



En kvalitativ forskningsundersøkelse av musikkforskeres, musikk læreres og en musikkelevs perspektiver på fenomenet

EKSISTENSIELLE ERFARINGER I KLASSEROMMET



Existential experiences in the classroom

Masteroppgave i Kultur og språkfagenes didaktikk

År 2016

Lill Jeanette Skipperstøen

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

FORORD

Det har vært svært givende å forske på fenomenet *Eksistensielle erfaringer i klasserommet*. Erfaringer som omfavner de dype, eksistensielle og filosofiske spørsmål om liv, død og meningen med livet "Hvorfor er vi her? Hvor kommer vi fra? Hvem er jeg egentlig? Hva skjer etter døden?".

Mitt ønske er at masteroppgaven kan gi inspirasjon til videre forskning på fenomenet og bidra med betydningsfulle innsikter og prinsipper som har overføringsverdi til en eventuell eksistensiell pedagogikk og didaktikk i fremtiden. Hva er ikke viktigere i musikkfaget enn musikkopplevelser som gjør noe med oss? Hva er ikke viktigere enn tilstedeværelse? Hva er ikke viktigere enn å lære å elske oss selv og bli akseptert og erkjent som den vi egentlig er? Dette er gaver vi kan gi til elevene i skolen, dersom vi åpner oss for barnas visdom.

Det er med takknemlighet og ydmykhet jeg ser tilbake på de to årene jeg har studert ved Høyskolen i Hamar på masterstudiet Kultur og Språkfagenes didaktikk. Aldri før i min egen skolegang og utdanning har jeg blitt møtt, sett og vist tillit på denne måten. En stor takk rettes til min veileder Ingeborg Lunde Vestad for hennes tålmodighet, støtte og gode og ærlige veiledning. Takk til John Vinge, som bidro med inspirerende veiledning år 2013. Takk til Kristin Rygg for gode råd og samtaler. Takk til min familie og mine venner som har vist støtte og forståelse for hvor viktig det har vært for meg å prioritere dette arbeidet og takk til min gode venn Cathinka, og min storebror Charles som har bidratt med gode skrivetips.

Sist men ikke minst vil jeg takke mine fantastiske intervjupersoner for interessen dere har vist og tiden dere har satt av til mitt forskningsprosjekt! Jeg er spesielt takknemlig for musikkelevens åpenhet, tillit og innsikt som endret min forståelse for de eksistensielle lag i musikk og menneske.

Nittedal, februar 2016. Jeanette Skipperstøen

Engelsk sammendrag (abstract)

This qualitative research study will be concerned with the phenomenon: *Existential experiences in the classroom*.

Do you know what, music teacher? I saw both the past and the future at once! And then I saw a watch, and the angles span around and around really fast, like there was no time, and I was there. Then I was in the land of the dinosaurs. Then I met my father's father, but he's dead! And then I talked to him, and suddenly I was in heaven, in a way, and suddenly there were no people on earth and then everything began again.

(Music pupil, 1st class, 2013)

The subject and the story from the music pupil, described in the quote above, is closely related to what Varkøy (2010) describes as existential experience, a term which also is a key element in The National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK06). According to Varkøy (2010), in certain moments, this experience will be portrayed as a meeting with something beyond ourselves.

The aim of the research is firstly to highlight the music researchers' thoughts about a reductionist tendency within the music education research, that often seems to exclude the phenomenon of existential experience. Secondly, the aim is also to visualize the music pupil's own voice and input, which substantiates children's abilities for existential experiences. Further, it is considered meaningful to emphasize the music teacher's option to make accessible, or inaccessible, the opportunity for existential experiences for the pupils. Based on my prerequisite knowledge about the phenomenon, together with input from the three groups of informants in interviews, I chose to formulate the following research question:

What is "existential experience" and how can the music teacher create room for existential experiences in the classroom?

The terms spirit, existential and spiritual, can according to Varkøy be problematic when compared with New Age thinking. Xenophobia and anxiety might occur, as the music teacher Lindberg stresses when he writes "We are afraid of what we do not know ". Therefore, my task will be to create awareness about the phenomenon and to highlight thoughts and ideas toward an existential pedagogic and didactic in the future music school subject.

Norsk sammendrag

Denne kvalitative forskningsstudien tar for seg fenomenet: *Eksistensielle erfaringer i klasserommet.*

Vet du hva musikk lærer, jeg så både fortiden og fremtiden på en gang! Også så jeg en klokke, og viser`n gikk kjempefort rundt og rundt og rundt, det var ikke noe tid på en måte, også var jeg der. Så var jeg i dinosaurenes land. Også møtte jeg pappa`n til pappa, men han er jo død! Også snakket jeg med han, også plutselig så var jeg oppe i himmelen på en måte, og plutselig var det ingen mennesker på jorden og så startet alt på nytt.

(Musikkelev i 1.klasse, år 2013)

Temaet og musikkelevens fortelling som er beskrevet i sitatet over, er nært beslektet med det Varkøy (2010) omtaler som eksistensiell erfaring, et begrep som også er sentralt i læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Ifølge Varkøy (2010) fremstår en slik erfaring i visse øyeblikk, som et møte med noe utenfor oss selv.

Undersøkelsens formål er for det første å løfte frem musikkforskernes tanker om at det finnes en reduksjonistisk tendens innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet, som langt på vei synes å ekskludere fenomenet eksistensiell erfaring. For det andre, et ønske om å synliggjøre musikkelevens egne fortellinger og innspill som sannsynliggjør barns tilgang til eksistensielle erfaringer. Videre anses det som betydningsfullt å fremheve musikk læreres mulighet til å åpne eller lukke rom for slike erfaringer hos eleven. På bakgrunn av min forkunnskap om fenomenet og de tre informantgruppens innspill i intervjuene, valgte jeg å formulere følgende problemstilling

Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Masteroppgavens resultater peker i retning mot at eksistensielle erfaringer fremstår som et tabubelagt tema. Dette på tross av at fenomenet ifølge musikkforskere er: *det musikk egentlig handler om.* Begrepene ånd, eksistensiell og åndelig kan ifølge Varkøy virke problematisk når det sammenlignes med New age tenkning. Det oppstår fremmedfrykt og berøringsangst, noe musikk lærer Lindberg også poengterer under intervjuet når han sier at "Vi er redde for det vi ikke vet noe om". Min oppgave blir derfor å skape bevissthet om fenomenet og løfte frem tanker og ideer mot en eksistensiell pedagogikk og didaktikk i fremtidens musikkfag og skole.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
Engelsk sammendrag (abstract)	2
Norsk sammendrag	3
KAPITTEL 1: INNLEDNING OG BAKGRUNN	7
1.1 Oppgavens tema	7
1.2 Problemstilling og metode	8
1.3 Utdyping av problemstillingen gjennom forskningsspørsmål	9
1.4 Bakgrunn for oppgaven	10
1.4.2 Min bakgrunn	11
1.4.3 Eget minne fra en eksistensiell erfaring i møte med musikk.....	12
1.5 Masteroppgavens oppbygning	13
2.1 Barn og eksistensielle spørsmål	15
2.1.1 Barns mottakelighet og stemthet.....	16
2.2 Perspektiver på musikkopplevelse og eksistensiell erfaring	17
2.2.1 Samisk og sjamanistisk perspektiv på eksistensiell erfaring	17
2.2.2 Nåtidige perspektiver på musikkopplevelse og eksistensiell erfaring.....	19
2.2.3 Sterke musikkopplevelser i berøring med det eksistensielle.....	21
2.2.4 Eksistensiell/åndelig – tabubegreper forbundet med New age.....	22
2.3 Eksistensiell erfaring og det eksistensielle møtebegrepet	23
2.3.1 Eksistensiell erfaring.....	23
2.3.2 Danning av mennesket	25
2.3.3 Det eksistensielle møtebegrep i et dannelsesperspektiv.....	26
2.3.4 Det eksistensielle møte - I en pedagogisk sammenheng	29
KAPITTEL 3: METODE	30
3.1 Formål og oversikt over datamaterialet	30
3.1.1 En kvalitativ eksplorerende undersøkelse.....	31
3.1.2 Kriterier for utvalg, presentasjon av informantene og vurdering av utvalget	33
3.1.3 Konfidensialitet, informert samtykke og etiske overveielser	35
3.1.4 Kvalitative intervjuer	35
3.1.5 Deltakende observasjon i musikk-klasserommet	37
3.1.6 Barneperspektivet.....	38
3.1.7 Transkripsjonsprosessen	40
3.1.8 Analyseprosessen	40
KAPITTEL 4: ANALYSE AV INTERVJUENE	43
4.1 Innledning	43
4.2 Musikkforskernes perspektiv	43
4.2.1 Hva er eksistensielle erfaringer?.....	43
4.2.2 Oppsummering: Eksistensielle erfaringer-det musikk egentlig handler om	46
4.2.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?.....	49
4.2.4 Oppsummering- Betydningen av lærerens bevissthet rundt egne holdninger til barns mulighet for eksistensielle erfaringer	53
4.2.5 Forskningsspørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?.....	54

4.2.6 Oppsummering: Ethiske og praktiske utfordringer i arbeidet med eksistensiell pedagogikk og didaktikk.....	57
4.3 Musikk lærernes perspektiv.....	57
4.3.1 Forsknings spørsmål 1: Hva er eksistensielle erfaringer?.....	57
4.3.2 Oppsummering: Musikk lærerens forståelse av eksistensiell erfaring.....	59
4.3.3 Forsknings spørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?.....	60
4.3.4 Oppsummering: Musikk lærernes holdninger til musikk.....	61
4.3.5 Forsknings spørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?.....	61
4.3.6 Oppsummering: Lærernes bevissthet rundt etiske og praktiske utfordringer.....	62
4.4 Musikk elevens perspektiv.....	62
4.4.1 Innledning.....	62
4.4.2 Deltakende observasjon 1 og Intervju 1: "Eksistensiell fortelling i barneperspektiv".....	63
4.4.3 Tilfeldig deltakende observasjon 2-Musikk elevens behov for å snakke om sine drømmer.....	64
4.4.4 "Musikk elevens tegninger-et kreativt uttrykk for indre opplevelser".....	65
4.4.5 Utarbeidelse av didaktisk plan med mål om å skape rom for eksistensiell erfaring.....	71
.....	71
4.4.6 Gjennomføring av didaktisk plan og deltakende observasjon 3 "Eksistensielle erfaringer i klassefellesskap".....	72
4.5 Musikk elevens perspektiv sett i lys av forsknings spørsmålene.....	76
4.5.1 Forsknings spørsmål 1: Hva er eksistensielle erfaringer?.....	76
4.5.2 Forsknings spørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?.....	76
4.5.3 Forsknings spørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?.....	76
4.5.4 Oppsummering av eksistensiell erfaring i barneperspektiv.....	77
4.6 Oppsummering av informant gruppenes innspill.....	77
KAPITTEL 5: "Hva er eksistensielle erfaringer? En drøfting av begrepets innhold i lys av intervju personenes utsagn".....	78
5.1 Innledning.....	78
5.2 Eksistensiell erfaring - Det musikk egentlig handler om.....	78
5.2.1 Det vide og snevre møtebegrepet sett i en helhetlig sammenheng med eksistensielle erfaringer.....	79
5.2.2 Informant gruppenes fortellinger sett i lys av uklare momenter i teorien omkring eksistensiell erfaring.....	80
5.2.3 Kontraster i datamaterialet i lys av musikk lærernes og musikk forskernes perspektiver på språkliggjøringen og forståelsen av eksistensiell erfaring.....	83
5.2.4 Informant gruppenes utsagn – En antydning til et behov for dekonstruksjon av læreplan i musikk?.....	85
5.2.5 Barneperspektivet på eksistensiell erfaring – drømmer gjennom musikk.....	86
5.2.6 Den fryktbaserte grensen – et hinder for barns eksistensielle erfaringer.....	88
5.2.7 Det eksistensielle møtet mellom musikken og eleven i et dannelsesperspektiv.....	89
5.2.8 Oppsummering av funn sett i lys av problemstillingens første ledd: Hva er eksistensiell erfaring?.....	92
KAPITTEL 6: HVORDAN KAN MUSIKK LÆREREN SKAPE ROM FOR EKSISTENSIELLE ERFARINGER I KLASSEROMMET?.....	93
6.1 Anerkjennende relasjoner og lærerens berøringsangst.....	93
6.1.1 Lærerens berøringsangst og uvitenhet.....	95
6.2 Læreren mellom engasjement, kjærlighet og nøytralitet.....	96

6.3 Balanse mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige	98
6.4 Å la seg inspirere av et antroposofisk perspektiv.....	99
6.5 Å trekke grensen mellom terapi og pedagogikk	101
6.6 Oppsummering av perspektivene på bakgrunn av datamateriale	104
6.7 "Med utgangspunkt i Den lille prinsen"	105
6.7.1 Vilje til å knytte bånd.....	105
6.7.2 Vilje til eksklusjon.....	106
6.7.3 Vilje til å etablere et rituale.....	107
6.7.4 Vilje til å se med hjertet.....	107
Kapittel 7: Masteroppgavens funn, begrensninger og nye spørsmål.....	109
7.1 Avslutning.....	111
Litteraturliste	113
VEDLEGG.....	117
Vedlegg 1 Intervjuguide musikkforsker Gulbrandsen.....	117
Vedlegg 2 Intervjuguide musikkforsker Varkøy.....	119
Vedlegg 3 Intervjuguide musikkforsker Ruud	121
Vedlegg 4 Strukturert intervju til musikkforsker Isaksen	123
Vedlegg 5 Intervjuguide for musikk lærer Lindberg	124
Vedlegg 6 Strukturert intervju til musikk lærer Svendsen	126
Vedlegg 7 Intervjuguide 1. Musikkeleven år 2013, 1.klasse.	127
Vedlegg 8 Intervjuguide 2 og barnets tegninger år 2015, 2.klasse.....	128
Vedlegg 9 Intervjuguide 3 og barnets tegninger år 2015, 2.klasse.....	129
Vedlegg 10 Musikkelevens skriftlige refleksjoner år 2015.....	130
Vedlegg 12 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"	132
Vedlegg 13 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"	133
Vedlegg 14 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"	134
Vedlegg 15 Fremgangsplan og oversikt over masteravhandlingsprosessen	135
Vedlegg 16 Kvittering fra NSD	137

Tabell og figur oversikt

Kapittel 2.3.1: Modell mellom objektet og den opplevde person (Nielsen, 2004).

Kapittel 3.1: Modell: Oversikt over perspektivene som skal undersøkes.

Tabell og oversikt over datamaterialet og genereringsprosessen.

Kapittel 3.1.6: Modell: Anerkjennende relasjoner i intervjusituasjoner.

Kapittel 4.4.5: Didaktisk plan utarbeidet med et mål om å skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet.

Kapittel 4.5.4: Tabell: Drømme gjennom musikk - En oppsummering av eksistensiell erfaring i barneperspektiv.

Kapittel 6.6: Oppsummering av perspektivene på bakgrunn av datamaterialet.

KAPITTEL 1: INNLEDNING OG BAKGRUNN



Vet du hva musikk lærer, jeg så både fortiden og fremtiden på en gang! Også så jeg en klokke, og viser'n gikk kjempefort rundt og rundt og rundt, det var ikke noe tid på en måte, også var jeg der. Så var jeg i dinosaurenes land. Også møtte jeg pappa'n til pappa, men han er jo død! Også snakket jeg med han, også plutselig så var jeg oppe i himmelen på en måte, og plutselig var det ingen mennesker på jorden og så startet alt på nytt.

(Musikkelev i 1.klasse, år 2013)



1.1 Oppgavens tema

Denne masteroppgaven tar for seg temaet *eksistensielle erfaringer i klasserommet*. I dette utdraget fra Kunnskapsløftet, står det skrevet om musikkopplevelse som en estetisk og eksistensiell erfaring:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (LK06).

Det er altså et mål i henhold til læreplanens generelle del, at dette er noe som skal tilfalle alle elever. Men hva er en eksistensiell erfaring? Hva forstår musikk lærere når de leser dette begrepet i læreplanens utsagn ovenfor? og forekommer slike erfaringer i klasserommet? Gabrielsson (2008) har gjort en stor musikkpsykologisk forskningsundersøkelse som er beskrevet i boken *Sterke musikkopplevelser*. Kun tre prosent av de over tusen sterke musikkopplevelser nevnt i denne boken, ble erfart i klasserommet (ibid, s.476). Musikkelevens fortelling sitert innledningsvis, synes å være en opplevelse erfart i klasserommet som er nært beslektet med det Varkøy (2010) omtaler som eksistensiell erfaring. I artikkelen: Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet (2010) oppfordres musikk lærere til å innta en filosofisk tilnærming. Dette fordi denne erfaringen kobles opp mot musikkopplevelsens eksistensielle/åndelige dimensjoner og dermed krever noe annet av læreren.

[Eksistensielle erfaringer er] (...) erfaringer som ikke kan planlegges, som overskrider alle didaktiske modeller, og som i stor grad unndrar seg det 'vanlige musikkpedagogiske snakket' i etterkant av elevenes musikalske erfaringer (Varkøy, 2010, s. 37).

Ifølge Varkøy (2010) fremstår en eksistensiell erfaring i visse øyeblikk, som et møte med noe utenfor oss selv. Disse erfaringene omfavner de eksistensielle og filosofiske spørsmål om liv, død og meningen med livet "Hvorfor er vi her? Hvor kommer vi fra? Hvem er jeg egentlig? Hva skjer etter døden?" Erfaringen er noe som gjør noe med oss som menneske, berører oss på dypet av hvem vi er i en større sammenheng. Ruud (2013) skriver om den eksistensielle erfaringen som noe som kan ha en transformativ kraft på oss, en erfaring som kan gi oss sterke følelser. I henhold til Varkøy (2010) virker det som om Kunnskapsløftet viser en vilje til å balansere det instrumentelle og eksistensielle, men hva hjelper det hvis mange musikk lærere, kontaktlærere og pedagoger som arbeider i skolen, ikke vet hva begrepet handler om? Hvordan skal lærere da skape rom for eksistensielle erfaringer som barna ifølge læreplanen har rett på å få mulighet til å oppleve?

1.2 Problemstilling og metode

Masteroppgavens problemstilling er:

Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Problemstillingen er utforsket ved hjelp av kvalitativ metode. For å få en bred forståelse av tematikken valgte jeg å gjennomføre deltagende observasjon av og intervju med ett barn og individuelle intervjuer med fire musikkforskere og to musikk lærere. Materialet består til sammen av tre semistrukturerte intervjuer med musikkforskere, ett individuelt strukturert intervju med en musikkforsker og en musikk lærer. Med et ønske om flere perspektiver ble det også foretatt et valg om å sende spørsmål på e-post til musikkforfatterne/forskerne Lars Ole Bonde, Stein Wivestad og Audun Myskja år 2015 og samtale med en kjent samisk sjaman/forfatter år 2014. Disse er ikke deltagere på samme måte som informantgruppen, men får en mindre og samtidig betydningsfull plass i masteroppgaven gjennom personlig kommunikasjon som bringer nye innsikter. (Se masteroppgavens metodekapittel 3.1.1 Tabelloversikt over datamaterialet og genereringsprosessen).

Musikkeleven har i masteroppgaven fått pseudonymet Angela. Musikk lærerne har fått pseudonymene Svendsen og Lindberg. Musikkforskerne har ikke fått pseudonymer da deres fulle navn gir mulighet for at nye forskningsundersøkelser i fremtiden kan ta utgangspunkt i deres viktige utsagn og teori. Sammenstillingen av deltakernes perspektiver gir til sammen et helhetlig bilde på den

eksistensielle erfaringen, de etiske og praktiske utfordringene og synliggjør hvilke holdninger som åpner og lukker rom for den eksistensielle erfaringen.

1.3 Utdyping av problemstillingen gjennom forskningsspørsmål

For å besvare problemstillingen valgte jeg å stille alle deler av datamaterialet tre forskningsspørsmål.

Disse er:

1. Hva er eksistensiell erfaring?
2. Hvordan kan holdninger åpne og lukke rom for musikkeleven?
3. Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Jeg vil i det følgende si noe om hvordan forskningsspørsmålene henger sammen med problemstillingen, og med dette også utdype problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: *Hva er eksistensiell erfaring?*

Definisjonen av eksistensiell erfaring som jeg har valgt å ta utgangspunkt i er: "(...) en relasjon – et *møte* mellom musikken og det lyttende sinnet som mottar den" (Guldbrandsen og Varkøy, 2004, s. 7). Eksistensielle erfaringer i teoretisk perspektiv vil bli utdypet og sett i forhold til Bollnow (1969) sin teori om det eksistensielle *møtebegrepet*, som er sentralt i store deler av oppgaven. *Indre musikkopplevelse* forstår jeg som en opplevelse som ikke nødvendigvis trenger å måles, men som har en verdi i seg selv. Opplevelsen kan bringe oss inn i en stor indre verden av bilder og følelser. Jeg mener at det som skiller en eksistensiell erfaring fra en annen musikkopplevelse er at den berører ved det eksistensielle, åndelige og emosjonelle og gjør at vi møter oss selv i en større sammenheng. Den skaker oss og forandrer oss. *Musikkopplevelsen* blir dermed en eksistensiell *erfaring* man tar med seg.

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for musikkeleven?*

Dette spørsmålet knyttes til problemstillingens andre ledd. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan det å skape rom for eksistensielle erfaringer henger sammen med holdninger. Med *holdninger* i denne sammenheng har jeg hatt fokus på deltakernes holdninger til eksistensielle erfaringer i klasserommet, men også hvordan holdninger hos musikk læreren kan åpne eller lukke rom for musikkelevens eksistensielle erfaringer.

Forsknings spørsmål 3: *Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?*

Dette forsknings spørsmålet knyttes i likhet med forsknings spørsmål to til problemstillingens andre ledd. Ved å fokusere på *etiske og praktiske utfordringer* ønsket jeg å få en bredere forståelse for hva deltakerne tenker kan være vanskelig og/eller utfordrende i det didaktiske arbeidet i klasserommet. Etiske og praktiske utfordringer kan eksempelvis være tidsdimensjonen og følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Det kan også handle om grensen mellom terapi og pedagogikk og lærerens rolle mellom engasjement, nøytralitet og kjærlighet.

1.4 Bakgrunn for oppgaven

1.4.1 Musikkelevens sterke musikkopplevelse

- Et motiverende utgangspunkt for å utforske fenomenet "Eksistensiell erfaring"

I årene 2013-2015 har jeg hatt musikk timer i Angelas klasse. Min deltakende observasjon av Angela i en musikk time i 1.klasse år 2013, ble et motiverende utgangspunkt og skapte interesse for å utforske fenomenet eksistensiell erfaring. Kunne Angelas musikkopplevelse være et eksempel på en eksistensiell erfaring?

I den aktuelle musikk timen lyttet elevene med lukkede øyne, mens jeg spilte en rolig rytme på en stor klangrik sjaman tromme. Målet med denne musikk aktiviteten var å skape indre ro og tilstedeværelse hos den enkelte og rom for indre musikkopplevelser, altså det som går på indre visuelle bilder, følelser og de erkjennelsesmessige aspekter. Det innledende sitatet i denne master oppgaven beskriver musikkelevens fortelling som ble nedskrevet av meg som observatør kort tid i etterkant, som en form for minnearbeid. Som musikk lærer er observasjon en naturlig del av hverdagen, men denne fortellingen virket som å berøre Angela på en dypere måte enn andre lytte opplevelser hun hadde hatt tidligere. Noe som fascinerte meg var at selv om jeg kun spilte på denne trommen i noen få minutter, så kunne hun fortelle om hvordan hun reiste i en slags mangfoldig tidløs dimensjon. Det var som om hendelsen foregikk i lynets hastighet og dette skapte nysgjerrighet hos meg som musikk lærer og forsker. Det virket som om fortid, nåtid, fremtid ikke eksisterte, men var en slags enhet. Hun fortalte om møter med dinosaurer, møte med avdøde familiemedlemmer, møte med seg selv som barn hvor hun så seg selv bli voksen og møte med Gud og himmelrike. Deretter fortalte hun om sin observasjon fra himmelen. "*Plutselig var det ingen mennesker på jorden og så startet alt på nytt*". Denne hendelsen danner altså utgangspunkt for ønsket om å utforske eksistensielle erfaringer. For å få et helhetlig inntrykk og en dyp innsikt i musikkelevens opplevelses verden har det vært viktig å følge

hennes musikalske utvikling i egne musikktimer i 1 og 2 trinn i årene 2013/2014 (6 år gammel) 2014/2015 (7 år gammel).

Det ble etter hvert interessant å undersøke på hvilken måte den indre musikkopplevelsen kunne defineres som en eksistensiell erfaring og forsøke å få innsikt i hvordan denne påvirket henne som menneske, sosialt, emosjonelt og faglig. Det utviklet seg også et ønske om å se disse erfaringene i et *barneperspektiv* og se på hvilke *begreper* musikkeleven selv benyttet når hun fortalte om sine opplevelser. Dette ble utført gjennom deltagende observasjoner, intervjuer, samtaler og analyse av musikkelevens produkter (tegninger/minner fra opplevelsene).

1.4.2 Min bakgrunn

En av grunnene for min store interesse for tematikken er oppdagelsen av en reduksjonistisk tendens i det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Det finnes lite litteratur om fenomenet og da spesielt i en pedagogisk forstand. Jeg mener vi mangler en didaktikk og pedagogikk som tar for seg dette slik at musikk lærere kan få mulighet til å skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet. I denne sammenheng er jeg enig med musikkforskerne Guldbrandsen og Varkøy som mener det finnes en reduksjonistisk tendens innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet, som langt på vei synes å ekskludere fenomenet eksistensiell erfaring. Guldbrandsen forteller i intervjuet.

Det snakkes ikke om begrepet eksistensiell erfaring og vi trenger å snakke mer om det. (...) Man skal ikke bare utdanne barn for å klare prøver og tester, men de skal bli gode mennesker. Man skal utdanne de til å være følelsesmessige differensierte og ha kontakt med det følelsesmessige.

Varkøy er enig med Guldbrandsen og skriver om at det eksisterer en reduksjonistisk holdning i forhold til synet på musikk og hva musikken kan gi. Han poengterer under intervjuet at "man får en reduksjonistisk holdning i forhold til hva musikk egentlig handler om og da spesielt det Nielsen (2004) kaller åndelige/eksistensielle lag". Nielsen (2004) sitt syn på musikk som et mangespektret meningsunivers favner de eksistensielle/åndelige lagene som finnes i musikk, som gjør at vi kan bli kjent med dypere lag i oss selv og den vi *er*. For mange barn, spesielt de barna som ikke opplever trygghet i hjemmet, kan eksistensielle erfaringer være avgjørende for å finne denne tryggheten i seg selv. Dette handler også om å ta musikkeleven på alvor. Læreren eller musikk læreren får stor makt når han/hun som Varkøy sier under intervjuet "åpner og lukker rom for musikalske erfaringer for eleven".

Min bakgrunn for valg av temaet er også min oppfatning av at lærere ofte har en tendens til å undervurdere barns mulighet til eksistensielle erfaringer. Dette tror jeg er en viktig årsak til at den delen av musikk som oppfordrer til refleksjon rundt eksistensielle spørsmål, kontakt med følelser, sanser og indre fantasiverden ofte blir nedprioritert.

Min personlige bakgrunn for å skrive denne oppgaven er erfaring gjennom syv års utdanning og syv års arbeidserfaring innen skole og barnehage (førskolelærer med videreutdanning i norsk, matte og pedagogikk, musikk lærer og det nåværende masterstudiet "Kultur og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk". En studiereise og et feltarbeid i år 2010 med fokus på musikk og skole-kulturer i Afrika, Namibia, ga meg også innsikter, perspektiver og erfaringer som har påvirket den jeg er i dag som forsker. Her fikk jeg også via et kulturel relativistisk perspektiv øye på hvor viktig sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer er for barns liv både i barnehage, skolen og fritiden.

Mine personlige erfaringer stemmer overens med det Varkøy (2010) sin analyse av eksistensiell erfaring i læreplanen synliggjør, nemlig at noe marginaliseres og at dette noe handler om de eksistensielle/åndelige lag i musikken. Gjennom min egen skolegang fra syv års alder til voksen alder, savnet jeg den indre følelsesmessige orienteringen. Det var "noe" som manglet. Det var "noe" i meg som ikke ble erkjent, sett og hørt. Det var "noe" i meg som ikke fikk mulighet til å blomstre og utvikle seg. I møte med begrepet eksistensielle erfaringer på masterstudiet, fant jeg endelig *en språklig måte å forbinde musikk og de eksistensielle spørsmål*. Fenomenet favnet de eksistensielle spørsmål som jeg alltid undret meg over, men aldri fikk erfart gjennom erkjennelsesmessig opplevelse i klasserommet. Endelig hadde jeg funnet dette "noe" som omfavner den åndelige/eksistensielle delen av meg som mennesket og endelig hadde jeg funnet dette "noe" som handler om å ta alle sidene ved musikkeleven og musikken på alvor. Som musikalsk utøver (vokalist) og lytter har jeg hatt erfaringer som beveger seg inn i det mer åndelige/eksistensielle. I år 2014 (med inspirasjon fra masterarbeidet) ga jeg ut to CD'er med sang og guidet avspenning, som er skapt for å gi rom for sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer for barn og voksne (vedlegg 15: Fremgangsplan).

1.4.3 Eget minne fra en eksistensiell erfaring i møte med musikk

I barndommen kan jeg huske noen få sterke musikkopplevelser. Disse gjorde noe med meg som menneske og er også mye av grunnen til at jeg er åpen for barns mulighet til eksistensiell erfaring. Varkøy (2010) anbefaler å åpne opp for fortellinger om hvordan mennesker i ulike kulturer har opplevd og opplever musikk. Med Varkøys oppfordring ønsker jeg å dele min fortelling med deg som leser.

Jeg var i praksis og jobbet på en gård med mennesker med spesielle behov i Trondheim. Her jobbet en mann som spilte på en stor tromme, en slik tromme jeg tidligere hadde sett var blitt benyttet innen samisk folkemusikk. Mannen ba alle lukke øynene, lytte og slappe helt av. Da han begynte å spille var det som om bevisstheten min utvidet seg. Det er vanskelig å beskrive opplevelsen fordi det ikke finnes begreper for alt jeg sanset og opplevde. Hadde jeg kunne beskrevet opplevelsen med energien (i kroppen/utenfor kroppen) og følelsene hadde det vært enklere. Jeg opplevde å fly over et hav, møte med ville dyr som ulv, bjørn og lundefugl. For meg var denne erfaringen eksistensiell på

den måten at det ble en erfaring som gjorde noe med meg som menneske. Det oppsto en følelse av samhørighet, en enhet med naturen, dyrene og alt som eksisterer i universet. Jeg velger på bakgrunn av dette å definere denne som en *eksistensiell erfaring og/eller et eksistensielt møte*. Denne fortellingen har flere likheter med musikkelevens fortelling innledningsvis. Dermed var det lett for meg som musikk lærer å forstå at denne opplevelsen gjorde noe eksistensielt med henne som menneske og at det var av stor betydning at jeg som lærer anerkjente denne opplevelsen som noe svært betydningsfullt.

1.5 Masteroppgavens oppbygning

I dette mastergradsarbeidet er det ekspertgruppene musikkforskernes, musikk lærernes og musikkelevens perspektiver, opplevelser, erfaringer og refleksjoner som løftes frem og dermed skaper rammen for masteroppgaven.

I kapittel 1, **Innledning og bakgrunn**, presenteres masteroppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og begrunnelse for valg av disse. Her beskrives også musikkelevens og mitt eget minne fra en eksistensiell erfaring som skjedde under lytting til en samisk sjaman tromme.

I kapittel 2, **Teorigrunnlag**, presenteres teorier om barns eksistensielle spørsmål og barns mottakelighet og stemhet. Det trekkes frem ulike nåtidige perspektiver på musikkopplevelse og eksistensiell erfaring. Tabubegreper og New age tradisjonen ses i sammenheng med fenomenet. Aktuell faglitteratur fokuserer spesielt på eksistensfilosofi og pedagogikk/det eksistensielle møtebegrep og musikken som et mangespektrede meningsunivers. Dette kapittelet er ment som et teoretisk fundament for drøfting av deltagerens innspill og som en forståelsesramme rundt masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De mest sentrale teoretikerne i dette kapittelet er Varkøy (2010), Bollnow (1969), Vestad (2013), Guldbrandsen (2004) Isaksen (2011) Small (1998), Nielsen (1998, 2004), Gabrielsson (2008) og Ruud (2013).

I kapittel 3, **Metode**, begrunner jeg formål, presenterer valg av metode, deltagere/ekspertgrupper, tabell som viser oversikt over datamaterialet og genereringsprosessen, og forsøker å gi et innblikk i prosessens gleder og utfordringer. Her ønsker jeg også å gi et innblikk i mitt syn og holdninger til barn og barneperspektiv med et spesielt fokus på anerkjennelse. For å løfte frem oppgavens ståsted i forhold til å nærme meg analyse av datamaterialet knyttes min faglige identitet til hermeneutisk perspektiv.

Kapittel 4 er **analysedelen** hvor deltagerens tanker og refleksjoner rundt forskningsspørsmålene løftes frem. I analysen spares grundigere tolkninger og inngående diskusjoner til drøftingskapittelet. Dette valget er tatt på bakgrunn av masteroppgavens begrensede ordomfang og i forbindelse med at leser skal kunne se forskjellen på hva som er deltagerens utsagn og hva som er mine tolkninger og drøftinger. Barnets tegninger trekkes frem i sammenheng med barnets fortellinger.

I kapittel 5 "**Hva er eksistensielle erfaringer? En drøfting av begrepets innhold i lys av intervjupersonenes utsagn**", drøfter jeg empirien i forhold til første del av problemstilling og ser dette i sammenheng med teorigrunnet i kapittel 2. Her løftes det frem temaer som; det eksistensielle møtebegrep sett i sammenheng med eksistensiell erfaring, informantgruppens fortellinger sett i lys av uklare momenter i teorien omkring den eksistensielle erfaringen, kontraster i datamaterialet, musikkforskernes og musikk lærernes forståelse av eksistensiell erfaring, barneperspektivet, den fryktbaserte grensen og det eksistensielle møte mellom musikken og eleven i et dannelsesperspektiv.

I kapittel 6 "**Hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet? En drøfting med fokus på holdninger og etiske og praktiske utfordringer**", løfter jeg frem ideer, tanker og diskusjoner rundt problemstillingens andre ledd. Her legges det vekt på anerkjennende relasjoner, lærerens berøringsangst, læreren mellom engasjement, nøytralitet og kjærlighet, balanse mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige i musikkundervisningen, antroposofisk perspektiv og grensen mellom terapi og pedagogikk. Oppsummerende perspektiver hentet fra datamaterialet, løftes frem i kapittel 6.6 som betydningsfulle prinsipper og holdninger hos den medreisende møtetilrettelegger. Med utgangspunkt i eventyret "Den lille Prinsen" presenteres grunnleggende prinsipper og holdninger som kan være med på å skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet.

I kapittel 7 **Masteroppgavens funn, begrensninger og nye spørsmål**, settes funn i datamaterialet i sammenheng med oppgavens problemstilling. Oppgavens begrensninger nevnes og nye spørsmål reises. *Barneperspektivet* presenteres i oppgavens innledning kapittel 1 gjennom musikklevens utsagn, og vender tilbake i avslutningen, men denne gang som et poetisk svar på problemstillingen. Dette valget er tatt for å fremheve betydningen av å ta barneperspektiv på alvor.

KAPITTEL 2: TEORIGRUNNLAG

På vei mot et teoretisk fundament

Masteroppgaven som helhet henter perspektiver fra informantgruppene; musikkforskerne, musikk lærerne og musikkeleven, og møte med mennesker og teorier innen ulike forskningsfelter og kulturer. I inneværende kapittel er formålet å løfte frem tematikken eksistensielle erfaringer ut fra ulike teoretiske perspektiver.

I kapittel 2.1 velger jeg å skyve forskningen i retning av temaene "Barn og eksistensielle spørsmål" og "Barns mottagelighet og stemthet". Dette valget er tatt på bakgrunn av at det er musikkelevens musikalske erfaring som er utgangspunktet for masteroppgaven, og barns tilgang til eksistensielle erfaringer i klasserommet jeg ønsker å fokusere på.

I kapittel 2.2 løftes det frem ulike perspektiver på sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer med fokus på musikkterapeutiske perspektiver, tabubegreper og perspektiver forbundet med New age tradisjonen og perspektiver på sterke musikkopplevelser sett i sammenheng med eksistensiell erfaring. Med dette forklares det hvordan musikalske erfaringer mer generelt har betydning for individer på ulike måter/fra ulike teoretiske perspektiver. Eksistensielle erfaringer oppfattes ulikt i ulike kulturer og fordi både musikkelevens og min eksistensielle erfaring oppsto under lytting til sjamantrømme, beskriver jeg derfor kort i kapittel 2.2.1 samisk og sjamanistisk perspektiv som et eksempel, før jeg avgrenser meg fra dette og går over til det musikkvitenskapelige og –pedagogiske. Det samiske og sjamanistiske perspektivet var altså et betydningsfullt perspektiv og en viktig inspirasjonskilde til å skrive om eksistensielle erfaringer i klasserommet og er ikke en del av teorigrunnlaget som sådan.

