

FAGDIDAKTIKK SOM ET
ESTETISK/FUNKSJONELT FELT
ET BIDRAG TIL DE/REKONSTRUKSJON
AV MUSIKKUNDERVISNINGENS
KULTURDIDAKTISKE IDENTITET

PETTER DYND AHL

HØGSKOLEN I HEDMARK

1. Kulturdidaktisk identitet

Målet med denne artikkelen er å beskrive og diskutere hvordan perspektiver fra kulturstudier og sosiokulturell teori kan bidra til å konstruere alternative forståelsesformer og betydningslag innen musikkpedagogisk forskning, som i dette tilfelle er opptatt av didaktiske aspekter ved undervisning og læring i forhold til den allmenne skolegangens institusjonelle rammeverk. En etappe på vegen mot å begrepsliggjøre musikkundervisningens kulturdidaktiske dimensjoner kan være å eksponere diskurser og andre meningsskapende ytrings- og praksisformer som dreier seg om konstruksjoner av kulturell identitet. Forskeren og forfatteren Chris Barker betegner kulturell identitet som: «a snapshot of unfolding meanings relating to self-nomination or ascription by others» (2001: 382). Kulturstudier vil, i et slikt perspektiv, problematisere tilvante forestillinger om selvet og identiteten ved å referere til dem *ikke* som fastlagte, stabile enheter, men heller som midlertidig fastholdelse av mening – som provisorisk sammentrækning av et diskursivt ytre med indre, subjektive prosesser. Folk skaper, opprettholder og videreutvikler kultur gjennom meningsproduserende praksiser, slik som ritualer, narrativ, tekster, og altså diskurser, som dermed både genererer og blir erfart som stadig vekslende betydning, rasjonalitet og verdier. Men på samme tid konstituerer kulturen også subjekter og identiteter. I en

slik dobbel forstand representerer identitetsbegrepet dermed også den uavklarte spenningen i motpolen intern/ekstern, et forhold filosofen Jacques Derrida (1967) har vært spesielt opptatt av å dekonstruere som ett av de sentrale motsetningsparene vi oppfatter verden gjennom. Det fins en vedvarende, vestlig tradisjon for å forstå tilværelsen ved hjelp av dualismer; som for eksempel subjekt/objekt, natur/kultur, innhold/form eller sentral/marginal. Slike opposisjoner framstår lett som logiske og eviggyldige måter å begripe omverdenen på. Imidlertid bidrar Derridas perspektiv til å underminere forestillingen om denne typen motsetningsforhold som uttrykk for allmenne sannheter eller for en underliggende, fastlagt struktur. Isteden bygger de på sosialt konstruerte verdihierarkier. Den ene polen i dikotomien framtrer vanligvis som sannere eller bærer av mer autentiske kvaliteter enn den andre, som derved fortolkes kulturelt som en avart av den første. Ved å unnlate å akseptere en hierarkisk enten/eller-logikk, som systematisk favoriserer det ene attributtet foran det andre, åpner Derrida muligheten for at det som opptrer i fikserte motsetningspar like gjerne kan være knyttet sammen i diskursive formasjoner, nettopp fordi de henter innbyrdes betydning fra det som skiller dem fra hverandre. Tilnærmingen til et dikotomisk dilemma – som intern/ekstern – bør derfor kunne skje i lys av en logikk som anerkjenner både/og.

I et korresponderende perspektiv tolker filosofen og idehistorikeren Michel Foucault (1969) identitet som resultat av diskursiv historie, og argumenterer for at diskurser tilbyr – i samme øyeblikk som de tvinger oss inn i – historisk og sosiokulturelt frambrakte subjektposisjoner, eller eksisterende «åpne rom» i diskursene, hvorfra tilværelsen potensielt framstår som meningsfylt for den enkelte. Diskurser produserer og definerer derigjennom de måtene vi «får øye på» og tillegger materielle objekter og sosiale praksiser mening, samtidig som den enkelte diskursen skygger for andre, konkurrerende perspektiver og betydninger i forhold til samme fenomen og handlemåte.

