert av i de foregående kapitlene om teori, tidligere forskning og analyse av bandseansen.

Sammenhengen mellom utvikling av musikalsk identitet, smak og gehør sett på bakgrunn av teori og tidligere forskning.

Jeg velger å starte dette kapitlet med et sitat som jeg mener gir et godt bilde av hvor jeg ønsker å starte drøftingen, nemlig ved starten av livet. Even Ruud (1997) sier:

Våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet. Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, synes samtidig å være knyttet til musikk (Ruud, 1997, s. 67).

Allerede når et barn blir født er mange av forutsetningene for musikalsk identitet og smak lagt gjennom foreldrenes egne musikalske identitet og musikalske preferanser. Den første læringen av kultur skjer i hjemmet og barnet vil gjennom sosialisering i familien bli påvirket av familiemedlemmenes verdier og valg (Ruud, 1997). Foreldrene kan gjennom bevisste valg styre utvikling av barnets musikalske utvikling i noen grad, ved at de kan velge om barnet skal eksponeres for og delta i musikalske aktiviteter. Noen mødre bruker musikk bevisst i svangerskapet for å dele musikken de liker med fosteret som en dag skal bli et nytt familiemedlem. Bak dette kan det ligge et ønske om at barnet skal kjenne igjen musikken når det blir født. Funn fra Hepper (i North og Hargreaves, 2008) tilsier at barnet kjenner igjen musikk som er spilt under svangerskapet etter fødsel, men at musikken glemmes etter 21 dager. Derfor skal man ikke ta for gitt at musikksmaken kan etableres allerede i fosterstadiet.

Barneårene

Den musikken som brukes i samvær med et spedbarn derimot, vet man at kan ha betydning for både musikalsk identitet, smak og musikalitet. Å synge vuggesanger, pludre og si barneregler for barnet mens de gis fysisk nærhet gir uttelling på flere områder. På den ene siden vil den sangen som barnet hører, i kombinasjon med kroppslig kontakt med for eksempel mor, bli et symbol på sterke bånd og trygghet, og denne musikken vil bli stående med gode assosiasjoner i barnets musikalske minnebok. Disse musikalske minnene

internaliseres i barnet når det konstruerer sin identitet, og vil dermed også være med i danneingen av barnets *musikalske* identitet (Ruud, 1997).

På den andre siden vil musikken (i North og Hargreaves, 2008) virke inn på barnets høyre hjernehalvdel, hvor den musikalske intelligensen er lokalisert (Grow, s.a). Trevarthen (i Hargreaves et al., 2002) sier at musikken kommuniserer med barnets *intrinsic pulse* i høyre hjernehalvdel og denne utvekslingen av signaler danner den første spede utviklingen av musikalitet. Når barnet begynner å delta i slik aktivitet, ved for eksempel å svare med pludring – kommer barnet i kontakt med og lærer elementer som imitasjon, å vente på tur, ha ”timing” og forholde seg til rytme og puls. Alle disse elementene er viktige innen musikk (Ruud, 1997). I den høyre hjernehalvdelen ligger også senteret for behag, og det er her senteret for musikksmak ligger. Berlyne (i North og Hargreaves, 2008) har gjort funn som tilsier at musikk med middels grad av spenning og kompleksitet gir full uttelling i behagssenteret. Det vil si at musikalsk smak kan bunne i noe fysisk, og at barn kan foretrekke noe musikk fremfor annen fra de er små. Litt trist eksempel på dette er historier jeg har hørt fra foreldre hvor barna deres har bedt dem om å være å synge vuggesanger fordi de synger så stygt. Disse foreldrene har gjerne sagt dette med et smil om munnen, og viser således at de ikke har vært så opptatt av musikalsk utveksling med barna sine.

Foreldre anbefales å synge for barna sine uansett hvordan det låter for å knytte bånd, men foreldre som opplever seg selv som musikalske vil kanskje synge mer for barna sine enn dem som anser at de er ”umusikalske”. Om foreldrene er musikere av yrke er det naturlig å tro at de vil velge litt mer avanserte måter å synge med barna på enn de som ikke har musikk-kompetanse. Så lenge barnet får dele musikkopplevelsen med foreldrene trenger ikke selve musikken i fokus. Opplevelser særlig i fysisk nærvær med foreldrene kombinert med musikk vil feste seg i minnet til barnet, og de gode minnene kan gjenkalles ved hjelp av denne musikken også i voksen alder. McPherson (2008) sier at hjemmemiljøet er helt avgjørende for barnas musikalske utvikling. Mye og tidlig musikalsk interaksjon danner større grunnlag for utvikling av musikalitet enn om det finnes lite interaksjon av denne sorten, og mange musikalske minner er med på å styrke barnets musikalske identitet. Selv om Trevarthen (i North og Hargreaves, 2002) sier at alle barn har biologiske og sosiale forutsetninger for musikk, vil foreldre på bakgrunn av *sin* musikalske identitet legge føringer for den videre utviklingen, slik jeg skrev innledningsvis.

I barneårene vil også utviklingen av barnas musikalske identitet, smak og musikalitet i stor grad bero på foreldrene. Når det gjelder utvikling av musikalitet vil det handle om hvorvidt foreldrene er musikalske forbilder og musiserer sammen med barna sine samt om de lar barna delta i musikalske aktiviteter utenfor hjemmet. Foreldrene har også sitt sett med verdier som kommer til uttrykk blant annet gjennom musikksmak. For å gjøre det enkelt vil jeg i teksten snakke om ”mor og far” og ”foreldre”, men i praksis vil det bety de voksne som barnet vokser opp sammen med, siden det i dag er like vanlig å vokse opp med alene- eller steforeldre.

I de første leveårene forholder barnet seg for det meste til den nærmeste familien. Hvis barnet går i barnehage vil barnet få tilgang til barnekultur, og vanligvis vil mor og far gjøre barnekultur tilgjengelig hjemme gjennom for eksempel Barne-TV og barnesanger på ulike avspillingsmedier. Musikk laget for barn er ofte tilrettelagt slik at den er enkel å forstå både når det gjelder melodi, form og innhold. Barnet kan gjennom barnesanger få musikalske opplevelser helt ”på egen hånd”, noe som gir en følelse av avgrensning til omverdenen (Ruud, 1997). Barnesangene vil internaliseres i barnet og gi musikalsk innhold til identiteten. I tillegg vil barnet få høre den musikken foreldrene foretrekker å spille, og denne musikken vil få betydning på lik linje med vuggesangene; musikken får symbolverdi og vil minne barnet om hjemmemiljøet uansett om barnet liker musikken eller ikke (ibid.).