Deretter konsentrerer teorien i kapittel 2.3 seg om Varkøy (2010) sin teori om eksistensiell erfaring og eksistensiell erfaring i et dannelsesperspektiv gjennom Bollnows teori om "møtet". Teorien som blir presentert er et nokså bredt og helhetlig blikk på eksistensielle/åndelige aspekter som synes relevant og nødvendig for mastergradsarbeidet da det belyser datamaterialet og gir meg et rammeverk og en plattform til å kunne besvare problemstillingen: *Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?*

2.1 Barn og eksistensielle spørsmål

I møte med eksistensielle erfaringer kan barn utvikle en språklig måte å forbinde musikk og de eksistensielle spørsmål. Teori om barns eksistensielle erfaringer finnes det svært lite av, men derimot teori om barns *eksistensielle spørsmål* finnes i større grad. Tidligere rektor ved Danmarks lærerhøyskole, Munksgaard (1980) mener at alle mennesker, også barn, forholder seg på en eller annen måte til eksistensielle og religiøse spørsmål. Hans undersøkelse av barn i Danmark søker å

belyse barns religiøse oppfattelse. Munksgaard peker på at man i møte med barn ofte vil undre seg over de mange dyptgående overveielser barna gjør seg om tilværelsen. Med en naturlig iboende trang til å utforske verden møter barn i forskjellige sammenhenger en religiøs eller åndelig livsanskuelse. Kaul (2003, s.72) sier at "Alle - også voksne, for den saks skyld - har et eksistensielt forhold til livet og egenrefleksjon om grunnleggende livsspørsmål". Som KRLE og musikk lærer har jeg møtt mange barn som undrer seg over livets eksistensielle spørsmål. Hartmans (1986) forskning underbygger dette og sier at barn har mange tanker om Gud og de er opptatt av livsspørsmål. Livsspørsmål er ifølge Hartman spørsmål av personlig og sosial natur som berører liv, død, ansvar, skyld, lidelse, redsel, ensomhet og trygghet, som også er kjennetegn ved en eksistensiell erfaring.

En musikk lærers *syn på barn* har en avgjørende betydning for hvordan læreren kan åpne eller lukke rom for eksistensielle spørsmål og erfaringer i klasserommet. Varkøy (2004) underbygger dette og er opptatt av det å ha en bevissthet i forhold til hva slags menneskesyn og grunnsyn vi tar med oss når vi underviser. Vestad (2013) er også opptatt av syn på barn og menneske. Hun løfter frem Varkøys poeng om at menneskesyn kan oppfattes som det mest grunnleggende i musikalske praksiser som musikkterapi og musikkpedagogikk (Vestad, 2013). Allerede i 1989 slo professor i musikkvitenskap Jon-Roar Bjørkvold fast at mennesket er musisk (Bjørkvold, 1989). Bjørkvold ga ut boken *Det musiske menneske* i år 1989 og poengterer i denne at det musiske menneske hører hjemme i en form for økologisk helhetstenkning. "Om vi ikke prøver å se i større helheter, ikke bare på tvers av fag og genre, men også på tvers av kulturer og aldersgrupper, vitenskap og poesi, mister vi det musiske menneske av syne" (ibid, s. 12). Ut fra Bjørkvolds tanker forstår jeg *det musiske menneske* som et syn på menneske som omfavner et *hele*. Musikkeleven har med alle sine sanser og følelser også en *naturlig musikalitet* som blir utviklet allerede i mors mage ved å lytte til morens hjerterytme og bevegelser.

2.1.1 Barns mottakelighet og stemthet

Forskning på barns eksistensielle erfaringer og sterke musikkopplevelser i og utenfor skole og barnehage, eksisterer det altså lite av, men at barn har forutsetning for slike erfaringer mener jeg musikkelevens fortelling i innledningen i kapittel 1 kan vise til. Man kan finne en god del forskning på musikkopplevelser og grensesprengende musikalske erfaringer som er så skjellsettende at man kan være relativt sikker på at fenomenet eksistensiell erfaring har funnet sted. Varkøy og Gulbrandsen er forfatterne av boken *Musikk og Mysterium, Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (2004). Boken handler om musikkens gåtefulle karakter. De skriver om at musikkerfaringen stiller oss ovenfor noe som er større enn oss selv. Dype og sterke musikkopplevelser betyr svært mye for mange av oss. I forhold til slike opplevelser mener de at dagens musikkdebatt og musikkvitenskap er tafatt,

reduksjonistisk og fortapt i utenomsnakk. En moderne musikktenkning må, ifølge denne bokens forfattere, ta slike personlige erfaringer på alvor.

En viktig innsikt å ta med seg i musikkundervisning er det Gulbrandsen (2004) nevner under kapittel tittelen "Lytterens mottakelighet og stemthet". Han mener at musikken selv ikke er det hele, for musikkens påvirkning fordrer en mottakelighet i lytteren, altså en innstilling, en imøtekommenhet eller stemthet.

Augustin sa i sin tid at man ikke virkelig kan forstå et fenomen hvis man ikke først har elsket det. Mottakeligheten innebærer en evne til å tro. (...) Jeg må komme dette sjiktet i musikken i møte og være rede for å ta det innover meg, i den samme akten hvor jeg gjør opplevelsen til det den er. Dette er kanskje en lignende form for klargjøring og forberedelse som ligger i en rekke rituelle teknikker for mystisk innvielse i de forskjellige kulturer og religioner, fra sjamanisme til kirkelig liturgi. (ibid, s.31).

Gulbrandsen mener altså slik jeg forstår det, at det er jeg som lytter og mottager som setter erfaringsobjektet. Det er jeg som gjør musikkopplevelsen, eller i denne sammenheng "den eksistensielle erfaringen" til noe viktig i mitt liv akkurat her og nå gjennom min åpenhet og mottakelighet. Dette kan relateres til mitt eget minne av eksistensiell opplevelse som jeg kort beskrev i innledningen i kapittel 1.4.3. I dette møtet med musikken var jeg åpen og mottakelig, noe som kan ha bidratt til at den eksistensielle erfaringen kunne skje.

2.2 Perspektiver på musikkopplevelse og eksistensiell erfaring

2.2.1 Samisk og sjamanistisk perspektiv på eksistensiell erfaring

Tematikken eksistensiell erfaring beveger seg innenfor de eksistensielle/åndelige aspekter. Disse aspektene oppfattes og oppleves ulikt utfra bakgrunn, tro, religion og kultur. Samisk og sjamanistisk perspektiv er et eksempel. Både min egen eksistensielle erfaring nevnt i innledningen kapittel 1.4.3 og musikkelevens første lytteopplevelse, oppsto ved lytting til en stor klangrik tromme. Denne er kjent for å være benyttet innen samisk folkemusikk, og jeg tok derfor i år 2014 kontakt med en kjent samisk forfatter og sjamanlærer. Selv om jeg ikke er av samisk opprinnelse eller befinner meg innenfor en sjamanistisk religion, var det svært interessant å høre hans perspektiv på hva sjamantrommen har som funksjon og hvordan eksistensielle erfaringer blir sett på i sjamanistiske eller samiske tradisjoner. Jeg fortalte han at jeg benyttet trommen i en musikktime år 2013 som en lytte-aktivitet etter at elevene hadde spilt på djembetrommer. Da jeg fortalte han om musikkelevens åndelige/eksistensielle erfaring ved lytting til trommen, fortalte han at sjamantrommen i samiske tradisjoner blir brukt blant annet til indre bevissthetsreiser hvor det å reise i en slags tidløs dimensjon, slik musikkeleven beskriver gjennom sine utsagn, blir sett på som helt naturlig. Disse erfaringene kan ifølge sjamanlæreren ha transformativ kraft på oss som mennesker. Læreplanen i musikk (LK06) formidler det å lytte til

samisk folkemusikk som en del av det musikalske mangfoldet som skal inkluderes i musikkundervisningen.

Lytte

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. (...). Her inngår arbeid med barnesangkultur, *samisk musikk* og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk. Musikalsk mangfold og sjangerbredde som ivaretar hovedlinjer innenfor ulike musikalske sjangere, utgjør således en faglig kjerne i dette hovedområdet på alle års-trinn (...). (ibid, 2006).

I musikkundervisningen kan den samiske sjamantrommen presenteres som en del av samisk musikkultur. Tromming var den instrumentale del av *samisk folkemusikk* og joiken var en viktig del av den før kristne religion. *Noaidi*, den samiske sjamanen, trommet på runebommen/trommen og joiket slik at han kom i en slags ekstase for blant annet å kunne se inn i fremtiden eller reise til dødsriket (Hætta, 1992). Den samiske folkemusikken, spesielt bruken av tromme er blitt møtt med både glede, frykt og skepsis opp igjennom historien og et sentralt spørsmål i denne sammenheng er "Hvor går grensen mellom det vi kan tale om og det vi bør tie om når det gjelder musikk?". Dette spørsmålet står sentralt i den norske essay samlingen i boken *Musikk og mysterium* (2004) hvor musikkforskere og komponister, en forfatter, en billedkunstner og en pater uttrykker hver sin vinkling på temaet grensesprengende musikalsk erfaring. Redaktørene og forfatterne Gulbrandsen og Varkøy utfordrer altså denne grensen, i likhet med barneperspektivet i denne oppgaven. Fra et religionsvitenskapelig perspektiv, kan vi i sjamanistisk tradisjon, se at målet med sjamantrommen ikke er å være teknisk god på instrumentet, men å erfare en indre reise, komme i kontakt med en slags kollektiv bevissthet, og en dypere del av seg selv, en slags enhet med natur, dyr og universet. I en annen tradisjon som eksempelvis den kristne, kan slike grensesprengende musikalske erfaringer dreie seg om erkjennelser av at det finnes sammenhenger mellom musikken og det guddommelige (Gulbrandsen & Varkøy, 2004).

Sjamanlæreren oppfordret meg under samtalen til å forsøke å få en forståelse for hva opplevelsen i 2013 hadde betydd for musikkelevens videre utvikling. Denne oppfordringen valgte jeg å følge ved observasjon, samtaler og intervjuer med musikkeleven. På den ene siden har vi altså det sjamanistiske perspektivet og på den andre siden det musikkpedagogiske perspektivet på eksistensiell erfaring som forklarer eksempelet fra musikkelevens eksistensielle erfaring (se innledningsvis kapittel 1) på ulike måter. Jeg vil i det følgende bevege meg vekk fra det det samiske og/eller sjamanistiske perspektivet og trekke frem tidligere forskning i lys av nåtidige musikkpedagogiske og terapeutiske perspektiver på eksistensiell erfaring.

2.2.2 Nåtidige perspektiver på musikkopplevelse og eksistensiell erfaring

Ruud, professor i musikkterapi og musikkvitenskap, reflekterer i sin bok *Musikk og identitet* (2013) om hvordan musikk har påvirket han gjennom livet. Når vi skriver om musikk som arena for konstruksjon og forhandling av identitet, er kanskje noe av det viktigste de opplevelsene og de *eksistensielle erfaringene* som treffer oss på et *dypere nivå*. Ruud skriver om "Det transpersonlige rom, noe som er forankret utenfor oss selv, i noe grensesprengende, noe bortenfor de nære tids- og romdimensjoner. I dette rommet vil man oppleve seg selv som "en del av noe større, en helhet, en sammenheng" (Ruud, s.236). Det finnes mye forskning siste årene som gir nye forståelser av hvordan sterke musikkopplevelser som berører de eksistensielle aspekter påvirker identitetskonstruksjonen.

Musikk kan fungere som en form for metafor for identitet fordi musikk består av mange lag, deriblant de åndelige/eksistensielle lag, slik Nielsen (2004) beskriver. Denne innsikten har sterk betydning for både pedagogiske, sosiologiske, estetiske, antropologiske, terapeutiske og psykologiske perspektiver på musikk. Musikkantropologen Finnegan (1989) mener at musikken tilbyr spesielle erfaringer som er nært knyttet til selvet. Ruud (2013) utdyper i denne sammenheng at identitet handler om hvordan selvet reflekterer over seg selv i ulike situasjoner/kontekster. Gjennom livet vårt konstrueres identiteten vår gjennom narrativer vi forteller om oss selv og disse har gjerne forbindelser til sterke musikalske opplevelser og erfaringer. Musikk sosiologen Tia DeNora (2000) bruker begrepet "selvteknologi" og er opptatt av musikkens affordanser, altså hva musikken tilbyr og innbyr til. Musikken kan altså gi oss redskaper og med disse kan vi konstruere våre liv og identiteter. Sosiologen Anthony Giddens (1991) mener at kunst og kultur kan gi sterke emosjonelle opplevelser og disse kan også utvikle og endre selvet (Giddens,1991). En rekke empiriske undersøkelser har altså dokumentert hvordan sterke musikkopplevelser og erfaringer påvirker identitetsutviklingen. Som musikkpedagogen Small (1998) påpeker utforsker og lærer vi om oss selv gjennom "å musikke" altså gjennom å musisere, lytte, oppleve og skape musikk.

Samtlige musikkforskere i denne masteroppgaven er opptatt av det terapeutiske ansvar i møte med undervisningssituasjoner hvor man kommer i kontakt med psykologiske endringer, slik en kan gjøre i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet. Ruud som også er musikkterapeut, er spesielt opptatt av det han definerer som livets *høydepunktopplevelser*. Høydepunktopplevelser kan resultere i eksistensielle erfaringer. Ruud mener at de musikalske høydepunktene hører med i enhver musikalsk selvbiografi. For han har disse opplevelsene vært ledsaget av sterke kroppsupplevelser, av ekstatiske øyeblikk, dype meditative tilstander eller fantasireiser som har ført han langt både innover og utover seg selv (Ruud, 2013).

Den musikkpedagogiske boken *Man skal høre meget Musikaliteten i fokus - en bog om lærere og undervisning*¹ (1988) tar opp et viktig tema i forhold til lærerens rolle i undervisningen, nemlig grensen og/eller læreren mellom terapi og pedagogikk. Hanne Tofte Jespersen er en av forfatterne av denne bokens kapittel 6 hvor hun skriver om *musikk, opplevelse og erkjennelse*, som noe av det viktigste ved musikkfaget. Hun skriver om betydningen av den opplevelsesorienterte musikkundervisningen som i denne sammenheng går under navnet madrasspedagogikk. Hun understreker betydningen av å tilrettelegge for at barn kan øve opp evnen til oppmerksomhet eller det jeg vil kalle tilstedeværelse/mottakelighet som gjør at vi kan komme lengre inn i musikken. Ved å stille eksistensielle spørsmål som "Hvor kommer vi fra? Hvor skal vi hen?" i samklang med musikken, kan vi bli mer kjent med den vi er og hva vi er en del av (Jespersen, et al., 1988).

Audun Myskja er forfatter av boken *Den musiske medisin*² (2003). Han er faglig leder for Senter for Livshjelp, overlege, spesialist i allmennmedisin, fellow i nevrologisk musikkterapi, sertifisert tomatiskonsulent, forfatter og musiker med utstrakt foredrags- og kursvirksomhet i inn- og utland. Myskjas forskning har likhetstrekk med min studie på den måten at han fokuserer på hvordan musikk virker inn på mennesket. Hans forskning skiller seg fra min ved at den fokuserer mer på musikk og lyd som musisk medisin, helbredelse og terapi, mens min fokuserer spesielt på fenomenet eksistensielle erfaringer og hvordan vi kan skape rom for dette i klasserommet. Samtidig kan jeg se at terapeutiske holdninger og perspektiver kan berike musikkundervisningen på den måten at læreren kan bli tryggere i sin rolle som medmenneske og møtetilrettelegger, noe jeg drøfter i kapittel 6.2 og 6.5. Mens Myskja stiller spørsmål om musikkens helbredende kraft, stiller jeg spørsmål om den eksistensielle erfaringens betydning for mennesket. I likhet med musikkforsker Varkøy (1997) er også Myskja opptatt av den Pytagoreiske tenkning. Myskja hevder at Pytagoras³ av Samos (ca. 560-480 f.Kr) sannsynligvis er den som har levert det mest konsekvente bidraget til en musisk medisin. I kapittel 6.5 nevnes relevante spørsmål jeg stilte Myskja i personlig kommunikasjon, omkring hans syn på den eksistensielle erfaringen i klasserommet.

¹ Bonde, L. O., Jespersen, H. T., Dich, K. D. C., Schmidt, S., & Straarup, O. (1988). *Man skal høre meget.: Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning, redigert av Hanne Tofte Jespersen*. København: Christian Ejlers. Forfatterne er en prosjektgruppe på 5 tidligere videregående lærere, alle med bakgrunn fra musikk som hovedfag. Undersøkelsen tar for seg musikkfaget i videregående, men har overføringsverdi til musikkfaget i barne- og ungdomsskole.

² Boken *Den musiske medisin* (2003) gir en dypere innsikt i hva vi i dag vet om virkningen av lyd og musikk på levende organismer, fra slyngplanter og melkekyr til det ufødte menneske. Enkelte lyder og toner har vært tillagt religiøs og helsebringende betydning i mange tusen år. Musikk er unik ved at lyden treffer direkte inn i kroppen, samtidig som den taler til følelsene. Som lege og musikkutøver åpner forfatteren Audun Myskja for spennende perspektiver ved å ta i bruk lyd og musikk som terapi. Boken er rik på pasienteksempler og praktiske øvelser, og inneholder en diskografi med forslag til musikkstykker og innspillinger av særlig terapeutisk verdi.

³ Se Sundberg, Ove Kr. (2002). *Pythagoras og de tonende tall. Studie i pythagoreiske musikk- og virkelighetsforståelse*. Oslo: Solum forlag, for mer detaljerte beskrivelser.

2.2.3 Sterke musikkopplevelser i berøring med det eksistensielle

Alf Gabriellson (2008) har gjort en stor musikkpsykologisk forskningsundersøkelse på sterke musikkopplevelser og blant disse også opplevelser av *eksistensiell/åndelig karakter* som er relevant i denne sammenheng. Nærmere tusen mennesker har fortalt om de sterkeste musikkopplevelsene de har hatt og hva disse har betydd for dem. Opplevelsene strekker seg over nesten hele 1900 tallet. Fortellingene viser at sterke musikkopplevelser rommer et bredt spekter av reaksjoner, alt ifra kroppslige, fysiske reaksjoner til opplevelser av en mer eksistensiell og åndelig karakter.

Resultatene i Gabriellsons forskningsundersøkelse viste at *kun tre prosent* av de over tusen sterke musikkopplevelsene som berørte de mer åndelige/eksistensielle aspekter var erfart i skolen (ibid, s.476). De fleste hadde altså sterke musikkopplevelser av eksistensiell karakter *utenfor* skolen.

Mange av deltagerne beskrev at opplevelsene er så sterke og ubeskrivelige at det er nesten umulig å beskrive det med ord. I kapittelet "Musik och existens" skriver Gabriellson at "sterke musikkopplevelser kan innvirke på tanker og refleksjoner om livet og eksistensen" (Gabriellson, 2008, s.191, egen oversettelse). Gabriellson peker også på sammenhengen mellom musikkopplevelser og utvikling av selvet.

Mange av de eksistensielle fortellingene inneholder også elementer av *transcendent* karakter. Deltagere forteller om fornemmelsen av andre verdener eller eksistenser. "Män känner sig forflyttad til en ännan värld bortom tid och rom" (ibid, s.209). Gabriellson mener også at man i forhold til transcendent opplevelser kan tilføre ut av kroppen opplevelser, altså følelsen av å sveve, lette og forlate kroppen. Deltagerne bruker her ord som magisk, mystisk, overnaturlig og utenomjordisk. Noen beskrev med et fokus på *følelsmessige i musikken*, mens andre derimot reagerte på ulike *elementer i musikken* som klangfargen på stemmen/instrumentene, rytmen, dynamikken, lydstyrken, toneart, harmoni, form, akkorder, temaer og aspekter.

Denne forskningen synliggjør at mennesker, også barn, reagerer svært forskjellig og har ulike måter å bruke sansene på (forskjellig sansespråk). Noen *føler* mye, andre *ser* bilder og andre *hører/lytter* mer med intellektet enn med hjerte.

En annen gruppe opplevelser som kan tilføyes her er ifølge Gabriellson *religiøse* opplevelser. I flere fortellinger beskrives det hvordan musikken brakte frem visjoner av himmelen, paradiset og evigheten. Følelsen av "endelig fred" gikk også igjen hos noen av deltagerne. En del av disse musikkopplevelsene som går på de mer religiøse og eksistensielle aspekter, minner meg om musikkeleven Angelas beskrivelser av sine opplevelser, som analyseres og drøftes i kapittel 4, 5 og 6.

Forskjellen mellom sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer er ikke alltid like lett å få tak i og det finnes lite teori om dette skillet. Varkøy (2010) mener at en eksistensiell erfaring er en sterk *musikkopplevelse* som *blir* en eksistensiell *erfaring* på den måten at den *skaker* oss og gjør noe

eksistensielt med oss *følelsesmessig, åndelig og erkjennelsesmessig*. En sterk musikkopplevelse derimot, handler ikke om å møte seg selv i en større eksistensiell sammenheng, men kan likevel oppleves som sterk både kroppslig og emosjonelt. Dette betyr ikke at sterke musikkopplevelser ikke skal bli anerkjent som verdifullt, men at det derimot påvirker mennesket i en annen grad enn den eksistensielle erfaringen.

2.2.4 Eksistensiell/åndelig – tabubegreper forbundet med New age

Nielsen (2004) beskriver åndelig/eksistensielle lag i musikken som om de hører sammen. Når vi går inn på og benytter begreper som *åndelig/eksistensiell* blir dette ofte forbundet med noe som har med New age-tenkning å gjøre, det er derfor i denne sammenheng hensiktsmessig å trekke frem teori om denne tenkningen. Heelas (1996) beskriver New age som en religion der man forherliger selvet "Det finnes en dyp indre kjerne av sannhet som er felles for alle – en perennialisme – som kan oppdages ved å se forbi alle verdens religioner og tradisjoner" (Heelas, 1996, s.27). Alle kan finne frem til denne kjernen og sannheten ved å se inn i seg selv. Dette betyr at man ikke kan stole på sannheter som kommer fra andre kilder enn selvet "Truths´ provided by the dogmas of religious traditions, or by other people – parents, scientists, even putatively-spiritual masters – might well be erroneous" (ibid, 1996, s. 21).

New age-tenkningen tiltrekker seg ofte mennesker som ikke har en fast religion eller fasit, men som ønsker å utvikle seg som menneske, de søker etter "noe". Samtidig er det viktig å påpeke at vi ikke kan snakke om New age som en fast, stabil kultur eller religion, for innenfor dette menneskeskapte rammebegrepet finnes mange ulike mennesker med ulike syn, virkelighetsoppfatninger, evner, tanker, livssyn og følelser. Jeg tenker at vi derimot må fokusere på "møte med det enkelte unike menneske". Den eksistensielle erfaringen favner åndelige opplevelser av ulik art, som lett kan bli sammenlignet med religiøse, åndelige og/eller alternative aktiviteter og terapiformer innenfor New age retningen som eksempelvis selvtvklingsmetoder, *mindfulness*/avspenning/meditasjon og trommereiser.

Det er av denne årsak viktig å påpeke at den eksistensielle erfaringen ikke handler om å utøve noen form for religion, men at den derimot handler om å erfare noe som er en naturlig del av det åndelige/eksistensielle som bor i oss mennesker.

2.3 Eksistensiell erfaring og det eksistensielle møtebegrepet

Inneværende kapittel tar for seg Varkøy (2010) sin teori om eksistensiell erfaring og eksistensiell erfaring i et dannelsingsperspektiv gjennom Bollnows teori om "møtet".

2.3.1 Eksistensiell erfaring

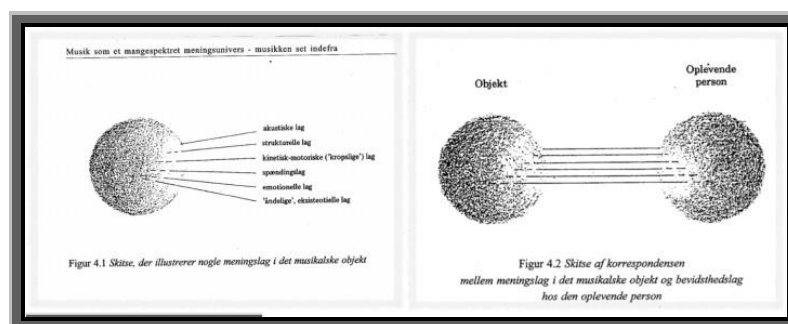
Varkøy (2010) mener en eksistensiell erfaring, er en relasjon, et møte mellom den klingende musikken og det lyttende sinnet som mottar den. Han uttrykker at det handler om erfaringer som opp gjennom tiden er blitt gitt både religiøse, metafysiske, psykologiske, sosiale, kulturelle og estetiske tolkninger. Den fremstår i visse øyeblikk, som et møte med noe utenfor oss selv. En av boken *Musikk og Mysterium* (2004) sine essay omhandler fenomenet *Erfaring* av Arne Johan Vetlesen. Med begrepet erfaring sikter filosofen Hegel til et spesielt fenomen "Å gjøre en erfaring vil si å bli rammet, skaket, berørt. Subjektet forandres av og gjennom erfaringen det rammes av" (Varkøy & Guldbrandsen, 2004, s.40).

Musikkforsker og filosof Øivind Varkøy (2010) undersøker fenomenet *eksistensiell erfaring* i et musikkfilosofisk utgangspunkt. Varkøy nevner to innspill fra musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk teoridannelse som kan bidra med viktige poenger i refleksjonen omkring den musikalske erfaring, som eksistensiell erfaring. Det første innspillet tar utgangspunkt i debatten omkring selve *musikkbegrepet* og interessen for *musikkens funksjoner* for individ og samfunn. Dette er en tenkning som vi ikke minst finner i kjølvannet av musikkantropologiens forsøk på å fortolke musikkens og *musikkopplevelsens betydning* i ulike kulturer. Varkøy mener den fokuserer på at musikk er nært forbundet med menneskelige følelser, opplevelse av mening og sammenheng og at det handler om personlig, konkret og dypt menneskelig uttrykksform relatert til kultur og kontekst. Varkøy (2010) trekker frem Christopher Smalls bok *Musicking* (1998), hvor disse tankene kommer godt frem. Når Small skaper verbet "musicking" av substantivet "music", er dette for å understreke at musikk ikke bare er et verk eller et objekt, men at det i musikkfremførelser også handler om å *delta* som utøvende, lyttende, øvende, komponerende og dansende. All "musicking" er prosesser hvor vi forteller oss selv historier om oss selv og våre relasjoner. Small (1998) åpner imidlertid for at "relasjoner" i denne sammenhengen strekker seg langt utover det konkret eksisterende og hverdagslige.

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

"Musicking" kan også handle om relasjoner vi skulle ønske eksisterte, og som vi lengter etter å oppleve, og ikke bare de relasjonene som faktisk finnes akkurat der og da. Small mener at det kan

handle om relasjoner med mennesker med og i oss selv, med våre fysiske legemer, med kosmos, eller med det noen velger å kalle det overnaturlige. Slik knyttes "musicking" opp mot opplevelse med og erfaring av mening, livskvalitet og lykke. Varkøy forklarer at et sentralt poeng her er at Small gir begrepet "musicking", klart eksistensielle overtoner (Varkøy, 2010). Dette betyr slik jeg forstår det at hverdagslige musikkaktiviteter i klasserommet kan ha eksistensielle overtoner fordi musikkelever i relasjon og møte med musikk får mulighet til å "musikke" og dermed komme i kontakt med sanser, følelser, opplevelse av mening og sammenheng. På denne måten kan musikkens funksjon ikke bare handle om yttersiden av musikk, altså det som er teknisk beskrivbart og håndterbart, men også det mer følelsesmessige og erkjennelsesmessige. Det andre innspillet Varkøy (2010) skriver om som kan bidra til å utdype fenomenet eksistensiell erfaring ytterligere, er Frede V. Nielsens syn på musikk som et *mangespektret meningsunivers* altså et musikkpedagogisk filosofisk perspektiv på fenomenet. I henhold til Nielsen (2004) inneholder musikken akustiske lag, strukturelle lag, kroppslige lag, spenningslag, emosjonelle lag og åndelige/eksistensielle lag. Disse lagene i musikken korresponderer med tilsvarende bevissthetslag som finnes i menneske. Han viser så til en modell mellom objektet og den opplevde person og understreker "Noe i den ene svarer til noe i den andre" (Nielsen, 2004, s.137).



Musikken er altså ifølge Nielsen (2004) som et helt meningsunivers, et stort spektrum av opplevelsesmuligheter. Nielsen velger å skrive *åndelig/eksistensiell opplevelse, som om de hører sammen*. Slik jeg tolker det har den eksistensielle musikkopplevelsen, noe med vår åndelige eksistens å gjøre. Nielsen antyder imidlertid at det synes som om det ofte svikter i formidlingen mellom eksistensielle lag i musikken og de tilsvarende lag i menneskets bevissthet. Noe av grunnen til dette er ifølge Nielsen at musikkundervisningen foregår på en akse mellom ars og sciensia-dimensjonene (Nielsen, 1998). På den ene siden har vi det åndelige/eksistensielle/kunstneriske/sanselige og på den andre siden det tekniske/håndverksmessige/teoretiske. Slik jeg forstår Nielsen er det ideelle å skape en balanse mellom disse dimensjonene slik at kontakten/relasjonen mellom de eksistensielle lag i musikk og menneskets bevissthet også kan få en verdifull plass i musikkundervisningen.

I dette utdraget fra Kunnskapsløftet (2006), står det skrevet om musikkopplevelse som en estetisk og eksistensiell erfaring.

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (LK06).

Det er altså et mål, i henhold til læreplanenes generelle del, at dette er noe som skal tilfalle alle elever. Ifølge Varkøy (2010) har norske læreplaner, all den tid disse har eksistert, hatt fokus på musikkens funksjon som redskap og middel. Eksistensiell erfaring, som begrep, finnes ikke i tidligere læreplaner, men kommer til uttrykk først i læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). I sin doktoravhandling *Barns bruk av fonogrammer* (2013) går også Vestad veien om Varkøys beskrivelser av eksistensiell erfaring. Hun finner en del uklare momenter ved Varkøys tekst om fenomenet, blant annet om slike erfaringer forbeholdes bestemte sjangre. Varkøys tekst sier heller ikke noe om hvilke forutsetninger som forutsettes hos lytteren, eksempelvis om disse nødvendigvis må inneholde teoretisk og begrepslig skolering. Videre beskriver Vestad at det er uklart om eksistensielle erfaringer utelukkende er erfaringer som involverer sterke og til dels voldsomme følelsesmessige og kroppslige opplevelser, eller om begrepet også inkluderer mindre rystelser. Disse uklarhetene Vestad fremhever, ser jeg som svært betydningsfulle å ta tak i og diskutere videre i kapittel 5.2.2.

2.3.2 Danning av mennesket

Eksistensielle erfaringer har etter min mening stor kraft og påvirkning på den vi er og blir som mennesker og ved å skape rom for slike erfaringer i klasserommet er musikk læreren med på å danne barn. Ikke bare utdanne barn til å bli faglig sterke, men også danne barn til å bli sterke i seg selv som den de *er*, altså selverkjennelse gjennom eksistensiell erfaring. Dannelsesbegrepet både i Tyskland, Danmark og Norge er blitt brukt i en svært vid betydning, nærmest synonymt med begrepene undervisning og oppdragelse (Hanken & Johansen, 1998, s.211).

Varkøy (1997) understreker at man helt fra antikken har diskutert musikk som middel i arbeidet med å danne mennesker. Danning ble i denne sammenheng sett på som utvikling av hele mennesket. Selv om ikke begrepet eksistensiell erfaring, har kommet til uttrykk i læreplanen før 2006, har musikk altså påvirket mennesker og kulturer på eksistensielle måter i alle tider. Pythagoreerne var fortrolig med musikkens umiddelbare og dyptgripende innvirkning på menneskelig sjelsliv. Musikk kunne ses på som terapi og oppdragslære (Sundberg, 2002). Pythagoras (født ca570 f.Kr.) hevdet at vi gjennom musikk kunne erkjenne de grunnleggende prinsippene i tilværelsen (Varkøy, 1997). Dette minner meg også om tanker jeg finner hos den norske filosofen Arne Johan Vetlesen (2004). Som Nielsen, kretser hans tanker rundt møtet mellom musikk og menneske. Han kaller den kvaliteten vi kan få gjennom musikalsk eksistensiell erfaring og en refleksjon rundt denne for *transcendens*, at

man på en måte foretar et skifte av fokus og bevissthet, musikken gjennomstrømmer oss og erfaringen smelter inn med sitt eget jeg. Solerød (2012) skriver at begrepet danning først ble brukt om barneoppdragelse, men at det senere fikk en utvidet betydning hvor begrepet gjelder alle mennesker. Ut fra den tyske didaktikeren Wolfgang Klafkis tankegang skjer danning gjennom at barn møter utfordrende og relevant lærestoff og at det er gjennom denne erkjennelsesspiralen at danning skjer (Klafki i Hanken & Johansen, 1998). Varkøy (2010) hevder at vi ikke utnytter det potensialet som ligger i musikkfaget om vi ikke også ivaretar den estetiske dimensjonen som en kilde til opplevelser, erfaringer og forståelser.

Dette leder til å se nærmere på danningsteoretiske perspektiver knyttet til eksistensiell erfaring som en del av musikkarbeidet i klasserommet. Begrepet danning brukes også i norsk dagligtale og står da gjerne for noe finkulturelt og besteborgelig (Hanken & Johansen, 1998). Det er imidlertid ikke denne betydningen man sikter mot i eksistensfilosofien. Eksistensfilosofien har stilt spørsmål om det i hele tatt er mulig å danne menneskets innerste vesen "eksistensen" gjennom systematisk og kontinuerlig påvirkning, noe jeg vil gå grundigere inn på senere i kapitlet. Danning snakkes altså om på ulike måter, men jeg ønsker videre i denne masteroppgaven å fokusere *selverkjennelse og danning gjennom eksistensiell erfaring*. Det å skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet, handler altså ikke om danning i form av å *utdanne*, men derimot danning som en del av *utviklingen* av hele menneske.

2.3.3 Det eksistensielle møtebegrep i et dannelsesperspektiv

Boken "Eksistensfilosofi og pedagogikk" skrevet av den tyske filosofen og pedagogen Friedrich Otto Bollnow (1969) er sentralt i denne masteroppgaven da denne kan gi oss en bredere forståelse av hva eksistensielle erfaringer egentlig handler om i et dannelsesperspektiv. Dette dannelsesperspektivet tar også for seg de eksistensielle/åndelige sidene ved menneskets utvikling. Eksistensfilosofien er ikke en retning, men en samling av retninger, som har til felles at de er opptatt av aspektene ved det å *være* menneske. Bollnow viser til oppdragsformer som vekkelser, formaninger, rådgivning og *møte* og det er det sistnevnte fenomenet jeg ønsker å fokusere på i dette kapitlet.

I boken presenterer Bollnow *Det eksistensielle møtebegrep*, som er svært interessant å se i sammenheng med *eksistensiell erfaring*. Jeg mener disse to begrepene forteller mye om samme fenomen. Bollnow sin bruk av møte som det essensielle i livet, bygger på hans forståelse av Martin Bubers eksistensielle møtebegrep. Teorien om møtebegrepet kan anvendes til å si noe om hva eksistensielle erfaringer handler om og viktigheten av lærerens bevissthet rundt egne holdninger til musikkeleven, musikken og møte.

Bollnow peker på at man kan skille mellom et vidt og et snevert møtebegrep. I den vide betydningen ses møtet som en sjelelig berøring mellom det Martin Buber har kalt et *jeg* og et *du* (Bollnow, 1969). Dette *du* kan være et annet menneske, eksempelvis et møte som oppstår mellom lærer og elev, et møte med naturen eller den menneskelige kulturen og det den har frembragt. Ifølge Hanken og Johansen (1998) er det ikke uvanlig også innenfor musikkterapien å snakke om "møte med musikken" og at det eksempelvis ved musikalsk improvisasjon kan oppstå møter. Det vide møtebegrepet innebærer at man ser møte som et jeg-du-forhold der det oppstår en opplevelse og en gave som ikke kan planlegges, noe entydig positivt hvor man blir fylt med takknemlighet og lykke.

Bollnow derimot, bruker et mer snevert møtebegrep. Han ser ikke møte utelukkende som noe som bare er positivt og gledesfylt. Møte er ifølge Bollnow et møte med en eksistensiell berøring og konfrontasjon med enten et annet menneske, virkeligheten, kunsten og/eller naturen. Denne møteerfaringen er noe som stiller krav til oss om å ta stilling og ta ansvar for våre valg eller slik jeg forstår det *møte med den man egentlig er*. Denne erfaringen handler altså om å oppleve noe som virkelig treffer oss og ryster oss i vårt innerste. Isaksen, universitetslektor i musikkpedagogikk, har skrevet artikkelen "Den eksistensielle speletimen" (Isaksen, 2011). Her tar han for seg møtet mellom læreren og eleven i et eksistensielt lys. I møtet står begge i en likeverdige relasjon, på lik grunn og møtes i en dialektisk vekselvirkning og det er i dette ekte møtet man blir seg selv.

Er menneske ondt eller godt? Eller har vi potensiale for begge deler?

Den amerikanske pedagogen John Dewey så det slik at barn fødes med potensial både for det gode og det onde og at samhandlingen med pedagogisk positivt eller negativt miljø blir avgjørende for utviklingen (Noddings, 1997, kapittel 2). En idealistisk holdning og et utelukkende positivt menneskesyn kan derfor ikke være en basis for oppdragelse og undervisning mener Dale (2005). Slik jeg forstår det mener Dale at en metodisk, ideell og målstyrt opplæring som bare ser mennesket som godt og undervisning som *kontinuerlig/planlagt*, ikke fungerer uten at man tar høyde for menneskets mørkere og/eller komplekse og åndelige sider. Bollnow poengterer imidlertid at det i den ideelle undervisningsvirksomhet ikke handler om et valg mellom det *kontinuerlige* eller *diskontinuerlige*, men derimot et dialektisk vekselspill. "Vi behøver altså ikke gå ut fra at menneskelivet i sin helhet forløper diskontinuerlig (...), men at det kontinuerlige forløp fra tid til tid på en spesiell måte blir avbrutt av diskontinuerlige perioder". (Bollnow, 1969, s.28). For å nærme oss en forståelse av hva som kjennetegner undervisning som *kontinuerlig* og *diskontinuerlig virksomhet*, introduserer jeg her Isaksen (2014) sin karakterisering av disse. Disse karakteriseringene bygger på Bollnows teori.

Undervisning som kontinuerlig virksomhet

Noen kjennetegn på en kontinuerlig pedagogikk kan ifølge Isaksen (2014) være:

1. Et grunnleggende positivt, idealistisk menneskesyn hvor det sentrale er den frie vilje og menneskets iboende muligheter.
2. En pedagogikk hvor lærerens oppgaver vil være å bygge på det positive i eleven, og elevens kunnskaps- og ferdighetsnivå.
3. En planmessig anvendelse av riktige metoder og innhold, som gjør at man når de målene som er satt for virksomheten. (Isaksen, 2014).