Å skulle studere utdanningsområdet musikk som et diskursivt felt innebærer at vi må betrakte faget – så vel som musikkpedagogisk virksomhet i alminnelighet – som ustabilt; som et uopphørlig bølgende stridsfelt hvor mening, interesse og autorativ kraft er under konstant forhandling. Den svenske pedagogen Lars-Owe Dahlgren lanserte i 1989 fire didaktiske sentralspørsmål, hvor især ett av dem fanger opp noe av denne ustabiliteten. I tillegg til hva han kalte det didaktiske legitimitetsspørsmålet som angår begrunnelser for fag og undervisningsinnhold, det didaktiske seleksjonsspørsmålet som omhandler valg av faginnhold

og aktiviteter, og det didaktiske kommunikasjonsspørsmålet hvormed fagets formidlings- og arbeidsformer blir tematisert, konstruerte han nemlig også et didaktisk identitetsspørsmål med hvilket han ønsker å fokusere hva som kjennetegner et spesielt fagfelt eller undervisningsinnhold på et bestemt tidspunkt. Imidlertid er ikke hensikten med begrepet didaktisk identitet å skulle fastholde noen fast eller entydig definisjon av et fag- eller undervisningsområde. Tvert imot er Dahlgren opptatt av å framholde dynamiske og kontingente aspekter ved det aktuelle fagfeltet. Disse kan både komme til uttrykk ved hvordan innholdet i fagets – i vårt tilfelle musikkens – undervisning endres, og hvordan endringsbestrebelse kan bli obstruert eller omgjort. For eksempel kan faglig innhold og aktiviteter bli forhandlet og eventuelt forandret som følge av at nye kunnskapsområder og disipliner introduseres, som innføring og økende tilstedeværelse av digital teknologi i musikkundervisningen. Videre kan de bli kastet om når fagets tyngdepunkt forskyves, som når allmennfaget musikk i langt større grad enn tidligere blir definert gjennom produktive aktiviteter som komponering. Endelig kan innholdet i musikkundervisningen bli endret på grunn av at fagets kulturelle og medierte materiale ekspanderer, eksempelvis slik populærmusikk og et akselererende tilfang av ulike musikkulturelle uttrykk og ytringsformer gjør krav på faglig territorium til fortrengsel for tradisjonelt, historisk materiale.

Dahlgrens didaktiske identitetsspørsmål får på denne måten framhevet at det vi gjerne oppfatter som gitt eller naturlig også inngår i dynamiske utviklings- og endringsprosesser, slik jeg tolker og utlegger hans begreper. Og ved å knytte dette sammen med de perspektivene på identitet som forvaltes av kulturstudier og poststrukturalistisk teori, kan vi dekonstruere vanemessige konsepsjoner om hva man gjerne oppfatter som indre, essensielle karaktertrekk ved både musikk og musikkundervisning, eksempelvis ved å rekonstruere kulturdidaktiske identiteter som i tillegg tilkjennegir hvordan interne egenskaper danner binære motsetningspar med ytre, diskursive posisjoner og sosiokulturelle strømninger, og hvor mellom annet makt og hegemoniske kunnskapssyn forvaltes. Derfor indikerer begrepet didaktisk identitet at det i like stor grad er på sin plass å spørre hvordan musikk blir konstruert som et fagområde i en gitt kultur på et gitt tidspunkt som å spørre hva musikk – og derav musikkfaget – *er* eller *bør være*. Det didaktiske identitetsspørsmålet medfører dermed en tendensiell dreining av musikkpedagogisk forskning fra normative til analytiske tilnæringsmåter, fra preskriptive til deskriptive ambisjoner, eller fra didaktikk til *didaktologi*, for å

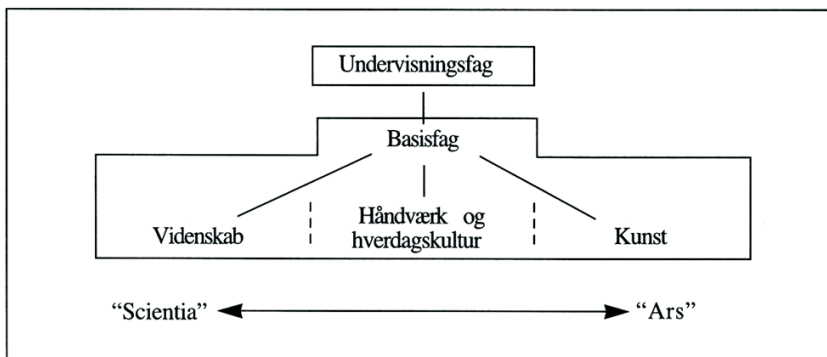
benytte neologismen didaktikeren Frede V. Nielsen (1994: 24) tilbyr for å betone at et metaperspektiv på musikkundervisningens praksisfelt og praksisformer er nødvendig for å opparbeide didaktikk som et vitenskapsfelt.