Foreldrenes musikksmak bunner i deres verdier, og hvor de befinner seg på akse lav- eller høykultur. Jeg gjengir kort en grov inndeling ut fra Bourdieus teori om sosiale felt for å synliggjøre ytterpunktene: De som representerer høykultur har typisk høy utdanning og/eller jobber i kulturfeltet, drikker vin og lytter til klassisk musikk. Innenfor lavkulturen har man typisk lav utdanning, drikker øl og har folkelig musikksmak (Broady og Palme, 1989). Dansebandmusikk er typisk forbundet med lavkultur. Jeg forstår Bourdieus inndeling slik at preferanser for jazz befinner seg nær høykultur mens pop-musikk er å finne fra de midtre lagene og nedover mot lavkultur.

Johansson (2004) sier at harmoniske mønstre innenfor en sjanger blir internalisert i tidlig alder om man lytter mye til sjangeren. Ut fra dette skulle man tro at barn i alle tilfeller vil forstå musikken som foreldrene spiller i deres nærvær, og dermed ”arve” deres musikksmak. Etter å ha lest teori om Berlynes opp-ned-U-modell angående musikksmak virker det rimelig å tro at denne eventuelle ”arven” beror på hvor komplisert barnet opplever foreldrenes musikk. Berlyne (i North og Hargreaves, 2008) har gjort forskning som tilsier at alle

aldersgrupper foretrekker musikk som oppleves middels komplisert og spenningsfylt. Jazz er et eksempel på musikk som man i mange tilfeller [de jazzformene som er mer frie enn for eksempel Dixieland-jazz] må tilnærme seg intellektuelt for å forstå (Ruud, 1997). De fleste barn og ungdommer har ikke kompetanse til det, og undersøkelser viser også at avanserte former for jazz ikke er særlig godt likt blant barn og unge (North og Hargreaves, 2008). Det vil antakelig være lettere for barnet å fordøye og dele foreldrenes forkjærlighet for enkel popmusikk, da popmusikk som får rask popularitet ifølge Berlyne (ibid.) nettopp er kjennetegnet for ikke å være for komplisert. Dessuten har jeg en formening om at popmusikk for voksne kan være harmonisk og melodisk ganske lik mange av barnesangene, slik at det vil være en viss overføringsverdi. Kort oppsummert forstår jeg det slik at barn kan ha lettere for å arve foreldrenes musikksmak dersom musikken ikke oppleves som for komplisert ut fra lytteerfaringen barnet har opparbeidet seg.

Foreldrenes ønsker for barnas musikalske utvikling

Trevarthen (i North og Hargreaves, 2008) hevder at alle barn har sosiale og biologiske forutsetninger for å utøve musikk, mens Gardner (2008) mener at de barna med *musikalsk intelligens* har *spesielle* forutsetninger. Hva skal til for at barnet skal utvikle sin musikalitet og få en trygg musikalsk identitet? Igjen ser det ut som om dette starter i hjemmet, og Trehub (i North og Hargreaves, 2008) hevder at man kan finne kulturspesifikk påvirkning hos barn helt ned til 1 år.

Mye ser ut til å bero på om foreldrene ønsker en normal eller spesiell musikalsk utvikling for sine barn (North og Hargreaves, 2008). Om de ønsker at barna skal bli utøvere, og man skal ta Ericsson, Krampe og Tesch-Römers (i Brändström, 1997) utsagn alvorlig – at profesjonalitet på et område krever 20 år med målbevisst øving – bør foreldrene så fort som mulig melde barna sine på musikalske aktiviteter. North og Hargreaves (2008) hevder imidlertid at man ikke trenger formell opplæring for å oppnå ekspertnivå, men om ikke foreldrene selv bidrar med å legge til rette for læring i uformelle kontekster, for eksempel gjennom selv å musisere med barna sine, bør barnet tidlig få komme inn på en arena hvor det lærer musikk i formelle undervisningssituasjoner. Dette kan for eksempel være instrumentopplæring i musikkskolen, kor eller korps. Reynolds (i Hargreaves et al., 2002) hevder at å delta i musikkaktiviteter utenfor skolen viser seg å ha betydning for om barna føler seg som ”musikere”, og at barna trenger en arena hvor de kan sammenligne seg med andre for at en musikalsk identitet skal etableres. Han hevder videre at selvfølelse i forhold til

egne ferdigheter kan bli synlig hos barnet allerede i 7-årsalder og for at barnet skal ha tro på sitt eget musikalske potensial må denne selvfølelsen være til stede.

Når det gjelder utvikling av gehør vil det på bakgrunn av Lamont (i North og Hargreaves, 2008) være mulig å hevde at det kan være lurt å la barna delta i musikkaktiviteter innenfor formelle undervisningskontekster i tidlig alder. Da gis det en mulighet for å utvikle øret, slik at barnet oppfatter at det finnes et tonehierarki. Hun nevner spesielt at det må formelle læringsmetoder til for å utvikle lyttestrategier og få forståelse for ulike sjangre. Ved at foreldrene lar barnet delta i et opplæringsprogram, gis barnet et godt grunnlag for en eventuell musikalsk karriere som voksen. Før barnet kommer så langt må det imidlertid gjennom en ungdomstid som inneholder store omveltninger og der foreldrenes ønsker ikke nødvendigvis står øverst på barnets liste.