Undervisning som diskontinuerlige hendelser

Bollnow velger å bruke et eksistensfilosofisk syn på læring og undervisning, et syn som kolliderer med det kontinuerlige synet på undervisning. Isaksen (2014) støtter dette synet og uttrykker at man i stedet for å se på undervisning som en rekke kontinuerlige hendelser, som knyttes sammen av progresjon og planlegging kan prøve å se undervisningen som en rekke *diskontinuerlige hendelser*. Jeg forstår dette som at læreren bør ha en holdning om å skape rom for diskontinuerlige hendelser i undervisningen slik at situasjoner man ikke har planlagt kan oppstå, i denne sammenheng eksempelvis en eksistensiell erfaring eller et *møte* som Bollnow uttrykker det. Det må understrekes at det er nettopp i møtet mellom disse virksomhetene *det kontinuerlige og diskontinuerlige*, det pedagogiske dilemmaet ligger. Kan et *møte* eller for å bruke læreplanens (LK06) begrep, *en eksistensiell erfaring*, oppstå dersom læreren kun benytter en kontinuerlig undervisningsvirksomhet? Altså at læreren kun har fokuset rettet mot det planmessige arbeidet og elevens kunnskaper og ferdigheter? Vil ikke da lærerens fokus være et helt annet sted enn elevens opplevelse og erfaring som verdi i seg selv? Og vil ikke da konsekvensen av lærerens holdning kunne være at den lukker rom for elevens mulighet til dette møte med seg selv/essensen av den man er og den eksistensielle erfaringen? Når jeg skriver om *essensen av den vi er* tenker jeg den vi er, altså vår *eksistensielle væren* uten eksempelvis mobiltelefon, tv, utdanning, tid, navn og sted. Dette fører oss nærmere neste utfordring. Noe av det som nemlig gjør bruken av eksistensfilosofisk tankegods utfordrende i en pedagogisk kontekst er synet på menneskets kjerne, av mange også kalt *essens*, slik Bollnows utsagn underbygger.

(...) [Det] finnes en innerste kjerne - av eksistensfilosofene kalt eksistens og denne kjerne unndrar seg enhver blivende forming, fordi den realiserer seg bare i øyeblikket, og forsvinner igjen med øyeblikket. (Bollnow, 1969, s.20).

Isaksen (2014) mener at dersom ens innerste kjerne (eksistens) ikke kan nås av det planmessige metodiske arbeidet, vil det ha stor konsekvens for hvordan man tenker om undervisning. "Det står da i motsetning til en kontinuerlig pedagogikk hvor man er planmessig i arbeidet, legger sten på sten og

kunnskap på kunnskap" (Isaksen, 2014, s.187). Eksistensfilosofien er altså i utgangspunktet ikke praksisnær og kan fremstå som ubrukelig i undervisningssammenheng, men det er her vi kan støtte oss til Bollnows teori om *møte*, hvor han forsøker å se koplingen mellom pedagogikken og eksistensfilosofien. Et aspekt ved møte er at man kan bestå eller ikke bestå prøven. Ved å bestå, blir mennesket seg selv, men dette *selv* i streng eksistensiell forstand, er altså noe annet enn det subjektive selv som utfoldes i dannelsen i hverdagslivet. Videre poengterer han enda et viktig moment.

Skal man utvikle sin egen individualitet, må man ifølge den klassiske dannelsesteori nok også stilles overfor det som er forskjellig fra en selv; for først på denne måte kan man komme ut over sin egen individualitets tilfeldige begrensning (Bollnow, 1989, s.133).

Slik jeg forstår Bollnow må vi altså *erkjenne hvem vi ikke er, før vi virkelig kan forstå hvem vi egentlig er*. Han mener at dannelses-arbeidet har som oppgave å bidra til at alle menneskets evner og krefter får utfolde seg til et avrundet rikt differensiert hele, som så igjen danner forutsetningen for det egentlige møte. "Dannelse⁴ er altså ikke lenger oppdragelsens siste og endelige mål, men bare en forberedende karakter" (Bollnow, 1969, s.136-137).

2.3.4 Det eksistensielle møte - I en pedagogisk sammenheng

Hvis en legger til grunn Bollnows tanker om at et eksistensielt møte har en viktig og avgjørende betydning for menneskets utvikling og dannelsen, eller for å bruke Bollnows begrep *åndelige verden* (Bollnow, 1969, s.131), skulle en også kunne tenke seg at det må være viktig for undervisningen.

Undervisningen får som oppgave å formidle et slikt møte, selv om man nok nøyere må undersøke i hvilken forstand man her kan tale om formidling. (...) Denne betegnelsen blir reservert bare for opplevelser som har inngripende betydning, og som derfor nødvendigvis er sjeldne begivenheter og aldri kan komme til å prege undervisningen i sin helhet. Derfor oppstår også spørsmålet om hvilken stilling møtet overhodet har i undervisningen. (Bollnow, 1969, s.31 og 32).

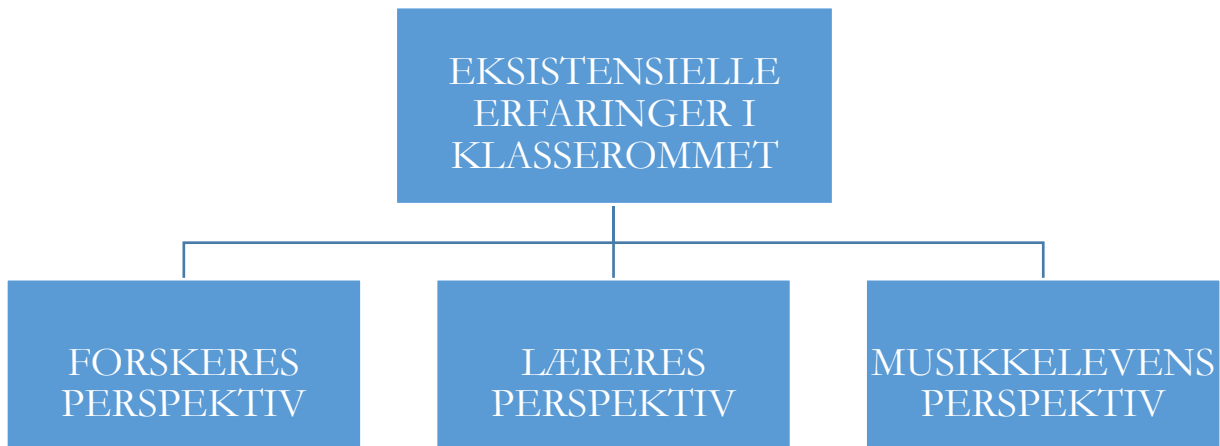
Ifølge Bollnow er det bare i et slikt eksistensielt møte du kan møte deg selv, men han understreker også at evnen til å møte seg selv må øves opp. Isaksen (2014) trekker frem Bollnows tanker om at det å øve seg på noe er det som skaper livsutfoldelse, øvingen er et mål i seg selv.

(...) det [må] sies her at mennesket kommer gjennom øving, og kun gjennom øving, til full utvikling og full livsutfoldelse. Øvingen må derfor ikke bare ses som en forberedelse til mestring av ønsket ferdighet, men at den representerer en udelelig oppfyllelse av selve livet (referert i Isaksen, 2014).

⁴ Bollnow bruker begrepet dannelsen, ikke som en form for en slags borgerlig dannelsen, forstått som kotyme/måter å (opp)føre seg på, men som en forberedende karakter til møte-erfaringen.

KAPITTEL 3: METODE

3.1 Formål og oversikt over datamaterialet



Som modellen ovenfor viser, var formålet og det overordnede fenomenet som skulle undersøkes *eksistensielle erfaringer i klasserommet*, formulert på denne måten i problemstillingen:

Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Med et ønske om å utvikle bred kunnskap om eksistensiell erfaring valgte jeg altså slik modellen ovenfor viser, tre forskjellige slags perspektiver. Kvale (2009) skriver at intervjupersonen er ekspert på sin egen opplevelse. En sammenstilling av forskernes, lærernes og musikkelevens perspektiver ville gi mulighet til å se tematikken eksistensielle erfaringer i klasserommet fra flere sider, med flere "ekspertgruppers" blikk.

Jeg ønsket å få frem forskernes kunnskap om fenomenet og deres syn på slike erfaringers plass og betydning i klasserommet. Videre var det viktig å få fram lærerperspektivet og med dette lærernes kunnskap om og holdning til eksistensielle erfaringer, foruten eventuelle etiske og praktiske utfordringer i et klasseromsperspektiv.

Det siste perspektivet – barneperspektivet – består av musikkelevens følelser, tanker, utvikling og hennes begrepsliggjøring av fenomenet eksistensiell erfaring. Dette var viktig å ha med, blant annet fordi det som beskrevet i innledningen var mitt møte med et barns eksistensielle erfaring som dannet utgangspunkt for denne masteroppgaven. Ved å utdype denne elevens perspektiv spesielt og eksistensielle erfaringer i klasserommet mer generelt, kan dette knyttes videre til en etisk dimensjon ved musikkpedagogisk forskning.

Dyndahl beskriver for eksempel at det er et etisk anliggende "å synliggjøre det marginaliserte i

musikalsk relatert utdanning og sosialisering" (Dyndahl, 2006, s.72). Selv om Dyndahls oppfordring ikke gjelder eksistensielle erfaringer direkte og jeg ikke vil bruke den samme metoden som han gjør i sin artikkel, nemlig dekonstruksjon, lar jeg oppfordringen om å synliggjøre det marginaliserte – i dette tilfellet eksistensielle erfaringer i klasserommet – inspirere denne masteroppgaven.

Jeg vil i inneværende kapittel kort beskrive utvalg av informanter, gjennomføringen av intervjuer, etiske overveielser, deltakende observasjon og vie noe større oppmerksomhet til materialet som ble samlet inn i forbindelse med barnets perspektiv. Jeg vil også nevne noe om etiske dimensjoner og maktforhold mellom forsker og informant, som blir særlig viktige å reflektere over når barn er deltakere i forskning. Deretter beskrives transkripsjonsprosessens gleder og utfordringer. I siste delkapittel: Analyseprosessen, beskrives også min forståelseshorisont gjennom en fenomenologisk forankring, og en hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 En kvalitativ eksplorerende undersøkelse

Med oppgavens tematikk og formål for øyet valgte jeg kvalitativ metode. Dette er en velkjent strategi, for å utforske et fenomen som på forhånd er lite kjent og når en ønsker å gå i dybden på noen relativt få tilfeller av hvordan fenomenet utfolder seg i menneskers hverdagsliv (Kvale, 2009). Intervjuguider ble utarbeidet og det kvalitative intervjuet (ibid, 2009) ble valgt som det primære redskapet for datainnsamling, mens både deltagende observasjon og intervju ble anvendt i forbindelse med barnets perspektiv.

Som nevnt var observasjonene av barnet utgangspunkt for masteroppgaven. Den første observasjonen av barnet ble foretatt høsten 2013 etterfulgt av et åpent intervju. Jeg arbeidet så videre med å samle data til barneperspektivet gjennom å observere, samtale og bli kjent med barnet i egne musikktimer våren år 2014 og det ble deretter gjennomført to deltagende observasjoner og intervjuer våren 2015. Som hennes musikk lærer valgte jeg å *ikke* skrive observasjonsguider, men derimot *feltnotater* hvor hendelser som var relevant for datamaterialet ble skrevet ned både underveis i undervisningen og etter som en form for minnearbeid.

Da arbeidet med å innhente datamateriale til musikkforsker og musikk lærerperspektivene tok til, intervjuet jeg først musikk lærer Lindberg i hans hjem og deretter musikk forskerne Varkøy, Guldbrandsen og Ruud på deres arbeidsplass. Disse intervjuene var altså muntlige, mens de to siste intervjuene med musikk lærer Svendsen og musikk forsker Isaksen⁵ ble gjennomført skriftlig på e-post på grunn av informantenes og min hektiske hverdag.

⁵ Musikk forskerne Varkøy, Guldbrandsen, Ruud og Isaksen deltok i denne masteroppgaven med sitt eget navn, mens musikk lærerne fikk pseudonymene Lindberg og Svendsen og musikkeleven fikk pseudonymet Angela.

En mer detaljert beskrivelse over datamaterialet og genereringsprosessen presenteres i følgende tabell.

Tabell-oversikt over datamaterialet og genereringsprosessen

Deltager og arena	Metode	Materiale	Tidsrom
Musikkeleven. Jente 6, 7 år. Angela. Gjennomført i klasserommet og friminutt.	Deltagende observasjon musikktimer, 3 åpne intervjuer, samtaler, analyse av musikkelevens tegninger.	Feltnotater, musikkelevens tegninger, skriftlige refleksjoner, lydopptak.	Fra august 2013 – juni 2015.
Musikkforskerne. Varkøy, Gulbrandsen og Ruud. Gjennomført på egen arbeidsplass (universitetet og musikkhøyskolen i Oslo).	Semistrukturert livsverdenintervju. Oppfølgingsspørsmål på e-post.	Feltnotater, lydopptak, ordrett transkripsjon.	Intervju datoer: Varkøy 13. februar (1 time). Gulbrandsen 13. februar (1 time). Ruud 26 februar (1 time) 2015.
Musikkforsker Isaksen.	Strukturert intervju/e-post.	Transkripsjon.	8. mai 2015.
Musikklærer Lindberg. Gjennomført i deltagers hjem.	Semistrukturert livsverdenintervju.	Feltnotater, lydopptak, ordrett transkripsjon.	11. februar 2015. 2 timer
Musikklærer Svendsen. Gjennomført på e-post. Samtale/oppfølgingsspørsmål på egen arbeidsplass/skole.	Strukturert intervju/e-post. Samtale/oppfølgingsspørsmål	Feltnotater. Transkripsjon.	6. mars 2015.
Dr Audun Myskja (lege, forsker, forfatter). E-post.	Samtale/spørsmål på e-post.	Transkripsjon sett i forhold til teori.	4. og 5. juni 2015.
Stein Wivestad. E-post.	Samtale/spørsmål på e-post.	Transkripsjon sett i forhold til teori.	5. juni 2015.
Lars Ole Bonde. E-post.	Samtale/spørsmål på e-post.	Transkripsjon sett i forhold til teori.	12. juni 2015.
Samisk forfatter og sjamanlærer. Gjennomført i deltagers hjem.	Samtale.	Transkripsjon sett i forhold til teori.	Vår 2014.

Innhenting av datamaterialet ble altså gjennomført gjennom semistrukturerte livsverdenintervjuer med musikkforskerne Gulbrandsen, Varkøy og Ruud (vedlegg 1-3: Intervjuguider) og musikklærer Lindberg (vedlegg 5: Intervjuguide). Strukturerte intervjuer på e-post med musikkforsker Isaksen (vedlegg 4: strukturert intervju) og musikklærer Svendsen (vedlegg 6: strukturert intervju), muntlig samtale med en samisk forfatter/sjaman, spørsmål/samtaler på e-post med Myskja, Wivestad og Bonde

og deltakende observasjoner i musikkundervisningen. Måter å dokumentere disse på var altså lydopptak, feltnotater, bilder av musikkelevens produkter/tegninger (vedlegg 8 og 9: Intervjuguider og tegninger), bilder av musikkelevens skriftlige refleksjoner (vedlegg 10: skriftlige refleksjoner) og ordrette transkripsjoner. I det følgende vil jeg presentere ekspertgruppene, utdype gangen i arbeidet, beskrive hvordan intervjuer og observasjoner ble gjennomført og knytte dette til metodisk teori.

3.1.2 Kriterier for utvalg, presentasjon av informantene og vurdering av utvalget

Den første gruppen informanter, *musikkforskere*, bestod av fire personer. Disse er Øyvind Varkøy, Erling E. Gulbrandsen, Even Ruud og Bjarne Isaksen. Etter presentasjonen i inneværende kapittel, vil jeg kun benytte deres etternavn. Jeg valgte disse spesielt på bakgrunn av deres teoretiske kunnskap om og erfaring med fenomenet eksistensiell erfaring. *Kriterier* for valg av musikkforskerne var forfatter og forskerbakgrunn, forfatterens teori skal ta for seg de eksistensielle/åndelige lag i musikken. De skal ha en åpen holdning til begreper som ånd, åndelig og eksistensiell erfaring.

Musikkforskere:

Varkøy er professor i musikkpedagogikk, forskningsleder og leder for PhD-utdanningen ved Norges musikkhøgskole. Han er også gjesteprofessor i musikkvitenskap ved Örebro Universitet (Sverige). Fagområdene hans er musikkpedagogisk idéhistorie og -filosofi, samt musikkfilosofi. Han har ti års erfaring som musikk lærere i ungdomskolen- og den videregående skolen.

Gulbrandsen er professor ved Universitet i Oslo og har 16 års utdanning bak seg. Han har skrevet en rekke artikler, bøker, kritikker og sammen med Varkøy har han redigert antologien *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*, som har blitt benyttet som teoretisk grunnlag i denne masteroppgaven.

Ruud er utdannet innen musikkvitenskap og musikkterapi og er dessuten cand. psykol. Han er professor ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han er også professor II i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole.

Isaksen er til daglig førstelektor i musikkpedagogikk ved Musikkonservatoriet, UiT Norges Arktiske Universitet. Disse er musikkpedagogikk på faglærerutdanningen i musikk, musikkestetikk på mastergradsstudiet i musikkutøving og musikkdidaktikk på barnehagelærerutdanningen. Isaksens perspektiver og innsikter fungerer i denne masteroppgaven som et bindeledd mellom det filosofiske forskerperspektivet og det pedagogiske lærerperspektivet. Han formidler på en måte overgangen mellom informantgruppene, og hans teori kan benyttes i brobyggingen mellom teori og praksis.

Den andre gruppen informanter, *musikklærere*, bestod av to personer. Jeg valgte etter deres ønske å anonymisere dem, og jeg har benyttet pseudonymene Ole Lindberg og Håkon Svendsen. Disse informantene ble valgt på bakgrunn av min nysgjerrighet i forhold til musikklærernes forståelse av begrepet eksistensiell erfaring i læreplan. Musikklærerne kjente jeg fra før (Lindberg var en av mine musikklærere i skolen og Svendsen var min arbeidskollega), men jeg hadde ingen kunnskap om deres forhold til begrepet eksistensiell erfaring. Kriterier for valg av musikkforskerne var variasjon i alder, faglig og musikalsk bakgrunn og erfaring fra musikkfaget i barneskolen.

Musikklærere:

Ole Lindberg er utdannet allmennlærer med musikk fordypning. Lindberg har hele tjue års erfaring fra arbeid med musikk i skolen i 1-7 trinn. Han har også 45 års erfaring i korpsundervisning.

Håkon Svendsen er utdannet musikklærer og lektor med bachelor og master i Musikkvitenskap på Universitetet i Oslo. Han tok også Praktisk-Pedagogisk utdanning ved Norges Musikkhøgskole. Svendsen har flere års erfaring fra arbeid som musikklærer i 4-7 trinn.

Den siste informantgruppen er *musikkeleven* som har fått pseudonymet Angela. Angelas eksistensielle erfaring var som nevnt innledningsvis grunnlaget for valget av tematikken i min masteroppgave. Hun ble et naturlig utvalg fordi hun på en måte "kom til meg" med sin innsikt, interesse og erfaring på riktig sted til rett tid. Hun var en av mine elever i musikkundervisningen og jeg fikk dermed en unik mulighet til å følge hennes utvikling over tid, fra år 2013 til år 2015.

Angela er en jente på 7 år (2.trinn). Under første deltakende observasjon og intervju i år 2013 var hun 6 år gammel (1.trinn). Hun kommer fra en familie hvor begge foreldrene arbeider som politi og Angela formidler at hun tror foreldrene er kristne. Angela er glad i sang, musikk, dans, tegning, maling og skriving. Gjennom sin deling og formidling, viser hun en kontakt med sin indre rike opplevelsesverden og har en svært god formidlingsevne og et svært godt ordforråd.

Dette utvalget av tre informantgrupper *tilbyr* altså ulike perspektiver på fenomenet eksistensiell erfaring. Perspektivene utfordrer og beriker hverandre og spesielt barneperspektivet gjennom musikkeleven Angelas fortellinger, gir en unik mulighet til en større forståelse av hvordan disse erfaringene oppleves og språkliggjøres av barnet selv. Det utvalget *ikke tilbyr* er mulighet til kvantitative resultater, men dette var heller ikke intensjonen, ettersom målet var å forsøke å se og forstå fenomenet ut ifra ekspertgruppens perspektiver og virkelighetsforståelser. Dersom jeg hadde valgt andre personer som informanter ville kanskje eksistensielle erfaringer som fenomen blitt fremstilt på en annen måte, ettersom eksistensielle erfaringer forstås og språkliggjøres ulikt ut ifra personens egen oppvekst, miljø og trobakgrunn.

3.1.3 Konfidensialitet, informert samtykke og etiske overveielser

Et nødvendig spørsmål å stille er "Hvordan skal en skape et bilde, skape en undersøkelse av noe, preget av kunnskap, objektivitet, sannhet og vitenskapelighet?". I denne sammenheng er det viktig å forholde seg til etiske prinsipper basert på etiske retningslinjer fra Nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora. I forkant av undersøkelsen sendte jeg prosjektbeskrivelse til Høyskolen i Hamar og da denne var godkjent søkte jeg NSD om godkjenning av prosjektet (vedlegg 16: Kvittering fra NSD).

Alle deltagerne fikk informasjon på e-post sammen med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen som er en del av masteroppgaven. De skrev så under samtykkeerklæring eller godkjenning om å ha lest og godkjent samtykkeerklæring på e-post. Deltagerne fikk skriftlig informasjon om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, uten at det skulle få noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2006; Dalen, 2011). Kravet om konfidensialitet ble møtt ved at det ble understreket for deltagerne (musikk lærerne og musikkeleven og hennes foresatte) at opplysningene ble anonymisert og at dette sikret at utsagn ikke kunne spores tilbake til den det gjelder. (NESH, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Musikkforskerne som ikke skulle være anonyme fikk tilsendt den ferdige transkripsjonen på e-post. På den måten fikk de muligheten til å endre eller slette sine innlegg. Dette kalles på fagspråket "member checking". Lincoln og Guba (i Posthold, 2005) vurderer "member checking" som den viktigste prosedyren for å gi masteroppgaven *troverdighet*. Det etiske aspektet har vært viktig å være bevisst på når barnet er deltager. Musikkeleven ble spurt om å delta og det var viktig at valget ble foretatt ut ifra en frihetsfølelse på barnets egne premisser. I sin diskusjon av samtykkekompetanse peker Halvorsen (1999) på at det er de som har foreldreansvar som har kompetanse til å ta avgjørelser som angår musikkeleven, så lenge det ikke er i strid med barns selvbestemmelsesrett. Intervjuet ble også gjennomført i samråd med jentas foreldre. Det har blitt gitt tillatelse til å gjengi deler av intervjuet i denne masteroppgaven. Moren formidlet på e-post at de var glade og rørte over at deres datters fortelling kunne være utgangspunkt for denne masteroppgaven. Intervjuene og personopplysninger ble oppbevart på en trygg og forsvarlig måte hvor det var kun veileder og jeg som hadde tilgang til datamaterialet (Dalen, 2011).

3.1.4 Kvalitative intervjuer

Ved å skulle intervjuer både barn, lærere og forskere, bestod forberedelsen av å sette seg inn i ulike intervjuformer for å finne en metode som passet formålet med min forskning. Formålet med kvalitative intervjuer er ifølge Fog (1994) "at fremskaffe et empirisk materiale, der består af den intervjuedes egne beskrivelser /fremstillinger af sig selv og den livsverden, som han må forholde sig til" (ibid, s.14). Det er blitt benyttet flere former for kvalitative intervjuer tilpasset ekspertgruppene, tid

og formål. Det *semistrukturerte livsverdenintervju* (Kvale, 2009) som til dels er inspirert av fenomenologien, følte relevant for min forskning. Denne intervjuformen ble valgt på bakgrunn av interessen for å forsøke å gå dypt inn i temaer fra dagliglivet som skal forstås ut fra deltagerens egne perspektiver (ibid). På bakgrunn av både deltagerens og min hektiske hverdag og ønsket om flere utvidede perspektiver, ble det benyttet skriftlig strukturert intervju per e-post til to av deltagerne. Kvale (2009) er opptatt av at vi må være bevisst intervjuvariasjoner i forhold til hvilke mennesker vi intervjuer. Her nevner han blant annet barn og elitepersoner som er relevant for min forskning.

Musikkkforskerne kan også ses på som elitepersoner. Eliteintervjuer foregår med personer som er ledere eller eksperter og vanligvis kan de ha stillinger med stor makt. (Kvale, 2009). Kvale påpeker at en utfordring kan være maktforholdet mellom intervjueren og elitepersonen. Det var derfor viktig at jeg som intervjuer hadde forhåndskunnskap om temaet, mestret fagspråket og var fortrolig med intervjupersonens sosiale virkelighet og bakgrunn. Jeg var derfor godt forberedt til de tre semistrukturerte livsverdenintervjuene som fant sted på deltagerens eget arbeidssted og intervjuguidene (vedlegg 1-3: Intervjuguider) var tilpasset musikkkforskernes teori, bøker og artikler. Intervju guiden (vedlegg 1: intervjuguide Gulbrandsen) ble sendt på e-post til Gulbrandsen som var første deltager. Dette var positivt på den måten at han hadde hatt tid til å forberede seg på de spørsmålene som skulle bli stilt under intervjuet. Etter et svært interessant, inspirerende og meningsfylt intervju med Gulbrandsen ble jeg hentet med taxi på universitetet i Oslo. Jeg rakk så vidt å samle tankene før intervjuet med Varkøy fant sted på Norges Musikkhøgskole på Majorstua bare ti minutter senere. Gulbrandsens mange innspill og refleksjoner førte meg inn i nye tankebaner som tilførte nye spørsmål på de neste intervjuguidene (vedlegg 2: Intervjuguide, Varkøy og vedlegg 3: Intervjuguide, Ruud). Ved refleksjon i etterkant ser jeg at et lengre tidsrom mellom intervjuene ville skapt et mer strukturert intervju med Varkøy, men samtidig ser jeg verdien i det ustrukturerte da Varkøy fikk rom til å snakke om egne interessefelt som beriket undersøkelsens datainnsamling.

Et spørsmål jeg stilte meg selv etter intervjuene med de to musikklærerne og de tre musikkkforskerne Gulbrandsen, Varkøy og Ruud, var om andre sider ved problemstillingen ville bli belyst om jeg tok kontakt med andre deltagere underveis i avhandlingsarbeidet, slik det er rom for i eksplorative undersøkelser. Jeg savnet blant annet mer om møte mellom lærer og elev og hvordan denne relasjonen åpner og lukker rom for elevens mulighet til eksistensielle erfaringer. Jeg leste så en interessant artikkel om dette "Den eksistensielle speletimen" (Isaksen, 2011) som også tok for seg Bollnow (1969) sitt møtebegrep. Jeg tok kontakt med Isaksen for et strukturert intervju via mail (vedlegg 4: Strukturert intervju Isaksen), og til min store glede ønsket han å bidra med svar.

Utvelgelsen ble sekvensiell i den forstand at intervjuet med Isaksen ble valgt på grunnlag av foreløpig transkripsjoner, analyser og gjennomførte intervjuer.

Musikklærerne fikk begge intervju spørsmålene sendt på e-post på forhånd sammen med litt informasjon om masteroppgavens tematikk, problemstilling og formål. Ettersom jeg kjente Lindberg (vedlegg 5: Intervjuguide, Lindberg) fra før som en av mine musikklærere i barndommen, ble intervjuet foretatt hjemme hos han i en mer uformell setting enn de andre intervjuene. Dette intervjuet bar større preg av en naturlig samtaleform enn et formelt intervju ettersom det ble naturlig å inkludere barndomsminner fra skolen og mer hverdagslige temaer. Det strukturerte intervjuet jeg sendte Svendsen (vedlegg 6: Strukturert intervju Svendsen) var tilpasset hans bakgrunn som musikklærer i 4-7 trinn.

Musikkeleven Angela hadde gjennom de to årene ofte mye å fortelle i våre samtaler. Hennes åpenhet og fortellerglede gjorde at jeg tilpasset intervjuguidene med utgangspunkt i musikkelevens interesser, erfaringer, utvikling og begrepsforståelse. Spørsmålene var alderstilpassede og intervjuguidene (vedlegg 7-9: Intervjuguiden, musikkeleven) ga rom for at musikkeleven kunne formidle det hun hadde på hjertet, på sin måte (også gjennom tegninger) og på barnets språklige premisser. Musikkeleven ble altså både intervjuet og observert i flere omganger og i det følgende presenteres fordeler og ulemper ved deltakende observasjon i klasserommet.

3.1.5 Deltakende observasjon i musikk-klasserommet

Katrine Fangen skriver i boken *Deltagende observasjon* (2004) at en av fordelene med denne formen for observasjon er at det er en:

(...) en datainnsamlingsmetode som gir unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at forskeren påvirker samhandlingen eller talemåten i så sterk grad som i et intervju (...)
(Fangen, 2004, s.9).

Fordelen ved deltagende observasjon i musikk-klasserommet er også at det tvinger meg som forsker til å reflektere over en lang rekke metodiske, vitenskapsteoretiske og etiske forskningsspørsmål. Disse spørsmålene kunne dreie seg om *hvordan* jeg kunne forske på fenomenet eksistensiell erfaring samtidig som jeg ivaretok *barnets beste*. Det kunne handle om spørsmål omkring hvordan barnet selv definerer sine opplevelser og hvordan jeg som hennes musikklærer kunne *anerkjenne* disse som noe verdifullt. En annen fordel er at man ved å observere et barn over lang tid kan få et helhetlig bilde og mine inntrykk og følelser kan dermed brukes som en del av datamaterialet. Et gjennomgangstema i Fangens bok er at det ikke finnes noen fasit på hvordan deltagende observasjon skal gjennomføres og

at det er svært vanlig og nyttig å kombinere metoden med andre datainnsamlingsmetoder slik jeg har gjort i min forskningsstudie.

Observasjonene er dokumentert ved feltnotater og lydopptak, i tillegg til at barnets tegninger er anvendt som datamateriale. Tegningene (vedlegg 8 og 9: Intervjuguide og tegninger) er fra tidsrommet 2013 til 2015, men intervjusamtalene som trekkes frem i denne masteroppgaven med utgangspunkt i disse, er kun fra år 2015. En av grunnene til dette var min holdning om at intervjuene skulle bli gjennomført på barnets premisser og det var først i dette tidsrommet musikkeleven selv virket som å ha et ønske om og en motivasjon for å snakke om sine tegninger.

Et viktig etisk aspekt er at jeg som forsker måtte kombinere to former for handling på samme tid, altså involvere meg i samhandling med musikkeleven og elevene i klasserommet og samtidig observere hva de foretar seg, spesielt med fokus på den ene musikkeleven (Fangen, 2004). En ulempe med denne metoden er at jeg som musikk lærer og forsker kan endre og påvirke situasjonen. Deltakende observasjon er en dialogisk prosess; både fortolkeren/forskeren og forskningsobjektet/ene påvirker hverandre. På denne måten ble jeg derfor en aktiv deltaker i min egen observasjon. Bevissthet rundt definisjonsmakten er derfor svært viktig. Med definisjonsmakt mener jeg makten jeg som lærer har til å bestemme og manipulere. Barn kan også ønske å bli sett og få bekreftelse. Dermed kan barn gi læreren svar som de tror læreren vil ha, og egentlig ikke snakke ut fra sin sannhet. Fangen skriver at "Jo lenger du er sammen med dem du skal skrive om, jo mer detaljert informasjon får du om dem" (Fangen, 2004, s.122). Selv om jeg som musikk lærer og forsker fikk muligheten til å observere i nærmere to år, som på en måte kan virke lenge, så fikk jeg erfare at det helhetlige bildet også ble mer og mer sammensatt. Til tider kunne jeg få et forvirrende bilde, som imidlertid kunne være svært interessant fordi virkeligheten som Fangen også skriver er "mangfoldig, sammensatt og full av motsigelser" (ibid, s.122). Den klare fordelene Fangen fremhever ved langvarig feltarbeid er altså at jeg får et rikt materiale og kan i større grad være sikker på at tolkningene mine holder mål fordi jeg har data som peker mot det samme mønsteret (Fangen, 2004).

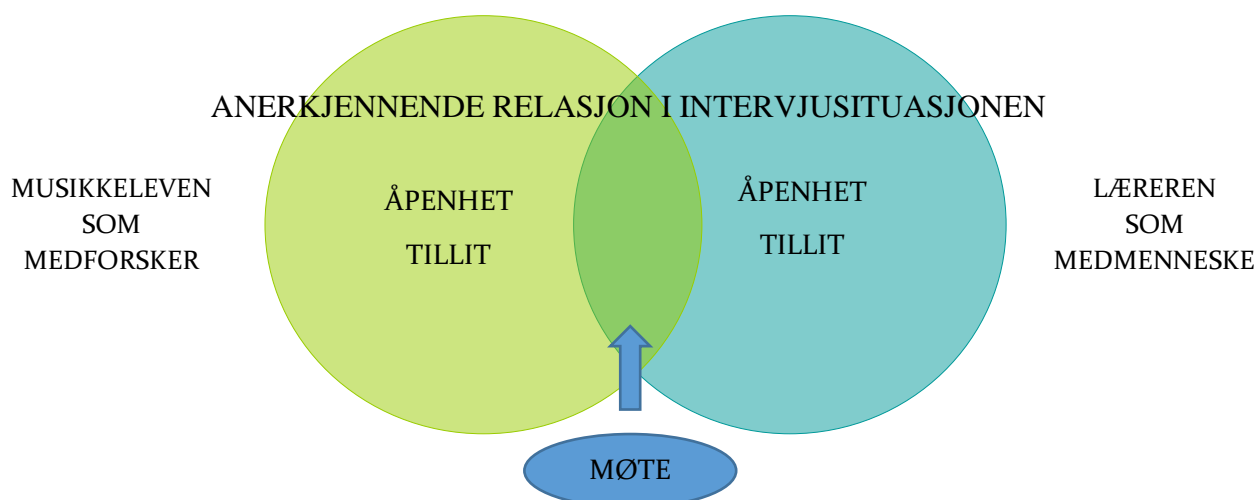
3.1.6 Barneperspektivet

Å forsøke å forstå ut fra et barneperspektiv handler for meg om det å få kunnskap om hvordan jeg tror musikkeleven ser og opplever verden. Ved hjelp av deltakende observasjon i musikk timer og åpne kvalitative intervjuer forsøker jeg å fange opp hvordan musikkeleven tenker, føler, handler og snakker. Musikkeleven snakker ikke om eller bruker begreper som; barneperspektiv og barnekultur, musikkeleven bare er i det. Ifølge Hake (1999) har mange forskere ved Norsk senter for barneforskning drøftet omkring hva som egentlig ligger i begrepet barneperspektiv (Barn nr.1, 1991,

referert i Hake, 1999). Hake poengterer at det er vanskelig å snakke om *ett* bestemt og universelt barneperspektiv og at grunnen til dette er at det finnes mange ulike barneperspektiver.

Mitt ståsted er sammenfallende med Mary Theophilakis (1986) som mener at en forutsetning for å forstå barn, er at jeg som voksen forsøker å huske hvordan det var å være barn, altså *aktivisere minner* fra egen barndom. Mogens Kjær Jensens som har skrevet boken *Interview med barn* (1988) poengterer at det å gjennomføre intervjuer med barn krever viten om barns utvikling og deres kommunikasjonssevne og det krever også øvelse. Hun understreker også at ingen samtaler med barn er helt like og det er heller ikke barneperspektiver.

I intervjuet med musikkeleven ønsket jeg å tre litt ut av min rolle som lærer og heller forsøke å nærme meg læreren som medmenneske og rollen som en likeverdig samtalepartner med en holdning om at; musikkeleven er ekspert og medforsker og jeg er den som skal lære om musikkelevens virkelighetsverden.



Den dypeste meningsskaping mellom barn og voksen kan etter min mening vokse i det *møtet* som oppstår når læreren har en bevisst eller automatisert holdning av at relasjonen er likeverdig. Åpenhet og tillit er holdninger som er med på å skape stemningen og energiflyten i relasjonen. Den åpne ustrukturerte intervjuformen ga musikkeleven mulighet til å snakke om det som var viktig for henne.

At gjennomføre åpne interview med barn, er imidlertid ikke noget, man bare gjør uten videre. Det krever viden om barns utvikling og deres kommunikasjonsevne, og det krever øvelse. (Kjær Jensen, 1988 s. 14).

Ifølge Mogens Kjær Jensen (1988) må forskeren altså vite noe om musikkelevens utvikling og kommunikasjonssevne, slik jeg fikk mulighet til som hennes musikk lærer. Intervjuene i denne

masteroppgaven ble ofte startet med utgangspunkt i det musikkeleven var interessert i og gjerne gjennom hennes tegninger av opplevelsene. Eide og Winger (2003) snakker i boken *Fra barns synsvinkel - Intervju med barn-metodiske og etiske refleksjoner* om betydningen av å avslutte intervjuer med barn på en god måte.

For at barna skal oppleve intervjusituasjonen som positiv og føle at de blir sett og hørt og at det de forteller er av verdi for andre, er (...) tilbakemeldinger viktige. Dette kan også virke positivt inn på deres identitetsdannelse. (Eide & Winger, 2003, s. 83).

Det er viktig å understreke at det å se på informanten som en ekspert og forsøke å skape anerkjennende relasjoner også er like viktig når man intervjuer voksne. Vi er alle eksperter på vår egen virkelighetsverden, enten vi er barn eller voksne og også voksne kan trenge anerkjennelse og mestringsfølelse.