I fortsettelsen vil jeg drøfte dette nærmere i forhold til en musikkdidaktisk tematikk hvor motsetningen intern/ekstern kommer til uttrykk på måter som forhåpentligvis aksentuerer fagets kulturdidaktiske identitet.

2. Estetiske/funksjonelle diskurser om musikk og musikkdidaktikk

Om det er slik at undervisningsfaget musikk uunngåelig vil måtte være infiltrert i og av diskursive trefninger og drøftinger som bidrar til å konstruere dets faglige betydning og didaktiske identitet, er det liten grunn til å tro at ikke en tilsvarende dynamikk preger hele musikkfeltet. Både det praktiske, skapende, utøvende – eventuelt også opplevde – musikklivet og de mange teoretiske fag- og vitenskapsområdene som behandler musikkfenomener, kjennetegnes i dag av minst like mangetydige og multikulturelle identiteter som musikkdidaktikken. Frede V. Niensens velkjente modell for musikkundervisningens flerdimensjonale estetiske, faglige og kulturelle grunnlag¹ antyder imidlertid at undervisningsfaget står i et nærmest strukturalistisk forhold til et mer grunnleggende nivå av «basisfag» som er bygd opp av elementer fra musikkens kunstneriske elementer (*ars*), fra fagets vitenskapstradisjoner (*scientia*), samt fra dets håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter (1994: 110):

Figur 1: Frede V. Niensens modell for 'musikkundervisningens tredimensionelle basis'



¹ Niensens *Almen Musikdidaktik* (1994) er utvilsomt den mest betydningsfulle og utbredte utgivelsen innen nordisk musikkpedagogisk forskningslitteratur.

Imidlertid kan en kritisk diskusjon av Nielsens modell² løfte fram to hovedproblemstillinger som også henger sammen med hverandre. For det første kan det synes som om modellen opererer med et relativt statisk, hierarkisk forhold mellom undervisningsfag og basisfag, hvor sistnevnte leverer premissene for skolefaget, men hvor det i liten grad betones at det – i hvert fall tolket innen en poststrukturell forståelses-horisont – må være interrelasjonelle utvekslinger mellom dem. Alternativt kan man si at heller enn at undervisningsfaget bare absorberer elementer fra basisfagene, bidrar det gjennom sin virkningshistoriske praksis også til å konstituere disse. For det andre er basisnivået, som nevnt, minst like dynamisk og kontingent som andre sosiokulturelle fenomener og felt. Dette kan komme til uttrykk som friksjon og spenninger mellom dimensjoner som *ars*, håndverk, hverdagskultur og/eller *scientia* – for eksempel om hva som skal veie tyngst, hva som blir høyest verdsatt og så videre. Men det kan også være diskursive kamper innenfor enkelte basisfag, eksempelvis knyttet til *høy* og *lav* kultur, til forskjellige estetiske verdsettinger, til divergerende fag- og kunnskapssyn eller til motstående vitenskapsteoretiske posisjoner. På den måten blir hele modellen å forstå som en matrise for et ustabilt, diskursivt felt hvor det ikke er mulig å tilskrive noen bestanddeler eller nivåer privilegert eller essensiell status.

For å eksemplifisere noe tydeligere hvordan musikkfagets didaktiske identitet utgjør komplekse, kontingente og kulturelt kontekstuelle dimensjoner – også innenfor basisfagene – vil jeg i det følgende forsøke å forfølge en bestemt dikotomi, som både kan sies å ha preget musikkvitenskapelige og musikkpedagogiske betraktningsmåter og forståelsesformer. Utgangspunktet kan være to distinkt forskjellige måter å tillegge kulturbegrepet betydning på:

På den ene siden refererer jeg til et perspektiv på kultur som noe ekstraordinært, eller slik den britiske attenhundretallsdikteren og pedagogen Matthew Arnold talende har beskrevet kultur som: «the best which has been thought and said in the world» (1882: 4). Selv om Arnolds synsvinkel er grunnleggende verdikonservativ, finner vi en ganske lik tilnærming til beskrivelse og vurdering av kultur også innenfor Adorno og Horkheimers kritiske, nymarxistiske kulturteori, slik den ble formulert i det påfølgende hundreåret.³ På den andre siden

² For eksempel slik den formuleres på særlig velinformert og kvalifisert vis av Ellefsen (2008), hvis avhandling for øvrig har fungert dialogisk ansporende for denne artikkelen.