Ungdomsårene

Bruner (i Hargreaves et al., 2002) sier at folk skaper sin identitet gjennom selvbiografiske fortellinger som man forteller seg selv og andre. Dette gjelder spesielt i tenårene. Ungdomstidens kjennetegn er at den unge vil prøve seg på egenhånd og løsrive seg fra foreldrene. Sammenligning med venner blir enda viktigere nå enn i barneskoletiden, og venner overtar mesteparten av foreldrenes status som forbilder. Den unge leter etter nye identitetsutkast både blant jevnaldrende og på musikkstjernehimmelen. Musikk er ekstra viktig i denne alderen, og musikk brukes av mange som et middel for å gå nye veier og en markør for ny identitet. Det kan se ut som identitet og musikk for mange går hånd i hånd i denne perioden, og jo sterkere engasjement man har i musikksmaken, jo større rolle spiller musikksmaken for den musikalske identiteten (Hargreaves et al., 2002). Å bruke musikk som veiviser og støttespiller i identitetsprosjektet er en ufarlig lek, for det å forkaste en musikkstil som ikke harmonerte med den unges indre, gir få konsekvenser. Den unge leter etter identitetsutkast som stemmer med den virkeligheten den til enhver tid opplever. I tenårene er mange følelser i sving, og skiftene kan være raske. Selv om foreldrene har kommet lavere på prioriteringslisten, betyr ikke nødvendigvis at man i bunn og grunn tar avstand fra alt foreldrene står for. Det som er lært hjemme kan utgjøre en trygg havn som den unge kan vende tilbake til fra tid til annen i sin identitetsreise.

Fellesskap med venneflokken er viktig, og mange samles i et fellesskap rundt felles musikksmak. De personlige preferansene blir utfordret i denne perioden og mange opererer med en privat og en offentlig musikksmak, fordi de synes det er flaut å stå frem med sitt eget

(Ruud, 1997). Andre finner styrke i å ha en musikksmak som er bare deres, hvilket gir en sterk følelse av å være avgrenset fra andre men likevel greie å stå i det. Tilbakemeldinger fra andre er enda viktigere i ungdomstiden enn i barneårene, og disse tilbakemeldingene fungerer som speilbilde på den man er. Liker man ikke speilbildet må man finne på noe annet, som for eksempel å farge håret eller bytte klesstil.

For mange blir det et poeng å gjøre stikk motsatt av foreldrene sine, og musikk kan brukes i denne prosessen (Aadland, 2008). For eksempel er tenårene en periode hvor mange finner seg til rette i rocken. Rocken har et sterkt uttrykk, og det passer de ungdommene godt som ønsker å skrike med høy røst. Med rocken følger også et image som mange hermer etter, og da særlig guttene. Gutter har en tendens til å velge musikk de kan imponere med, som for eksempel rock – som gir kraftig og mye lyd (Ruud, 1997). Jentene derimot, velger gjerne musikk på hitlistene som handler om kjærlighet og som ellers gir gjenklang i følelseslivet. Disse kjønnsforskjellene gjelder både for unge musikere i valg av sjanger de vil spille og ved valg av forbilder rent ”image-messig”. Grossberg (i Ruud, 1997) hevder at mange gutter begynner å spille i rockeband for å få oppmerksomhet.

Jeg har sett både gutter og jenter som blir så engasjert i musikk i løpet av ungdomsskolen at de begynner å spille og/ eller synge for ”første gang”. Noen velger å søke musikklinje på videregående, og siden skolen tilbyr liten eller ingen undervisning i musikkteori og gehør må de forte seg å skaffe seg den kompetansen på egenhånd. Jeg synes det er bra at skolekarakterene teller for inntak og at opptakskravene i form av prøvespill og teoriprøver ikke er verre, enn at unge lovende musikk talenter med litt viljestyrke kan komme inn selv om de ikke har hatt spesiell musikkopplæring fra de var barn.

Noen går en tøff tid i møte med lærere som gir uttrykk for en elitistisk tankegang (Brändström, 1997), og dette presset kan føles ekstra stort for de som har lite erfaring med formelle undervisningsmetoder. Fra min tid på musikklinja kan jeg huske flere gutter som rev seg i det lange ”rockehåret” og jenter som tvinnet ”blekede lokker” i sitt første møte med hørelære, musikkteori og klassisk musikkhistorie. For andre, som hadde mye erfaring fra for eksempel musikk skole, ble disse møtene som ”å komme hjem”. De som gjennomfører musikklinja på videregående opplever et stort repertoar av nye musikkstiler og musikalske identitetsutkast både fra lærere og medelever som kan prøves ut. Da jeg leste om Bourdieus teorier om smaksdommer, tenkte jeg på at det var 2.- og spesielt 3. klassingene på musikklinja som hadde mest makt når det gjaldt å avgjøre hva som var god og dårlig smak (Broady og

Palme, 1989). I disse årene får ungdommene en forsmak av hvilken kultur og hvilke holdninger man møter i musikkinstusjonene på høyskolenivå.

Jeg mener å ha sett at de som fant seg til rette i denne ”før-sosialiseringen” fikk beriket og styrket sin musikalske identitet, mens de som følte utfordringene for store fikk svekket sin musikalske selvfølelse og lot være å søke seg videre til musikkinstusjonene. Noen drømmer går i grus, noen går i oppfyllelse og noen oppnår ting de aldri hadde turt å drømme om. Uansett om de unge voksne velger en musikk-karriere eller ikke, har årene på musikklinja gitt mange forslag til musikksmaken før den defineres ” i 24-årsalderen (Hargreaves og North, 2008). Når ungdommene går inn i voksenlivet og får barn, kan deres musikalske identitet og smak få implikasjoner for neste generasjon, slik jeg har beskrevet i det foregående.

Sammenhengen mellom musikalsk identitet, smak og gehør slik den fremtrer i bandseansen

Ut fra mine observasjoner i bandseansen så det ut til at deltakernes ferdigheter på instrumentene hadde stor betydning for deres musikalske identitet. Heine definerer seg tydelig som gitarist, han ga uttrykk for å ha god musikalsk selvtilit og var avslappet i situasjonen. Line og Torbjørn var begge relativt ukjente med instrumentene de spilte. Da jeg kjenner begge to vet jeg at ingen av dem definerer seg selv som instrumentalister, men i skolehverdagen gir begge uttrykk for at de er middels musikalske ved å vise at de kan litt av hvert. Selv om de var jevn gode, viste Torbjørn mye mer selvsikkerhet enn Line, som holdt seg litt i bakgrunnen og dessuten ga uttrykk for usikkerhet når hun fikk vite at Heine; den gode gitaristen, skulle komme.