3.1.7 Transkripsjonsprosessen

Da det muntlige intervjumaterialet skulle klargjøres for analyse, ble det transkribert fra ordrett talespråkstil (lydopptak/digital diktafon) til skriftlig tekst. Dette var et enormt skrivearbeid, samtidig som denne formen bidro til å gjøre en lojal transkripsjon hvor deltagerens utsagn ble skrevet ned med stor nøyaktighet. En kritikk til mitt transkriberte materiale er at jeg har utelatt kroppsspråk, gester og toneleie. Minnene fra intervjuet og lydopptakene har bidratt til å huske disse i en viss grad. Det var ikke alltid jeg valgte å følge intervjuguiden i intervjusamtalene. Ofte hadde deltagerne egne temaer og nye perspektiver de var interessert i å snakke om. Derfor ble intervjuene først skrevet ordrett ned til en samlet skriftlig tekst for så å bruke intervjuguiden som et skriftlig oversiktlig oppsett hvor deltagerens innlegg/sitater ble satt inn under de spørsmålene i intervjuguiden som var mest relevante for svarene. I masteroppgaven skrives sitat slik ".....". Utelatte deler av sitat skrives slik (...).

3.1.8 Analyseprosessen

For å løfte frem oppgavens ståsted i forhold til å nærme meg analyse av datamaterialet knyttes min faglige identitet til hermeneutisk perspektiv. Denne masteroppgaven beveger seg innenfor en eksistensialistisk-hermeneutisk tilnærming. Dette synliggjøres blant annet i drøftingen og analysen av barneintervjuene hvor fokuset er på fortolkning av mening ut fra en tanke og et utgangspunkt hvor musikkeleven er eksperten og selv vet best hvordan det er å være barn. Den eksistensialistisk-hermeneutisk tilnærmingen fremhever ydmykhet, respekt og anerkjennelse for musikkelevens ståsted og væremåte, på en måte som ikke frarøver musikkelevens liv her og nå mening.

Min faglige identitet i arbeidet med denne masteroppgaven befinner seg i spenningsfeltet mellom musikkpedagogikk og musikkfilosofi, men fordi fenomenet eksistensielle erfaringer er noe som har

innvirkning på utviklingen av hele menneske, vil det også være naturlig å vinne nye innsikter ved å benytte meg av en type bindestrekdisiplin slik Varkøy (2004) skriver om. Han mener at det som karakteriserer "det egentlige musikkpedagogiske fagfeltet" nettopp er "bindestreken"; hele faget eksisterer så å si "på bindestreken", i spenningsfeltet mellom alle ulike perspektiv, fokus og delområder. Temaet kan derfor også berøre musikkterapi, sosiologi, psykologi og filosofi. Vi har alle med oss vår bakgrunn og våre forhåndsantagelser når vi forsker på et fenomen. Som Postholm (2010) poengterer så gir selve teorien retning for forskningsarbeidet, samtidig som *forskerens egne opplevelser og erfaringer* også påvirker forskningsfokuset (ibid, s.17, egen kursiv). Foucault lik Nietzsche, stiller spørsmålet "*Hvordan* lager vi sannheter? (...)" (Dobson, 2013, s.311). I det kvalitative forskningsintervju søker forskeren å forstå intervjupersonens sannheter og virkelighetsverden, noe som kan være komplekst fordi man også har med seg egne sannheter og forståelser. Ved å fortolke intervjuer går jeg inn i hermeneutiske prosesser og er på en måte ikke en objektiv, distansert fortolker, men tar med hele min "dasain", som Heidegger (1936) ville kalt det, altså min "væren" og mine fordommer, førforståelse og mine forhåndsantagelser når man går dypt inn i noe.

Min måte å vurdere, reflektere, tolke og formidle på, er preget av erfaringer som lærer i ulike fag som musikk, KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk), spesialpedagogikk, flerkulturelt arbeid, matte, norsk, engelsk, elevråd og samfunnsfag. Jeg har ingen religiøs bakgrunn, men vil beskrive meg selv som åndelig i den forstand at jeg er svært sensitiv og åpen for at det finnes mer enn hva øye kan se. Min familiære bakgrunn er preget av det kunstneriske og åndelige. Både mine foreldre og flere familiemedlemmer er sangere/musikere og min bestemor Ruth Skipperstøen arbeidet som klarsynt. Dette var en naturlig del av min barndom, selv om jeg tidlig forsto at dette var noe som falt litt utenfor det som ble sett på som normalt i ulike diskurser i samfunnet. Denne bakgrunnen kan ha vært avgjørende for min vilje til å se og tenke utenfor boksen, eller sagt på en annen måte, tenke nyskapende i forhold til hva som ligger bak det ytre, bak diskursene, rammene, og språket skapt av mennesker.

Intervjuguidene ble benyttet som et oversiktlig intervjukart, og inneholdt nå både spørsmål og svar. Dette ga meg mulighet til å velge ut tre forskningsspørsmål som skilte seg ut som noe særlig viktig. Dette kalles på fagspråket en temasentret tilnærming hvor jeg delte datamaterialet inn i tre sentrale kategorier/forskningsspørsmål. En kritikk mot den temasentrerte tilnærmingen kan være at det blir vanskeligere å få en helhetlig forståelse, ettersom delene er løsrevet fra den opprinnelige sammenhengen (Thagaard, 2009). Denne utfordringen har jeg forsøkt å løse ved at jeg sammenlignet deltagernes utsagn og vurderte disse opp mot helheten. Med utgangspunkt i teori (deduktiv tilnærming) og datamaterialet (induktiv tilnærming) ble forskningsspørsmålene valgt i tre kategorier

(se forskningsspørsmål kapittel 1.3). Ettersom denne masteroppgaven derfor har både induktive og deduktive tilnærminger vil kombinasjonen av disse være preget av abduktiv metodisk tilnærming (Dalen, 2011; Thagarard, 2009).

Et dypt ønske i mastergradsarbeidet var å forsøke å innhente og presentere gyldig og helhetlig informasjon. Det ble derfor benyttet en form for metodetriangulering. "Triangulering innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere forskningsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn" (Posthold, 2010, s. 132). Løkken og Søbstad (1995) understreker at man ved variert bruk av informasjonskilder kan oppnå det helhetsbildet man ofte ønsker seg av barna (ibid). Løkken og Søbstad snakker også om at innsamling av de produktene barna har laget, slik det er blitt gjort i denne masteroppgaven, kan være en verdifull metode da musikkelevens intellektuelle utvikling og interesser ofte kan være tydelig uttrykt i kreative uttrykk som tegning (ibid). En bevisst tanke under prosessen har vært at undersøkelsen skal kunne bli gjennomført av nye forskere og at de da kan oppnå samme resultater. Ved at jeg har beskrevet de ulike stegene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig har jeg kunnet nærme meg reliabilitet. Reliabiliteten høynet også ved at jeg benyttet lydopptak under intervjuene og transkriberte de ordrett kort tid etterpå (Dalen, 2011).

Validitet handler om gyldighet og vurderes ut fra formålet med forskningen (Maxwell, 1992; Thagaard, 2009). Mitt mål har vært å søke meningen bak opplevelsene, erfaringene, fortellingene og utsagnene. En forutsetning for dette er eksistensen av gode, fyldige, rike beskrivelser av deltagerens utsagn. I analysen forsøkte jeg å spare tolkninger og dype refleksjoner til drøftingskapittelet, slik at leser kan se forskjellen på hva som er deltagerens utsagn og hva som er mine tolkninger. Noe som kan være en vanlig kritikk av intervju-undersøkelser med barn er at funnene ikke er valide fordi musikkeleven ikke har snakket sant. Spørsmålet om sant og usant kan egentlig heller reformuleres til et spørsmål om metoden kan gi innsikt i musikkelevens virkelighetsverden slik musikkeleven opplever og beskriver den. Andenæs (2000) understreker at det er flere måter å tenke på i forhold til generalisering. Generalisering har ikke vært et stort fokus, men ved at funn i undersøkelsen viste stor betydning for musikkfaget, ble det likevel betydningsfullt å generalisere som et analytisk resonnement, altså naturalistisk generalisering (Postholm, 2010).

KAPITTEL 4: ANALYSE AV INTERVJUENE

4.1 Innledning

I dette analysekapittelet beskrives informantgruppene innspill i lys av forskningsspørsmålene:

1. Hva er eksistensiell erfaring?
2. Hvordan kan holdninger åpne og lukke rom for musikkeleven?
3. Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Informantgruppene er altså fire musikkforskere, to musikkklærere og en musikkelev. I det følgende spares inngående tolkninger og grundigere diskusjoner til drøftingskapitlene 5 og 6, slik at leser kan se forskjellen på hva som er deltagerens utsagn og hva som er mine tolkninger og drøftinger.

4.2 Musikkforskernes perspektiv

4.2.1 Hva er eksistensielle erfaringer?

For å undersøke musikkforskernes perspektiver på eksistensielle erfaringer startet jeg alle intervjuene med spørsmål om erfaringer fra egen barndom i og utenfor skolen. Isaksen husket en sterk musikalsk opplevelse i tenårene i den kommunale musikkskolen. Her satte musikk læreren på musikk av komponisten Mahler og dette var stor kraftfull musikkopplevelse for Isaksen som gjorde noe med han. Gulbrandsen husker å ha hatt en sterk musikkopplevelse i ungdomsskolen hvor han hadde en god musikk lærer som spilte ting for elevene som de aldri hadde hørt maken til.

Han spilte folkemusikk, folketoner og brudemarsjer. Her opplevde jeg ekstase-opplevelser. Det føltes som kontakt med en eldgammel folkemusikalsk mystisk verden gjennom folketoner fra bygder i gamledager. Folketoner som synges, det var veldig bra. Det var folketoner som kunne løfte deg langt inn, dypt inn i en indre verden.

Varkøy og Ruud kan derimot ikke huske å ha hatt eksistensielle musikkopplevelser i barndommen. De tre deltagerne Gulbrandsen, Varkøy og Ruud beskriver musikkfaget i den tidlige skolen som noe grått, trist og kjedelig. Det var generelt lite fokus på lytting og opplevelse. Det var først og fremst sangbasert og ble også ofte kalt sangtime.

Gulbrandsen beskriver eksistensielle musikkopplevelser allerede i 5-6 års alder, men da utenfor institusjoner eller for å bruke et musikkpedagogisk begrep i *uformelle lærings situasjoner* (Folkestad, 2006). Med dette forstår jeg situasjoner som er mer knyttet til øyeblikk her og nå, fri utfoldelse og egenstyrt læring, altså ikke en formell situasjon som er planlagt og styrt av andre. Gulbrandsens opplevelse er knyttet til det store pianoet som sto i stua. Her opplevde han at det åpnet

seg en verden inni klangen mens han spilte. Han husker følelsen og får fortsatt gåsehud når han forteller om det i dag.

Jeg satt med høyrepedalen nede så klangen ble hengende. Det var rom bakenfor rom, underlige klanger, det var som om jeg etterpå våknet fra en annen bevissthetstilstand.

Guldbrandsen forteller også om sterke eksistensielle erfaringer som musikalsk utøver i koret Sølvgutten. "Musikkopplevelse har også med tanke, følelse, sansning og fellesskap. Hvis det blir et fellesskap kan musikkopplevelsen bli sterkere enn om man hadde opplevd det alene". Gjennom musikken fant han ulike identiteter.

Evnen til å lytte og være en åpen mottaker

Guldbrandsen opplevde gjennom musikalske opplevelser i barndommen å utvikle evnen til å være en åpen mottaker. "Når jeg var liten gutt, så trengte jeg kontakt med den dimensjonen der i meg selv. Evne til estetisk erfaring og eksistensiell erfaring må øves opp", sier han. Guldbrandsen tror man kan ta mye med seg fra barndommen. Han mener det er viktig å kunne hente inn igjen erfaringene, samtidig som barndommen ikke bestemmer alt.

Vi har frie valg. Barndommen overskrider betingelsene (...). Man kan hente tilbake barndommen/den du var. Hvis du har en åpen råk (som Stein Mehren skriver om)⁶ så kan du ha kontakt med den måten du før opplevde ting på, selv om du er blitt voksen.

Guldbrandsen forteller også at han opplevde to adskilte musikkverdener i barndommen, den strukturerte *ytre* musikkverden og den mer eksistensielle *indre* orienteringen. Et eksempel på den ytre strukturerte musikkverden er når han hadde spilletimer utenfor skolen, hvor fokuset kun var på å lære noter og målet var å spille feilfritt og perfekt.

Jeg stilte Ruud oppfølgings spørsmål om hva han tenker i forhold til at barn kan øve opp evne til å være en åpen mottaker, slik Guldbrandsen formidlet å ha erfart gjennom sin barndom. Ruud svarte at "Barna som opplever musikk/lytting i barndommen tar jo dette med seg og øver naturlig opp denne evnen". Han poengterer også at ikke alle mennesker har sterke musikkopplevelser og at det er viktig å huske på at vi er forskjellige. Ruud nevner også at det er ulike måter å lytte på og måter å øve opp denne evnen.

⁶ Stein Mehren er den nålevende, norske lyrikeren som har holdt på lengst, blant de som kommer fra 1960-talls generasjonen. Stein Mehren har ifølge Guldbrandsen sagt og skrevet at man må holde en isfri råk tilbake til barndommen. 'Åpen råk' er her en metafor. En metafor har en konkret og en overført betydning. En råk er en åpen sprekk i isen hvor vannet ikke er frosset til. Å holde en åpen råk betyr å holde en åpning i skilleveggen så man har tilgang til fortiden og barndommen, psykisk (personlig kommunikasjon med Guldbrandsen, 5.juni 2015)

Bjørnstad skriver om tilbake til barndommen. Musikken setter i gang reaksjoner. Han skriver om *kontemplativ lytting og parallell lytting*. Parallell lytting hvor man går ut og inn av musikken, skifte av fokus (..) oppmerksomheten er spredt, man distribuerer oppmerksomheten og man må være åpen for muligheten. Man tror kanskje at den kontemplative lyttingen i konsertsalen er den beste og at det er der man kan ha de største opplevelsene, (...) men andre situasjoner kan også trigge sammen med musikken. Noen kan for eksempel oppleve sterke ting selv om man sitter på bussen. Noen plages av alle inntrykk, noen gleder seg over det. Man må være litt åpen for den virkeligheten også (...) poenget mitt er at musikkopplevelser og musikk har mange lag. Noe trigger noe. Vi kan ikke forutse at man skal bli berørt.

Eksistensielle erfaringer i voksenlivet

Varkøy forteller i utsagnet nedenfor om sitt første sterke møte med Mahler. Varkøy og Guldbrandsen deltok sammen som studenter på Mahler-kurs.

Det er særlig de langsomme satsene hos Mahler mange faller for. Det er hjerte, smerte, blod, kjærlighet, uendelighet, det er alt. Det var voldsomt sterke opplevelser. Rystende opplevelser. Mahler er etter min mening musikkens Edvard Munch, det er "skriket" for meg.

Varkøy sammenligner de klassiske komponistene og opplever at:

Bach er litt mere kontrollert, litt mer pythagoreisk, der faller liksom alt på plass, ikke så sterkt emosjonelt uttrykk som Mahler, veldig orden, struktur. Det kan være som åndens bad eller som Trygve Madsen sier "jeg spiller hver morgen Bach for å rense ut det sjelelige slagget". Altså bruke musikken som funksjon til å rense, som et sjelelig bad.

Varkøy beskriver i sitatet ovenfor musikkopplevelse av Bach ved å bruke begrepet *pythagoreisk*. Han forteller at Pythagoreerne og deres musikktenkning handler om det gode menneske som skapte musikken som stemmer med vår sjel og med de kosmiske harmoniske prinsippene. For å nærme oss en forståelse av hva som kjennetegner det pythagoreiske kan vi se på sentrale begreper som *Katharsis/renselse* og *Harmonia*. Varkøy har skrevet boken *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie* (1997). Her tar han blant annet for seg Pythagoreernes syn på musikk som erkjennelsesmiddel og –vei og som et terapeutisk middel.

Katharsis eller *renselse* var for pythagoreerne det samme som erkjennelsesvekst. (...). Pythagoreerne oppfattet studiet av musikk og matematikk som det beste middelet til sjelelig renselse og harmoni/balanse, fordi disse disiplene synliggjør evige prinsipper for virkeligheten. (Varkøy, 1997, s.20 og 21).

Dette er altså bakgrunnen for pythagoreernes syn på musikkens katharsis-funksjon som erkjennelsesmiddel, noe som også førte til teorier om selve *musikkopplevelsens* betydning for pedagogikk og terapi (ibid, 1997). Varkøy mener vi får en dobbelt katharsis/renselses-funksjon, både som erkjennelsesvei/-middel og som opplevelses fenomen. I pythagoreisk tenkning er også *harmonia* et sentralt begrep.

Harmonia blir vesensmessig å fatte som den kosmiske kraft som skaper syntese og enhet, som lar adskilte, ulike og motstridende størrelser finne sin plass innenfor en sammenheng preget av meningsfylt orden og skjønnhet. (Sundberg, 2002, s. 92).

Ruud hadde i likhet med Varkøy sterke musikkopplevelser først senere i voksenlivet. Han har også opplevd møter med et eksistensielt tema *døden*. Når han lyttet til Wagner opplevde han i sin indre verden at han døde. Her fikk han en erkjennelse om at man ikke trenger å være redd for døden. Han mener av den grunn at dette kan kalles en eksistensiell opplevelse og erfaring. Han forteller også om en annen åndelig erfaring, en erfaring han mener kan bevege seg over i det vi uttrykker som det mer spirituelle. Her opplevde han å møte sin far som er død, dette til tross for at han selv ikke er religiøs. "Jeg er ateist, ikke troende, men jeg mener man fortsatt kan ha eksistensielle opplevelser uansett tro eller ikke tro", forteller han. Ruud benytter også begreper som åndelig og det spirituelle når han skriver om møte med sin avdøde far gjennom sin eksistensielle musikkopplevelse.

Alle de fire deltagerne opplever altså eksistensielle erfaringer gjennom klassisk musikk, men samtlige deltagere poengterer samtidig at musikken ikke trenger være voldsom for å oppleve sterke musikalske opplevelser. Gulbrandsen understreker dette når han forteller: "Det kan også skje stillferdig, det kan være bare en sangstemme eller et instrument eller klangen i instrumentet". Ruud påpeker det samme når han forteller om en sterk opplevelse ved lytting til et instrument. "Du kan også oppleve det gjennom alle sjangre og instrumenter. En sommernatt i Sverige opplevde jeg en mann spilte en fiolin-stemme, det var vakkert [og det] trenger ikke ha noe med sjanger å gjøre. Jeg ble veldig åpen for folkemusikk. Jeg forstod at det var verdi i denne musikken".

4.2.2 Oppsummering: Eksistensielle erfaringer-det musikk egentlig handler om

Varkøy forteller om sitt syn på eksistensielle erfaringer.

Det er subjektivt. For meg så er det en musikkopplevelse som kan bli en eksistensiell erfaring. Det må treffe meg emosjonelt og også intellektuelt og på en måte som gir meg utfordring. Jeg må svare på dette her ... Jeg er ikke helt den samme etterpå som jeg var.

Varkøy mener vi kan nærme oss en forståelse ved å se på filosofen Heideggers kunsttenkning⁷. I boken *Kunstverkets opprinnelse* (1936) forsøker Heidegger å vise hva kunstens "annerledesværen" består av. "Kunstner og verk *er* i seg selv og i sitt innbyrdes forhold gjennom noe tredje, som vel er det første, nemlig det som har gitt kunstneren og kunstverket deres navn kunsten"⁸. Heidegger mener at verden og jorden er i strid og at samtidig som jordens urkraft arbeider mot en tildekking via det materielle, presser verden seg igjennom og streber mot en avdekking av det værende. Verkets væren består i en bestridelse av striden mellom verden og jorden og fordi striden når sitt høydepunkt i inderlighetens enkelthet, fremtrer verkets enhet i bestridelsen av striden. Slik jeg forstår Heideggers teori har menneske mulighet til erkjennelse og forståelse av værens væren gjennom kunsten. Varkøy mener med inspirasjon fra Heideggers teori og egne refleksjoner at kunstverk er det som *stopper oss* i vår værens glemsel.

Man kan si at det er tre ting som stopper oss. *Kunstverket, kjedsomheten og døden*. Alle de tre tingene tvinger oss på en måte til å forholde oss til oss selv og til vår egen væren, på en annen måte som vi gjør i den trivielle hverdagen. Det blir et møte med en slags eksistensiell dimensjon i og utenfor meg selv, musikk som får meg til å tenke videre om min situasjon som menneske i verden. Dag Østerberg⁹ sier at: Kunst handler om livets alvor til forskjell for underholdning. Du stirrer deg selv i hvitøyet, eksistensen i hvitøyet på godt og vondt.

"Eksistensielle opplevelser gir en fornemmelse av helhet, sammenheng og mening. Det er noe som åpner seg, men som dessverre lukker seg sørgelig fort. Det er disse høydepunktene", forteller Varkøy. Varkøy understreker at eksistensielle opplevelser kan oppleves ulikt ut fra religiøs og ikke-religiøs bakgrunn. For han personlig gir det størst mening ved å forklare det i forhold til sin egen katolske tro, og denne troen ser han som en del av den han er som musikkforsker og som en del av måten å oppleve musikk.

⁷ I *Kunstverkets opprinnelse* tillegger Heidegger kunsten som enormt viktig og den blir fremstilt som selve bæreren av sannhet, et medium hvor mennesker kan få et innblikk i denne værens væren, som er sannheten.

⁸ Se Heidegger, Martin: *Kunstverkets opprinnelse* (s.8), oversatt til norsk av Einar Øverenget.

⁹ Dag Østerberg (sosiolog og filosof) ga i 2009 i *Nytt Norsk Tidsskrift* et omriss av musikklandskapets forandringer hvor fokus var å innramme forandringstrekk ved de høyere utdanningsinstitusjoner i musikk – og da særlig musikkvitenskap. Utgangspunktet for Østerberg er en bredt anlagt fremstilling av kunstmusikkens svekkede stilling og hvor kunstbegrepet knyttes til eksistensielle erfaringer, livets alvor. Østerbergs innramming aksentueres av en tilsvarende estetisk sansning som oppstår i møte med stor kunst.

Alle religioner er uttrykk for menneskelige forsøk på å forstå det ubegripelige. Slik jeg ser det finnes det mye forbløffende like tenkemåter i alle religiøse forestillinger. Musikkens styrke er at det ikke er interessant om du er bahai eller kristen. I møte med musikken tenker vi ofte likt - fordi denne dimensjonen i musikken forholder seg til en slags felles kjerne i religionene.

Slik jeg forstår Varkøy er noe av den musikalske erfaringens styrke at den kan åpne opp for åndelige dimensjoner. Denne dimensjonen i musikken kan lett settes i sammenheng med en generell religiøs livsopplevelse, hvor mennesker fra ulike religiøse tradisjoner lett kan finne sammen. Eksistensielle erfaringer kan ifølge Varkøy ses i sammenheng med det Kierkegaard (1978), eksistensialismens far på 1800 tallet, skriver om det religiøse stadiet, preget av inderlighet og lidenskap. I en eksistensiell erfaring må man må gi seg betingelsesløst over og ikke la den rasjonelle fornuften komme i veien, man må gi slipp på kontroll. Han poengterer at eksistensielle opplevelser kan gi sterke fysiske reaksjoner og møte med mangelen på vår egen kontroll:

Man kan i noen tilfeller bli satt ut, kjenne det på kroppen, kanskje svette, pulsen øker og det er uten at du har noen kognitiv kontroll. Vetlesen [professor i filosofi] sier om dette at det forteller oss bare om hvor lite kontroll vi egentlig har. Møtet med mangelen på din egen kontroll kan knyttes til at vi kan bli minnet på døden, sårbarheten, sorg og eksistensielle spørsmål.

Isaksen skriver om den eksistensielle erfaring som det musikk egentlig handler om.

Musikkfaget (på alle nivåer egentlig) gir elevene i klasserommet mulighet til eksistensielle erfaringer, selv om dette kan være vanskelig i en pedagogisk kontekst. Den eksistensielle erfaringa slik jeg ser det, er det som musikk egentlig handler om.

I likhet med Isaksen forteller også Guldbrandsen under intervjuet at den eksistensielle erfaringen er det musikk egentlig handler om og at det er en:

(...) betegnelse for de store spørsmålene "Hva er meningen med livet? Hvorfor er vi her på jorda? Hvor kommer vi fra? Hvem er vi? Hvor skal vi?" Altså spørsmål rundt livet og døden. Du løftes inn i noe høyere eller annerledes. Tyskerne har et begrep for det "Das ganz Andere", altså det helt andre. I filosofien er det blitt et begrep for *det som vi ikke klarer å fange*. Musikken er den kunstarten som sterkest kan åpne opp for det.

Guldbrandsen understreker altså at musikk er den kunstarten som sterkest kan åpne opp for eksistensielle/åndelige opplevelser som løfter deg inn i noe høyere og annerledes.

Musikkforskernes utsagn synliggjør at eksistensielle erfaringer er det musikk egentlig handler om. Eksistensielle erfaringer omhandler livets eksistensielle spørsmål og gir oss ofte en erkjennelse av hvem vi er i en større helhetlig meningsfull sammenheng og blir dermed livsviktig i vår selvutvikling og identitetskonstruksjon.

4.2.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?

Eksistensielle møter i klasserommet

I artikkelen "Den eksistensielle speletimen" som ble gjort rede for i teorikapittelet, drøfter Isaksen (2014) møte-begrepet. Isaksens perspektiver og innsikter fungerer i denne masteroppgaven som et bindeledd mellom det filosofiske forskerperspektivet og det pedagogiske lærerperspektivet. Han formidler på en måte overgangen mellom informantgruppene; forskerne og lærerne. Isaksen skriver om møtet mellom lærer og elev og møtet mellom eleven og musikken. Ved å skape rom for eksistensielle *møter* mellom lærer og elev i klasserommet kan man også åpne rom for eksistensielle erfaringer hos eleven. I intervjuet forklarer han: "For at møtet skal bli eksistensielt må begge parter være i bevegelse og tre inn i møtet uten fordommer eller skjulte agendaer".

Læreren som har en holdning om at han/hun kan og vet alt og som mener han/hun vet veien til målet, aldri skaper møtesituasjoner. Ved å være åpen, en medreisende på studentens reise, kan man være med på å skape øyeblikk. Jeg har tro på den medreisende læreren som møtetilrettelegger.

Isaksen uttrykker videre:

Lærere og oppdragere trenger å være bevisst at elevens læring ikke bare handler om sten på sten, trinn for trinn, men at den subjektive, springende erfaringen er like viktig i danninga av mennesket. Det er sentralt at begge formene for oppdragelse må til, ikke bare den kontinuerlige eller bare den diskontinuerlige.

Han mener at en pedagog ikke kan skape eksistensielle øyeblikk hos eleven, men at læreren som medmenneske kanskje kan *berede grunnen* for at det skal kunne skje.

Man kan ikke kalkulere med det, eller ha en holdning hvor man *krever* at det skal skje. Det er det som gjør at møtene på den ene siden er viktig for danninga av eleven, og på den andre siden er vanskelig å forene med pedagogikk. For hvem skal bestemme om et øyeblikk er magisk? Hvem skal bestemme om et møte skal skje? I alle fall ikke læreren som lærer. Kanskje læreren som *medmenneske*? spør han.

Ruud mener at musikk lærere må innta en holdning og skape en undervisning som er preget av å ta eleven på alvor. Han snakker om den musikkpedagogiske boken av Lars Ole Bonde¹⁰ *Man skal høre meget-Musikaliteten i fokus-en bog om lærere og undervisning* (1988), som tar for seg to former for lyttemetodikk. Den ene er madrass pedagogikk, den andre er en analytisk strukturell pedagogikk. Det blir for omfangsrikt å gå grundigere inn på disse lyttemetodikkene her, men samtidig er det viktig å understreke at madrasspedagogikken kan ha en viktig funksjon når det gjelder å åpne rom for eksistensielle erfaringer. Ruud forteller at det i madrass pedagogikken ikke er et mål om å måtte lære noe, men å oppleve, føle og få et språk på opplevelsen. Han mener mye musikk er knyttet til sorg og død og at det å ta i bruk dette handler om å ta elevene på alvor.

Utarbeidelse av en eksistensiell pedagogikk og didaktikk?

I et oppfølgingsspørsmål til Varkøy spurte jeg om hans tanker i forhold til mangelen på en didaktikk eller praktisk veiledning lærere kan benytte i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet.

Det er et stort, svært viktig tema. Læreren må ha en høy bevissthet om temaet ... evne til refleksjon, fleksibilitet, tørre å gi slipp på kontroll og planlagte aktiviteter. Det står jo i læreplanen at det skal inn, så det må gjøres noe med det, hvis det ikke skal bli stående som en klisje ... da må man ha en bevisstgjøring og refleksjon.

I oppfølgingsspørsmålet om hvordan vi kan jobbe med dette didaktisk, altså i klasserommet, svarte Varkøy:

Folk som jobber i det praktiske feltet blir de som må utarbeide en eventuell didaktikk. Min oppgave er å bevisstgjøre og løfte dette frem fordi vi fortsatt har en reduksjonistisk holdning til fenomenet og vi trenger å få det inn i skolen, der barna og ungdommen er. I følge læreplanen har de rett til å få muligheten til å ta med seg eksistensielle erfaringer som en del av livets reise også innenfor skolen.

Utsagnet belyser at pedagogene i det praktiske feltet må utarbeide en eventuell didaktikk. Han mener at vi kan åpne rom for indre musikkopplevelser som kan bli eksistensielle erfaringer og at musikk læreren kan legge til rette for å skape stemninger. Han fremhever også at mennesker opplever disse sterke tingene veldig forskjellig, som igjen er knyttet til hvem man er og miljøet man er i. "Det handler om å anerkjenne de risikosoene som finnes i kunsterfaringen, i møte med kunsten enten man lytter eller er utøver ", poengterer han.

¹⁰ I Boken *Man skal høre meget-Musikaliteten i fokus-en bog om lærere og undervisning* (Bonde et al, 1988) rettes fokuset mot hva læreren betyr for undervisningen. Den bygger på fire års undersøkelser av den obligatoriske musikkundervisningen i videregående skole.

Slik jeg forstår Ruuds utsagn under intervjuet mener han at en eventuell eksistensiell didaktikk også kan favne en diskontinuerlig vekst av elevene. At elevene gjennom eksistensielle musikkopplevelser får muligheten til å ta store *sprang* i sin personlige utvikling.

Man skriver om pedagogikk som en kontinuerlig gradvis vekst av elevene, og en diskontinuerlig vekst hvor du tror at utvikling skjer via *sprang*, som for eksempel en eksistensiell musikkopplevelse kan være et eksempel på. Det gjør noe med deg.

Isaksen fremhever betydningen av at barn må få muligheten til å få med seg verktøy for utøvelse av egen musikk. Han forklarer hva han legger i begrepet verktøy.

Med verktøy mener jeg evner, ferdigheter, kapasiteter til å oppleve musikk og kunst. Utøvelse betyr ikke bare å spille/danse, men også være i stand til å ta til seg musikken i verden. Det er fint om elevene kan synge, danse, spill, lytte og komponere, men en forståelse av musikkens storhet kan ikke handle om "ferdigtygde" forståelser som man skal tilegne seg, men må *være skapt i den enkelte*, for eksempel gjennom rike erfaringer med kunst og kultur i ulike kontekster.

Bevissthet rundt musikkens eksistensielle/åndelige side

Guldbrandsen mener i likhet med de andre musikkforskerne at bevisstheten rundt musikkens mange dimensjoner eller det Nielsen¹¹ har valgt å kalle *mangespektrede meningsunivers*, er av stor betydning. Jeg ønsker å sette denne uttalelsen i sammenheng med forskningsspørsmål 2, da denne bevisstheten/holdningen i stor grad påvirker hvordan vi legger til rette for barns eksistensielle erfaringer. Guldbrandsen forteller om musikkens ulike sider.

Musikken har en *intellektuell side* (tonehøyde forhold, intervallforhold, matematiske forhold), en *emosjonell side* (følelsmessig side, det å bli grepet av musikk), en *sanselig side* (vi sanser gjennom se, høre, føle, det er en sanseopplevelse), *dype minner/erindring* (musikalsk hukommelse, minner som har sunket på dypet, erindring, man kan bli dratt tilbake i tid, minner vekkes til live igjen) og en *eksistensiell/åndelig side* (følelsen av det som overskrider jeg`et. Et ego er begrenset, men i noen musikkopplevelser stilles du ovenfor noe som er større enn deg selv. Det blir mektig).

Ruud er også opptatt av at musikken har mange lag: "I kontakt med de åndelige/eksistensielle lag i musikken kan man åpne opp for ekstase opplevelser som i andre kulturer kan bli sett på som helt normalt", sier han. Slik jeg forstår Ruuds utsagn om ekstase opplevelser er at ting også ofte kulturelt betinget. Musikkopplevelser som kan virke normale i andre kulturer som eksempelvis i samisk sjaman

¹¹ Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.

kultur som jeg skrev om i kapittel 2.2.1, kan bli sett på som noe unormalt i en annen. Hva som er normalt og unormalt varierer, både historisk, mellom samfunn og innen ett og samme samfunn¹².

Musikkpedagogenes berøringsangst

Varkøy hevder at musikkpedagoger har en slags berøringsangst når det kommer til eksistensielle og åndelige aspekter, noe som kan lukke rom for musikkeleven.

Jeg tror vi har berøringsangst, vi er ikke enige og det er vanskelig å snakke om. Det går fort over i det religiøse og da trekker vi oss, fordi det religiøse ofte blir sett på som en privat sak, det hører ikke til den offentlige diskursen. Jeg tror også at det henger sammen med at det er vanskelig å språklig gjøre. Det er mye enklere å snakke om form og struktur, altså yttersiden av musikken som også Frede Nielsen skriver om.

Dette utsagnet synliggjør at musikkklærerutdanningen lider under at man er reduksjonistisk og musikkpedagoger og forskere skygger unna dette feltet, noe Varkøy tenker er synd, fordi dette er så viktig i folks liv. "Da blir musikkfaget noe annet enn musikk ellers i livet til folk, hva skal vi da med et slikt musikkfag?" spør han. I likhet med de andre musikkforskerne poengterer han at "Man har en reduksjonistisk holdning i forhold til hva musikk egentlig handler om". Jeg ønsket å stille Varkøy et oppfølgingsspørsmål: "Nielsen (1998) skriver åndelige/eksistensielle lag som om de hører sammen, hva tenker du om det?" Varkøy svarer at:

Begrepet ånd [åndelig] er jo ikke helt uproblematisk fordi det gir assosiasjoner til det religiøse. Alle [forfattere] som skulle være med på boken *Musikk og Mysterium*¹³ måtte kunne si ordet ånd, uten å rødme. Begrepet ånd, eksistensiell og åndelig kan virke religiøst eller New age aktig. Spiritualitet er et fenomen, omstridt, mange synes det er problematisk når det sammenlignes med New age tenkning.

¹² Anbefalt litteratur: Eriksen, T. H. and J.-K. Breivik, Eds. (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

¹³ Forfatterne av *Musikk og Mysterium* (2004) presenterer personlig fargede essays om lytting og estetisk erfaring, om Bruckners mørke mysterium, om hvordan Bach var mulig, om Mahler, Stravinskij, Schönberg, russisk kirkesang, og om musikkopplevelse i lys av religiøs tro. Fem profilerte, norske samtidskomponister diskuterer musikkens tilblivelse. I tillegg bidrar filosofen Arne Johan Vetlesen og dikteren Gro Dahle med essay om erfaring og lesning. Boken er skrevet både for bruk i undervisning i musikkestetikk i høyere musikkutdanning og for et musikkinteressert publikum. Se: Guldbrandsen, E. og Varkøy, Ø. (2004). *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

4.2.4 Oppsummering- Betydningen av lærerens bevissthet rundt egne holdninger til barns mulighet for eksistensielle erfaringer

Ifølge musikkforskerne finnes det ingen tvil om at lærerens holdninger åpner eller lukker rom for elevens mulighet til eksistensielle erfaringer. Deltagerne påpeker flere viktige momenter. Isaksen løfter frem lærerens rolle som møtetilrettelegger. Med dette mener han blant annet at en pedagog ikke kan *skape* eksistensielle øyeblikk hos eleven, men kan kanskje *berede grunnen* for at det skal kunne skje. Læreren må også innta en åpen holdning som en medreisende på studentens reise og sette av *tid* slik at eksistensielle møter kan få plass i klasserommet. Isaksen poengterer at en lærer som har en holdning som innebærer å kunne alt og vite alt, aldri vil kunne skape møtesituasjoner.

Felles for deltagerne er synet på musikk som et mangespektrede meningsunivers, et syn som også tar for seg de åndelige/eksistensielle lag. Det blir her belyst blant annet gjennom Gulbrandsen utsagn om musikkens mange sider. Han mener musikken har en intellektuell side, en sanselig side, dype minner/erindring, og en eksistensiell/åndelig side.

Varkøy fremhever for det første at musikk lærerutdanningen lider under at man er reduksjonistisk. For det andre påpeker han at lærere har en berøringsangst når det kommer til eksistensielle/åndelige aspekter. Denne påstanden er interessant å se i lys av musikk lærernes utsagn, noe som drøftes i Kapittel 6.1.1.

Varkøy ser behovet for en didaktikk og pedagogikk som tar for seg eksistensielle erfaringer. Dette blir ifølge han folk som jobber i det praktiske feltet sitt ansvar, mens hans ansvar er å løfte frem fenomenets viktighet.

Ruud er opptatt av at en eventuell eksistensiell didaktikk også kan favne en diskontinuerlig vekst av elevene. At elevene gjennom eksistensielle musikkopplevelser får muligheten til å ta store *sprang* i sin personlige utvikling. Nielsen (1998) skriver åndelige/eksistensielle lag som om de hører sammen og Varkøys utsagn understreker i denne sammenheng at begrepet ånd eller åndelig ikke er helt uproblematisk da det gir assosiasjoner både til det religiøse eller det spirituelle som kan sammenlignes med New age¹⁴ tenkning (se oppgavens kapittel 2.2.4 om New age).