³ Se for eksempel Adorno & Horkheimer 1991.

ga litteraturviteren og kulturteoretikeren Raymond Williams uttrykk for en radikalt annerledes forståelse da han i 1958 lanserte idiomet *Culture is ordinary*.

For å gå inn på den – eller de – førstnevnte posisjonen(e) til å begynne med, er det nærliggende å assosiere dem med en relasjonell forståelse av kultur og estetikk som også understøtter ideen om at det fins Kunst med stor K eller høy, respektive lav kultur. Historisk kan man knytte både den moderne forståelsen av estetikk og framveksten av borgerlig subjektivitet til Kants filosofi. Den kantianske definisjonen av estetisk erfaring som kontemplativ, desinteressert og uavhengig av konkrete, sosiale funksjoner har utvilsomt bidratt til å etablere bevisstheten om kunstverket som et autonomt objekt som tilsynelatende opererer uavhengig av det subjektive, det sosiokulturelle, eller av øvrige kontekstuelle forhold.

Ikke minst interessant i denne sammenheng er at parallelt med oppfatningen av estetiske erfaringer som umiddelbare i transcendental forstand, utvikles det en diskurs om at disse opplevelsene også forutsetter aktive, rasjonelle innsikter, som bidrar til å utdype og berike opplevelsen ved hjelp av fagkunnskap og en form for soignert sensitivitet. Denne kompetansen er imidlertid noe man må tilegne seg ad pedagogisk veg, hvis man da ikke skulle være født *med* (talent) eller *til* (klasse) den. Historisk sammenfaller denne diskursen med institusjonaliseringen av musikk og musikkliv som finner sted i Europa i løpet av attenhundretallet, og som blant annet fører til etablering av orkestre, konsert- og operahus, kritikerversemet samt musikkakademier. Dermed kan vi si at den umiddelbare, estetiske musikkerfaringen blir et anliggende for profesjonelle og innvidde eksperter, mens den for andre blir et spørsmål om graden av danning og utdanning. Det oppstår med andre ord en paradoksal situasjon hvor det at man omstendelig må opplæres til estetisk umiddelbarhet blir en omforent, diskursiv sannhet.

Kulturhistorikeren og -teoretikeren John Storey argumenterer aktivt mot både en estetisk forståelse av kunstverkets iboende kvaliteter og en sosialt reproduserende kunstpedagogikk når han hevder at estetiske:

Objects do not have a value which is inside waiting to be discovered: evaluation is what happens when an object is consumed. Aesthetic approaches make a fetish of value: what derives from practices of human perception is magically transmuted to become a fixed property of an object. Against this, I would insist that the value of something is produced in its use (the coming together of subject and object);

it is not in the thing itself. The trouble with aesthetic approaches is that they drain the world of both the activity and the agency which goes into the making of evaluations; they inevitably reduce culture to a property of objects. Inevitably, «textual fetishism» produces two things: an imaginary museum of objects to be preserved, and a pedagogy which insists that people have to be trained to recognize the intrinsic values of selected objects, which invariably leads to a division being drawn between the minority who can and the majority who cannot. In this way, aesthetic value can be used as a mechanism to exclude (2003: 105).

Når Storey trekker fram: «a pedagogy which insists that people have to be trained to recognize the intrinsic values of selected objects», understreker han ytterligere at det ikke eksisterer noen faglig eller sosio-kulturelt nøytral forbindelse mellom musikkfaget som undervisningsfag og dets ulike, potensielle basisfag. Felles for de posisjonene eller tradisjonene Storey kritiserer her synes å være at de oppbeholder en valorisering av estetisk og kulturell mening som først og fremst anerkjenner kunst fra den store klassiske Kanon, eller *The imaginary museum of musical works*, slik Lydia Goehr (1992) i sin tid navnga det tilsvarende fenomenet innenfor musikkområdet.

Innen både musikkpedagogisk teori og fagdidaktiske lærebøker kan vi finne fortolkninger av musikkfagets didaktiske identitet som et fundamentalt estetisk fag, hvor «musikken selv» og dens essensielle, estetiske innhold og verdier holdes atskilt fra andre egenskaper eller funksjoner. Dette gjelder også innenfor nordisk musikkpedagogikk, hvor forskjellige danningsteorier som vektlegger danning *til* musikkens iboende, estetiske kvaliteter gjerne settes opp mot sosialisering *gjennom* musikk – da betraktet som et middel til å oppnå andre pedagogiske danningseffekter.⁴