Jeg har en formening om at Lines tilbakeholdenhet i denne situasjonen kan settes i sammenheng med det Frønes hevder (i Ruud, 1997); at å spille i rockeband er en ”gutteting”. Kanskje Line føler seg litt alene og feilplassert på bandrommet sammen med for eksempel Heine, som viser stor selvtilit. Om ikke Heine har spilt mye i band med mål om å bli lagt merke til, slik Grossberg hevder at gutter ofte gjør (ibid.), så er effekten likevel oppnådd i dette tilfellet. Heine er en ”kjendis” som mange ser opp til på skolen, og jeg tror Line er en av dem. Torbjørn har også, i likhet med Line, en ”svakere” musikalsk identitet enn Heine, men han taklet det på en litt annen måte enn det Line gjorde ved at han turte å vise seg mer. I tillegg til at Torbjørn kanskje føler seg ovenpå fordi han er på et ”guttedomene”, vil jeg også henvise til Imsens utsagn (i Holmgren, 2003) om at gutter har mer tro på egne ferdigheter, og at jenter har en tendens til å forklare suksess med flaks i stedet for gode ferdigheter. Dette

strider mot North og Hargreaves (2008) som hevder at jenter generelt har større tro på egen musikalske kompetanse enn gutter. Jeg tenker at det muligens stemmer på andre musikalske arenaer, men på et bandrom tror jeg guttene føler seg tryggere enn jentene. Utfra mine observasjoner av deltakernes musikalske identitet vil jeg oppsummere som følger: Den musikalske identiteten kom sterkest til syne hos den ene som hadde mest kompetanse. Det som skilte de to andre i å uttrykke sin musikalske identitet i denne situasjonen ser ut til å kunne forklares ved kjønn, fordi musikalsk sett så var disse jevngede.

Utfra mine observasjoner vil jeg si at alle deltakerne viste godt gehør, men ingen viste at de behersket den ene sjangeren bedre enn den andre. Jeg var spent på om de ville vise større sjangerkjennskap til dansebandlåta enn rockelåta siden de alle hadde foreldre som likte dansebandmusikk. At de ikke viste ”bedre” gehørspill på dansebandlåta kan ha flere forklaringer: McPherson (2008) hevder at foreldrene er barnas første forbilder i læring av kultur. Det kan altså hende at disse ungdommene hadde hørt mye av, og har interessert seg for foreldrenes musikk i tidligere år. Det kan også være at de som barn hadde fått dansebandsjangerens harmoniske mønstre internalisert (Johansson, 2004), men antakelig ikke satt det i sammenheng med å spille selv. Uansett; nå når de er ungdommer er det naturlig å tro at de bevisst velger andre sjangre enn foreldrene sine (Aadland, 2008). Dette kan gi implikasjoner for ungdommenes smak, og videre for deres oppmerksomhet mot å ”ta inn” harmoniske mønstre i sjangre de ikke er interessert i. Heine ga uttrykk for at han ikke identifiserte seg med dansebandsjangeren selv om jeg ikke la vekt på hva slags musikalsk smak deltakerne selv hadde. Jeg tolker det dit hen at det var viktig for han å poengtere dette. Utfra mine observasjoner av bandseansen tror jeg verken deltakernes eller deres foreldres smak hadde betydning for prestasjonene i gehørspill.

Johansson (2004) hevder at gehørspill læres ved å spille på gehør, og at dette læres sjanger for sjanger. Ingen av deltakerne hadde mye gehørspillerfaring i noen av sjangrene de ble prøvet i, og det kan være grunnen til at de ikke presterte bedre i den ene eller den andre låta. Heine klarte seg best av deltakerne i begge låtene, og han hadde mer tydelige lytte- og spillestrategier enn de andre. Det tror jeg skyldes at han er trygg på instrumentet sitt, mens de andre må forholde seg til utfordringer med å finne frem på instrumentet før de har overskudd til å lytte. Alle tre tok i bruk tellestrategier, og brukte disse helt til de ble fortalt noe annet. Når de fikk veiledning lyttet de igjen for å finne en ny strategi. Forskjellen på Heine og de to andre var at han i større grad greide å huske på de vanskelige stedene når de skulle spille flere deler i strekk. Dette tror jeg skyldes at hans spilleerfaring har gitt han trening i å huske lengre

melodiske forløp og i å forstå formen på låt. Riktignok hadde Line også en korrekt gjennomspilling av rockelåta, men på dansebandlåta fikk hun problemer på grunn av at hun plundret med pianoet. Siden både Line og Torbjørn måtte ”kjempe” litt med instrumentene sine fikk de for mye å forholde seg til.

Ut fra min observasjon av bandseansen vil jeg oppsummere slik: Det kan se ut som om ferdighetene på instrumentet må være på et visst nivå før man kan bli god i gehørspill. Først når fingre og hender kjenner instrumentet og gjør jobben ”automatisk” kommer overskuddet man trenger for å ha full fokus på lytting. Når man har kommet så langt, kan man starte med å øve gehørspill sjanger for sjanger, slik Johansson (2004) mener at gehørspill kan læres.

Studiens funn og deres implikasjoner for musikklæreres arbeid på bandrommet i ungdomsskolen

Som bandlærer på ungdomsskolen må jeg hele tiden tenke hvilken alder elevene er i. De er i en sårbar periode hvor tilbakemeldingene de får er spesielt viktige for deres identitet. I en hektisk hverdag kan man ved et øyeblikks ubetenksomhet i ordvalget ødelegge mye for en elev. Jeg bør ha som mål å styrke deres musikalske selvbylde gjennom å bygge på det de allerede kan og tilføre ny kunnskap. I det følgende vil jeg drøfte lærerrollens posisjon i forhold til smak, musikalsk identitet og utvikling av musikalitet.

Elevene og jeg representerer ulike generasjoner, og dette generasjonsskillet fører med seg blant annet ulik musikksmak. Som lærer er jeg i en posisjon hvor jeg kan velge å kjøre mitt eget løp og velge repertoar jeg liker, men for at de skal bli motivert må jeg også la de spille låter som de har et forhold til. Jeg er også et produkt av min identitetsreise, og jeg har gjennom arbeid med dette prosjektet innsett at jeg til tider har brukt mye musikk som festet seg i min musikksmak i midten av 20-årene (North og Hargreaves, 2008). Låtvalget bør være en god blanding av låter som elevene er glad i, låter jeg mener er gode for å lære ulike elementer i bandspill og låter som er blitt stående i musikkhistorien som tidløse og store. Slik kan jeg anerkjenne elevenes musikksmak, ivareta ”bandfaget” og samtidig følge opp læreplanen.