¹⁴ Anbefalt litteratur: *New Age*. Utvalg og innledende essay av Tonje M. Mehren og Jeanette Sky; oversatt av Agnete Øye m.fl. Bokklubben, 2007. XXXIX, 472 s. (Verdens hellige skrifter; 45). Robert W. Kvalvaag: *Det guddommelige jeg. Nyreligiositet og religiøse strømninger i moderne ungdomskultur*. Fagbokforlaget, 2003.

4.2.5 Forskningsspørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Varkøy nevner Gabriellsons undersøkelse/bok *Sterke musikkopplevelser*¹⁵ hvor bare tre prosent av de over tusen musikkopplevelsene som er beskrevet i boka er fra skolen. Varkøy stiller noen sentrale spørsmål. "Mange har opplevelser i konsertsal, kirken, bilen, stua, *men ikke på skolen*. Hvorfor ikke?", spør han. Dette er ikke helt uproblematisk, mener han. En av hans lærerstudenter spurte: *Vil vi at elevene våre skal bli satt ut?* "Eksistensiell erfaring er en hendelse som bryter med alt det planlagte, man vet ikke helt hva som skjer, det kan være sterke ting og der ligger den pedagogisk etiske utfordringen", sier han. Han mener dette er et musikkpedagogisk problem i flere sammenhenger. "Også sangpedagoger kan komme inn på områder som blir veldig sårbare. Vi er jo ikke musikkterapeuter? Psykologer?", spør han og fortsetter "Dermed kan vi nesten skjønne at musikkpedagoger er forsiktede, men samtidig er det også synd, fordi det er jo dette folk virkelig har store opplevelser med. Musikk er sterkt og knytta til identitet, følelser, og hvis ikke pedagogikken skal våge å ta i det, da våger man ikke å ta i *det musikk egentlig er for mennesker, også for barn*".

Flere av musikkforskerne nevner den språklige utfordringen i en didaktisk sammenheng. Varkøy mener en praktisk og språklig utfordring kan være at det er vanskelig å sette ord på eksistensielle erfaringer. "Du må inn i poesien, filosofien og inn i et religiøst språk og det kan være godt å ha selv om man ikke er personlig troende, men man kan bruke det metaforisk, ellers blir man stående å stamme". Guldbrandsen forklarer at "Det vi gjør nå når vi skriver om slike musikalske opplevelser/erfaringer er en slags oversettelse fra noe *ikkespråklig til noe språklig*, noe som er vanskelig for det lar seg nesten ikke fange med ord". I forhold til den språklige utfordringen stiller Ruud spørsmålet "Skal vi drepe opplevelsene med refleksjon, språk?". I denne sammenheng nevner han Peder Kjerschow¹⁶ som har skrevet musikkfilosofiske tekster der han tar for seg dette med at språk kan være farlig og har makt. Slik jeg forstår Ruud og Kjerschow er det ulike måter å møte musikk på.

¹⁵ Alf Gabrielsson har arbeidet med forskning og undervisning i musikkpsykologi. Han ga i 2008 ut en bok med en undersøkelse av over tusen sterke musikkopplevelser. Se Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*: Hedemora: Gidlunds forlag.

¹⁶ Peder Christian Kjerschow er forfatter av boken *Før språket-musikkfilosofiske essays* og presenterer her to grunnleggende forskjellige måter å møte musikken på, den ene ved å tenke analytisk og begrepsmessig om musikk, den andre ved å la seg innta av den og la dens mening og sammenheng åpenbares intuitivt. Begge er tankeprosesser, ifølge Kjerschow; mens den første oversetter og reduserer musikken, lar den andre musikken forbli i seg selv som før-språklig fenomen. Boken er dermed ikke bare en lovsang til musikken, men et viktig bidrag til forståelsen av den menneskelige natur. I denne prosessen er Kjerschow i dialog med en rekke filosofer, som Schopenhauer, Bergson, Marcel og Heidegger. Se Kjerschow, P. C. (1988). *Schopenhauer om musikken*. Oslo: Aschehaug.

Språket kan benyttes til å bearbeide opplevelser. Samtidig kan språket også berøve noe av den kraften som ligger i selve opplevelsen på den måten at man begynner å forsøke å kontrollere, analysere og språkliggjøre den.

Varkøy hevder som jeg tidligere var inne på at eksistensielle opplevelser kan ha stor påvirkning på vår identitet og at *de tvinger oss til å forholde oss til den innerste delen av oss selv*. Læreren må derfor være reflektert og modig noe utsagnet nedenfor belyser.

Man beveger seg inn i et minefelt, samtidig bør man gjøre det. Det å gi seg i kast med dette er risikosport, det kan hende at man må revurdere det man tidligere har tenkt.

Andre praktiske utfordringer Varkøy nevner er:

Tid og rom, plass er viktig. Man får ikke gjort alt man hadde tenkt å gjøre, fleksibilitet, skape åpenhet for det, man kan skape stemninger i et klasserom som bidrar til at sånne erfaringer kan skje.

Varkøy mener han ikke har fasitsvar, men han ser at det finnes en lang rekke moralske og etiske og pedagogiske utfordringer. Etiske utfordringer som man bør være bevisst på kan være: "Hvordan håndtere gråt, sterke opplevelser? Lærer bør ha innsikt i dette". Han mener også at mange forbinder det eksistensielle med religiøs terminologi.

Det er ikke uproblematisk å forholde seg til eksistensielle musikalske erfaringer uten tanke på barnas ulike bakgrunner i forskjellige religiøse eller ikke-religiøse tradisjoner. En musikk lærer skal ikke være misjonerende i forhold til noe som helst i denne sammenhengen, men åpen for elevenes ulike forutsetninger. Om det finnes barn for hvem det er naturlig å knytte dette til en religiøs terminologi, så skal det være åpent for det. Og selvsagt også det motsatte.

Han poengterer derfor at det er viktig at ingen ting er rett eller galt. Han mener også at man må snakke og reflektere med barna og ha en holdning om at opplevelsene er verdifulle uansett. Her vil jeg understreke at Varkøy benytter begrepet snakke *med* barna som kan henviser til en likeverdig holdning og ikke *til* barna som kan henviser til en oven ifra og ned holdning. Læreren har ifølge Varkøy et etisk ansvar "Man må ha en varsomhet, ydmykhet og respekt. Man må være litt modig og tørre å gi litt slipp på kontroll og på det planlagte", forteller han.

Ruud mener at eksistensielle erfaringer kan være noe veldig privat/eksistensielt og stiller sentrale kritiske spørsmål "Det er vel en grense for hva som hører hjemme i undervisningen og ikke?" spør han. Han mener vi nesten er inne på terapeutiske områder og at dette krever en didaktisk refleksjon.

Lærer bør ha innsikt og kunnskap om dannelsespedagogikk, didaktisk refleksjon, didaktiske utfordringer og stille spørsmål som "Når blir det terapi? Og trenger lærere kunnskap om terapi? Psykologi? Er det elevsentrert eller er det en annen form for dannelse?".

Han understreker som et svar på sistnevnte spørsmål, at man er inne på en elevsentrert undervisning, altså det som går på følelser og "(...) dannelse med fokus på selverkjennelse. Man beveger seg bort fra det samfunnskritiske, vekk ifra håndverksaspektet (...). Det må en refleksjon til", sier Ruud og fortsetter:

Eksistensielle opplevelser kan gjøre at vi blir oversvømt av følelser og en høyere form for bevissthet. Kan du ha en eksistensiell erfaring uten å kople inn en høyere form for bevissthet?¹⁷ spør han.

Guldbrandsen hevder i likhet med de andre musikkforskerne at det finnes mange etiske utfordringer og påpeker spesielt viktigheten av å være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev og læreren må også vite på forhånd hvordan man får musikkeleven til å *lande trygt*.

Hvis du er lærer og arbeider med barn så er det et usymmetrisk maktforhold. Man kan manipulere, hjernevaske små barn til å bli med på ting som de ikke har kontroll over.

I denne sammenheng vil jeg trekke frem Berit Bae¹⁸ som løfter frem betydningen av *anerkjennelsens dialektikk*. "Den leder oppmerksomheten mot den makt og mulighet for maktmisbruk som ligger i mellommenneskelige relasjoner" (Bae, 1992, s. 26). Bae understreker at fordi vi er avhengig av den andres bekreftelse, for å få et forhold til oss selv, får den andre makt over våre egne opplevelser og tanker.

Når den ene parten bruker sin posisjon til å definere den andres opplevelser, uten å anerkjenne dennes perspektiv, kan vi snakke om misbruk av definisjonsmakt (Bae, 1992, s.26).

Guldbrandsen fremhever betydningen av å det terapeutiske ansvaret hos læreren.

Man kan skape en stemning, denne stemningen må håndteres og det gir et (etisk) ansvar som lærer å få alle til å lande trygt. Dette gjelder alle undervisningssituasjoner hvor du kommer i kontakt med psykologiske endringer, da har du terapeutisk ansvar. Man kan ikke leke musikkterapeut heller. Man kan ikke sette i gang prosesser uten å avslutte på en profesjonell måte. Man kan ikke hisse opp en hel gruppe med barn musikalsk til å bli revet med av noe de ikke vet hva er, for så å avslutte med et kort "Ha det bra, nå er det friminutt!". Dette må håndteres profesjonelt.

¹⁷ Enkelte filosofer inndeler bevissthet i fenomenal bevissthet som er selve erfaringen, og adgangsbevissthet som er bearbeidingen av ting i erfaring. Mange kulturer og religiøse tradisjoner mener at bevisstheten befinner seg i en sjel som er adskilt fra kroppen. Til forskjell fra dette synet anser mange forskere og filosofer bevisstheten som noe som er nært knyttet til hjernens nevralt funksjon som dikterer for oss hvordan verden blir oppfattet. John Lockes kapittel XXVII *Om identitet og mangfold* i *An Essay Concerning Human Understanding* (1689) har blitt utropt som en av de første moderne konseptualiseringer av bevissthet som den gjentatte selvidentifisering av selvet, og gjennom selvet kunne så moralsk ansvar tillegges subjektet, dermed var straff og skyldighet rettferdiggjort, slik kritikere slik som Nietzsche påpekte.

¹⁸ Berit Bae (født 1944) er forsker og professor ved Høgskolen i Oslo. Hun er utdannet pedagog og har en doktorgrad i relasjoner mellom voksen og barn i barnehagen.

4.2.6 Oppsummering: Ethiske og praktiske utfordringer i arbeidet med eksistensiell pedagogikk og didaktikk

Flere av deltagerne belyser viktige momenter sett i lys av de etiske og praktiske utfordringene en står ovenfor i det didaktiske og pedagogiske arbeidet med eksistensielle erfaringer. Det første som kan fremheves er den pedagogisk etiske utfordringen som ligger i det "uplanlagte". Varkøy mener dette er et musikkpedagogisk problem i flere sammenhenger. Han stiller sentrale kritiske spørsmål som er relevante i denne sammenheng: "[Lærere] er jo ikke musikkterapeuter? Psykologer?" Dermed kan han nesten skjønne at musikkpedagoger er forsiktige, samtidig som han understreker at dette er veldig synd, fordi det er dette folk virkelig har store musikkopplevelser med. Varkøy mener at musikk er nært knyttet til identitet og følelser og hvis ikke musikkpedagogikken skal våge å ta tak i det, betyr det det samme som at man unnlater å ta tak i det musikk egentlig er for mennesker og barn. Gulbrandsen understreker også at en lærer i alle undervisningssituasjoner hvor læreren kommer i kontakt med psykologiske endringer, har et terapeutisk ansvar og må håndtere situasjonen profesjonelt. Ruud vektlegger også betydningen av det terapeutiske og mener at dette krever en didaktisk refleksjon hvor læreren bør ha innsikt og kunnskap om dannelsespedagogikk, didaktisk refleksjon og didaktiske utfordringer. Han mener man i arbeidet med eksistensielle erfaringer er inne på en elevsentrert undervisning, altså det som går på følelser og dannelse med fokus på selverkjennelse. Han mener derfor vi må stille spørsmål som "Når blir det terapi? Og trenger lærere kunnskap om terapi? Psykologi?". Disse spørsmålene er noe både Varkøy, Ruud og Gulbrandsen er opptatt av, og de drøftes derfor videre i kapittel 5 og 6. Flere av musikkforskerne nevner også den språklige utfordringen.

4.3 Musikk lærernes perspektiv

Musikklærerne arbeider i barneskolen. Jeg har valgt å anonymisere ved å bruke de fiktive navnene Ole Lindberg og Håkon Svendsen.

4.3.1 Forskningsspørsmål 1: Hva er eksistensielle erfaringer?

Eksistensielle erfaringer i barndommen

Musikklærer Ole Lindberg husker ikke å ha hatt sterke indre musikkopplevelser i barndommen i skolen. "[Det var] ikke noe historie, [men] læreren, [altså] klasseforstanderen spilte piano". Lindberg gikk i guttekorps og husker positive minner hvor han opplevde mestring utenfor skolen. "Jula 1964 hadde jeg min første offentlige fremføring som utøver på klarinett. Nå tennes tusen julelys". Han forteller at korpsinteressen ligger litt i familien. "Far spilte klarinett, onkel også spilte klarinett og dirigerte. Den gangen var det notekurs så det måtte du klare for å komme inn i korpset". Han forteller at erfaringene fra korpset har påvirket hans liv på den måten at det er stort sett korps han har drevet

med innenfor musikk i voksenlivet. Lindberg ble tidlig opptatt av historie og historien sammen med musikken kan ifølge han gi store musikkopplevelser.

Jeg fikk boka "Den flyvende hollender" en sjøfarts/barnebok. Mannen ble forbannet av Gud og ble dømt til å seile på havet på all sin tid, det eneste som kunne bryte forbannelsen, få han til å hvile, var å få en kvinne til å ofre livet sitt for seg. Wagner, vanvittig komponist, lagde senere en opera. Jeg hørte på den plata Bambino spiller, Lp med *Marching with The Beatles*. Når jeg senere hørte den så dukker det opp gamle minner.

Musikkklærer Håkon Svendsen husker at han fikk sterke musikkopplevelser gjennom å lytte til gitarsoloene på låter fra Michael Jackson og Metallica. Noe han husker spesielt godt var det å spille i band og spille inn CD på ungdomsskolen. Denne gleden er noe han forsøker å gi videre til sine elever. Han hadde også sterke musikkopplevelser utenfor skolen. "Det å se diverse artister i levende live på scenen. *Føle stemningen*. Det gjorde meg nysgjerrig og gav meg gnist til å fortsette med musikk".

Eksistensielle erfaringer i voksenlivet

Lindberg forteller om en sterk musikkopplevelse fra sin fars begravelse.

Jeg husker begravelsen til faren min 1997. En vi kjente spilte klarinett, sangen *Amazing Grace*. Det var en sterk opplevelse, det gjorde inntrykk på meg. Det var minner, tristhet og sorg. Det ble et fint minne, erfaring fra den begravelsen, rundet av med det. Noen ganger er man likegyldig etter en konsert, andre ganger så svever du ut av (hmm) det tar litt tid før du lander.

Han forteller om enhetsfølelse og sterke musikkopplevelser gjennom å spille sammen med andre: "De flotteste musikalske opplevelsene har jeg hatt som utøver". En opplevelse han husker spesielt godt er fra Ystad i Skåne, Sør i Sverige på en gammel militær leir.

Her var det det Militær Tatu, korps som marsjerer *The Royal Marines*, et engelsk militær korps var også der. Jeg sto på venstre side i korpset og spilte klarinett, på venstre side sto alt- saxofonisten og da samspilte jeg med han. Jeg hørte og fraserte og hang meg på, spilte samme nota, så prøvde jeg å følge han, samspille med han, sånn du gjør hvis du synger sammen med noen, dere må kople dere sammen. Det gjorde inntrykk på meg. Jeg spilte da med veteranekorpset i garden. Vi sto på finale, alle korpse ne sto og spilte fellesnummer. Alle spilte det samme og ble dirigert. Det ble en slags enhetsfølelse, forteller han.

Lindberg forteller også om en konsert som er basert på humor og kvalitet, om den kan kalles for en eksistensiell erfaring vet han ikke, men han beskriver den som en sterk opplevelse.

[Det var konsert med] Menozil Brazz, ekvilibristisk, kvalitet blandet med humor. Jeg så de i Sandvika. Det er vanvittig moro. Han ene er minimalistisk morsom, han smiler aldri, men får folk til å le. Han

sitter på en stol så spiller han fire-stemt med seg selv, så kommer det en og tar stolen, spiller med tærne. Han dramatiserer, gummiansikt, og det er imponerende teknisk samtidig som det er humor. Kombinasjonen av det musikalske og tekniske og det humoristiske. [Det er] nesten bare korps-folk som har hørt om det.

Lindberg sier at han ikke vet om denne opplevelsen kan kalles en eksistensiell erfaring. For å nærme oss en forståelse for hva som skiller en eksistensiell opplevelse og erfaring fra en annen type sterk musikkopplevelse, fant jeg det interessant å forsøke å tolke hva som taler for og imot ut fra Lindbergs fortelling ovenfor. Han ble altså imponert av kombinasjonen mellom det musikalske, tekniske og humoristiske noe som virket som å gi han en slags ekstase følelse. Slik jeg forstår Lindberg, gjorde opplevelsen noe med han som menneske, han husker den godt og på denne måten kunne man kanskje si denne erfaringen nærmet seg noe eksistensielt, men ikke på en måte som omhandler de eksistensielle spørsmål. Jeg vil derfor argumentere for at dette er en sterk musikkopplevelse/erfaring mer enn en eksistensiell erfaring.

Samtidig som Lindberg lar seg imponere av store musikkarrangementer poengterer han at også et enkelt instrument kan gi store opplevelser. "Musikalsk kvalitet trenger ikke å verken ha noe med seriøsitet, alvor eller humor å gjøre. En flott melodi med gitar kan gi like store opplevelser som et stort symfoniorkester".

Syn på eksistensielle erfaringer

Lindberg har over 20 års erfaring fra skolen, men har ikke hørt om eller reflektert noe rundt begrepet eksistensiell erfaring. "Jeg tenker at det låter filosofisk, men jeg vet ikke hva det betyr", sier han.

Svendsen har i likhet med Lindberg ikke et stort forhold til begrepet. Han mener å huske at han hørte om begrepet i utdanningen. "Jeg tok først bachelor- og mastergrad i Musikkvitenskap på Universitetet i Oslo, der kan jeg ikke huske om jeg hørte om begrepet eksistensielle erfaringer, men når jeg tok Praktisk-Pedagogisk utdanning ved Norges Musikkhøgskole så ble begrepet brukt og snakket om i noen av fagene". Svendsen forteller om sin forståelse av begrepet eksistensiell erfaring.

"Jeg har ikke et stort forhold til selve begrepet, annet at jeg har reflektert over det når jeg leser læreplanen. For meg vil dette begrepet bety å lage rom for å oppleve glede, mestringsfølelse, samhold og det å oppleve musikk".

4.3.2 Oppsummering: Musikk lærerens forståelse av eksistensiell erfaring

Det er interessant å legge merke til at musikk lærernes fortellinger har en annen karakter enn musikk forskerne. Musikk lærernes fortellinger handler mer om å beskrive det som skjedde, mens forskerne fokuserer mer på det emosjonelle og erkjennelsesmessige. Lindberg med sin 20 års lange erfaring fra skolen har aldri hørt om eller reflektert noe rundt begrepet eksistensiell erfaring, men han

tenker at det høres filosofisk ut. Svendsen har ikke noe spesielt forhold til begrepet annet enn at han har lest om det i læreplanen. Han kan også huske å ha hørt om det under praktisk pedagogisk utdanning. Slik jeg tolker Svendsens forståelse av begrepet betyr det å skape rom for å oppleve glede, mestringsfølelse, samhold og det å oppleve musikk". Ifølge Svendsen opplever barna sterke musikkopplevelser og refleksjoner til eldre musikk. Lindberg poengterer at en flott melodi på et instrument som eksempelvis gitar kan gi like store opplevelser som et stort symfoniorkester. Lindberg og Svendsens fokus på barns mestringsfølelse, samhold i klassen og musikkopplevelse er betydningsfull på flere måter. Jeg ser at deres måte å undervise på kan gi barn mye glede gjennom musisering, komponering og lytting. Samtidig er min tolkning at forståelsene i denne sammenheng mangler en bevissthet rundt den indre følelsesmessige orienteringen som går på å erkjenne de mer eksistensielle/åndelige sidene ved musikkeleven og musikken.

4.3.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?

Svendsen forteller at han har undervist i musikk i 4.-, 5.-, 6.- og 7. klasse og han mener en viktig holdning er at musikk skal være praktisk og at man på den måten tilrettelegger for eksistensielle erfaringer gjennom egen utøvelse av musikk. "Jeg lar elevene spille så mye musikk som mulig. Spille i band, spille gitar/ukulele, synge og lar elevene reflektere over det å spille". Jeg spurte også om hva han har mest fokus på i undervisningen. "Jeg har nok mest fokus på den instrumentelle opplæringen, altså musisering, sanger og instrumentopplæring", svarte han. Han mener at sterke musikkopplevelser kan oppstå gjennom å la barna få spille i band. "La elevene spille i band! Det er fantastisk å se på elevene før de spiller, mens de spiller og etter de har spilt". Han mener det viktigste barna tar med seg fra musikkfaget er "samhold, mestringsfølelse og glede!".

Lindberg vektlegger sanggleden som noe av det viktigste i musikkfaget, altså opplevelse og glede gjennom å utøve musikk.

Jeg har følt at sangglede og musikkopplevelser er viktig. At de skal ha positive opplevelser rundt sang og musikk, dans også. Jeg har sunget mye, elevene spør etter sang. Jeg synger og spiller gitar.

Sanggleden (...) har vært det viktigste jeg har villet tilføre barna.

I likhet med Lindberg mener Svendsen at musikk skal være praktisk. "Lærere lar elevene spille for lite. Musikk skal være musikk, altså praktisk!", sier han.

Lindberg forteller at det musikkeleven opplever i sitt indre er noe musikk læreren ikke har noe med. "Jeg kan ikke noe om det. Det kan være noen ord i en tekst som minner musikkeleven om en avdød bestemor for eksempel, det foregår mye i deres indre, som jeg ikke har noe med". Han mener også at begrepet indre musikkopplevelse er for vagt og fremhever samtidig den følelsesmessige

opplevelse som noe betydningsfullt. "Følelser er viktig, følelsesmessige opplevelser bør vi ha. Det kan ha med den rent musikalske opplevelsen, til den som hører på og ser på".

4.3.4 Oppsummering: Musikklærernes holdninger til musikk

Lindbergs utsagn synliggjør at det følelsesmessige er viktig, samtidig som han i motsetning til musikkforsker Varkøys utsagn rundt berøringsangsten og det private mener at det barnet opplever i sin indre verden er noe vi *ikke* har noe med. Både Svendsen og Lindberg ser altså på musikkopplevelse som noe følelsesmessig betydningsfullt, men de fremhever slik jeg tolker det også viktigheten av å se at musikkopplevelse ikke bare trenger å skje gjennom lytting, men gjennom musisering. De mener begge at musikkfaget skal være praktisk og de prioriterer begge den instrumentelle opplæringen i undervisningen. Det å synge og spille i band fremgår altså ifølge deltagerne som noe betydningsfullt og noe barna opplever som givende. Musikklærernes syn peker i retning mot at samhold, mestringsfølelse og glede gjennom musisering (gjerne gjennom å synge og spille i band) er det viktigste barna tar med seg fra musikkfaget.

4.3.5 Forskningsspørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Svendsen mener en av utfordringene i arbeidet med eksistensielle erfaringer er at det er dårlige ressurser i skolene. Ofte har man ikke nok lærere og det betyr også mindre tid til å se ta seg tid til elevene. Jeg stiller Lindberg et oppfølgingsspørsmål. Hva tror du er største utfordring i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen?

Dette er en ukjent verden for meg, er også usikker på om det er en musikklærers oppgave. Du kan jo ikke gi en hel klasse en eksistensiell opplevelse? Man skal vel heller gi noen kollektive opplevelser?

Han snakker også om at en etisk utfordring kan være det at barn har forskjellig trobakgrunn og at tekstinnhold, for eksempel i julesanger kan være problematisk. Lindberg mener at en utfordring er at begrepene som skapes kan være vanskelig å forstå og tolke for en musikklærer.

Læreplanen er laget av folk som er langt oppi systemet, jeg tror det er overambisiøst, det gjelder nok flere fag. Den verden som skisseres her, er jeg usikker på, men jeg er helt sikker på at noen lærere får det til. Det [indre musikkopplevelse og eksistensiell erfaring] er ord og begreper som er helt ukjente for meg.

Lindberg mener at poenget med å skape begreper er at vi skal kunne bruke det i praksis. "Det er ikke noe vits at det står noe i læreplanen hvis vi ikke vet hvordan vi skal bruke det. Vi er redde for det vi ikke vet noe om! ".

4.3.6 Oppsummering: Lærernes bevissthet rundt etiske og praktiske utfordringer

Deltagerne trekker frem flere viktige momenter i forhold til etiske og praktiske utfordringer som kanskje andre musikk lærere også kan kjenne seg igjen i. Svendsen mener det er dårlige ressurser i skolene. Lindberg forteller at dette er en helt ukjent verden for han. For det første mener han de som sitter høyt oppe i systemet skaper begreper musikk lærere ikke forstår noe av og han stiller derfor spørsmålsteget ved at det benyttes slike "overambisiøse" begreper i læreplanen. Både indre musikkopplevelse og eksistensiell erfaring er begreper han ikke aner noe om og han poengterer at mennesker ofte er redde for det som er ukjent, noe han selv også erfarer i møte med fremmede begreper. Lindberg stiller altså kritiske spørsmålsteget ved den eksistensielle erfaringen i klasserommet. Han snakker også om at en etisk utfordring kan være det at barn har forskjellig trobakgrunn og at tekstinnhold i eksempelvis julesanger kan være etisk komplekst i dagens mangfoldige skole. Svendsen fortalte at når han i dag ser tilbake på egen utdanning, er han takknemlig for alt han fikk lære. Samtidig skulle han ønske han hadde valgt å fordype seg mer innen det musikkfilosofiske. Han nevner blant annet en nåværende interesse for boken til Varkøy "Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie" (1997)¹⁹. "Dette med musikkhistorie og musikkopplæring helt fra Pythagoras og Platons tid og frem til nå er spennende. Jeg skulle ønske jeg hadde mer erfaring og utdanning innen filosofi, i ettertid har jeg forstått at det er det som mangler i min utdanning og erfaring", forteller han.

4.4 Musikkelevens perspektiv

4.4.1 Innledning

Etter et møte med en musikkelevs eksistensielle erfaring i musikk timen i 2013 fikk jeg en sterk interesse for å undersøke eksistensielle erfaringer i et *barneperspektiv* og se på hvilke *begreper* musikkeleven selv bruker når hun skriver om sine indre opplevelser. Dette eksistensielle møte mellom musikkeleven og musikken og mellom musikkeleven og meg som hennes musikk lærer, ble altså utgangspunktet for masteroppgavens problemstilling: *Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?* For å få et helhetlig inntrykk og en dyp innsikt i musikkelevens opplevelsesverden har det vært viktig å følge hennes musikalske utvikling i egne musikk timer fra år 2013/2014 (6 år gammel) 2014/2015 (7 år gammel). I 2013 hadde

¹⁹ I boken *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie* (1997) presenterer Varkøy forskjellige filosofers, pedagogers og musikkopplægeres begrunnelser for musikkens plass i pedagogisk virksomhet. Varkøy, Øyvind (1997). *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie*. Ad Notam Gyldendahl AS.

jeg en god relasjon med musikkeleven, men visste lite om hennes bakgrunn og interesser. Gjennom samtaler, intervju, deltakende observasjon og hennes egne tegninger ble jeg godt kjent med hennes opplevelsesverden, noe som også beriket min arbeidshverdag. Musikkelevens fiktive navn er Angela.

En kort oversikt over prosessen

Det ble først utført en tilfeldig deltakende observasjon og intervju 1 "Eksistensiell fortelling i barneperspektiv" i år 2013. Et møte som ble utgangspunktet for valg av masteroppgavens tema.

Deretter fulgte jeg musikkelevens musikalske utvikling år 2014 og ble kjent med henne som musikkelev og menneske. Under den tilfeldige deltakende observasjonen i 2015 viste Angela tydelig interesse for å vise meg tegninger av minnefigurer fra sine drømmer. Gjennom denne deltakende observasjonen forsto jeg at Angela ønsket å snakke om sine opplevelser og dette *ønsket* var viktig da forskning bør og skal foregå i ydmykhet og på *musikkelevens premisser*.

Deretter ble intervju 2 utført "Musikkelevens tegninger-et kreativt uttrykk for indre opplevelser" et åpent intervju med utgangspunkt i Angelas tegninger. Deltakende observasjon 3 og gjennomføring av didaktisk opplegg: "Eksistensiell erfaring i klassefelleskap", var en undervisningstime/didaktisk plan blant annet inspirert fra Angelas utsagn i intervju 2.

Intervju 3 har jeg valgt å kalle "Angelas summative refleksjoner" hvor flere utsagn viser at hennes eksistensielle erfaring har hatt en positiv påvirkning på hennes utvikling. Avslutningsvis trekkes det frem funn i lys av forskningsspørsmålene og en oppsummering av eksistensiell erfaring i barneperspektiv.

4.4.2 Deltakende observasjon 1 og Intervju 1: "Eksistensiell fortelling i barneperspektiv"

Den første fortellingen er fra en tilfeldig deltakende observasjon, i egen musikktime i 1. klasse på en barneskole 2013. Med tilfeldig menes at selve observasjonen ikke var planlagt. Etter fire måneders arbeid som musikk lærer i denne klassen med 15 elever opplevde jeg en god relasjon til musikkeleven både i undervisningsaktiviteter, samtaler og lek i friminutt.

Lytte-aktivitet

I den aktuelle musikktime var det planlagt å ha en trommeaktivitet rett etter friminuttet. Barna spilte på djembe-trommer, men virket noe urolige og ukonsentrerte. En stor tromme laget av geiteskinn ble i begynnelsen av timen plassert ved tavla. Uten å si noe om selve instrumentet begynte jeg å spille en rolig rytme og veiledet elevene til å forsøke å slappe av i kroppen, lukke øynene og bare sanse, føle, lytte, oppleve og åpne opp for indre bilder. Samtidig ble det poengtert at ingen ting er rett eller galt. Elevene lyttet med lukkede øyne mens jeg spilte i noen minutter. Angela (6 år) rakk så opp hånden og fortalte:

Vet du hva musikk lærer, jeg så både fortiden og fremtiden på en gang! Også så jeg en klokke, og viser'n gikk kjempefort rundt og rundt og rundt, det var ikke noe tid på en måte, også var jeg der. Så var jeg i dinosaurenes land. Også møtte jeg pappa'n til pappa, men han er jo død! Også snakket jeg med han, også plutselig så var jeg oppe i himmelen på en måte, og plutselig var det ingen mennesker på jorden.

Som vi kan lese ovenfor fra musikkelevens opplevelse, som også er det innledende sitatet i masteroppgaven, så omhandler den både livet, døden, jordens utvikling og historie, natur, dyr og en opplevelse av å reise i tid, samtidig som hun beskriver at det ikke var noe tid der hun var. (se oppgavens kapittel 5.2.5 for drøfting av tidsdimensjonen)

Angela forteller om sitt eget minne fra opplevelsen i det første intervjuet.

Vi skulle høre på en tromme, også tok vi å skulle slappe av også følte jeg (stopper opp og beveger hånden rundt og rundt i luften) at det gikk til fortiden og fremtiden, også gikk det bare fremover liksom. Så så jeg alt som gikk fremover og fremover, også når jeg kom til når alle var døde, så gikk det bakover plutselig! og da begynte det helt på nytt, og da var jeg der, helt på nytt, der hvor jeg var.

Jenta fortalte i intervjuet at hun møtte morfaren og mormoren sin, de som ikke lever lenger. Hun kunne også snakke med dem, men husket ikke hva de snakket om. Angela så besteforeldrene som barn, og fikk så se at de ble eldre og eldre. Deretter fikk hun også se seg selv bli eldre og eldre. Hun hadde så reist opp i himmelen hvor hun så mange gamle bilder, bilder av de som ikke lever lenger. Da jeg spurte hvem de var, snakket hun om at de kunne ligne på de gamle kongene som levde for mange millioner år siden. Hun møtte også Jesus og Gud.

"Når jeg var oppi himmelen, så så jeg Gud og Jesus og mange gamle bilder".

Angela har mange tanker og opplevelser som omhandler religiøse figurer og da spesielt figurer innenfor Kristendommen. Hartman (1986) sin forskning²⁰ viser at barn har mange tanker om Gud og at de er opptatt av livsspørsmål, dette gjenspeiler seg i Angelas utsagn ovenfor.

4.4.3 Tilfeldig deltakende observasjon 2-Musikkelevens behov for å snakke om sine drømmer

I år 2014 viste Angela en tydelig interesse for musikkfaget. Hun likte ikke bare å lytte til musikk, men også å danse, synge og spille på instrumenter. På slutten av det første intervjuet i 2013 virket hun noe sliten i sitt verbale og nonverbale språk og opplevelsen virket som å ha gjort et sterkt inntrykk på henne. Eleven ble fortalt at hun kunne komme til meg hvis hun ønsket å snakke om sine opplevelser

²⁰ Hartman, S.G. (1986). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.

ved en senere anledning. Samtalene skulle være på hennes premisser og ut fra hennes behov og ikke kun i kraft av min nysgjerrighet. På bakgrunn av dette ønsket jeg derfor at det var hun som skulle komme til meg, ikke omvendt. Først i år 2015 i slutten av en musikktime mens vi avsluttet med ryddeaktivitet til rolig musikk fra "Relaxing music"²¹ viste hun igjen interesse for å snakke om sine indre opplevelser. Istedenfor å løpe ut i skolegården i friminuttet slik resten av elevene gjorde, viste Angela meg en innholdsrik tegning i samfunnsfagboka si med svært mange figurer. Disse figurene hadde hun møtt gjennom det hun kalte *drømmer*.



(Tegning 1. Figurer fra jentas opplevelser)

Om denne tegningen fortalte hun "Det er minnene mine fra drømmene jeg har. Det er min måte å huske drømmene på". Musikkeleven virket redd for at læreren skulle se at hun hadde tegnet dette i samfunnsfagboken sin, da dette ikke var noe hun lærte om på skolen. "Jeg ville ikke at læreren skulle viske det ut, så jeg gjemmer denne siden, men det var fint at du så det ", sa hun. Gjennom denne samtalen forstod jeg at musikkeleven hadde en stor interesse for å fortelle om disse drømmene og derfor spurte jeg henne om hun ønsket et nytt intervju, noe hun gjerne ville.

4.4.4 "Musikkelevens tegninger-et kreativt uttrykk for indre opplevelser"

I intervju 2 var jeg interessert i å undersøke *Hvilke begreper bruker musikkeleven om indre musikkopplevelser/eksistensielle erfaringer? Hva følte eleven om det å dele sine opplevelser med andre medelever og lærere?*

²¹ Relaxing music in the classroom: <https://www.youtube.com/watch?v=X8YNdXxBBGU> og <https://www.youtube.com/watch?v=KB9xpv44FYQ>

Jenta ble spurt om hun vil tegne noe hun husket fra opplevelsen hun hadde hatt i 2013 før vi skulle ha intervjusamtale og det ville hun. Hun tegnet da (tegning 2) en engel med et barn stående på en sky.



(Tegning 2. Engel med et barn, masteroppgavens forside)

Intervjuet begynte med utgangspunkt i Angelas tegning 2. "Hvorfor har du tegna akkurat den og hvorfor har engelen et barn?"

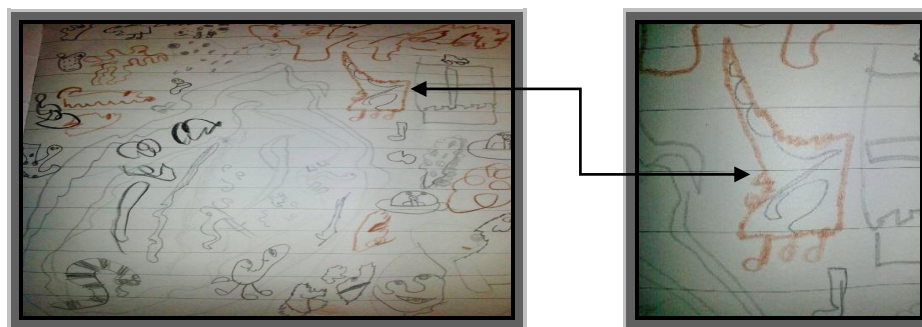
Det er en engel på en sky. Det er den fineste drømmen jeg har hatt når vi hørte på den musikken i musikktimen. Den minner meg om fred. Jeg har skrevet på mange sider at jeg ønsker at det blir fred og sånt. Også tenkte jeg at jeg fløy opp til himmelen så Gud ville se meg. Jeg sa at det ikke var noe fred på jorden. Det er jo ikke noe fred på jorden, det er tyver, kidnappere, og de som kriger. Det er krig og galskap. Alle mennesker har rett til å leve. Jeg drømmer flere ganger. Alltid når jeg drømmer noe, så skjer det på ordentlig etterpå. Jeg vet ikke hvorfor. Ikke sånn kinamanner, lava, kidnappere og sånn, det skjer ikke da. Det var en gang jeg fikk et svar fra Gud. Det var: pass på vennene dine og familien din. Og når jeg kom ned igjen så jeg noen som prøvde å kidnappe vennene mine. Og da ba jeg til Gud og da skjedde det ingenting med dem. Og så reddet jeg dem.

Musikkeleven reflekterer mye rundt det som skjer i verden og hun bruker begrepet *drøm* når hun skriver om den eksistensielle musikkopplevelsen i klasserommet 2013. Musikkeleven svarer så på et oppfølgingsspørsmål fra meg om *hvorfor* hun tegnet et barn i engelens armer.

Barnet engelen holder tegna jeg fordi jeg tenker på fremtiden og hvordan det er når man dør. Man må ta vare på barnet. Drømmene man har hatt representerer naturen. Naturen skaper drømmene. Hvis naturen er bra blir det gode drømmer, hvis naturen er dårlig blir det dårlige drømmer.