Nå kan det innvendes at en del musikkpedagogiske forfattere forsøker å framholde et estetisk fokus på musikken i seg selv, uavhengig av ulike tradisjoner, sjangrer eller stiler. Musikkdidaktikerne Hanken og Johansen (1998) trekker for eksempel inn «det sublimes estetikk», inspirert av filosofen Jean-François Lyotard,⁵ og henviser med det til splittede og motsetningsfylte uttrykk i samtidsmusikk, jazz og rock. Ikke desto mindre danner posisjonen «musikk som estetisk fag» en fagdidak-

⁴ I danningsteoretisk sammenheng kan slike dikotomier ofte føres tilbake til Wolfgang Klafkis (1983) materiale og formale Bildungstheorien.

⁵ Jf. Lyotard 1993.

tisk identitet som fortolker musikalske egenskaper som om de var noe som primært eksisterte som immanente kvaliteter ved objektet selv, og hvor musikkpedagogikkens oppgave måtte være å oppøve elever og studenter evne til å oppdage disse på sine egne – altså musikkens – premiser. Selv om alle didaktikerne det henvises til i følgende figur på ulike måter forsøker å nyansere musikk forstått som et estetisk objekt (ikke minst opererer Frede V. Nielsen med sofistikerte erkjennelseskategorier knyttet til dette), beskriver samtlige – inklusive undertegnede – former for estetisk identitet i musikkfaget.

Figur 2: Ulike didaktiske identiteter i musikkfaget, med betoning av dets estetiske dimensjoner⁶

Frede V. Nielsen (1998): "Nogle væsentlige didaktiske positioner og konseptioner i musikkfaget"	Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998): "Ulike syn på musikk som undervisningsfag"	Petter Dyndahl (2004): "Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet"
Musik som spillefag	Musikk som ferdighetsfag	Akkompagnert musisering
Musik som bevegelsesfag		
Musik som sangfag	Musikk som kunnskapsfag	Kunnskapsfaget musikk
Musik som sag-fag		
Musik som lydfag	Musikk som estetisk fag	Det skapende musikkfaget
Musik som 'musisk' fag	Musikk som musisk fag	
Musik som samfunnsfag	Musikk som kritisk fag	Mediefaget musikk
Musik som mediefag	Musikk som mediefag	
Musik som led i polyestetisk oppdragelse	Musikk som trivselsfag	Nettverksfaget musikk

Som jeg var inne på assosieres oftest – eller i hvert fall mest konsekvent – en estetisk tilnæringsmåte med «klassisk» musikk. Den framstående britiske populærmusikkforskeren og sosiologen Simon Frith (1996a) er i den forbindelse betenkt over hvordan sosiologien – især etter Pierre Bourdieus *La distinction* (1979) – har bidratt til å befeste forestillingen om at estetiske lyttemåter er sosiale lyttemåter knyttet til høy kultur, mens populærmusikkens kulturelle betydning snarere er forklart og legitimert i sosiale funksjoner og trivielle behov for utspreidelse og underholdning. Dette sammenfaller igjen med kritisk teoris begrunnelse for

⁶ Figuren er en tilpasset versjon av tilsvarende figur i Dyndahl 2004: 88.

å desavuere populærkulturen. Imidlertid velger også de tidlige kulturstudiene av populærmusikk og subkulturer, for eksempel Dick Hebdiges (1979) arbeid om punkere og punkrock, ofte en innfallsvinkel til disse fenomenene som først og fremst forstår dem i forhold til sosiokulturelle roller og symboler.

Også skolens holdning til populærmusikk har vært sterkt preget av tilnæringsmåter adoptert fra kritisk teori, kultur- og musikk sosiologi, samt fra mediastudier. Dette kommer klart til uttrykk i de kategoriene det samme nordiske musikkdidaktikerpanelet som ovenfor benytter for å beskrive aktuelle og presumptive fagdidaktiske identiteter som kan dekke dette feltet.