Jeg bør være våken for store musikalske hendelser som skjer i samtiden, slik at elevene kan få gode musikalske minner knyttet til historiske begivenheter. Dette kan for eksempel være å la elevene spille en Michael Jackson-låt rett i etterkant av hans død. Elevene er i en

alder hvor noen gjerne velger å bruke musikkjangre for å ta avstand fra sine foreldre, mens andre deler tydeligvis sine foreldres musikksmak. Jeg bør være en støttespiller og et alternativ til foreldrene ved å la elevene få spille tung rock med høy lyd (med ørepropper) hvis det er det de trenger å gjøre for å rekonstruere sin identitet. Berkaak (i Ruud, 1997) hevder at mange ungdommer finner gjenklang i nettopp rocken.

Om elevene gir uttrykk for å ha arvet en del av foreldrenes musikksmak må jeg være uhyre forsiktig med å kommentere dette negativt. Den musikalske bagasjen de har hjemme fra kan være synonymt med trygghet, og dette skal jeg ikke trække på. Å kommentere at deres musikksmak hører hjemme i kategorier som lav- eller høykultur er helt uhørt fra en pedagog som skal favne alle (Bourdieu, 1995). Jeg må heller ikke være redd for å gjør meg upopulær ved å presentere musikk som er fremmed for ungdommene. Forskning fra Inglefield og Crowter (i North og Hargreaves, 2008) har gjort meg enda mer sikker på at elevene kan få sans for ting de trodde de ikke likte i utgangspunktet.

Tidligere forskning antyder at kjønn kan ha betydning for elevenes musikalske identitet. Hvis jeg vil ha både gutter og jenter på bandrommet er det nyttig å tenke over at guttene gjerne vil spille rock mens jentene gjerne vil spille snillere pop-låter. Guttene har vært i flertall på bandrommet også på min skole, og det finnes forskning som tilsier at guttene identifiserer seg med instrumenter mens jentene føler seg mer hjemme med sang (Ruud, 1997; Green 1997). Noen gutter synes det er tabubelagt å synge, og noen jenter tør ikke spille i band fordi det er guttene sin arena. Ved at jeg vet dette kan jeg ivareta både jenter og gutter bedre ved å gi ekstra støtte der det trengs og vise at jeg ikke underbygger tradisjonelle musikalske kjønnsrollemønstre.

Forskning av for eksempel Lamont (i Hargreaves et al., 2002) viser at musikktime på skolen har betydning for om elevene anser seg selv som musikalske eller ikke. Jeg bør ha et relativistisk musikk syn (Brändström, 1997) og behandle alle elever likt selv om de spiller på fritiden eller ikke. Som North og Hargreaves (2008) skriver; man må ikke følge formelle undervisningsmetoder for å oppnå ekspertnivå. For å trekke en linje til mine informanter, så tror jeg skolen har lyktes i å styrke det musikalske selvbildet til alle deltakerne. Dette kan jeg si fordi jeg har sett at deres musikalske identitet har kommet tydeligere til uttrykk i forbindelse med musikkaktiviteter de har deltatt på.

Selv om Kunnskapsløftet ikke legger opp til *spesiell* musikkopplæring i skolen, og er sparsom med å nevne notasjon som hjelpemiddel, har bandseansen vist meg at det ville være

en fordel for elevene å kunne enkel notasjon. For eksempel ville kommunikasjonen i bandseansen gått lettere om jeg kunne brukt begreper som halvnoter og fjerdedeler. Dette ville kunne gjøre de som vil videre med musikken sin bedre rustet i en eventuell teoretisk opptaksprøve. Jeg ser også nytten av å veksle mellom å spille med og uten besifring, da elevene trenger å opparbeide seg ulike verktøy for å bli selvstendige bandmusikere. Under bandseansen ble deltakerne utfordret til å lytte, og det var interessant å se progresjonen de viste underveis i innøvingen. Selve situasjonen å spille i band er av uformell karakter, men som jeg skrev i kapitlet om musikalitet og gehør vil det i skolen bli en vekselvirkning mellom uformell og formell læresituasjon. Målet for bandundervisning må være å gjøre elevene rustet til å spille på egenhånd, og da trenger de verktøy. I bandundervisning på ungdomsskolen har jeg ved flere anledninger latt elevene være med å ”plukke låter” for å gi dem erfaring med å telle, høre og oppfatte formen på en låt.

Denne bandseansen bar preg av å være en uformell læringskontekst fordi deltakerne på mange måter var overlatt til seg selv. Selv om jeg var tilstede som lærer og dette var en konstruert situasjon så lærte deltakerne av hverandre gjennom observasjon og diskusjon, noe som Green (i Hargreaves og North, 2008) hevder er vanlige læremetoder innenfor bandspill. Hvis de lærer seg disiplinen som kreves for å mestre arbeidsformen ”å spille i band”, lærer seg besifring og litt noteverdier vil de kunne kjøpe seg spillebøker og greie seg på egenhånd.

Utfra disse resonnementene er jeg ikke i tvil om at min posisjon som bandlærer i ungdomsskolen bør være *guidende deltaker* (Rogoff i Hargreaves et al., 2008). Da kan jeg virkelig hjelpe elevene på veien til å bli selvstendige bandmusikere.

Avslutning

Utvikling av musikalsk identitet ser ut til å starte i krysningsfeltet mellom barnets personlige erfaringer med musikk og foreldrenes interesser for barnets musikalske utvikling. Foreldrenes interesser for barnet er i sin tur forankret i deres egen musikalske identitet. Foreldrenes musikalske identitet kommer spesielt til uttrykk gjennom deres musikalske preferanser. Barnets første møte med kultur skjer i hjemmet, og barnet vil ta foreldrenes preferanser for musikk i betraktning i sitt identitetsprosjekt. Musikalsk utvikling ser ut til å bero på graden av barnets deltakelse i musikalske aktiviteter. Alle barn møter musikalske aktiviteter på skolen, men det kan se ut som det er en fordel for den musikalske utviklingen om den stimuleres før skolealder. Aktivitetene kan foregå i hjemmet eller i mer organiserte former på andre arenaer. Om det skal forekomme aktiviteter og hvor det eventuelt skal foregå er foreldrenes valg, og disse valgene er som sagt forankret i foreldrenes musikalske identitet og interesser.