Gjennom hennes virkelighetsbilde virker det altså som at naturen rundt oss påvirker hva vi opplever i våre indre opplevelser eller for å bruke hennes begrep *drømmer*.

Tegning 1 formidlet mange minner og for å nærme meg en større forståelse for disse ønsket jeg å stille spørsmålet "Du har tegna mye av det du har drømt, opplevd inni deg, fullt av figurer, hva husker du?".



(Figur fra tegning 1, gjør at hun kan "fly", "skli opp")

Den (peker på figuren) gjorde at jeg kunne skli opp på en måte og se alle de som er i familien som er døde. For eksempel faren til faren min, han har jeg aldri sett. Jeg vet ikke hva den figuren heter, men jeg kan finne på et navn når jeg kommer inn i drømmen igjen, forteller hun.

Jenta skaper og finner opp egne begreper for det hun opplever. Eksistensielle erfaringer og indre opplevelser (når hun lukker øynene) er for henne drømmer. På denne måten kan vi kanskje si at jenta er en forsker i sin egen drømmeverden og bevissthet og hun konstruerer/dekonstruerer begreper ut fra egne opplevelser. Jeg ønsket så å stille et oppfølgingsspørsmål om hennes perspektiv på lærerens rolle. "Hva tror du er viktig at læreren gjør når barn har sånne sterke opplevelser?"

De trenger ikke å gjøre noen ting. Hvis barna er redde, så kan de andre barna kan støtte dem. Lærerne må jo forstå at de barna kan ta sine egne valg, så de andre barna kan hjelpe dem. Hvis et barn er sint på et annet barn så er det godt at barna blir venner igjen ... uten at læreren gjør noe ... at barna ordner opp selv. Bestemoren min fortalte meg at hvis noen er uvenner, også plutselig dør de, også er det siste de har gjort å krangle! Ja så da er det viktig å alltid bli venner å tilgi hverandre.

Musikkelevens perspektiv minner meg her om viktigheten av å ha tillit til at barn selv kan ta egne valg, ta ansvar og hjelpe hverandre.

I filosofiske samtaler og intervjuer med barn kan det oppstå etiske og praktiske utfordringer når det dukker opp eksistensielle temaer som har med døden å gjøre og man må ha god tid til å snakke om det. Fordi denne jenta virket som å være opptatt av både fortid, nåtid, fremtid spurte jeg "Hva er det første du husker når du ble født?"

Det eneste jeg husker var at jeg holdte på å dø, og jeg hadde blå lepper og morfaren min var der. Moren min ble sjokkert og sa: ring alle legene i hele verden. Det er det eneste jeg husker: at jeg holdte på å dø. Tenk hvis jeg døde, da hadde jeg ikke vært her. Etter døden tror jeg man sovner

i jorda i en drøm som er snill og god for evig og alltid. Men hvis noen er utenfor jorda og onde så får de mareritt. De som er fryktelig slemme kommer til h ... og de som er snille blir engler hos Gud. Jeg lurer på hvordan det er hos satan.

Angela tror altså at dersom hun er snill i dette livet vil hun sovne i jorda i en drøm hun beskriver som snill, god og evig. De snille blir engler hos Gud og de onde kommer derimot til helvete hos Satan, noe hun beskriver som det motsatte av den snille drømmen, nemlig mareritt. Hun undrer seg også over hvordan det egentlig er hos Satan. "Du opplevde kontakt med Gud og Jesus i opplevelsen, hvordan føltes det?"

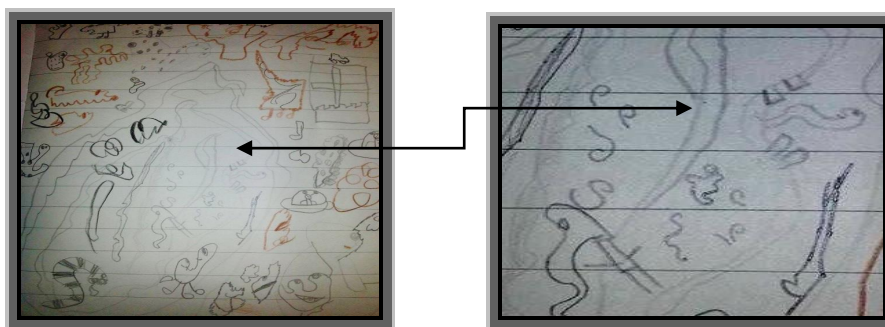
Jeg husker at jeg tenkte: endelig er jeg død, siden jeg trodde at jeg var død på ordentlig, fordi det er så mye fryktelig på verdenen. Hvis jeg går ned på jorda igjen, så kan jeg bli kidnappa, det er mye verre enn å dø. For når jeg er død kan jeg se foreldrene når jeg vil. Siden man drømmer jo en evig drøm og hvis man kommer ned, jeg mener opp til Gud så er man engler. Da kan de ikke se deg, men jeg ser dem. Men det er noen nede på jorda som synes det er trist. Jeg har aldri sett faren til faren min. Jeg begynte å gråte når jeg skulle legge meg.

Angela sammenligner døden med livet på jorden og mener at det kan være verre å bli kidnappet, enn å dø. Hun tenker altså at døden er noe fint og trygt så lenge man velger å være snill i livet på jorden og at man også da kan se de som lever, selv om de ikke kan se deg.



(Figur fra tegning 1. Gir krefter til å fly)

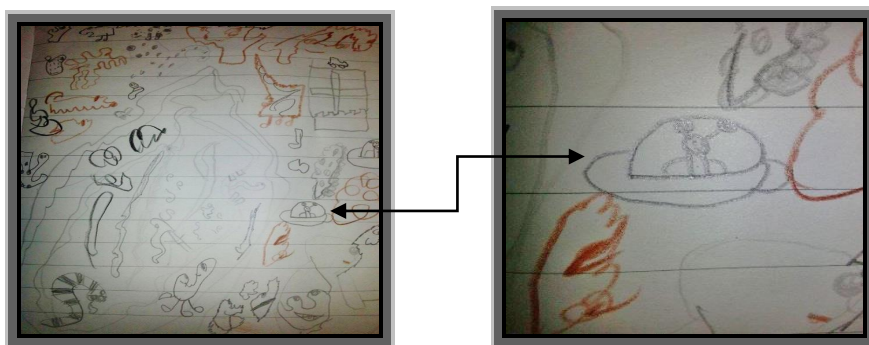
Musikkeleven pekte igjen på den ene figuren (tegningen ovenfor) og sa "Han ga meg krefter til å fly, jeg var i verdensrommet. Jeg drømmer på en måte inni tankene mine". Jenta forteller så at hun skulle hjelpe sjeler og hjelpe de voksne:



(Figur fra tegning 1. Slukspiser og sjelene som Angela skulle få ut)

Inni der er det mange sjeler, og der er den slemme og jeg prøvde å få ut alle sjelene og det var nesten ingen folk igjen, bare meg og bare barn, men alle voksne var inni kroppen så vi måtte få de ut. De måtte komme ut fra den der. Det er sånn derre slukspiser, sånn ond sjel som går rundt og spiser andre sjeler. Og den var også med i drømmen og da fløy jeg opp for å se hva som skjedde i verden så var det masse galskap. Og jeg og Karl (fiktivt navn) var der, det var en voksen vi kjente som var ekspert på det, så vi skøyt masse på den så alle sjelene kunne komme ut.

Jenta opplever også morsomme reiser i sin drømmeverden og møter humoristiske figurer som virker som å gi henne energi, latter og glede som hun tar med seg i sin fysiske hverdag.



(Figur fra tegning 1, Morsomt romvesen)

Vi gikk opp i verdensrommet, det er den morsomste drømmen jeg har hatt, så så vi romvesener som fortalte vitser. De kledde seg ut og fortalte det som et skuespill. Jeg lo meg i hjel. Når jeg våkna igjen så lo jeg igjen. For en morsom vits! En vits som var suuperlang. Og han derre fortalte en liten vits. Jeg husker den. Den var såå morsom: Det var svensken, dansken og nordmann. De skulle lære seg å snakke, så gikk den ene fra fotballkampen, og sa: yeah yeah yeah!, så var den andre på cafe og han lærte seg å si: kniv og gaffel kniv og gaffel, så den andre var på en bank og han lærte seg å si: meg først meg først! så når politimannen sa: har dere drept en dame? Så sa han første jah jah jah/yeah yeah yeah! Hvilket våpen brukte dere? –Kniv og gaffel kniv og gaffel! Hvem vil i fengsel først? -Meg først meg først! Og det var så morsomst. Jeg så dem ut av den der (Peker på figuren av romskip).

Vi gikk så tilbake til opplevelsen hun hadde hatt i 2013 i musikktilen. Avstanden i tid kan ha påvirket hennes minner fra denne, men det som virket som å ha satt seg i hennes hukommelse var møtet med avdøde familiemedlemmer. Hun fortalte at hun husket stemmene de hadde i drømmen og at hun lyttet til en tromme. Angela fortalte også at hun hadde begynt å lytte til musikk hjemme når hun skulle slappe av.

Jeg hører på spotify når jeg har på øretelefoner. Når jeg skal slapp`a litt har jeg slapp`a musikk. Den ene slappa`musikken er fra Italia. Det er en veldig kjent sanger ... han er død nå ... han er helt brun og svart hår ... jeg husker ikke hva han heter.

I denne sammenheng er det relevant å trekke frem Tia DeNora (2000) sin etnografiske undersøkelse i boken *Music in Everyday Life* som omhandler kvinners musikkbruk. Her foreslår hun at mennesker opptrer som discjockeys i sin hverdag. I denne sammenheng kan perspektivet overføres til musikkeleven Angela, som spiller den musikken hun til enhver tid føler hun har behov for eller bruk for, noe DeNora kaller et soundtrack til livet (bid). DeNora ønsker et fokusskifte fra hva musikk betyr (means), til hva den gjør (does) "as a dynamic material of social existence" (DeNora, 2000, s.49). Videre anses dette fokuset som intensjonen om å se musikkens betydning fra musikkelevens synsvinkel (Campbell, 1998 i Vestad, 2013).

Jeg spurte så Angela angående det hun tidligere fortalte om, nemlig det at det ikke var noen *tid* der. Hun svarte "Nei det var bare... (hmmm) jeg snakket med dem, det var en drøm som jeg var i". Hun virket ikke interessert i tidsaspektet i denne samtalen og jeg valgte derfor å ikke spørre noe mer om det, men valgte heller å stille et nytt spørsmål "Hva har du tenkt etterpå? Etter vi snakka om det?"

Jeg ble tryggere av å fortelle det til en voksen, men jeg har ikke så lyst å fortelle det til barn. Den eneste jeg har fortalt det til er deg. For jeg stoler liksom ikke på noen andre, at de ikke sier det videre og videre og videre.

Dette ga meg en innsikt i hvor viktig det er at læreren anerkjenner barnet på den måten at *holdningen* til musikkelevens rike indre opplevelsesverden må være preget av åpenhet, respekt, genuin interesse og ydmykhet. Det sa meg også noe om hennes frykt for å dele med sine medelever. Jeg ble deretter nysgjerrig på hennes bakgrunn. "Har foreldrene dine noen religion? Tror de på noe?" spurte jeg. Hun svarte "De er kristne, siden vi har jo Bibelen. Den er veldig gammel. Den er psykogammel". Gjennom intervjuet fikk jeg altså vite mye om hennes bakgrunn som også kanskje kunne virke som å speile en del av det hun opplever i sine drømmer. Jenta lytter altså til musikk hjemme når hun skal slappe av. Hun kommer fra en familie hvor begge foreldrene er politi og hun tror også foreldrene er kristne da de har en gammel bibel liggende hjemme. Jeg stilte så spørsmålet "Tror du barn kan bli redde av sånne indre sterke opplevelser?"

Man kan bli redd når det er opplevelser man ikke vil fortelle. Sånn som Leon (fiktivt-navn) hadde en drøm og den fortalte han bare til meg. Den dagen var han redd og han sa det til meg så jeg vil ikke fortelle den til noen.

Deretter reflekterer jeg videre sammen med jenta om at det noen ganger er helt greit å holde ting inni seg hvis man føler det er riktig og at det viktig å tenke at "han har *sine* følelser og du har *dine*, sånn at du ikke tar hans følelser inni deg, som om de er dine". Jeg stilte så spørsmålet "Hvorfor drømmer vi? Eller hvor kommer de drømmene fra?".

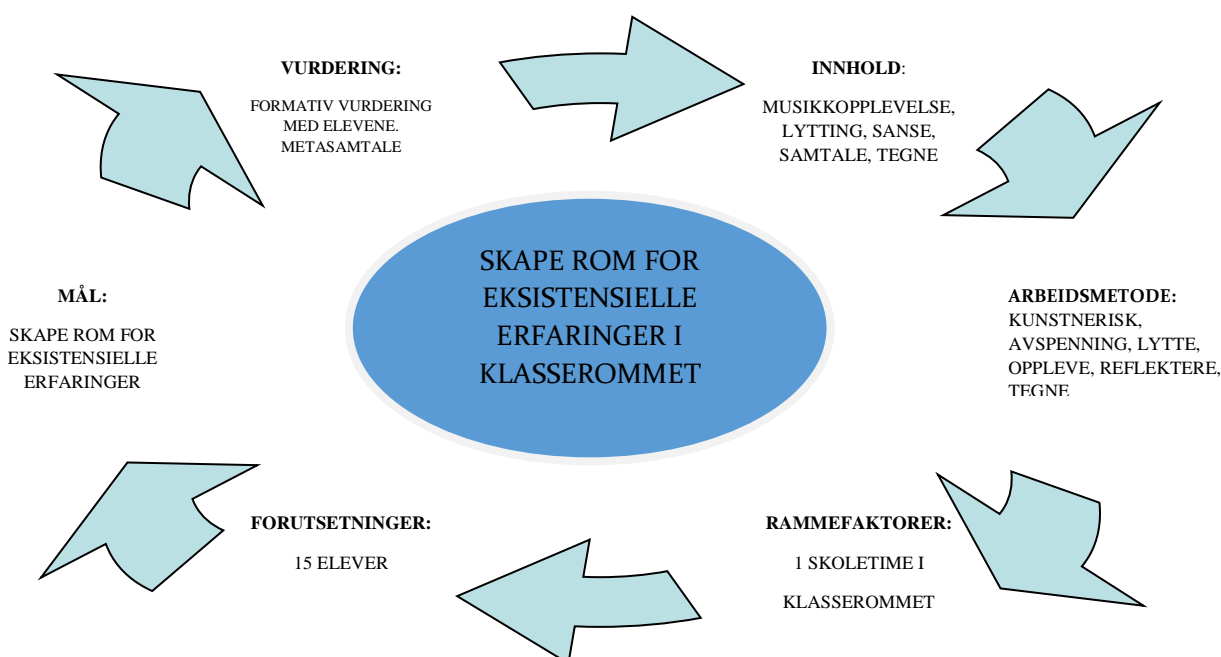
Jeg vet ikke helt (...) jeg tenker at nå for eksempel når vi sitter her så vet jeg ikke at dette er en drøm eller ikke. Man vet aldri om det er en drøm eller ikke. Når jeg drømte en gang, så når jeg våknet igjen så var jeg fortsatt i drømmen. Jeg greier ikke åpne opp øynene mine. Men alltid rett før jeg dør så våkner jeg. Det er så typisk for en gang så løp en dame etter meg og akkurat da våkna jeg, jeg vil våkne før.

Angela reflekterer over hva som egentlig er virkelighet og hva som er drøm. Hun ser på drømmer under søvn og indre musikkopplevelser gjennom lytting og lukkede øyne som noe av det samme. For henne er disse to formene for drømmer like viktige. Jeg spurte deretter "Er det viktig å få mulighet til å oppleve indre opplevelser med musikk eller drømmer som du kaller det?".

Ja det er veldig bra for da får man god fantasi. Man kan bli en god kunstner. Når jeg tenker hva er det jeg skal tenke på nå? Hvordan er det sola skal være? Hvordan skal jeg tegne det? Så tenker jeg inni meg? Hva skal jeg gjøre for å få god fantasi? Jo, drømmer! for da lærer man seg å tegne og male. Når jeg skulle skrive om ryper for eksempel, ja da skrev jeg masse. Hele klassen min kom hit (peker i boka) og jeg har skrevet så mye! Jeg har god fantasi. Det er så rart hver gang jeg ser på et bilde, så drømmer jeg det.

Dette utsagnet viser Angelas refleksjon rundt sin egen utvikling. Hun hadde utviklet sine kunstneriske ferdigheter/skrive, tegne og male gjennom å øve opp fantasien i drømmene/indre opplevelsene. Hun forklarte at hun tenker *inni* seg som om hun har skapt seg et eget indre drømmerom.

4.4.5 Utarbeidelse av didaktisk plan med mål om å skape rom for eksistensiell erfaring



Etter det andre intervjuet med Angela fikk jeg altså en forståelse for hennes frykt for å dele sine opplevelser med andre medelever og lærer. Elevens utsagn om redsel for å uttrykke sin fantasi og

drømmer, at dette altså virket som et tabu-fenomen i barnekulturen og skolediskursen, var noe jeg så på som viktig å ta tak i, ikke bare i teorien, men også i praksis. Angela og jeg kom sammen frem til at vi skulle ha en time hvor vi kunne skape rom for drømmeopplevelser, noe hun allerede var godt kjent med. Det ble skrevet en didaktisk plan og gjennomført en musikktime i hennes klasse, med en bevisst holdning om å skape rom for eksistensielle erfaringer og en åpen samtale rundt disse.

4.4.6 Gjennomføring av didaktisk plan og deltakende observasjon 3 "Eksistensielle erfaringer i klassefelleskap"

En musikkelev i Angelas parallellklasse fortalte at hun ønsket å skape en bedre verden når hun blir stor. Med inspirasjon fra dette utsagnet valgte jeg som en introduksjon til musikkturen å skrive "En bedre verden", på tavla sammen med en tegning av en jordklode. Deretter stilte jeg elevene spørsmålet "Hvordan kan vi skape en bedre verden?". Barna kom med mange forslag og det virket som om dette temaet fanget elevenes interesse samtidig som det ble et samlet fokus i gruppa. Deretter la barna seg på gulvet med lukkede øyne. De lyttet til rolig instrumental musikk mens jeg guidet elevene gjennom en pedagogisk avspenningsøvelse. Denne var inspirert av forfatter, forsker og meditasjonspedagog Eline Snel (2012) sin bok *Rolig og oppmerksom som en frosk*²². Jeg stilte også noen spørsmål underveis, blant annet "Hvorfor er du her på jorden? Hvordan kan du gjøre verden bedre? Ser du noen indre bilder? Kanskje du ikke ser noen ting? Ingen ting er rett eller galt, det viktigste er at du forsøker å slappe helt av i kroppen din". Deretter guidet jeg de gjennom en tilstedeværelse i kroppen, slik at de "landet trygt" før de lukket opp øynene "Kjenn at du er tilstede i kroppen, i hodet, nakken, skuldrene, armene, magen, beina, føttene, tærne, fingrene. Når du kjenner at du er klar kan du åpne øynene".

Samtale og deling av opplevelser i klassefelleskapet

Elevene virket avslappet og mange smilte da de åpnet øynene. Vi satt i en ring på gulvet slik at vi alle kunne se og høre hverandre. De turte å fortelle om opplevelsene og virket interesserte i å dele disse med sine medelever. Angela virket rolig da hun åpnet øynene og observerte sine medelever og lyttet

²² Den nederlandske pedagogen Eline Snel har utviklet et meditasjonsopplegg *Rolig og oppmerksom som en frosk*, for barn i alderen 5 til 12 år. Inspirert av Jon Kabat-Zinns legendariske mindfulness-meditasjon som hundretusener av voksne har nytte av i sammenheng med stress, uro, søvnproblemer, smertetilstander, nedstemthet og depresjon. Eline Snel mener at det å meditere faller enda mer naturlig for barn. Og med tanke på at altfor mange barn er vitne til den hektiske voksenverden og blir utsatt for stadig flere inntrykk, valg og krav hvorfor skulle ikke barn oppnå den samme rogivende effekten av mindfulness? Denne lille boken passer til lærere, foreldre og barn og kan gi mulighet til å oppleve at det å bli kjent med sin egen pusterytme og urolige tanker gir kroppen og sinnet fokus, fred og ro. Snel, Eline (2012). *Rolig og oppmerksom som en frosk*. Arneberg forlag.

med et fokusert blikk til det de andre fortalte. Flere av barna omtalte opplevelsene som drømmer.

Noen av medelevenes utsagn lød slik:

-Jeg var i et sted, et annet land og hjalp de som ikke hadde det noe bra, jeg ga de rent vann.

-Jeg drømte samme drøm som jeg hadde da jeg var bitteliten. Når jeg var liten hadde jeg så gode drømmer og det hadde jeg plutselig nå også!

-Jeg så at jeg ble verdens beste fotballspiller.

Etter å ha lyttet til sine medelever rakk Angela opp hånden og fortalte:

Jeg drømte at alle drømmene var der rundt meg, de som jeg har tegna. (Hun ville vise det frem og hentet boka). Her er tegning hvor jeg drømte at alle var døde, det var bare meg som svedde over jorda. Petter (fiktivt navn) sa: Oi, da kunne du jo spise all isen i hele verden helt selv? Noen av elevene lo og Angela svarte: –Nei for da hadde jeg ikke hatt noen til å lage isen, vi trenger hverandre for å lage ting og få en bedre verden.

Angela opplevde altså at figurene fra tegning 1 var rundt henne i denne "drømmen". Hun fortalte også at hun svedde over jorda alene. Som svar på Petters spørsmål svarte Angela "Vi trenger hverandre for å lage ting og få en bedre verden ". Dette svaret viser at Angela har reflektert over spørsmålene jeg stilte under lytte-aktiviteten og temaet for timen som sto skrevet på tavla "En bedre verden". Vi hadde så en reflekterende samtale i barnegruppen om det å ha respekt for hverandres tanker, følelser og opplevelser og at dette også er en måte å skape en bedre verden.

Tegneaktivitet

Vi avsluttet musikktimen med en tegneaktivitet hvor barna kunne tegne det de ønsket fra opplevelsen. Under denne aktiviteten formidlet jeg at ingen ting var rett eller galt. Angela tegnet en jordklode omfavnet av drømmefigurene hun også hadde tegnet tidligere.



(Angelas tegning 3. Jordkloden og drømmefigurer)

Summativ vurdering av didaktisk opplegg

På bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger om sine indre opplevelser vil jeg beskrive dette som en musikkundervisning og didaktisk plan som åpnet rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet. Jeg observerte at dynamikken i gruppen som helhet bar preg av trygghet, tillit, kjærlighet, glede, åpenhet og empati. Det var fint å se at Angela nå turte å fortelle om sine opplevelser/drømmer med iver og engasjement. I musikktimeene i ettertid har vi sunget sangen "Være den du er" fra Barne TV programmet "Skrimmel Skrammel" som kan minne elevene på viktigheten av det å tørre å være seg selv.

Intervju 3: "Angelas summative refleksjoner"

Etter musikktimeen var jeg interessert i å undersøke "Hvordan opplevde eleven musikktimeen? Var eleven nå etter musikktimeen blitt tryggere på det å kunne være åpen om sine indre musikkopplevelser og i så fall hvorfor/hvorfor ikke?". Jeg innledet intervjuet slik:

Dette er det siste intervjuet vårt, selv om vi sikkert kommer til å ha mange samtaler i fremtiden også og jeg håper du vet at du kan komme til meg og snakke med meg når du trenger det. I forrige musikktime hørte vi musikk og alle lukket øynene og fortalte hva de opplevde. Hvordan føltes det for deg å høre at også de andre fortalte om sine opplevelser og drømmer?

Angela svarte:

Det føltes veldig bra at jeg har opplevd så mye fantasi inni drømmer, det er bra å ha for da kan man skape en hel drøm. Jeg vet ikke om vi kommer til Gud i himmelen eller om vi sover i graven for alltid.

Angela svarer altså at hun fantaserer inni drømmene, noe hun mener er bra fordi man da kan skape en *hel* drøm. Hva hun mente med en *hel* drøm er jeg noe usikker på, men det kan tolkes som at det har noe med hennes følelse av at drømmen blir noe som gir en følelse av helhet, mening og sammenheng. Drømmen hun her relaterer til er den siste hun opplevde i klassen, hvor hun beskrev at alle drømmefigurene var rundt henne. Hun har altså møtt ulike figurer over lang tid gjennom drømmer og ved at alle figurene samles i en og samme drøm kan det virke som om den oppleves som en *hel* drøm. Jeg spurte henne om hvorfor hun trodde alle figurene var tilstede i den siste drømmen.

Det var virvelvind og som en tornado. Det var mange av venner og familie der. Det var så rart for nå var vennene mine der også, inni verden min, inni fantasigreia. Musikken minnet meg om en lik sang og da kom alle figurene mine fra drømmeverden der. Alle drømmene mine har blitt til en drøm, den verden var veldig fin.

Det virket som denne opplevelsen for Angela summerte mye av det hun før hadde erfart, som om alt kom på plass. Hun virket også tryggere og mer åpen i samhandling med de andre barna i klassen under denne opplevelsen. Dette kunne virke som å gjenspeile seg i hennes drømmeverden ettersom hun sier:

"Det var så rart for nå var vennene mine der også, inni verden min, inni fantasigreia". Jeg spurte så "Hvordan føltes det å snakke med de andre elevene om dine drømmer og musikkopplevelser?".

Jeg ble litt flau først, men det hjalp veldig. Jeg har holdt det inni meg veldig lenge. Når jeg endelig fikk det ut av kroppen og jeg hørte de andre fortalte det de drømte inni seg så turte jeg det! jeg er ikke redd for å fortelle det, hvis de andre ikke er det.

Det virket som Angela følte det hjalp å fortelle om sin drømmeverden til de andre medelevene. Hun beskriver at hun "endelig fikk det ut av kroppen" og ikke trenger å være redd lenger. Når hun bruker begreper *endelig*, kan dette tolkes som at hun lenge har hatt behov for å dele disse opplevelsene, men at det har ligget en frykttfølelse i kroppen som har stoppet henne fra å åpne seg helt. Det var som om hun fryktet at medelevene ikke skulle like henne dersom hun delte denne siden av seg selv.

Klassekultur i konstant endring/utvikling

Angela uttrykte altså tidligere sin frykt for å dele sine opplevelser med andre. Dette fortalte meg ikke bare noe om Angela som menneske, men det uttrykker også noe om klassekulturen. Det var ingen kultur i klassen for å snakke om slike opplevelser. Angela tok et viktig valg når hun valgte å vise denne siden av seg selv. Hun endret seg ikke bare i sine egne øyne og mine øyne, men også de andre medelevene får en endret oppfatning av henne. Dette kan også gjøre at gruppedynamikken og klassekulturen endrer seg. Gruppedynamikken og klasse/barnekulturen er ikke noe stabilt eller fast, men endres hele tiden ved at alle er i konstant utvikling. Når Angela tør å være seg selv, blir hun et forbilde for andre. Da jeg spurte Angela under intervjuet om hun synes det var lettere eller vanskelige å snakke åpent om opplevelsene sine nå svarte hun:

Pittelitt lettere nå. En venn av meg fortalte i søvne hva han drømte, akkurat som en hemmelighet, det holder jeg for meg selv for vi er gode venner og vi stoler på hverandre. Det er lettere å si det til en venn.

Angelas utsagn synliggjør at det å dele sine opplevelser med andre skal føles riktig og ikke være et krav fra læreren. For å få en nærmere forståelse av hva "drømmene" gjør med henne ellers i hverdagen spurte jeg: "Hva føler du at det å lytte til og oppleve musikk og ha fokus på kontakt med følelsene dine gjør med deg som menneske i hverdagen din?"

Det gjør at jeg blir glad. Jeg ser ting jeg aldri har sett før som jeg vil se. Jeg drømte at jeg lekte med lego en gang. I drømmen ba jeg til Gud om at jeg fant den legodelen jeg letet etter. Når jeg var våken så lekte jeg med lego, da skjedde det på ordentlig! Jeg leta etter den delen også ba jeg til Gud også fant jeg den. Drømmene kan bli virkelighet. Når vi deler drømmer så kan man fortelle om en drøm og dele den med andre, og da sprer det seg rundt i verden, man gir det videre på en måte.

Angela mener drømmene kan bli til virkelighet ved at hun får innsikter som hun benytter seg av i den fysiske virkeligheten i hverdagen. Disse innsiktene kan man dele med andre og dermed blir dette ut fra hennes perspektiv som en gave man gir videre og på den måten sprer innsikten seg rundt i verden.

4.5 Musikkelevens perspektiv sett i lys av forskningsspørsmålene

4.5.1 Forskningsspørsmål 1: Hva er eksistensielle erfaringer?

Som nevnt i innledningen tar jeg utgangspunkt i denne definisjonen av eksistensiell erfaring "(...) en relasjon – et *møte* mellom musikken og det lyttende sinnet som mottar den" (Guldbrandsen & Varkøy, 2004, s. 7). Jeg ønsker å gjenta det her slik at vi kan se det i sammenheng med eksistensiell erfaring i barneperspektiv. På bakgrunn av observasjonene kan eksistensiell erfaring i barneperspektiv i denne sammenheng se ut til å handle om musikkelevens indre drømmeverden. Både musikkeleven og flere av hennes medelever bruker begrepet "drøm" når de forteller om opplevelsen.

4.5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for eleven?

Musikkelevens holdning til sine indre opplevelser var i 2013 at det var noe hemmelig, noe som ikke passet inn i skolen og hun fortalte at hun gjemte tegningene som skildret opplevelsene, for lærer og medelever. Når jeg som musikk lærer hadde en åpen og tillitsfull holdning om å skape rom for eksistensielle erfaringer i musikk timer, ble også musikkeleven mer åpen for å dele og språkliggjøre sine indre opplevelser i klassefelleskapet. Gjennom musikkopplevelse satt barna igjen med mange inntrykk. Ved å tegne og bruke seg selv og sin skaperkraft kunne de gi uttrykk for sine inntrykk. De fikk også på denne måten tid og rom alene til å bearbeide og få opplevelsen ut på en annen måte, enn ved å bruke språket. Musikkeleven beskriver selv behovet for å "få det ut av kroppen" noe hun fikk mulighet til gjennom samtale og tegning.

4.5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?

En etisk utfordring er at man har stor makt som musikk lærer. Denne makten må brukes med ydmykhet og respekt. Når jeg som musikk lærer skulle skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet krevde dette at jeg var godt forberedt. Jeg hadde på forhånd reflektert rundt hvilke praktiske og etiske utfordringer som kunne dukke opp. Gjennom pedagogisk avspenning ble barna ledet i en kroppslig tilstedeværelse. Under hele avspenningen var jeg hele tiden bevisst mitt eget kroppsspråk, brukte et mildt og rolig stemmeleie og hadde et bevisst fokus på åpenhet og tilstedeværelse også i egen kropp. Det ble lagt vekt på at barna skulle "lande trygt" etter musikkopplevelsen/lyttingen, slik at de kjente at de kom "på plass i kroppen".

4.5.4 Oppsummering av eksistensiell erfaring i barneperspektiv

På bakgrunn av Angelas og de andre musikkelevenenes opplevelser, produkter og utsagn oppsummeres det her hva eksistensiell erfaring i barneperspektiv kan handle om:

Drømme gjennom musikk
Utvikle fantasien gjennom å "drømme inni seg"
Utvikle faglige og kunstneriske ferdigheter som å skrive, tegne og male
Drømme om ting som omhandler livets eksistensielle spørsmål: Hvem er jeg egentlig? Hvorfor er jeg her? Hvordan oppleves døden?
Drømme om kontakt og møte med avdøde familiemedlemmer som besteforeldre, drømmefigurer som romskip eller sjeler eller religiøse figurer som Gud og Jesus
Drømme om å sveve/fly i naturen, over jorden eller reise i en slags tidløs dimensjon
Drømme om å reise i fortid, nåtid, fremtid
Lære om seg selv som den man egentlig er og bruke innsiktene i den fysiske hverdagen. Dele innsikter og drømmer med andre og spre det videre
Lære om sitt eget sansespråk gjennom lytteopplevelse
Det man drømmer kan skje i virkeligheten
Naturen skaper drømmene, forteller Angela. "Drømmene man har hatt representerer naturen".

4.6 Oppsummering av informantgruppens innspill

Gjennom presentasjon av informantgruppens innspill i lys av forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvordan deltagerne opplever og forstår fenomenet eksistensiell erfaring. Jeg har også sett på hvilke holdninger musikkforskerne og musikk lærerne har til fenomenets plass i klasserommet og hvilke holdninger de mener åpner eller lukker rom for elevens mulighet til eksistensielle erfaringer. Det er også blitt løftet frem refleksjoner rundt etiske og praktiske utfordringer. Datamaterialet peker mot en del kontraster i informantsgruppens forhold til fenomenet eksistensiell erfaring, men også en del likheter som drøftes i kapittel 5 og 6. Disse innspillene gir til sammen en helhetlig forståelse og et innblikk i hvor kompleks fenomenet eksistensielle erfaringer kan være, samtidig som fenomenet etter samtlige musikkforskere mening er hva musikk egentlig handler om.

KAPITTEL 5: "Hva er eksistensielle erfaringer? En drøfting av begrepets innhold i lys av intervjupersonenes utsagn"

5.1 Innledning

Vinklingen jeg valgte i det foregående kapittelet var å analysere intervjuene og trekke frem betydningsfulle utsagn sett i sammenheng med forskningsspørsmålene: 1: *Hva er Eksistensiell erfaring?* 2: *Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for musikkeleven?* 3: *Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?*

Min masteroppgave tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

I inneværende kapittel vil jeg med utgangspunkt i problemstillingens første ledd: *Hva er eksistensielle erfaringer?* fremheve og diskutere betydningsfulle funn i datamaterialet i lys av teorigrunnet presentert i kapittel 2. Her settes det vide og det snevre møtebegrepet (Bollnow, 1969) i sammenheng med eksistensiell erfaring. Uklare momenter i teorien omkring fenomenet drøftes gjennom å se på om eksistensiell erfaring forbeholdes bestemte sjangre, kroppslige og/eller følelsesmessige reaksjoner og om det forutsetter en teoretisk og begrepslig skolering. Kontraster i datamaterialet presenteres og læreplanformuleringer diskuteres og dekonstrueres. Barneperspektivet fremheves som en ny måte å forstå og språkliggjøre eksistensiell erfaring. Informantenes sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer presenteres slik informantene selv beskriver de. På denne måten vil jeg med Ruuds oppfordring under intervjuet gå grundigere inn på hva som faller innenfor og hva som faller utenfor kategorien eksistensiell erfaring. Målet er å skape en større bevissthet rundt hva en eksistensiell erfaring er og fremheve potensielle farer som ligger i det å skille mellom sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer.

I forlengelsen av dette blir det i kapittel 6 tatt utgangspunkt i problemstillingens andre ledd: *Hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?*

5.2 Eksistensiell erfaring - Det musikk egentlig handler om

De tre informantgruppene har ulike perspektiver på eksistensielle erfaringer. Musikkelevens innstilling til og beskrivelser av eksistensielle erfaringer minner mer om musikkforskernes enn om lærerne. Mens musikk lærernes fortellinger beskriver det som skjer med fokus på det mer praktiske, ytre og instrumentelle, peker barneperspektivet og forskerperspektivet i retning mot det mer emosjonelle, indre, åndelige og eksistensielle. Et tydelig funn som kom frem i datamaterialet var samtlige musikkforskernes beskrivelse av fenomenet eksistensielle erfaringer som noe svært betydningsfullt, ja

faktisk *det musikk egentlig handler om*. Det blir et møte med en slags eksistensiell dimensjon i og utenfor meg selv, musikk som får meg til å tenke videre om min situasjon som menneske i verden (Varkøy). Musikkfaget (på alle nivåer egentlig), gir elevene i klasserommet mulighet til eksistensielle erfaringer, selv om dette kan være vanskelig i en pedagogisk kontekst. Den eksistensielle erfaringa slik jeg ser det, er det som musikk egentlig handler om (Isaksen). Slike opplevelser får oss til å bli mer ydmyke overfor de åndelige eller transpersonlige opplevelser som mange mennesker kan berette om (Ruud, 2013. s.45). I følge Guldbrandsen er eksistensiell erfaring en "betegnelse for de store spørsmålene "Hva er meningen med livet? Hvorfor er vi her på jorda? Hvor kommer vi fra? Hvem er vi? Hvor skal vi?". Altså spørsmål rundt livet og døden. "Du løftes inn i noe høyere eller annerledes. (...) Musikken er den kunstarten som sterkest kan åpne opp for det".

5.2.1 Det vide og snevre møtebegrepet sett i en helhetlig sammenheng med eksistensielle erfaringer

Slik jeg tolker Guldbrandsens utsagn ovenfor er musikken den kunstarten som skiller seg ut fra andre kunstarter på den måten at det er den som sterkest kan bringe oss i kontakt med den vi egentlig er, noe Bollnows (1969) teori om møtet underbygger. Det vide møtebegrepet innebærer som nevnt i teorigapitlet, at man ser møtet som et jeg-du-forhold der det oppstår en opplevelse som ikke kan planlegges, noe entydig positivt hvor man blir fylt med takknemlighet og lykke. Bollnow derimot, bruker et mer snevert møtebegrep. Han ser ikke møtet utelukkende som noe som bare er positivt og gledesfylt. Møtet er ifølge Bollnow et møte med en eksistensiell berøring og konfrontasjon med enten et annet menneske, virkeligheten, kunsten eller naturen (Bollnow, 1969). Ser vi både det vide og det snevre møtebegrepet i sammenheng og i en undervisningskontekst i klasserommet, så handler dette om en eksistensiell erfaring som på den ene siden kan oppleves som fantastisk, positiv og transformerende og på den andre siden som en rystende, smertefull og til og med sorgfull opplevelse som setter oss på prøve og utfordrer bevisstheten og virkelighetsforståelsen vår. Ved å omfavne alle disse følelsene og aspektene kan vi arbeide i dybden med det eksistensielle, som ifølge musikkforskerne forteller oss noe om vår *eksistens*, en tanke som ikke er ny, men går tilbake til Pythagoras og Platon. Senere filosofer som Schopenhauer (oversatt i Kjerschow, 1988²³) fører denne tanken videre og mener at musikken forteller oss om vårt *Wesen*. Musikken er nemlig ifølge han en direkte avbildning av urkraften han kaller vilje.