Figur 3: Ulike didaktiske identiteter i musikkfaget, med vekt på impulser fra kritisk teori, samfunnsfag og medievitenskap⁷

Frede V. Nielsen (1998): "Nogle væsentlige didaktiske positioner og konseptioner i musikkfaget"	Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998): "Ulike syn på musikk som undervisningsfag"	Petter Dyndahl (2004): "Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet"
<i>Musik som spillefag</i>	<i>Musikk som ferdighetsfag</i>	<i>Akkompagnert musisering</i>
<i>Musik som bevegelsesfag</i>		
<i>Musik som sangfag</i>		
<i>Musik som sag-fag</i>	<i>Musikk som kunnskapsfag</i>	<i>Kunnskapsfaget musikk</i>
<i>Musik som lydfag</i>	<i>Musikk som estetisk fag</i>	
<i>Musik som 'musisk' fag</i>	<i>Musikk som musisk fag</i>	<i>Det skapende musikkfaget</i>
<i>Musik som sanfunnsfag</i>	<i>Musikk som kritisk fag</i>	
<i>Musik som mediefag</i>	<i>Musikk som mediefag</i>	<i>Mediefaget musikk</i>
<i>Musik som led i polyestetisk opdragelse</i>	<i>Musikk som trivselsfag</i>	
		<i>Nettverksfaget musikk</i>

Frith hevder i sin viktige bok *Performing Rites. On the Value of Popular Music* (1996a) at på denne måten kan sosiologiske læresetninger om at populærmusikkfansen ikke bedriver tilsvarende estetisk lytting og vurdering som det klassiske publikummet bidra til å opprettholde distinksjonen mellom høy og lav kultur. Likeledes at hvis musikkvitenskapen kun utvikler og raffinerer et nyansert fagspråk for «kunstmusikken» uten å gjøre noe tilsvarende for populærmusikk, spiller den på en måte ballen rett over til dem som måtte mene at det fins en form for musikk som har

⁷ Figuren er tilpasset fra tilsvarende figur i Dyndahl 2004: 88.

essensiell estetisk verdi, mens andre musikkformer i all hovedsak fyller sosiokulturelle funksjoner. Dikotomien estetisk/funksjonell representerer i utgangspunktet et like hierarkisk motsetningspar som dem Derrida dekonstruerte. Men idet Frith påstår at: «all cultural life involves the constant activity of judging and differentiating» (1996a: 251), er det for å forfekte at det ikke er noen vesensforskjell på tilnærmingen til klassisk musikk og populærmusikk. Når vi lytter til populærmusikk benytter vi vår reseptive beredskap for å bedømme hva denne musikken har å tilby av estetiske kvaliteter så vel som sosiokulturelle betydningslag, akkurat slik vi også vurderer hva klassisk musikk eller samtidsmusikk forespeiler av mening og meningsdimensjoner: «It is arguable [...] that there are a number of aesthetic/functional axes around which all cultural judgement work» (ibid.: 19). Friths kjernepunkt er nemlig at mening alltid konstrueres i relasjonen musikk-menneske-kontekst, og at dette gjelder uansett hvilken musikk det er tale om. Han understreker med det at vi må involvere både subjektiv og kulturell, kollektiv identitet i begrepet estetisk erfaring, som dermed blir diskursivt konstituert som forbindelser mellom musikken, oss selv og den sosiokulturelle konteksten vi befinner oss i. Med andre ord kan ikke musikk være et autonomt objekt som genererer mening i seg selv. Paradokset er imidlertid at mens vi gjennom estetiske og funksjonelle møter med musikk erfarer og danner vår subjektivitet og sosiokulturelle identitet, oppleves denne aktive meningsproduksjonen som essensielle kvaliteter innebygget i selve musikken.⁸ Her er det likevel ikke noe skille mellom ulike former for musikk, ifølge Frith.

For Frith er det nettopp dette som er poenget når han dekonstruerer motsetningen mellom den «estetiske, seriøse» musikken og den «funksjonelle» populærmusikken. Videre bidrar han til å rekonstruere estetikkbegrepet, men uten å basere det på Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790) og modernitetens autonome estetiske objektforståelse. Frith forsøker tvert imot å skape legitimitet for hva vi kunne kalle «estetisk funksjonalitet» i musikkvitenskapelige, og – for egen regning – musikkpedagogiske, tilnærminger til all musikk, noe som også kunne hjelpe oss å se binære opposisjoner – eksempelvis estetisk/funksjonell eller intern/ekstern – som uttrykk for musikkfagets dynamiske og flertydige didaktiske identitet. På den måten vil dessuten noe av avstanden mellom musikkfaget og det øvrige musikklivets diskurser kunne minskes.

⁸ Jf. Storeys (2003) begrep om estetikk som en fetisjert kategori.