Dette resonnementene, og resonnementene i avhandlingen forøvrig viser at musikalsk identitet, smak og musikalitet/ gehør virker sterkt på hverandre i et dynamisk spill som styres av menneskers valg for seg selv og for andre. I dette resonnementet har jeg bare tatt for meg barn og foreldre. Når barnet kommer på skolen kommer det i kontakt med andre mennesker og andre systemer som påvirker, og her kommer det nye resonnement.

Hver ungdom som jeg møter på bandrommet har sine historier og sine resonnement, og det musikalske nivået er derfor svært ulikt. Det gir store utfordringer, men også stort mangfold. Heldigvis er bandspill en aktivitet hvor det er enkelt å tilpasse ulike nivåer. En musikkpedagog greier det. Alle musikkpedagoger i ungdomsskolen bør dessuten lese om musikk og identitet, fordi identitetsarbeidet hos ungdommene er så viktig.

Etter å ha jobbet med avhandlingen en stund blir jeg mer og mer klar over hvilke fantastiske muligheter man har for å styrke elevenes musikalske identitet på bandrommet. Bandrommet er en arena hvor identitet og smak kommer sterkt til uttrykk, og her er det mange systemer og prosesser som fortsatt er utforsket. Det er bare å forsyne seg.

Litteraturliste

Aadland, Johan. (2008). Masteroppgave. Institutt for musikkvitenskap. *Smak og sosialisering*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.

Brändström, Sture. (1997). *Vem är musikalsk?* Pedagogiske Publikationer från Kungliga Musikhögskolan. Stockholm: KMH Förlaget.

Broady, D. og Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursosiologi. I Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gardner, H (2008, april). The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Lokalisert 9. mai 2010, på:
<http://www.pz.harvard.edu/PIs/MIat25.pdf>

Green, Lucy. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grow, Gerald (s.a). *Writing and Multiple Intelligences. A Working Paper*. Florida: School of Journalism, Media & Graphic Arts. Lokalisert 9. mai 2010, på
<http://www.longleaf.net/ggrows/7In/Musical.html>

Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomenes Forlag A/ S.

Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. (2002). *Musical Identities*. USA: Oxford University Press

Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holmgren, T. K (2008). *Hørelære og Selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.

Holmgren, T. K (2008). *Hørelære og Selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.

Jerlang, Espen (Red.) (1997). *Utviklingspsykologiske teorier, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Johansson, K. G. (2002). *Can you hear what they're playing? A study of strategies among ear players in rock music* (Diss). Luleå: Luleå University of Technology.

Kindem, I. (1985). *Barokken*. [Oslo]: Gyldendal Norsk Forlag.

Kunnskapsforlaget, (1978). *Fremmedordbok*. Oslo: H. Aschehoug & co (W. Nygaard) A/S og A/S Gyldendal norsk forlag.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Lokalisert 10. mai, på http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008101304013#&struct=DIV240

McPherson, G. E. (2008). *The role of parents in children`s musical development*. USA: University of Illinois at Urbana – Champaign.

Mills, S.W. (2001, januar 17). *The Role of Musical Intelligence in a Multiple Intelligences Focused Elementary School*. International Journal of Education & the Arts. Lokalisert 9. mai 2010, på <http://www.ijea.org/v2n4/>

North, A.C. & Hargreaves, D.J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Ordnnett. Oslo: Kunnskapsforlaget. Lokalisert

http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=habitus&publications=23&art_id=20272667

Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Lokalisert 9. mai 2010, på:

<http://www.ils.uio.no/studier/naturfag/ppu/laereplaner/Kunnskapsloeftet.pdf>

Vedlegg

Intervjuguide til gruppeintervju

- 1 Var dere komfortable med situasjonen?
- 2 Hvordan opplevde dere innøvingssituasjonen?
- 3 Var dere motivert for å lære dere et instrument?
- 4 Hadde dere selvtillit og guts?
- 5 Har noen av dere spilt slikt instrument tidligere?
- 6 Opplevde dere det som vanskelig å lære seg et nytt instrument?
- 7 Var det vanskelig å spille i samme tempo som de andre på den første låta (èn akkord)?
- 8 Hvordan opplevde dere akkordøvelsene?
g-d d-a a-g
- 8 Gikk det greit å skifte akkord når dere spilte hele låta?
- 9 Greide dere å komme inn på riktig sted om dere falt av?
- 11 Følte dere dere som nybegynnere da dere hørte den andre låta?
- 12 Hadde dere følelsen av at det å øve inn den første låta hadde overføringsverdi til den andre låta?
- 13 Hvordan opplevde dere å spille besifring uten at det var knyttet til taktslag?
- 13 Hva opplevde dere som lettest; spille med eller uten skjema som viser taktslag?
- 13 Var det forskjell i samspillet på de to låtene?
- 14 Hvordan opplevde dere å skulle høre selv hvor dere skulle skifte akkord?
- 15 Var dere fristet til å skifte akkord på samme steder på andre låt som på første låt?
- 16 Var det lettere eller vanskeligere å spille i band enn du trodde på forhånd?

Observasjonsguide

1 er deltakene komfortable med situasjonen?

2 viser deltakerne kjennskap til en innøvingssituasjon på et musikkrom

3 er deltakerne motiverte for å lære seg instrument?

4 viser deltakerne selvtillit og guts?

5 har deltakerne spilt på slikt instrument tidligere?

6 hvor mange minutter trengs for å demonstrere på instrumentene?

7 hvor mange forsøk må til for å komme i gang og spille i samme tid på den første låta (èn akkord)?

7 hvor mange minutter må til for å trene på akkordskifter?

8 hvor mange minutter trengs for å få enkle (frem og tilbake) akkordskifter på plass?

g-d, d-a, a-g

8 går akkordskiftene greit når hele låta skal spilles?

9 hvor mange minutter tar det før de klarer å spille gjennom uten at det raser fra hverandre?

10 hvor mange forsøk skal til før de klarer å spille gjennom uten at det raser fra hverandre?

11 viser deltakerne positivitet og pågangsmot når de hører den andre låta?

12 viser deltakerne gjenkjennelse når de hører den andre låta?

13 greier deltakerne å overføre tidsfølelsen fra den første til den andre låta?

14 hvor mange forsøk skal til før de greier å spille i samme tid (èn akkord)

15 skifter de akkord på riktig sted?

16 skifter de akkord på samme steder som på forrige låt?

17 gir deltakerne uttrykk for at vi holder på med ”det samme” som på øvingslåta eller viser de tegn til å ha glemt og begynne på scratch?