²³ Kjerschow, P. C. (1988). *Schopenhauer om musikken*. Oslo: Aschehaug.

Musikken er altså på ingen måte en avbildning av idéene slik de andre kunstartene er det, men en avbildning av viljen selv, som idéene også er en objektivisering av. Nettopp derfor er musikkens virkning så meget sterkere og mer inntrengende enn de andre kunstartenes: for disse taler bare om skyggen, mens (...) [musikken] taler om essensen [vårt Wesen]. (Schopenhauer oversatt av Kjerschow, 1988, s. 61-62).

5.2.2 Informantgruppens fortellinger sett i lys av uklare momenter i teorien omkring eksistensiell erfaring

Musikkforsker Ruud poengterer under intervjuet at ikke alle sterke musikkopplevelser er eksistensielle. Mens musikkforsker Ruud stiller spørsmål om hva som faller utenfor og hva som faller innenfor kategorien eksistensiell erfaring, fremhever Vestad (2013)²⁴ potensielle farer ved nettopp det å skulle definere og sette en ramme omkring det som kan snakkes om som eksistensiell erfaring. Hun understreker at man kan komme til å overse og dermed også ekskludere menneskers musikkopplevelser, som kanskje også innebærer noe eksistensielt, men som ikke har den samme graden av voldsomme følelsesmessige reaksjoner og tydelige kroppslige tegn.

Dette er en potensiell fare jeg velger å ta på alvor ved å sammenligne og løfte frem informantgruppens fortellinger *slik informantene selv beskriver de* og se disse i lys av *uklare momenter i teorien omkring eksistensiell erfaring*. Dette valget er tatt med en tanke om at det er informantene selv som er ekspert på sine egne opplevelser.²⁵ Kategoriseringene nedenfor skildrer informantgruppens sterke musikkopplevelser og eksistensielle erfaringer som oppleves gjennom hovedområdene lytting, musisering, opplevelse og komponering/improvisasjon.

Informantgruppens fortellinger – "Eksistensielle erfaringer" eller "Sterke musikkopplevelser"?

Felles for musikkforsker Gulbrandsen og musikk lærer Lindberg er at de begge har erfart *sterke musikkopplevelser gjennom musisering i fellesskap*. Gulbrandsen sang i Sølvguttene (kor), og Lindberg spilte i korps. De beskriver begge en sterk *fellesskapsfølelse/enhetsfølelse* som gjør at man får en fornemmelse av å bli "løftet opp", man kjenner det på de kroppslige reaksjonene og kan få frysninger og tårer i øyekroken. Svendsen opplevde *sterke musikkopplevelser gjennom å spille i band og spille inn CD* på ungdomsskolen.

Gulbrandsen beskriver minner fra *eksistensielle opplevelser gjennom musisering og komponering/improvisasjon* allerede i 5-6 års alderen. "Jeg satt med høyrepedalen nede så klangen ble

²⁴ I sin doktoravhandling *Barns bruk av fonogrammer* (2013, s.417-419) går også Vestad veien om Varkøy (2010) sine beskrivelser av eksistensiell erfaring hvor hun trekker frem uklare momenter ved Varkøys tekst.

²⁵ Fortellingene kan ses i sin helhet i analysekapittel 4.

hengende. Det var rom bakenfor rom, underlige klanger, det var som om jeg etterpå våknet fra en annen bevissthetstilstand".

Samtlige musikkforskere har opplevd *eksistensielle erfaringer gjennom lytting til klassisk musikk*. Musikkeleven opplevde *gjennom lytting til rolig instrumentalmusikk/World Music og guidet avspenning i klasserommet det å drømme* gjennom musikk. Hun beskriver fornemmelser av å sveve, fly og reise i en tidløs dimensjon hvor hun møter seg selv i en større eksistensiell sammenheng. Musikkelevens beskrivelser av sine drømmer, har likheter med Ruuds eksistensielle erfaring som oppsto gjennom en lyttemetode i musikkterapien som heter *Guided Imagery and Music*-også kalt BMGIM. Metoden går i korthet ut på å lytte til spesielt utvalgte musikkstykker i en dypt avspenningstilstand under ledsagelse av en erfaren og spesielt utdannet terapeut. Etter et tjue minutters avspenningsprogram beskriver Ruud en følelse av dyp avspenningstilstand, hvor alle sanser ble åpnet for å ta imot musikken.

Datamaterialet synliggjør også likhetstrekk mellom informantgruppens *eksistensielle møter med avdøde familiemedlemmer gjennom lytting til musikk*. Både musikkeleven og musikkforsker Ruud har opplevd møte med avdøde familiemedlemmer gjennom lytting. Musikkeleven beskriver møte med besteforeldrene hvor hun kunne snakke med dem. Ruud beskriver møte med sin far som er død, dette til tross for at han selv ikke er religiøs. "Jeg er ateist, ikke troende, men jeg mener man fortsatt kan ha eksistensielle opplevelser uansett tro eller ikke tro", forteller Ruud.

Musikkforsker Ruud har opplevd flere *møter med det eksistensielle temaet døden*. Når han lyttet til Wagner opplevde han i sin indre verden at han døde. Her fikk han en *erkjennelse om at man ikke trenger å være redd for døden*, slik også musikkeleven Angela uttrykte under intervjuet. Musikkeleven Angela beskriver møte med Gud og døden hvor døden beskrives som en god evig drøm. Angela opplever at drømmene representerer naturen.

Lindberg forteller om *en sterk musikkopplevelse fra sin fars begravelse*. Sangen *Amazing Grace* ble spilt på klarinett som også hadde vært hans fars hovedinstrument.

Musikklærer Svendsen har hatt *sterke lytteopplevelser til musikk ved konserter* hvor han beskriver at han kunne "føle stemningen". Han opplevde også sterke musikkopplevelser gjennom å lytte til gitarsoloene på låter fra Michael Jackson og Metallica.

Kategoriseringen ovenfor gir en kort oversikt over de *eksistensielle og sterke musikkopplevelsene* slik informantene selv beskriver de. Det er interessant å se de eksistensielle erfaringene i forbindelse med de uklare momentene Vestad (2013) finner ved Varkøy (2010) sin tekst, blant annet om slike erfaringer virker som å *forbeholdes bestemte sjangre*. Teksten sier heller ikke noe om hvilke *forutsetninger* som forutsettes hos lytteren, eksempelvis om disse nødvendigvis må

inneholde *teoretisk og begrepslig skolering*. Videre beskriver hun at det er uklart om eksistensielle erfaringer utelukkende er erfaringer som *involverer sterke og til dels voldsomme følelsesmessige og kroppslige opplevelser*, eller om begrepet også *inkluderer mindre rystelser*.

For å skape klarhet i disse uklarhetene Vestad nevner, argumenteres det for at eksistensielle erfaringer ikke kan forbeholdes bestemte sjangre. Dette synliggjør flere deler av datamaterialet eksempelvis ved musikkeleven Angelas eksistensielle erfaringer som oppsto når hun lyttet til ulike sjangre som samisk folkemusikk gjennom lytting til trommen og lytting til rolig instrumentalmusikk.

Et *fellestrekk* ved flere av deltagerens eksistensielle erfaringer er altså ikke at de lytter til *en* spesiell sjanger, men derimot at de *knytter musikken til eksistensielle temaer som sorg og død*. Ruud bygger også opp under dette funnet i datamaterialet i en av sine utsagn. "Det finnes mye musikk som er knyttet til sorg og død, det å ta i bruk dette handler om å ta elevene på alvor".

I flere deler av datamaterialet synes det som om det eksisterer noen *forutsetninger* som forutsettes hos lytteren for å erfare eksistensielle erfaringer, men dette betyr overhodet ikke at opplevelsen av en eksistensiell erfaring forutsetter en teoretisk og begrepslig skolering. Derimot virker det som om deltagerens eksistensielle erfaringer oppstår på bakgrunn av en *åpenhet for å ta imot* musikken. Dette kan være en bevisst eller ubevisst og/eller naturlig åpenhet/mottakelighet.

Vestad (2013) trekker altså frem et viktig faremoment ved å skulle sette en ramme rundt den eksistensielle erfaringens vesen, altså hva det er og hva det ikke er. Denne rammen kan gjøre at pedagoger utelukker musikkopplevelser som har mindre grad av kroppslige og følelsesmessige reaksjoner som noe viktig i et menneskets liv. Det må derfor påpekes at alle sterke musikkopplevelser, være seg eksistensielle eller ikke, har verdi. Mitt poeng her er altså verken å oppvurdere eller nedvurdere noen av disse som noe mer eller mindre viktig og det er heller ikke mitt poeng å redusere eksistensiell erfaring til noe hverdagslig, snarere tvert imot. Poenget er å løfte frem hvordan den eksistensielle erfaringen kan oppleves, hvilken betydning den har for menneske og i hvilke situasjoner den kan være tilgjengelig for barn og voksne.

Noen spørsmål jeg ønsker å stille i denne sammenheng er "*For hvem* er det viktig å definere hva som faller innenfor og hva som faller utenfor eksistensiell erfaring? *For hvem* er det viktig å definere om opplevelsen er eksistensiell eller ikke?" For musikkeleven og musikklærerne har musikkopplevelsen *verdi* uansett om den defineres som en sterk musikkopplevelse eller eksistensiell erfaring. Musikkforskerne derimot, har som Varkøy sier under intervjuet oppgaven å løfte frem begreper og skape en forståelse omkring fenomenet. Dermed blir språkliggjøringen viktig med et overordnet mål om å skape bevissthet om og rom for den eksistensielle erfaringen i musikkfaget. Et annet poeng er at *språkliggjøringen* av musikkopplevelser gjør det hele komplekst på den måten at ikke alle har et ordforråd eller begreper som klarer å favne det som kjennetegner en eksistensiell

erfaring, dermed fremstår opplevelsen, språklig sett, som noe annet eller mindre betydningsfullt. Et eksempel fra datamaterialet som kan illustrere nettopp dette, kan være Lindbergs musikkopplevelse i sin fars begravelse. Her berøres sannsynligvis de eksistensielle lag i musikk og menneske, men på grunn av den relativt enkle måten opplevelsen beskrives på av han selv, blir konsekvensen at den fremstår som en sterk musikkopplevelse mer enn en eksistensiell erfaring. Lindbergs sterke musikkopplevelse er dermed et eksempel fra datamaterialet som kan gi oss tilgang til nye perspektiver omkring disse uklarhetene Vestad (2013) fremhever. Jeg mener det er nærliggende å tenke at den sterke musikalske erfaringen i farens begravelse også handlet om å se seg selv i en større eksistensiell sammenheng. Han opplever også menneskets endelighet, samtidig som han erfarer at tradisjonen lever videre i han og de som lytter til musikken, som i denne sammenheng altså var lytting til instrumentet klarinett. Fordi jeg altså velger å se det vide og det snevre møtebegrep i sammenheng som en forklaring på hvordan den eksistensielle erfaringen kan forekomme, vil jeg argumentere for at Lindbergs erfaring er eksistensiell. Dersom en opplevelse berører ved noe eksistensielt i mennesket og at mennesket "kommer i kontakt med ufravikelige *grunnvilkår* ved (...) egen og vår alles tilværelse" (Varkøy, 2013, s.32) vil jeg argumentere for at den bør inkluderes innenfor kategorien eksistensiell erfaring. Samtidig er det svært viktig å påpeke at det er kun den opplevde personen selv som har definisjonsmakten over sin egen opplevelse og dermed er eksperten på egen virkelighetsverden. Derfor blir kategoriseringen kompleks og den blir gjort med en ydmyk holdning og en bevisst tanke om at det som er sant for meg, ikke trenger å være sant for en annen.

Jeg tenker at vi kan forsøke å språkliggjøre det ikkespråklige gjennom å formidle opplevelsen til andre, men samtidig forblir det alltid en rest, og denne resten forblir det enkelte menneskets sanne erkjennelse, en erkjennelse som gjør noe med ens vesen og være.

5.2.3 Kontraster i datamaterialet i lys av musikk lærernes og musikkforskernes perspektiver på språkliggjøringen og forståelsen av eksistensiell erfaring

Det er interessant å legge merke til at musikk lærernes fortellinger altså har en annen karakter enn musikkforskernes. Musikk lærernes fortellinger handler mer om å beskrive det som skjedde, mens forskerne fokuserer mer på å beskrive de emosjonelle, erkjennelsesmessige og eksistensielle aspekter. I kontrast til musikkforskernes høye bevissthet omkring fenomenet eksistensiell erfaring uttrykker musikk lærer Lindberg ikke noe annen forståelse av begrepet, enn at det låter filosofisk. Han uttrykker begrepet som vanskelig å forstå, slik det nå er beskrevet i læreplanen i musikk (LK06).

Læreplanen er laget av folk som er langt oppi systemet, jeg tror det er overambisiøst, det gjelder nok flere fag. Den verden som skisseres her, er jeg usikker på, men jeg er helt sikker på at noen lærere får det til. (...) [Indre musikkopplevelse og eksistensiell erfaring] er ord og begreper som er helt ukjente for meg.

Musikkforsker Varkøy kan være et eksempel på en som er "langt oppe i systemet", slik Lindberg beskriver det. Selv poengterer Varkøy altså at hans oppgave er å vekke bevissthet og forståelse rundt fenomener slik at musikkpedagogene kan benytte dette i musikkpedagogisk praksis, men Lindbergs uttalelser synliggjør at dette dessverre ikke kommer alle musikkpedagoger til gode. Lindberg kan være en utmerket musikk lærer likevel, men samtidig vil en eksistensiell didaktikk og pedagogikk mangle i hans undervisningspraksis.

Musikklærer Svendsen har i likhet med musikk lærer Lindberg ikke reflektert rundt begrepet annet enn når han har lest i læreplanen og hans forståelse er at det har med mestringsfølelse, glede og samhold å gjøre. Læreplanen bekrefter musikk lærernes eksisterende fagoppfatning på dette området. I læreplanen fremtrer nemlig musikkopplevelsen som musikkfagets overordnede mål, men denne holdningen er likevel problematisk å bryte ned i kompetansemål og det oppstår en ambivalens mellom musikkfagets overordnede mål *opplevelsesdimensjonen*, som fremstår som helt sentral og kompetansemålene som fremstår som mer intellektuelt og kognitivt rettet (LK06).

Funnene via musikkforskernes og musikk lærernes perspektiver peker i retning av at eksistensielle erfaringer er et fenomen som dessverre sjeldent opptrer i klasserommet, dette til tross for at samtlige musikkforskere beskriver fenomenet som det musikk egentlig handler om. Dette sammenfaller med Gabrielssons (2008) tidligere forskning på *sterke musikkopplevelser* hvor kun tre prosent av de over tusen musikkopplevelser formidlet her har blitt erfart i klasserommet (ibid, s. 476).

Varkøy understreker altså at forskerens oppgave er å løfte frem fenomenet og på denne måten skape bevissthet hos musikkpedagogen som da skal benytte teorien i sitt pedagogiske arbeid. Han påpeker også at det blir musikkpedagogenes oppgave å utarbeide en eventuell didaktikk og pedagogikk som tar for seg fenomenet. Dessverre peker masteroppgavens funn i retning av at denne didaktikken og pedagogikken enda ikke eksisterer og at læreplanens formulering blir poengløst fordi musikk lærere ikke forstår hva fenomenet er eller hvordan man skal arbeide med det i klasserommet. Flere av Lindbergs utsagn uttrykker denne problematikken.

Det er ikke noe vits at det står noe i læreplanen hvis vi ikke vet hvordan vi skal bruke det.

Det er likevel viktig å fremheve at *viljen* til å lære om eksistensielle erfaringer eksisterer hos begge musikk lærerne. Svendsen uttaler at han skulle ønske han hadde fordypet seg mer innenfor det filosofiske i sin musikk lærerutdanning og nevner Varkøys bøker og temaer som eksempel på teori han

gjærne skulle ha kunnet mere om. Dette forteller meg noe om musikklerernes ønske og *vilje* til å lære mer om fenomenet. *Vilje til eksistensielle erfaringer* drøftes gjennom KERS-prinsippene Kapittel 6.7.

5.2.4 Informantgruppenes utsagn – En antydning til et behov for dekonstruksjon av læreplan i musikk?

I teorikapittelet stilles noen sentrale spørsmål som jeg ønsker å trekke frem i denne sammenheng. Hvordan skal vi forstå begrepet eksistensiell erfaring i musikkfaget? Hva forstår lærere når de leser dette? Med disse spørsmålene i tankene fremheves et utdrag fra læreplanen i musikk.

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (LK06).

Min tolkning er at denne språkliggjøringen av fenomenet musikkopplevelse forstått som estetisk og eksistensiell erfaring, blir for vag og uforståelig, slik også musikklerernes flere utsagn tilsier. Jeg stiller meg også svært kritisk til at det i det nåværende sitatet fra læreplanen fremheves begreper som *kunnskap* og *ferdigheter* under dette avsnittet, da disse begrepene tar fokuset vekk fra det den eksistensielle erfaringen egentlig handler om, nemlig å møte og oppleve seg selv i en større eksistensiell sammenheng.

Med utgangspunkt i undersøkelsens funn sett i lys av musikklerernes mangelfulle forståelse i kontrast til musikkforskernes høye bevissthet omkring fenomenet, bør læreplanens formulering rundt begrepet om eksistensiell erfaring omformuleres på en måte som gjør at også musikklerere og barn kan få glede av fenomenets plass i klasserommet. Barneperspektivet synliggjør også at formuleringen heller bør knyttes til sterke følelsesmessige/sansesmessige/drømmeaktige musikkopplevelser som kan gå på de *åndelige/eksistensielle* aspekter. Et eksempel på en mulig omformulering av sitatet fra læreplanen presenteres i det følgende.

Musikkopplevelsen, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, fordrer at musikklereren som medmenneske og møtetilrettelegger skaper rom for at slike sjelsettende erfaringer kan finne sted i klasserommet. Eleven får gjennom eksistensielle erfaringer mulighet til å bli kjent med sitt eget sansespråk og møte seg selv som en del av en større sammenheng i kontakt med de eksistensielle/åndelige lag i musikken. I et barneperspektiv kan denne opplevelsedimensjonen uttrykkes som indre bilder, drømmer i våken tilstand, stemninger, følelser, tanker og fantasireiser. Musikkopplevelsen kan være en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur.

Ved å benytte barneperspektivet i formuleringen, fremheves altså et nytt perspektiv på eksistensiell erfaring, nemlig det å *drømme gjennom musikk* eller for å bruke begreper fra Gabrielsson (2008) sin undersøkelse, gi barna mulighet til å oppleve *sterke musikkopplevelser* og *indre bilder*.

Ettersom samtlige musikkforskere i denne undersøkelsen nevner musikkopplevelsen og da spesielt den eksistensielle erfaringen som *det musikk egentlig handler om*, bør vi se på om den opplevelsesorienterte dimensjonen også skal få sin verdige plass under hovedområdene i læreplanen for musikk. Et forslag kan være "Musikkfaget skal gi barn mulighet til å musisere, komponere, lytte og *oppleve* musikk". Sistnevnte er satt i kursiv fordi det i den nåværende læreplan ikke er et eget hovedområde, slik de tre andre er, men kun er nevnt under *formål med faget* og under hovedområdet *lytte*, som noe overordnet, men samtidig som en slags "tatt for gitt sannhet" som vi ikke trenger å gå dypere inn i.

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. (...) Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk (LK06).

Dette hovedområdet fra læreplanen har altså musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus, men igjen blir det satt sammen med begreper som; *kjennskap* og fortrolighet med ulike *former* for musikk, noe som igjen fører fokuset vekk fra hva den eksistensielle erfaringen er og kan bety for elevens åndelige og helhetlige utvikling. Nielsen (2004) underbygger dette perspektivet og mener i denne sammenheng at vi har en tilbøyelighet til å se bort ifra de dybdeperspektivene som finnes i musikalske objekter, og mye pedagogisk virksomhet ser ut til å konsentrere seg om "yttersiden av musikken", altså det som er teknisk og håndterlig. Varkøy (2010) mener at man også kan si det samme om den musikkpedagogiske forskningen. Han snakker som nevnt i teorikapittelet om at vi skaper og stiller forskningsspørsmål, men at vi så stopper opp ved en slags grense og dette kan tolkes som at vi unngår å få tak i essensen som er tilgjengelig i møte med fenomenet eksistensiell erfaring. Jeg stiller meg også kritisk til at den eksistensielle erfaringen aldri nevnes under dette fagområdet, selv om jeg vil anta at årsaken til dette handler om at musikkopplevelsen av forfatterne forstås som både estetisk og eksistensiell erfaring. Men hvis det er slik at forfatterne og forskerne er de eneste som virkelig forstår læreplanens formulering, hva er da poenget med at den benyttes i læreplanen?

5.2.5 Barneperspektivet på eksistensiell erfaring – drømmer gjennom musikk

Et annet interessant funn i datamaterialet er barneperspektivet på eksistensiell erfaring.

Barneperspektivet på eksistensiell erfaring har større likhet med musikkforskernes fortellinger enn

musikklærerne. I likhet med musikkforskerne beskriver musikkeleven møte med det guddommelige, universet, avdøde familiemedlemmer og indre reiser i en slags tidløs dimensjon. Det kan tolkes som om den opplevde person (eksempelvis musikkeleven Angela og musikkforsker Ruud) løftes inn i et større perspektiv der skillene mellom, personen, de som levde før og de som kommer etter, i denne opplevelsen blir visket ut. Musikkeleven/musikkeleven beskriver som jeg tidligere var inne på, sine eksistensielle erfaringer som *drømmer*. Disse drømmene representerer ifølge henne naturen. Gjennom musikk kommer hun inn i en drømmetilstand hvor hun møter mange ulike drømmefigurer, avdøde familiemedlemmer og Gud. Barneperspektivet synliggjør gjennom musikkelevens mange fortellinger og utsagn at erfaringen/møte favner både religiøse, metafysiske, psykologiske, sosiale, kulturelle, spirituelle og åndelige aspekter. I denne sammenheng ønsker jeg å hente frem det innledende sitatet fra musikkelevens fortelling i 1.klasse år 2013 som favner flere av aspektene nevnt ovenfor.

Vet du hva musikklærer, jeg så både fortiden og fremtiden på en gang! Også så jeg en klokke, og viser`n gikk kjempefort rundt og rundt og rundt, det var ikke noe tid på en måte, også var jeg der. Så var jeg i dinosaurenes land. Også møtte jeg pappa`n til pappa, men han er jo død! Også snakket jeg med han, også plutselig så var jeg oppe i himmelen på en måte, og plutselig var det ingen mennesker på jorden og så startet alt på nytt.

I dette utsagnet er det mange interessante momenter å ta tak i og på grunn av masteroppgavens omfang kan jeg kun gå grundigere inn på noen av disse i inneværende kapittel. Blant annet nevner hun at det ikke fantes noen *tid* der hun var, samtidig beskriver hun møte med dinosaurer som vi vet levde for mange millioner år siden. Hun befinner seg altså her i det mennesker vil kalle jordens *fortid*, samtidig som hun i neste øyeblikk forteller at hun plutselig var i himmelen der hun så ned på jorden hvor det ikke lenger fantes noen mennesker og alt startet på nytt, hvor hun altså befinner seg i *fremtiden*. Selv om det er fristende, skal jeg ikke grave dypt inn i denne filosofiske tankegangen her, ettersom masteroppgaven ikke rommer plass til alle disse opplevelsesdimensjonene, men det er interessant å merke seg at opplevelsesrommet musikkeleven befinner seg i, (til tross for det vi som mennesker kan forstå som en slags indre tidsreise i fortid og fremtid), beskrives som en dimensjon hvor tiden ikke fantes. Professor ved filosofisk institutt Truls Wyller (2006) har skrevet et filosofisk essay om *Tid og rom*²⁶ og hevder at både tid og rom kan oppfattes som menneskelige fenomener. En av filosofene han fremhever er den engelske filosofen John McTaggart som hevder at *tiden er en illusjon* (Wyller, 2006, s.182). Barneperspektivet bringer altså ikke bare frem viktige pedagogiske problemstillinger, men kan

²⁶ *Tid og rom - Et filosofisk essay* av Truls Wyller reflekterer rundt; hva er tid? Hva er rom? Finnes det tid uten bevissthet? Forfatteren gir en innføring i eldre og nyere teorier om tid og rom og drøfter disse i lys av relativistisk fysikk. Se: Wyller, Truls. (2006). *Tid og rom: Et filosofisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget.

også få oss til å reflektere og filosofere over de tatt for gitt sannhetene vi befinner oss i, her og nå, i vår egen virkelighetsoppfattelse. Funn i datamaterialet sammenfaller med Gabrielsson (2008) sin undersøkelse under kapittel 29.6.1 "Eksistensielle aspekter", hvor noen deltagere fremhever det nærmest paradoksale i at kun et par minutters musikkopplevelse, radikalt forandret hele deres liv (ibid, s.466). Det var nettopp denne tidsdimensjonen som bergtok meg i møte med Angelas fortelling, altså det at hun i løpet av få minutters lytting til tromme, kunne oppleve så mange dimensjoner, møter, reiser, kontraster og stemninger i en og samme opplevelse på så kort tid, samtidig som hun selv opplevde at det ikke var noen tid der hun var. Det skapte en stor nysgjerrighet i meg som musikk lærer og fikk meg til å reflektere over tidsbegrepet vi mennesker har skapt og utviklingspotensialet som faktisk ligger i møte mellom musikk, menneske og bevisstheten. Nysgjerrigheten for denne tematikken ble altså grunnlaget for hele masteroppgaven.

Når musikkeleven senere snakket om minnene hun hadde fra denne erfaringen synes det som om denne hadde gjort et stort inntrykk på henne, i en svært positiv forstand.

(...) Det er den fineste drømmen jeg har hatt når vi hørte på den musikken i musikktime. Den minner meg om fred. Jeg har skrevet på mange sider at jeg ønsker at det blir fred og sånt. Også tenkte jeg at jeg fløy opp til himmelen så Gud ville se meg. (...).

Musikkeleven viser en tydelig musisk tilværelse (Bjørkvold, 2014) på den måten at hun er fri og åpen, noe som kan være en av årsakene til at slike dype erfaringer også er tilgjengelig for henne.

5.2.6 Den fryktbaserte grensen – et hinder for barns eksistensielle erfaringer

Varkøy (2010) hevder som jeg tidligere var inne på at vi voksne, både pedagoger og akademikere, ofte stopper opp ved en slags grense når vi berører temaet eksistensiell erfaring og at vi velger å holde oss til yttersiden fordi temaet blir for dypt og komplekst, noe også den marginaliserte formuleringen i læreplanen viser. Ytterligere komplekst og problematisk kan man kanskje hevde det blir, hvis en *åndelig og/eller religiøs dimensjon* bringes inn i det hele, slik vi ser i flere av Angelas utsagn ovenfor. Disse dimensjonene kan altså være et eksempel på denne "grensen" som Varkøy skriver om. En av mine intensjoner i denne masteroppgaven blir å fremheve betydningen av å ikke stoppe ved denne grensen, men derimot heller tørre å bevege oss litt videre, slik at vi kan vinne nye innsikter som kan komme musikkelevne til gode. Varkøy formidler under intervjuet at kunsten med musikk er at den kan åpne opp for en religiøs eller åndelig dimensjon, slik den gjør for musikkeleven Angela. I møte med denne dimensjonen i musikken blir kjernen i all religion felles. Det han mener med dette er at "musikken kan forstås likt sett fra ulike religiøse tradisjoner". Han forklarer at eksistensielle erfaringer forklares på forskjellige måter i forhold til hvem vi er, miljøet vi er oppvokst i og hva vi tror på eller ikke tror på. For Varkøy personlig gir det altså størst mening ved å forklare det i forhold til sin egen

katolske tro, og denne troen ser han som en del av den han er som musikkforsker og som en del av måten å oppleve musikk. For musikkeleven Angela gir det størst mening ved å forklare opplevelsen ved å benytte begreper fra det kristne miljøet hun er vokst opp i. Funn i datamaterialet peker derfor i retning mot at eksistensielle erfaringer kan forklares ulikt ut fra hvem du er som menneske.

Ruud påpeker også under intervjuet at man i kontakt med de åndelige/eksistensielle lag i musikken kan "åpne opp for ekstase opplevelser som i andre kulturer kan bli sett på som helt normalt", Musikkopplevelser som kan virke normale i andre kulturer som eksempelvis i samisk sjaman kultur som jeg var tidligere var inne på i kapittel 2.2.1, kan bli sett på som noe unormalt i en annen. Hva som er normalt og unormalt varierer, både historisk, mellom samfunn og innen ett og samme samfunn.

Barneperspektivet beriker funn i datamaterialet og synliggjør at barnet erfart et møte med en åndelig dimensjon og hun har dermed krysset denne grensen for hva som tidligere har blitt sett på som "normal" musikkopplevelse i klasserommet. Musikkeleven har enda ikke lagt lokk på sin naturlige musiske tilværelse, hun bare åpner opp i frihet, kjærlighet og tillit til hva enn hun måtte møte. Hennes utsagn uttrykker gleden hun får ved eksistensielle erfaringer samtidig som hun uttrykker frykten for at andre mennesker rundt henne skal reagere negativt. Denne frykten viser at hun allerede i tidlig barneskolealder har begynt å forstå og føle på disse hindringene/grensene/usynlige reglene for hva som ligger innenfor og utenfor diskursen av det som blir sett på som normalt/unormalt eller det som bør eller ikke bør snakkes om eller erfares.

5.2.7 Det eksistensielle møtet mellom musikken og eleven i et dannelsesperspektiv

Jeg vil her trekke frem Bollnows²⁷ beskrivelse av det eksistensielle møtet, noe som kanskje kan føre oss over denne grensen både Nielsen (2004), Varkøy (2010) og Bollnow (1969) skriver om. Beskrivelsen av det eksistensielle møtet dannet en kjerne i teorikapittelet og særlig barneperspektivet kan utvide kunnskapen om et slikt eksistensielt møte fra musikkelevens perspektiv. Et eksistensielt møte kan som jeg tidligere nevnt altså foregå i en dialektisk vekselvirkning mellom musikkeleven og musikken, mellom musikkeleven og læreren eller mellom læreren og musikken. *Lagene i musikken* korresponderer med tilsvarende *bevissthetslag som finnes i menneske*, altså *møte* mellom objektet og den opplevde person. Det skjer et "møte" mellom de to parter, som kan bli veldig intenst fordi det finnes en grunnleggende korrespondens mellom dem. Nielsen (2004) hevder at møtet kan bli så intenst at den opplevde personen fylles helt av det opplevde, musikalske objekt. Objektets meningslag korresponderer ifølge denne tankegang med personens sansning av akustiske lag og med personens

²⁷ I Boken *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (1969) presenterer Otto Friedrich Bollnow *Det eksistensielle møtebegrep*. Bollnow sin bruk av møte som det essensielle i livet, bygger på hans forståelse av Martin Bubers møtebegrep.

eget følelsesunivers, åndelige/eksistensielle bevissthet (ibid). I denne sammenheng tyder barneperspektivet på at det er nettopp dette som skjer i musikkelevens eksistensielle erfaring. Musikkens meningslag korresponderer med Angelas sansning, bevissthet og følelser og dette blir et intenst, rystende, men samtidig vakkert og gledesfylt møte med seg selv i en større åndelig/eksistensiell sammenheng. Barneperspektivet synliggjør derfor at det er svært viktig å ikke stoppe ved denne grensen Varkøy (2010) skriver om, fordi man da kan legge lokk på og hindre at en eksistensiell erfaring kan finne sted.

Barneperspektivet kan bevisstgjøre mennesker i voksen alder på at; istedenfor å fokusere på å lære, kan det å *avlaere* det vi har lært, være like viktig, spesielt dersom vi ønsker å åpne opp for at eksistensielle møter skal kunne forekomme i egen hverdag. Altså *vikle oss ut av det vi har viklet oss inn i*. Bollnow (1989) understreker i denne sammenheng at mennesket i opplevelsen av møtet stilles ovenfor et krav om forandring som kaster mennesket tilbake på seg selv. Dersom et barn ikke ønsker å la et slikt møte eller for å bruke læreplanens begrep eksistensiell erfaring, få innvirkning på deres liv, må læreren godta dette i fullstendig ydmykhet og respekt. Det er kun musikkeleven selv som skal velge hvilken innvirkning et møte skal ha i deres hverdag. Virker musikkeleven enten uinteressert, redd, rystet eller annet, må vi også møte slike følelser som like verdifulle. Man må ha tillit til musikkeleven ved å la eleven være der hun/han er og ha tillit til at eleven selv tar ansvar for sin åndelige utvikling. Det er viktig å påpeke at barnet selv ikke er opptatt av å skille mellom begreper som drømmer under søvn eller våkenhet, eller sterk musikkopplevelse eller eksistensiell erfaring. Det viktige for henne er at opplevelsene gir henne noe følelsesmessig og hun bare er i det, her og nå, i øyeblikket, en egenskap som også kan være nyttig å innta for den medreisende læreren i arbeidet med eksistensielle erfaringer. Dette fordi eksistensielle erfaringer fordrer en åpenhet og tilstedeværelse i nuet. Ruud snakker under intervjuet om boken *Everyday music listening* (2011) av Ruth Herbert²⁸ som tar for seg spørsmål. "På hvilke måter påvirker lytting til musikk vår psykiske helse og oppfatning av hverdagen/virkeligheten? Er musikk spesielt effektiv som et verktøy for å fremme skifte i vår bevissthet?". Dette er interessante spørsmål som er spennende å se i sammenheng med barneperspektivet. På eget initiativ tegnet musikkeleven figurer fra møter i sine indre musikkopplevelser eller for å bruke musikkelevens begrep *drømmer*. Hun formidlet gjennom sine

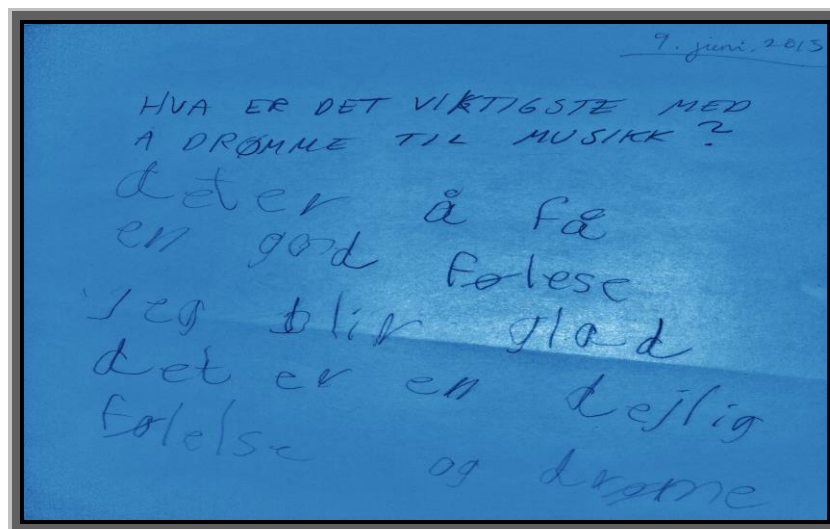
²⁸ Ruth Herbert bruker empiriske data for å utforske de psykologiske prosessene som er involvert i dagligdagse lyttesituasjoner til musikk. Funnene er integrert med innsikter fra et bredt spekter av litteratur, inkludert studier om bevissthet og forskning på endrede bevissthetstilstander. Musikk fremstår i boken som en særlig effektiv formidler av erfaring. Om forfatteren: Dr Ruth Herbert forskning fokuserer på den subjektive opplevelse (fenomenologi) av musikk i dagliglivet, og transformasjoner av bevissthet som kan oppstå i forbindelse med å lytte til og lage musikk. Hennes omfattende forskningsinteresser omfatter også musikk og velvære, musikk utdanning og evolusjonspsykologi. Herbert, R. (2011). *Everyday Music Listening: Absorption, Dissociation and Trancing*. Aldershot, Ashgate.

utsagn at å lytte til musikk beriker hennes virkelighet og bevissthet, de gjør henne glad og hun utvikler også sin fantasi og kunstneriske ferdigheter. Musikkeleven formidler også en følelse preget av lettelse ved å snakke om opplevelsen eller "få det ut av kroppen", som hun selv sier. Musikkelevens utsagn (fra år 2015) nedenfor synliggjør at musikkopplevelsen, samtalen og tegningen i etterkant tilsammen skaper en slags renselsesfunksjon²⁹.

Jeg har holdt det inni meg veldig lenge. Når jeg endelig fikk det ut av kroppen og jeg hørte de andre fortalte det de drømte inni seg så turte jeg (...) å fortelle det (...).

Det føltes veldig bra at jeg har opplevd så mye fantasi inni drømmer, det er bra å ha for da kan man skape en hel drøm.

Barneperspektivet sannsynliggjør altså at elever allerede i 6-7 års alder kan oppleve eksistensielle møter/erfaringer i klasserommet. De eksistensielle erfaringene kan være med på å utvikle følelseskunnskap³⁰ noe barnets skriftlige utsagn nedenfor synliggjør. Hun svarer at det viktigste ved å drømme til musikk, er det emosjonelle/følelsesmessige aspektet, altså det å få en deilig følelse og drømme.



-Hva er det viktigste med å drømme til musikk?

-Det er å få en god følelse... Jeg blir glad... det er en deilig følelse og drømme.

²⁹ Renselsesfunksjon kan være interessant å se i sammenheng med Pythagoreernes musikk-syn: *Katharsis* eller *renselse* var for pythagoreerne det samme som erkjennelsesvekst. (...). Pythagoreerne oppfattet studiet av musikk og matematikk som det beste middelet til sjelelig renselse og harmoni/balanse, fordi disse disiplene synliggjør evige prinsipper for virkeligheten. (Varkøy, 1997, s.20 og 21).

³⁰ Anbefalt litteratur: Vist (2009) har skrevet en spennende doktorgradsavhandling om *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap*. På grunn av ordomfanget kan jeg ikke gå grundigere inn på denne undersøkelsen.