En sosiolog og kulturforsker som Tia DeNora vil på samme måte som Frith – men til forskjell fra for eksempel John Storey – benytte estetikkbegrepet for å beskrive prosesser og relasjoner som forbinder subjektiviteten med både musikk og samfunn. DeNoras (2000) etnografiske studier av hvordan folk på mange ulike måter opplever estetikken som betydningsfull i hverdagen viser dermed også tilbake til Raymond Williams postulat om at *culture is ordinary*. Imidlertid anser ikke DeNora at hverdagsmusikken byr på estetiske erfaringer av en annen orden enn den klassiske estetikkenes tilbøyelighet til å betrakte og definere musikkopplevelser som enestående, diskontinuerlige erfaringer. Hun betoner isteden hvordan musikk i hverdagslivet utgjør en måte å forstå all musikalsk praksis på. Det innebærer dermed en holdning til musikk som skiller seg fra den høykulturelle estetikken, knyttet til kanoniserte musikkverk som blir håndtert av institusjoner, spesialister og profesjonelle, mellom annet musikkpedagoger. I tillegg viser musikk som hverdagskultur til et mulig utgangspunkt for musikkundervisning, noe Frede V. Nielsen også har trukket inn i sin overnevnte modell.⁹

Synspunktene som forfektes av kulturforskere som Simon Frith og Tia DeNora får som konsekvens at vi må dekonstruere dikotomien mellom estetisk autonomi og funksjonell kontekstualitet. I tillegg anbefaler de oss å dimittere kantiansk estetikk og isteden se musikk som funksjonell i ordets videste betydning, noe som også innbefatter estetiske funksjoner. Dette innebærer imidlertid ikke noen nedskrivning av musikkens kulturelle verdi. Tvert imot betyr det at musikk tillegges økt betydning for subjektets danning i sosial og kulturell kontekst. Musikk blir mer enn en funksjonell markør for sosiokulturell tilhørighet eller distansering. Ved å anerkjenne subjektivitet og kulturell identitet som meningsskapende praksiser snarere enn som refleksjoner av en indre natur, blir musikken viktig performativ arena for konstruksjon av «selvet-i-kontekst»:¹⁰

⁹ Jeg har i denne sammenheng ikke anledning til å gå nærmere inn på musikkpedagogisk forskning som er opptatt av forholdet mellom formell og uformell læring, heller ikke institusjonaliserte og ikke-institusjonaliserte undervisnings- og læringsarenaer. Dette er et felt som også tematiserer motsetningsparet intern/ekstern i forhold til både hverdags-kulturelle praksiser (Green 2002) og skolefaget musikk (Green 2008). Imidlertid kan det være interessant å betrakte motsetningsforholdet ikke som en dikotomi, men snarere som et kontinuum, slik Göran Folkestad (2006) forsøker å gjøre. Slik jeg ser det, utgjør den binære opposisjonen formell/uformell et markant eksempel på at det er umulig å studere musikk-utdanning og didaktiske spørsmål som isolerte, skoleinterne forhold.

¹⁰ Jf. Fitzgerald 1993.

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

slik Simon Frith har formulert det i sin kjente artikkel *Music and Identity*, noe som sammenfaller med Judith Butlers beskrivelse av (*gendered*) identitet: «Identity is performatively constituted by the very «expressions» that are said to be its result» (1999: 33).

Ved å kombinere dette performativetsorienterte perspektivet med Christopher Smalls (1998) begrep *musicking* og dets forsett om å betrakte musikk som et bredt utbud av aktiviteter og praksisformer – som å lage musikk, utøve musikk, lytte til musikk, danse til musikk, eller som dagliglivets aktive forbruk av populærmusikk og mediekultur – istedenfor primært å forstå musikk som et transcendentalt, estetisk objekt, kan man kanskje også begynne å anerkjenne musikalske kunnskaper og ferdigheter som et vidt spekter av performative handlinger; som å produsere, praktisere, konsumere og diskutere musikk. Dette gjelder i prinsippet alle aspekter ved musikken, inkludert hvordan den tjener som skueplass for utforming, utprøving og overlegning av subjektivitet, identitet og makt, relatert til en rekke sentrale omdreiningspunkter for kulturell identitet – blant annet sosiale, etniske, alders- og kjønnsmessige – og som musikk kan hevdes å ha avgjørende betydning for konstruksjonen av. I den forbindelse må man kunne antyde vesentlige utvidelser av musikkfagets tradisjonelle basisfag, samtidig som musikk – hvis man fra utdanningspolitisk og læreplanteoretisk hold skulle tatt fagets estetisk/funksjonelle og identitetsmessige betydning på alvor – ville rykke inn i den helt sentrale kretsen av skolefag.