Gunn Ragnhild Stigen

Høgskolen i Hedmark

Andreas Pedersensgate 2

2306 Hamar

Tlf.: 91 17 24 49

Dato: 01.12.08

Til foreldre ved Furnes Ungdomsskole

Undersøkelse om musikalsk identitet, smak og gehør

Som masterstudent i Kultur- og språkfagenes didaktikk, fordypning musikk ved Høgskolen i Hedmark arbeider undertegnede for tiden med et prosjekt med arbeidstittel *Musikalsk identitet, smak og gehør*. Prosjektet dreier seg om ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band, i forhold til foreldrenes musikksmak. Målet er å se etter sammenhenger mellom foreldrenes musikalske bakgrunn og barnas forutsetninger for å høre akkordprogresjonen i en pop/ rocklåt. Jeg vil med dette invitere deg til å delta i undersøkelsen.

I teorien innen området musikk og identitet sies det noe om at musikken man hører som barn kan påvirke musikksmaken. Mesteparten av grunnlaget legges i de tusen hjem, og vi som lærere skal supplere dette uten å legge føringer for hva som er ”bra” eller ”dårlig” musikk. Jeg er, som musikk lærer interessert å finne nøkler til å gjøre bandspill tilgjengelig for flest mulig av elevene uansett musikkbakgrunn. Jeg håper dette prosjektet kan gjøre meg bedre i stand til å drive tilpasset opplæring på båndrommet og fange opp de som egentlig har lyst til å prøve men som av ulike årsaker ikke tør.

Jeg ønsker å gjøre et praktisk, kvalitativt studie, på båndrommet på skolen. Jeg vil lage et opplegg med bandinstrumenter og prøve det ut på to foreldregrupper og deres barn, altså fire grupper/ band til sammen. For å gjøre studiet troverdig må jeg først gjøre en forundersøkelse og danne to foreldregrupper med ulik musikkbakgrunn, henholdsvis folkelig tradisjon (danseband/ country) og klassisk tradisjon (klassisk musikk). Da undersøkelsen dreier seg om innlæring vil det ikke være nødvendig at informantene har erfaring med instrumenter eller bandspill.

For å orientere meg med tanke på å finne mulige interessante informanter har jeg foretatt en muntlig uformell undersøkelse blant elevene om hva slags musikalsk påvirkning de har fått og får hjemme. Ut fra dette er du og X antall andre foreldre forespurt pr brev, hvor dere bes bekrefte deltakelse for dere selv og deres barn. For undersøkelsen er det et poeng å danne to grupper av foreldre som har stort språk, og ved hjelp av spørreskjema vil du bli bedt om plassere deg innen enten klassisk eller folkelig

musikksmak. Målet er å finne 5-6 foreldre som plasserer seg tydelig innenfor hver av sjangrene. For å sikre at jeg finner to homogene grupper vil jeg invitere med et noe høyere antall foreldre og så foreta et utvalg. Utvalget vil gjøres på bakgrunn av spørsmålet om foreldrene mener barna eksponeres for deres musikk i liten grad, i noen grad eller i stor grad. Etter forundersøkelsen vil det av praktiske årsaker bli nødvendig å lage navnelister med telefonnummer. Det skal gjøres lydopptak av selve seansen på bandrommet og informantene anonymiseres i transkripsjonen. Etter hver av de 4 seansene vil jeg gjennomføre gruppeintervju og utfra dette og egne umiddelbare observasjoner vil jeg skrive logg. Informantene anonymiseres i loggen. Lydopptaket vil bli lagret på minnepinne og privat pc utenfor nettverk. Da navnelister og lydopptak kan gi personidentifiserende opplysninger vil dette behandles konfidensielt og makuleres innen 2 måneder etter det praktiske studiet er gjennomført.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Spørreundersøkelsen er planlagt gjennomført i februar 2009, og skjemaet vil sendes deg for utfylling og skal returneres pr post. Det praktiske studiet er tenkt gjennomført i løpet av mars 2009, og da jeg vil gjøre dette på kveldstid vil det ikke bli nødvendig at å bruke av skoletiden til dette. Det vil bli to kveldsøkter, én for deg og én for ditt barn. Returner svarslippen i lukket konvolutt nedenfor innen 01.12.08 hvis du ønsker å delta. Selv om du svarer ja til deltakelse i denne omgang, kan du likevel på et hvilket som helst tidspunkt senere trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn. Da vil også ditt barn taes ut av prosjektet.

Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen

Gunn Ragnhild Stigen

(masterstudent ved Høgskolen i Hedmark)

Svarslipp undersøkelse om musikalsk identitet, smak og gehør.

Jeg, og mitt

barn.....er innenforstått med betingelsene og ønsker å delta i undersøkelsen.

Jeg kan nåes på telefonnummer.....

..... /...20...

(sted)

(dato)

.....

(signatur)

Gunn Ragnhild Stigen

Høgskolen i Hedmark

Avd. LUNA

Pb. 4010, Bedriftssenteret

2306 Hamar

Tlf.: 91 17 24 49

Dato: 01.12.08

Til skoleleder ved Furnes Ungdomsskole

Undersøkelse om musikalsk identitet, smak og gehør

Som masterstudent i Kultur- og språkfagenes didaktikk, fordypning musikk ved Høgskolen i Hedmark arbeider undertegnede for tiden med et prosjekt med arbeidstittel *Musikalsk identitet, smak og gehør*. Prosjektet dreier seg om ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band, i forhold til foreldrenes musikksmak. Målet er å se etter sammenhenger mellom foreldrenes musikalske bakgrunn og barnas forutsetninger for å høre akkordprogresjonen i en pop/ rocklåt. Jeg vil med dette søke om å få gjennomføre undersøkelsen blant et utvalg elever og foreldre knyttet til Furnes Ungdomsskole.

I teorien innen området musikk og identitet sies det noe om at musikken man hører som barn kan påvirke musikksmaken. Min forforståelse tilsier for eksempel at elever med mye danseband i bagasjen allerede har noe av akkordprogresjonen under huden som gjør det lett å spille pop/rockmusikk. Mesteparten av grunnlaget legges i de tusen hjem, og vi som lærere skal supplere dette uten å legge føringer for hva som er ”bra” eller ”dårlig” musikk. Jeg er, som musikk lærer interessert å finne nøkler til å gjøre bandspill tilgjengelig for flest mulig av elevene uansett musikkbakgrunn. Jeg håper dette prosjektet kan gjøre meg bedre i stand til å drive tilpasset opplæring på bandrommet og fange opp de som egentlig har lyst til å prøve men som av ulike årsaker ikke tør.