3. Konklusjon

Som en avslutning kan vi konkludere med at både didaktisk og kulturell identitet reflekterer spenningsforholdet mellom det interne og eksterne, slik også John Storey ser det, når han hevder at:

In this way, the performance of identity is the accumulation of what is outside (in culture) as if it were inside (in nature). In other words, our identities are made from a contradictory series of identificati-

ons, subject positions, and forms of representation which we have made, occupied, and been located in when we constitute and are constituted by performances that produce the narrative of our lives (2003: 91).

En passende oppsummering av artikkelens hovedpunkter som samtidig forsøker å perspektivere dem i forhold til videre kultur- og fagdidaktiske utfordringer kan således være å la følgende sluttsatser stå igjen til ettertanke:

- Musikkundervisning finner alltid-allerede sted innenfor gitte kulturelle rammer og verdier. Noe annet rom for slik virksomhet eksisterer ikke.
- Musikkdidaktiske fenomener og praksiser vil uunngåelig også konstruere og derved rekonstruere kultur. Dette produserer dynamiske didaktiske identiteter innen skole- og studiefaget musikk.
- I denne historiske prosessen bidrar musikkfaget også til å utforme sitt eget sosiokulturelle grunnlag. Undervisningsfaget musikk former derigjennom sider ved sin egen basis – og dette skjer langs hele aksene *ars-scientia*, diskursive oppfatninger av musikk som hverdagskultur inkludert.
- Uansett hvilken didaktisk identitet det påberoper seg eller oppfattes å artikulere vil skolefaget musikk konstituere en estetisk/funksjonell arena for konstruksjon, utøving og forhandling av kulturell identitet og makt; relatert til sosial klasse, til etnisitet, rase og nasjonalitet, til lokale/globale identiteter og den diskursive betydningen av sted, rom og tid, til alder og generasjon, samt til kjønn og seksualitet.
- Imidlertid vil ulike didaktiske identiteter kunne utgjøre signifikante forskjeller når det gjelder hvilken mening og hvem sin makt som blir dominerende, henholdsvis marginalisert.
- Derfor må gjerne musikkpedagogikken, som ledd i sin kultur- og fagdidaktiske – så vel som *didaktologiske* – refleksivitet, gjøre seg bevisst hvilke former for sosiokulturell mening, makt og motsetningsforhold den faktisk forvalter.

Og det er først ved det siste punktet vi kan si at musikkfaget besvarer det didaktiske identitetsspørsmålet på en måte som bidrar til å de/rekonstruere dets kulturdidaktiske identitet.

Referanser

- Adorno, Theodor W. & Max Horkheimer. 1991. *Kulturindustri. Opplysning som massebedrag*. Oslo: Cappelen.
- Arnold, Matthew. 1882. *Culture and Anarchy*. New York: Macmillan.
- Barker, Chris. 2001. *Cultural Studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Dahlgren, Lars-Owe. 1989. Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I: Säljö, Roger et al., *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsutfattning*, s. 19-32. Lund: Studentlitteratur.
- DeNora, Tia. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, Jacques. 1967. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dyndahl, Petter. 2004. Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I: Johansen, Geir, Signe Kalsnes & Øivind Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, s. 73-91. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ellefsen, Live Weider. 2008. *Musikk-Menneske-Mening*. Masteravhandling i Kultur- og språkfagenes didaktikk. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Fitzgerald, Thomas K. 1993. *Metaphors of Identity. A Culture-Communication Dialogue*. New York: State University of New York Press.
- Folkestad, Göran. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. I: *British Journal of Music Education*, 23, no. 2 (July 2006), s. 135-145.
- Foucault, Michel. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Frith, Simon. 1996a. *Performing Rites. Evaluating Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, Simon. 1996b. Music and Identity. I: Hall, Stuart & Paul du Gay (red.), *Questions of Cultural Identity*, s. 108-127. London: Sage.
- Goehr, Lydia. 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works. An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Green, Lucy. 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hanken, Ingrid Maria & Geir Johansen. 1998. *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hebdige, Dick. 1979. *Subculture. The meaning of style*. London: Methuen.
- Kant, Immanuel. 1790/1990. *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Lyotard, Jean-François. 1993. *Om det sublime*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. 1994. *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, Frede V. 1998. *Almen Musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). København: Akademisk Forlag.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: The University Press of New England.
- Storey, John. 2003. *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Williams, Raymond. 1958. Culture is ordinary. I: McKenzie, Norman (red.), *Conviction*, s. 74-92. London: MacGibbon and Kee.