Jeg ønsker å gjøre et praktisk, kvalitativt studie, på bandrommet på skolen. Jeg vil lage et opplegg med bandinstrumenter og prøve det ut på to foreldregrupper og deres barn, altså fire grupper/ band til sammen. For å gjøre studiet troverdig må jeg først gjøre en forundersøkelse og danne to foreldregrupper med ulik musikkbakgrunn, henholdsvis folkelig tradisjon (danseband/ country) og klassisk tradisjon (klassisk musikk). Da undersøkelsen dreier seg om innlæring vil det ikke være nødvendig at informantene har erfaring med instrumenter eller bandspill.

Det ville være til stor hjelp om jeg kunne få hente informanter blant elever og foreldre ved Furnes Ungdomsskole.

(masterstudent ved Høgskolen i Hedmark)

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Det praktiske studiet er tenkt gjennomført i løpet av mars 2009, og da jeg vil gjøre dette på kveldstid vil det ikke bli nødvendig at å bruke av skoletiden til dette. Jeg ønsker en skriftlig tilbakemeldning på om jeg kan få tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved Furnes Ungdomsskole. Håper på positivt svar.

Gunn Ragnhild Stigen

Høgskolen i Hedmark

Andreas Pedersensgate 2

2306 Hamar

Tlf.: 91 17 24 49

Dato: 01.12.08

Til foreldre ved Furnes Ungdomsskole

Undersøkelse om musikalsk identitet, smak og gehør

Som masterstudent i Kultur- og språkfagenes didaktikk, fordypning musikk ved Høgskolen i Hedmark arbeider undertegnede for tiden med et prosjekt med arbeidstittel *Musikalsk identitet, smak og gehør*. Prosjektet dreier seg om ungdomsskoleelevers forutsetninger for å spille i band, i forhold til foreldrenes musikksmak. Målet er å se etter sammenhenger mellom foreldrenes musikalske bakgrunn og barnas forutsetninger for å høre akkordprogresjonen i en pop/ rocklåt. Jeg vil med dette invitere deg til å delta i undersøkelsen.

I teorien innen området musikk og identitet sies det noe om at musikken man hører som barn kan påvirke musikksmaken. Mesteparten av grunnlaget legges i de tusen hjem, og vi som lærere skal supplere dette uten å legge føringer for hva som er ”bra” eller ”dårlig” musikk. Jeg er, som musikk lærer interessert å finne nøkler til å gjøre bandspill tilgjengelig for flest mulig av elevene uansett musikkbakgrunn. Jeg håper dette prosjektet kan gjøre meg bedre i stand til å drive tilpasset opplæring på bandrommet og fange opp de som egentlig har lyst til å prøve men som av ulike årsaker ikke tør.

Jeg ønsker å gjøre et praktisk, kvalitativt studie, på bandrommet på skolen. Jeg vil lage et opplegg med bandinstrumenter og prøve det ut på to foreldregrupper og deres barn, altså fire grupper/ band til sammen. For å gjøre studiet troverdig må jeg først gjøre en forundersøkelse og danne to foreldregrupper med ulik musikkbakgrunn, henholdsvis folkelig tradisjon (danseband/ country) og klassisk tradisjon (klassisk musikk). Da undersøkelsen dreier seg om innlæring vil det ikke være nødvendig at informantene har erfaring med instrumenter eller bandspill.

For å orientere meg med tanke på å finne mulige interessante informanter har jeg foretatt en muntlig uformell undersøkelse blant elevene om hva slags musikalsk påvirkning de har fått og får hjemme. Ut fra dette er du og X antall andre foreldre forespurt pr brev, hvor dere bes bekrefte deltakelse for dere selv og deres barn. For undersøkelsen er det et poeng å danne to grupper av foreldre som har stort språk, og ved hjelp av spørreskjema vil du bli bedt om plassere deg innen enten klassisk eller folkelig

musikksmak. Målet er å finne 5-6 foreldre som plasserer seg tydelig innenfor hver av sjangrene. For å sikre at jeg finner to homogene grupper vil jeg invitere med et noe høyere antall foreldre og så foreta et utvalg. Utvalget vil gjøres på bakgrunn av spørsmålet om foreldrene mener barna eksponeres for deres musikk i liten grad, i noen grad eller i stor grad. Etter forundersøkelsen vil det av praktiske årsaker bli nødvendig å lage navnelister med telefonnummer. Det skal gjøres lydopptak av selve seansen på bandrommet og informantene anonymiseres i transkripsjonen. Etter hver av de 4 seansene vil jeg gjennomføre gruppeintervju og utfra dette og egne umiddelbare observasjoner vil jeg skrive logg. Informantene anonymiseres i loggen. Lydopptaket vil bli lagret på minnepinne og privat pc utenfor nettverk. Da navnelister og lydopptak kan gi personidentifiserende opplysninger vil dette behandles konfidensielt og makuleres innen 2 måneder etter det praktiske studiet er gjennomført.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Spørreundersøkelsen er planlagt gjennomført i februar 2009, og skjemaet vil sendes deg for utfylling og skal returneres pr post. Det praktiske studiet er tenkt gjennomført i løpet av mars 2009, og da jeg vil gjøre dette på kveldstid vil det ikke bli nødvendig at å bruke av skoletiden til dette. Det vil bli to kveldsøkter, én for deg og én for ditt barn. Returner svarslippen i lukket konvolutt nedenfor innen 01.12.08 hvis du ønsker å delta. Selv om du svarer ja til deltakelse i denne omgang, kan du likevel på et hvilket som helst tidspunkt senere trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn. Da vil også ditt barn taes ut av prosjektet.

Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen

Gunn Ragnhild Stigen

(masterstudent ved Høgskolen i Hedmark)

Svarslipp undersøkelse om musikalsk identitet, smak og gehør.

Jeg, og mitt

barn.....er innenforstått med betingelsene og ønsker å delta i undersøkelsen.

Jeg kan nåes på telefonnummer.....

..... /...20...

(sted)

(dato)

.....

(signatur)