5.2.8 Oppsummering av funn sett i lys av problemstillingens første ledd: Hva er eksistensiell erfaring?

Kort oppsummert peker funn i datamaterialet i retning av at eksistensielle erfaringer ofte omfavner religiøse/åndelige/eksistensielle/transcendente aspekter. En eksistensiell erfaring handler også ofte om å føle mening og sammenheng i livet/eksistensen, å bare være her og nå, kosmisk opplevelse/uendelighet/evighet (noe musikkeleven kaller evig/hel drøm), visjon av himmelen, det guddommelige og et endret syn på seg selv og/eller tilværelsen. Opplevelsen gjør altså noe eksistensielt med hele menneske. Dette sammenfaller med Gabriellsons (2008) sin forskningsundersøkelse av "Sterke musikkopplevelser" og kategorien "Eksistensiella och transcendentala aspekter" (ibid, s.555). Jeg vil i lys av datamaterialet argumentere for at alle kategoriene nevnt i kapittel 5.2.2, kan være tilgjengelige for både barn og voksne, men at det forutsetter en åpenhet/mottagelighet, altså en vilje og evne til å ta imot og en tilstedeværelse i nuet.

"Musikkpedagogisk virksomhet bør (...) handle om å formidle mellom *alle* meningslag i musikken og de tilsvarende bevissthetslagene i mennesket", skriver Varkøy (Varkøy, 2010, s.30). Han advarer som nevnt i innledningen kapittel 1 mot "en reduksjonisme når det gjelder den musikalske erfaringen, en reduksjonisme som langt på vei synes å ekskludere fenomenet eksistensiell erfaring" (ibid, s.35). Dermed blir det svært viktig å forsøke å skape en større bevissthet omkring fenomenet.

KAPITTEL 6: HVORDAN KAN MUSIKKLÆREREN SKAPE ROM FOR EKSISTENSIELLE ERFARINGER I KLASSEROMMET?

-En drøfting med fokus på holdninger og etiske og praktiske utfordringer.

I forlengelsen av kapittel 5 som omhandlet: Hva er eksistensielle erfaringer? tar inneværende kapitlet utgangspunkt i problemstillingens andre ledd: *Hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?* Dette undersøkes ved å gå nærmere inn på essensen i svarene fra deltagerne på forskningsspørsmål to og tre:

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan holdninger åpne eller lukke rom for musikkeleven?*

Forskningsspørsmål 3: *Hvilke etiske og praktiske utfordringer kan man møte på i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet?*

For å utdype deltagerne svar blir disse satt opp mot relevant teori. Med utgangspunkt i læreren som medreiser og møtetilrettelegger løftes tematikken *anerkjennende relasjoner* frem i kapittel 6.1. Her knyttes anerkjennende kommunikasjon til trygghet, noe som kan berede grunnen for at eksistensielle erfaringer kan skje. Det drøftes deretter rundt hvordan lærerens *berøringsangst* kan være et hinder for å anerkjenne eksistensielle erfaringer hos musikkeleven. Lærerens rolle mellom *engasjement*, *nøytralitet* og *kjærlighet* løftes frem i kapittel 6.2 som en viktig refleksjon i sammenheng med det å skulle skape rom for eksistensielle erfaringer.

I kapittel 6.3 fremheves nødvendigheten av og utfordringen rundt det å skape en undervisningsvirksomhet som inkluderer balanse mellom det diskontinuerlige og det kontinuerlige. Antroposofiske perspektiver løftes frem som en mulighet til inspirasjon i utarbeidelsen av en eksistensiell pedagogikk og didaktikk. Deretter beveger drøftingen seg mot det å trekke grensen mellom terapi og pedagogikk. Avslutningsvis løftes det på bakgrunn av datamaterialet og teoretiske perspektiver frem oppsummerende perspektiver og konkrete prinsipper for *hvordan* musikk læreren kan *møte* barns eksistensielle erfaringer og *skape rom* for disse i klasserommet.

6.1 Anerkjennende relasjoner og lærerens berøringsangst

På bakgrunn av mitt empiriske materiale er anerkjennende relasjoner viktig for å skape trygghet³¹ og berede grunnen for at eksistensielle erfaringer kan være en del av det som skjer i klasserommet. Anerkjennelse sees på som en grunnleggende holdning eller væremåte og er ikke statisk. Det presiseres at anerkjennelse ikke er noe man har, men noe man er (Schibbye, 2002). I følge Schibbye

³¹ I boken *Barns musikaliska utveckling* (2001) påpeker Bertil Sundin at musikk har en dobbel funksjon; å tilfredsstille trygghetsbehov og behov for å oppdage mer av oss selv (Sundin, 2001, s. 5).

(2002; 2009) består anerkjennelse av følgende fire faktorer *lytte, bekræftelse, forståelse, aksept og toleranse*. Det kan synes som at den anerkjennende relasjonen som oppsto mellom meg og musikkeleven år 2013 (etter den første eksistensielle erfaringen i klasserommet) var av stor betydning for hennes tillit til at slike opplevelser faktisk er svært verdifulle.

Psykologiske teorier som er forankret i eksistenstilosofiske premisser underbygger denne viktigheten av å anerkjenne musikkeleven og musikkelevens opplevelsesverden. I disse teoriene understrekes det av Berit Bae at det å møte den andre som subjekt innebærer å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden (Schibbye 2002, Bae 2004). I denne tenkningen knyttes altså individets verdighet til musikkelevens rett til å få være autoritær i forhold til egne erfaringer, opplevelser, tanker og følelser. Ifølge Bae (2004) er det svært viktig at barn får rett til å medvirke i egen hverdag, slik Angela får mulighet til gjennom musikktime. Bae stiller et sentralt spørsmål som fremhever barneperspektivet i forhold til *hva som er viktig for barn* i barnehagen, som i denne sammenheng kan ha overføringsverdi til elevenes hverdag i musikk-klasserommet. Musikkeleven Angelas frykt for å vise sine mer åndelige sider for sine medelever, sammenfaller med Søbstad (2004) sin forskning som viser at det er viktig for barn å ha venner og noen å leke med og de liker ikke når andre barn er slemme mot dem. Angelas egen begrepsliggjøring av eksistensielle erfaringer synliggjør i likhet med Sutton Smith & Mc Gee (1993) sin undersøkelse at barn liker å bestemme over seg selv. De liker å definere sine aktiviteter som i denne sammenheng kan ses i forhold til at Angela selv definerer erfaringene sine som *drømmer*. Angelas frykt for lærerens reaksjon på tegningene av drømmene sammenfaller med Sigsgaard (2002) sin undersøkelse om at barn er redde for å få kjeft, for eksempel ved at voksne skjeller dem ut foran andre eller snakker med sint og ubehagelig stemme.

Tid er et viktig moment i det å skulle anerkjenne barnets eksistensielle erfaring. Utfordringen for mange kontaktlærere/faglærere er ikke det at de ikke ønsker å se og anerkjenne barna der de er, men det er tidsdimensjonen. Dette handler altså om utfordringen som ligger i det å ha for lite tid i hverdagen til å se hver enkelt. Dette er noe også musikk-lærer Svendsen og musikkforsker Varkøy påpeker under intervjuet som en av de praktiske utfordringene ved å skulle skape rom for eksistensielle erfaringer. Å ta seg *tid* til *kunsten å være unyttig*, er betydningsfull i denne sammenheng, kanskje enda viktigere enn kunsten å være nyttig som preger samfunnet i dag. Det handler om aksept, anerkjennende og likeverdige relasjoner og kjærlighet uten betingelser, hvor det å *være* menneske er en verdi i seg selv. For at barna skal bli trygge på at de får lov til å være den de er, må altså

musikklæreren være åpen for å skape anerkjennende relasjoner³². Slik kan eleven utvikle en åpen og mottakelig holdning og en trygghet i forhold til egne eksistensielle erfaringer, noe Bollnows utsagn underbygger. "Læreren kan gjennom sitt personlige forbilde gi elevene en fruktbar, åpen undrende og mottakelig holdning" (Bollnow 1969, s.139).

6.1.1 Lærerens berøringsangst og uvitenhet

Jeg tror vi har berøringsangst, vi er ikke enige og det er vanskelig å snakke om. Det går fort over i det religiøse og da trekker vi oss, fordi det religiøse ofte blir sett på som en privat sak, det hører ikke til den offentlige diskursen. Jeg tror også at det henger sammen med at det er vanskelig å språklig gjøre. Det er mye enklere å snakke om form og struktur, altså yttersiden av musikken som også Frede Nielsen skriver om.

Språk og berøringsangst kan altså ifølge Varkøys utsagn ovenfor være et hinder for å skape rom for eksistensielle erfaringer. Flere av musikkforskerne nevner den språklige utfordringen i en didaktisk sammenheng. Språkfokuset kan også skape en undervisningskontekst hvor målbare resultater som "fasitsvar" påvirker gruppedynamikken til å handle om en rett/galt-følelse. Barneperspektivet synliggjør betydningen av at språkliggjøringen må skje på musikkelevens premisser ut fra en indre motivasjon hos eleven selv og ikke som et krav fra læreren. På den annen side kan språkliggjøringen også berike bearbeidelsen av opplevelsen. Musikklæreren kan benytte begreper som omfavner det mer eksistensielle/åndelige, slik at barn lærer nye måter å uttrykke sine opplevelser på. Man kan som Varkøy sier "gå inn i poesien, filosofien og inn i et religiøst språk og det kan være godt å ha selv om man ikke er personlig troende (...)".

Musikklærer Lindbergs utsagn samsvarer med Varkøys tanker om berøringsangsten som et hinder. "Vi er redde for det vi ikke vet noe om!". Dette med å planlegge opplevelser er musikklærer Lindberg kritisk til.

Opplevelsene må gjerne komme, men da bør de vel komme av seg selv? Du kan ikke planlegge en indre god sterk musikalsk opplevelse, den bare er der den, i en samspillsituasjon som utøver eller som lytter, publikum, hvor man opplever at *her* er det noe som *rører* meg.

³² I boka «Det interessante i det alminnelige» skriver Berit Bae (1996) om betydningen av anerkjennende relasjoner mellom den voksne og musikkeleven. "Hva som kjennetegner relasjonen mellom voksne og barn, skaper forutsetninger for hva barna lærer, både om fagstoff og seg selv" (Bae 1996, s 146).

Dette synliggjør betydningen av å fremheve at en eksistensiell erfaring ikke kan planlegges, men legges til rette for. Bollnow underbygger dette.

Vanskelighetene blir naturligvis større i en vanlig klasseundervisning. Når det ikke står i lærerens makt å fremkalle et møte, kan han heller ikke regne med at det vil inntre hos alle elevene i en klasse samtidig, ja ikke engang hos en større del av klassen (Bollnow, 1969, s.139).

Bollnow mener derfor at læreren må forsøke å skape et beskyttet rom for opplevelsen, der møtet kaster den enkelte eleven ut av undervisningens metodiske progresjon, mens undervisningen samtidig går sin normale gang for resten av elevene i klassen (ibid). En musikk lærer som legger følelser som frykt og kontroll på en eksistensiell erfaring hos eleven, kan skape store konsekvenser elevens identitetsutvikling i klasserommet og ellers i hverdagen. For det første kan musikk lærerens holdning overføres på eleven, slik at dette resulterer i at eleven undertrykker den hun/han egentlig er og lukker sitt unike medfødte sanseapparat. Det kan også gi en følelse av å ikke passe inn, annerledeshet, ensomhet og føre til at eleven, slik Angela fortalte, gjemmer denne siden av seg selv i frykt for hvordan læreren kan reagere.

6.2 Læreren mellom engasjement, kjærlighet og nøytralitet

Forsker og pedagog Berit Bae (1992) hevder at fokus på kontroll og nøytralitet kan svekke utviklingen av den indre følelsesmessige orienteringen (Bae, 1992). Andreassen (2012) understreker at man som lærer har et valg om å skape en undervisning med en lik balanse mellom et faglig utenfra- og innenfra-perspektiv. Andreassen (2012) beskriver et utenfra-perspektiv som å betrakte en religion/tro/virkelighetsbilde utenfra samtidig som man ikke går inn i konkrete eksempler på hva den enkelte tro mener om en hendelse eller religiøs praksis. Et innenfra-perspektiv handler mer om å leve seg inn i de ulike trosretningene (Andreassen, 2012). Under intervjuet påpeker Varkøy at mange forbinder det eksistensielle med religiøs terminologi og at det dermed heller ikke er uproblematisk å forholde seg til eksistensielle musikalske erfaringer uten tanke på barnas ulike bakgrunner i forskjellige religiøse eller ikke-religiøse tradisjoner. En musikk lærer kan og bør være engasjert, men samtidig ikke misjonerende. Det viktige ifølge Varkøy er å være åpen for elevenes ulike forutsetninger. "Om det finnes barn for hvem det er naturlig å knytte dette til en religiøs terminologi, så skal det være åpent for det. Og selvsagt også det motsatte" forklarer han.

Forfatteren Ragnhild Fauske har skrevet artikkelen "Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok" (2013) hvor hun gjør en spennende drøfting rundt objektivitetsbegrepet. Hun mener som mange andre lærere at kravet fra lovverket kan gjøre at undervisningen blir for nøytral, altså at den går over i noe mer overfladisk. Dersom vi blir for nøytrale og upersonlige kan det føre til at noe marginaliseres slik Varkøy nevner under intervjuet, og dybdeperspektivene som ligger i møte med musikk og

eksistensielle erfaringer blir da redusert til å handle mer om de ytre og strukturelle lag i musikk og menneske. Fauske underbygger dette perspektivet "Blir den åndelege og eksistensielle dimensjonen ved faget borte, sit vi att med eit fag med reduksjonistisk utanfråperspektiv" (Fauske, 2013, s.232). Utfordringen oppstår når vi på den ene siden skal opptre som objektive, nøytrale og faglige lærere og på den andre siden skal være nære, kjærlighetsfulle, engasjerte, ekte medmennesker og møtetilretteleggere og dermed forbinde for elevene i kraft å være oss selv. Sødal (2009) påpeker i denne sammenheng at det ikke er et ideal at læreren er en ren undervisningsrobot. "Vi er mennesker av kjøtt og blod og har dermed naturlig med oss vår unike livstolkning" (Sødal, 2009, s.42).

I personlig kommunikasjon (5.juni 2015) med den danske musikkterapeuten, forskeren og forfatteren av boken *Du skal høre meget* (1998) Lars Ole Bonde, stiller jeg spørsmål om hvordan man kan arbeide med eksistensielle/åndelige lytte-opplevelser med barn i skolen. Bonde understreker i likhet med musikkforskerne og musikk lærer Lindberg at "Man kan jo ikke planlægge disse oplevelser, hverken i eller uden for skolen". Han poengterer at det man derimot kan gjøre er "at tale om sådanne oplevelser på en alderssvarende måde – og så måske lade en klasse/gruppe lytte til noget af den musik, som børnenes fortællinger er knyttet til". Bonde mener at det viktigste barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen og ungdomsskolen avhenger av hvem musikk læreren er som menneske og pedagog. I denne sammenheng kan vi innhente musikkforsker Isaksen (2011) utsagn hvor han sier at det er læreren som medmenneske og møtetilrettelegger som kan skape rom for eksistensielle erfaringer. Han hevder at en lærer som kun har en holdning om musikkeleven skal lære noe/bli noe, aldri vil skape møtesituasjoner/eksistensielle erfaringer. Videre tenker Bonde at det viktigste med musikkfaget er at barn får mulighet til "Oplevelse af musik som noget levende, socialt og vitalitets-stimulerende".

I det siste spørsmålet spurte jeg om hvorfor sitatet om *kjærlighet* er viktig å fremheve som et felles trekk mellom pedagogikk og terapi avslutningsvis i boken. Bonde forteller at han har et psykodynamisk, humanistisk-eksistensielt og relasjonelt/interpersonlig syn på terapi og understreker at relasjoner mellom terapeut og klient er det det hele dreier seg om. "Det vi alle ønsker/længes efter/har brug for i relationer, er at føle os set og accepteret som dem vi er. - Og er det ikke netop – *kærlighed?*", spør han.

Bokens forfattere hevder avslutningsvis at det i en bred forstand ikke er stor forskjell på terapeutiske og pedagogiske prosesser. Det kan tolkes som at et felles trekk på undervisning eller terapi som virker i praksis, (hvis vi velger å oppfatte pedagogikk som arbeid med mellommenneskelige situasjoner), kan forstås som at det har med intensjonen kjærlighet å gjøre. Jeg tenker at et pedagogisk helhetssyn som tar utgangspunkt i å sette en intensjon ut fra *kjærlighet*, sannsynligvis vil fremme elevens mulighet til eksistensielle erfaringer i klasserommet. I en eventuell

eksistensiell pedagogikk og didaktikk bør en refleksjon rundt lærerens rolle mellom engasjement, nøytralitet og kjærlighet fremheves i stor grad.

6.3 Balanse mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige

Bollnow (1969) presenterer to typer oppdragelser *den kontinuerlige og den diskontinuerlige*. I det følgende drøftes nødvendigheten og utfordringen ved å skulle skape en balanse mellom disse. Den kontinuerlige oppdragelsen er altså målrettet, metodiserbar og praktisk for å nå et gitt mål gjennom grundige forberedelser og riktig undervisning. En slik undervisningsmetode kan ifølge Isaksen (2011) ha sine fordeler, men er lite egnet dersom eleven selv skal ha noe å si på den undervisningen som blir gitt. Den diskontinuerlige oppdragelsen derimot har ifølge Bollnow (1969) hatt liten plass i undervisningen. Utfordringen her er at det kan skje ting som ikke er planlagt. Musikk lærer Lindberg som har arbeidet i korps og skole i 20 år hadde altså aldri hørt om begrepet eksistensiell erfaring. Han var også kritisk til om det var en musikk lærers oppgave å legge til rette for slike sterke opplevelser, spesielt ettersom dette ikke er noe hele klassen kan oppleve samtidig.

Dette er en ukjent verden for meg, er også usikker på om det er en musikk lærers oppgave. Du kan jo ikke gi en hel klasse en eksistensiell opplevelse? Man skal vel heller gi noen kollektive opplevelser?

Ser vi Lindbergs utsagn i sammenheng med musikkeleven Angelas eksistensielle erfaringer i klasserommet, så har nok Lindberg rett i en ting, nemlig at det er vanskelig å gi *alle* elever en slik opplevelse samtidig, men det er heller ikke målet. Jeg tenker at målet med å skape en diskontinuerlig undervisningsvirksomhet kan være at det gir *mulighet* til å skape åpenhet, kjærlighet og ro og tid til erfaringsdeling, refleksjoner og samtaler, kunstneriske aktiviteter, sanser/erkjennelses/følelsesmessige opplevelser, avspenning, tilstedeværelse og kunsten å bare *være*. Ikke alle elevene opplevde eksistensielle erfaringer i Angelas klasse, men det de opplevde sammen i elevgruppen har likevel stor verdi.

Man skriver om pedagogikk som en kontinuerlig gradvis vekst av elevene, og en diskontinuerlig vekst hvor du tror at utvikling skjer via *sprang*, som for eksempel en eksistensiell musikkopplevelse kan være et eksempel på. Det gjør noe med deg.

Slik jeg forstår musikkforsker Ruuds utsagn ovenfor, mener han at en eventuell eksistensiell didaktikk også kan favne en diskontinuerlig vekst av elevene. Dette betyr altså at elevene gjennom eksistensielle musikkopplevelser får muligheten til å ta store *sprang* i sin personlige utvikling. Bollnow understreker at møtebegrepet blir en betegnelse reservert for opplevelser som har inngripende betydning. Han mener derfor at slike erfaringer ikke kan prege undervisningen i sin helhet. Jeg stiller meg noe kritisk til dette og tenker derimot at dersom slike hendelser oppstår under en musikktime, vil nettopp dette

kunne prege hele undervisningen. Det at musikkeleven Angela opplevde en eksistensiell erfaring/et møte i klasserommet gjorde at musikktimen i sin helhet dreide seg mere mot en diskontinuerlig undervisning hvor selverkjennelse gjennom musikkfaget ble det overordnede målet. Pedagogikken har som fag en teoretisk og praktisk side og det er i det praktiske arbeidet hvor læreren tør å gi fra seg litt av kontrollen over undervisningssituasjonen at møter lettest kan oppstå, noe Isaksens utsagn understreker.

Lærere og oppdragere trenger å være bevisst at elevens læring ikke bare handler om sten på sten, trinn for trinn, men at den subjektive, springende erfaringen er like viktig i danninga av mennesket. Det er sentralt at begge formene for oppdragelse må til, ikke bare den *kontinuerlige* eller bare den *diskontinuerlige*.

Musikkforsker Guldbrandsen poengterer videre viktigheten av lærerens åpne holdning til barns eksistensielle erfaringer.

Jeg mener det er veldig viktig å åpne opp for at barn skal få muligheten til å kjenne på denne typen erfaring. Det er en veldig viktig del av musikkpedagogisk utdanning for livet.

6.4 Å la seg inspirere av et antroposofisk perspektiv

Guldbrandsen, forteller under intervjuet at han bevisst har valgt å ha begge sine sønner i Steinerskolen, en skole som har fokus på utvikling av det kunstneriske, eksistensielle/åndelige og kreative menneske. Selv gikk jeg i offentlig barne- og ungdomsskole, men valgte ved veiledning fra min far, å ta videregående Steinerskole og kan derfor hente frem minner, innsikter, inspirasjon og erfaring fra ulike undervisningsformer. I en eventuell *Eksistensiell didaktikk* hvor det legges til rette for eksistensielle erfaringer kan vi hente viktige *innsikter* og *inspirasjon* fra deler av Steinerskolens antroposofiske pedagogikk hvor det legges vekt på metoden *kunstnerisk undervisning*.

En kunstnerisk undervisning tar utgangspunkt i at musikkeleven i de første skoleårene i all hovedsak er et sansende og opplevende vesen og at tenkingen utvikles senere. Metoden er rettet mot å utvikle en livsnær tenkning (Weisser, 1996).

I følge Steiner er denne livsnære tenkingen særlig viktig i dag for å unngå det som kjennetegner vår tid som er tendensen til abstrakt tenkning, og en manglende holdning og evne til å se helhet og sammenheng i tilværelsen (ibid). Steiner fremhever det kunstneriske som en pedagogisk nøkkel og innfallsport til *hele* musikkeleven. Dette er ifølge Weisser (1996) beslektet med det Jon-Roar Bjørkvold (1992) legger frem i sin bok *Det musiske menneske*.

I boken gir Bjørkvold et bilde av spennet mellom det som er musikkelevens musiske kultur før skolealder og det som i dag er den rådende skolekultur. Barnekulturen og skolekulturen fremstår som vesensforskjellige når knappe karakteristikk settes opp mot hverandre som eksempelvis:

Livsutvikling – Fagprogresjon

Besjeling- Avsjeling

Inderlighet-Distanse

Kvalitet-Kvantitet

Fantasi-Fornuft

Sanselig-Intellektuell

Jeg beveger meg og lærer-Sitt stille! (Bjørkvold, 1992, s.134)

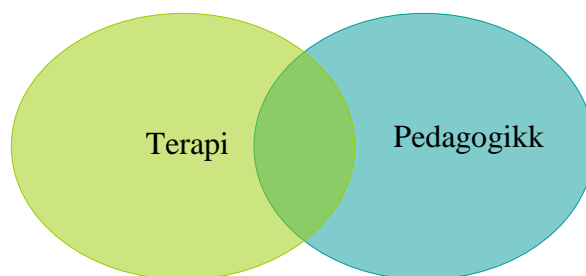
Bjørkvold hevder de to kulturene støter ødeleggende mot hverandre når barn og skole møtes.

Mange unger har fløyet høyt og vilt i den tidlige barndommen (...) Etter noen år i skolen flyr de nesten aldri mer (...) Erkjennelsesprosessens selvstendighet splintres. Identiteten trues. Spenninger oppstår. Og som en konsekvens blant mange: læringen lider. For kunnskapstilegnelsen må ha røtter i en frihetsfornemmelse, formulert fra eget ståsted (Bjørkvold, 1992, s.138).

Jeg kan selv kjenne meg igjen i Bjørkvolds tanker og husker at jeg som elev i barneskolen savnet denne *frihetsfølelsen*, noe som er viktig for en musikkelev som på egne premisser og indre motivasjon skal kunne åpne opp for eksistensielle erfaringer i møte med musikk. Det antroposofiske perspektivet bidrar med å minne oss om den kreative, musiske og frie musikkundervisningen hvor kontakt med de åndelige/eksistensielle sidene ved musikk og menneske blir vektlagt. Dette er fruktbart i utarbeidelsen av en eksistensiell pedagogikk og didaktikk hvor også balansen mellom den kontinuerlige og diskontinuerlige undervisningsvirksomhet bør løftes frem som en viktig tematikk.

Steiner med sitt antroposofiske perspektiv omtaler det ideelle aspekt ved kunsten som en åndelig realitet. "Kunstverket angår oss eksistensielt fordi vi gjennom kunstverket opplever et åndelig aspekt ved tilværelsen" (Weisser, 1996, s.118). Steiner omtaler musikken som et åndelig fenomen. "Denne fysiske musikken er som en avglans av det tonehav som finnes i kosmos ett svagt gjenljød av det språket, som talas dar langt borta" (Weisser, 1996, s.125).

6.5 Å trekke grensen mellom terapi og pedagogikk



Musikkforsker Ruud mener at musikk lærere må innta en holdning og skape en undervisning som er preget av å ta eleven på alvor. Under intervjuet stiller musikkforskerne noen sentrale spørsmål.

Når blir det terapi? Og trenger lærere kunnskap om terapi? Psykologi? Er det elevsentrert eller er det en annen form for dannelse? (Ruud)

(...) Man kan skape en stemning, denne stemningen må håndteres og det gir et (etisk) ansvar som lærer å få alle til å lande trygt. Dette gjelder alle undervisningssituasjoner hvor du kommer i kontakt med psykologiske endringer, da har du terapeutisk ansvar. Man kan ikke leke musikkterapeut heller. Man kan ikke sette i gang prosesser uten å avslutte på en profesjonell måte. (Guldbrandsen)

Vi er jo ikke musikkterapeuter? Psykologer? dermed kan vi nesten skjønne at musikkpedagoger er forsiktede, men samtidig er det også synd, fordi det er jo dette folk virkelig har store opplevelser med. (Varkøy)

Disse utsagnene synliggjør at samtlige musikkforskere altså er opptatt av det terapeutiske ansvar i møte med undervisningssituasjoner hvor man kommer i kontakt med psykologiske endringer, slik en kan gjøre i arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet. De synliggjør også mangelen på en eksistensiell pedagogikk og didaktikk som kan veilede læreren i den eksistensielle musikkundervisningen. Musikk lærer Lindberg uttrykker også under intervjuet at mange lærere, inkludert han selv, sannsynligvis ikke vet hvordan man skal møte slike erfaringer fordi de rett og slett ikke kjenner til fenomenet eller teorien.

Læreplanen er laget av folk som er langt oppi systemet, jeg tror det er overambisiøst, det gjelder nok flere fag. (...) Det [indre musikkopplevelse og eksistensiell erfaring] er ord og begreper som er helt ukjente for meg.

Musikklærer Lindbergs utsagn bekrefter altså musikkforskernes antakelser om at vi i dag vet for lite om *hvordan* vi skal møte utfordringene som kan oppstå i den eksistensielle musikkundervisningen. Forfatterne av boken *Man skal høre meget Musikaliteten i fokus-en bog om lærere og undervisning*³³ løfter frem et viktig tema i forhold til lærerens rolle i undervisningen, nemlig grensen mellom terapi og pedagogikk. Forfatterne mener det ikke er noen grunn til å frykte at terapeutiske elementer vil gjøre musikkundervisningen faglig mindre profilert eller bevisstgjørende. Tvert imot vil en avbalansering av det faglige innhold, klassens/gruppens interesser og lærerens bidrag, basert på faglig-pedagogisk kompetanse og personlig autoritet sikre en undervisning som gir et godt faglig innhold og følelse av personlig mening hos elevene.

Hanne Tofte Jespersen er også en av forfatterne av boken *Du skal høre meget* (1988). Hun skriver om *opplevelse og erkjennelse*, som noe av det viktigste ved musikkfaget. Jespersens funn i undersøkelsen av musikkopplevelser i to 1.klasser på videregående, sammenfaller med funn fra min undersøkelse i 1.klasse i barneskolen hvor jeg observerte musikkeleven Angela og hennes medelever. Jespersen skriver om at elevene ved lytting til musikk kom inn i en slags indre verden hvor de beskrev både det å fly og møte med ulike vesener.

Det er interessant å legge merke til at elevene i hennes undersøkelse sammenlignet sine indre opplevelser med det å *drømme*, slik musikkeleven Angela også gjorde. Jespersen understreker betydningen av å tilrettelegge for at barn kan øve opp evnen til oppmerksomhet eller det jeg vil kalle tilstedeværelse (åpenhet/mottakelighet) som gjør at vi kan komme lengre inn i musikken. Musikkforsker Guldbrandsen mener i denne sammenheng at "musikken selv" ikke er det hele, for musikkens påvirkning fordrer en mottakelighet i lytteren, altså en innstilling, en imøtekommenhet eller stemthet. Jespersen (1988) sin undersøkelse og mitt datamateriale gjennom Ruud og Angelas erfaringer synliggjør hvordan avspenningsteknikker kan bidra til at barn og voksne kan øve opp evnen til denne mottakeligheten og tilstedeværelsen.

Jespersen understreker også i likhet med musikkforskerne viktigheten av å se musikkundervisningen, spesielt det som går på lytting til musikk, i et dannelsesperspektiv. Ved å tilgodese mål for undervisningen som direkte tar sikte på elevenes personlige utvikling, utviskes *grensene mellom terapi og pedagogikk* i en viss grad.

³³ Bonde, L. O., Jespersen, H. T., Dich, K. D. C., Schmidt, S., & Straarup, O. (1988). *Man skal høre meget.: Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning, redigert av Hanne Tofte Jespersen*. København: Christian Ejlers. Forfatterne er en prosjektgruppe på 5 tidligere videregående lærere, alle med bakgrunn fra musikk som hovedfag. Undersøkelsen tar for seg musikkfaget i videregående, men har overføringsverdi til musikkfaget i barne- og ungdomsskole.

Vi har et sterkt medium i hende for menneskelig erkendelse i og med , at det er musik, vi arbejder med, og vi mener, at musikkfaget kan give et væsentlig bidrag til at udvikle elevernes evne til at forstå med både hjerte og hjerne (Jespersen, 1988, s.175).

Musikkterapeut og lege Audun Myskja, som er forfatter av boken *Den musiske medisin* (2003), er i likhet med musikkforskerne opptatt av den indre følelsesmessige orienteringen og mener vi i arbeidet med eksistensielle erfaringer må la barna få mulighet til å lytte til utvalgte musikkstykker og bli klar over indre bilder og følelser som kommer frem. Han nevner også at læreren kan veilede barna i språkliggjøringen av bildene og følelsene.

Myskja uttrykker at musikkfagets viktigste oppgave er å få flere tilganger til å beskrive virkelighet og utvikle et større uttrykksrepertoar (personlig kommunikasjon, 5.juni 2015). I likhet med musikkforsker Varkøy viser Myskja interesse for Pytagoras filosofiske verden hvor matematikk og geometri er sentralt, samtidig mener Myskja at det er mindre kjent at det i utregningen av tall og proporsjoner lå implisitt en avansert kosmologi basert på den grunntanken at universet er bygd på harmoniske tallforhold som får sitt mest direkte uttrykk i musikk. Med inspirasjon fra denne tenkningen hevder Myskja at man i utgangspunktet må gå ut fra at musikk er knyttet til naturen (Myskja, 2003), slik også musikkeleven Angela og musikkforsker Varkøy sier den er. For Angela synes altså den eksistensielle erfaringen å være knyttet til opplevelsen av den hun er som menneske i samklang med naturen og universet hun er en del av og *følelser*, noe Varkøy også snakket om under intervjuet. "Musikk er sterkt og knytta til identitet, *følelser*, og hvis ikke pedagogikken skal våge å ta i det, da våger man ikke å ta i det musikk egentlig er for mennesker, også for barn".

Som musikk lærer må man altså våge å ta tak i de eksistensielle/åndelige lag i musikk og menneske. Samtidig gir arbeidet med eksistensielle erfaringer læreren et etisk ansvar. Dersom et barn begynner å gråte så må jeg vite hvordan jeg skal møte musikkeleven, hvis musikkeleven undrer seg over livets eksistensielle spørsmål så må jeg vite hvordan jeg kan anerkjenne musikkelevens undring og hvis musikkeleven får en sterk musikkopplevelse så må jeg vite hvordan jeg kan få musikkeleven til å lande trygt i en tilstedeværelse i kroppen.

6.6 Oppsummering av perspektivene på bakgrunn av datamateriale

Som en oppsummering av perspektivene hentet fra datamaterialet og diskusjonene jeg har ført i oppgaven, ønsker jeg her å presentere noen få, men grunnleggende prinsipper/holdninger som kan ha overføringsverdi til en eksistensiell pedagogikk og didaktikk/musikkundervisning.

Betydningsfulle prinsipper og holdninger i arbeidet med å skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet
1. Innta en åpen, ydmyk, varsom, fleksibel, modig og åpen holdning slik at du skaper rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet. (Inspirert av Varkøys utsagn under intervjuet).
2. Forsøk å vær tilstede her og nå, kroppslig, følelsesmessig og intellektuelt. (Inspirert av barneperspektivet, musikkeleven Angela).
3. Snakk <i>med</i> barna og ikke <i>til</i> barna. Se musikkeleven som likeverdig, kunnskapsrikt og evnerikt. (Inspirert av Berit Bae (1996), Anerkjennende relasjoner).
4. Innta rollen som <i>medreiser</i> og møtetilrettelegger. Skap rom for eksistensielle erfaringer, men ikke krev at det skal skje. (Inspirert av musikkforsker Isaksen, 2011).
5. Ha tillit til deg selv og ha tillit til at barna kan takle det som eventuelt dukker opp. (Inspirert av barneperspektivet, intervju med Angela).
6. Sett av god <i>tid</i> til opplevelsen og bearbeidelse gjennom eksempelvis tegning/maling/skriving/stillhet/samtale på musikkelevens premisser. (Inspirert av egen erfaring fra eksistensiell didaktikk/undervisningstime).
7. Sett en intensjon ut fra <i>kjærlighet</i> når du underviser og la denne være den grunnleggende holdning og væren i arbeidet med eksistensielle/åndelige dimensjoner i musikkundervisningen. (Inspirert av Bonde, L. O., Jespersen, H. T., Dich, K. D. C., Schmidt, S., & Straarup, O, 1988 og Bollnow, 1989).
8. Veiled og støtt barna gjennom at de får mulighet og tid til å bli kjent med eget sansespråk, uttrykksrepertoar og en eventuell språkliggjøring av opplevelsene. (Inspirert av personlig kommunikasjon med Audun Myskja, 5.juni 2015).
9. La elevenes tilegnelse av åndelig/eksistensiell innsikt ha røtter i en <i>frihetsfølelse</i> , formulert fra eget ståsted. (Inspirert av Bjørkvold, 1992, s.138).
10. Tilrettelegg for at barn kan øve opp evnen til <i>tilstedeværelse</i> gjennom avspenning, lytting og indre musikkopplevelser (Inspirert av Jespersen, 1988 og intervju med musikkforsker Guldbrandsen).

6.7 "Med utgangspunkt i Den lille prinsen"

På bakgrunn av funn i datamaterialet som synliggjør *mangelen* på kunnskap om *hvordan* man skal møte og skape rom for barns eksistensielle erfaringer, er det interessant å trekke inn noen inspirerende perspektiver og prinsipper. Høgskolelektor i pedagogikk Stein M. Wivestad (2007) skriver i sin artikkel om "Vilje til eksistensiell erfaring" med inspirasjon fra Bollnow (1969) sin teori om *møtet*. Her tar han utgangspunkt i fortellingen om *Den lille prinsen* av Antoine du Saint-Exupéry (1998, kap 21), som handler om møtet mellom reven og den lille prinsen. Denne fortellingen sammen med bildene fremstiller konkret hvordan en kan åpne opp og berede grunnen for at møte skal kunne skje gjennom ulike prinsipper. De fire prinsippene Wivestad benytter som en huskeregel har han kalt KERS-prinsippene. Disse skal ikke forstås som en metode, men som prinsipper som gjelder ens egen danning og selvdisiplin. Wivestad hevder at disse prinsippene oppfordrer han til å legge et grunnlag for at et møte kan skje, men garanterer ikke at det faktisk skjer.

Det første prinsippet er vilje til å *knytte bånd* til en annen, det andre er vilje til *eksklusjon* (utelukkelse) av andre ting slik at en virkelig samler seg ("turn on, tune in, drop out"), det tredje er vilje til å etablere et *rituale* som krever selvdisiplin, og det fjerde prinsippet er vilje til å *se med hjertet* (Wivestad, 2007).

Wivestad mener at møtet handler om et direkte møte med personer, og et indirekte møte via et åndsverk, det vil si et menneskelig dokument, slik som en tekst, et bilde, en film og/eller et musikkstykke (ibid). Å berede møtet innebærer å utvikle og bli bevisst sine egne holdninger og undervisningsmåter. Møtet er "nåde" og kan ifølge Bollnow ikke planlegges (Bollnow, 1969, s. 98). Likevel hevder Wivestad (2007) i likhet med musikkforsker Isaksen at en kan forberede seg på et møte (ibid, s. 137) noe Isaksens utsagn nedenfor også underbygger.

Man kan ikke kalkulere med det, eller ha en holdning hvor man *krever* at det skal skje. Hvem skal bestemme om et møte skal skje? I alle fall ikke læreren som lærer. Kanskje læreren som *medmenneske?* (...) Læreren som har en holdning om at han/hun kan og vet alt og som mener han/hun vet veien til målet, aldri skaper møtesituasjoner. Ved å være åpen, en medreisende på studentens reise, kan man være med på å skape øyeblikk. Jeg har tro på den medreisende læreren som møtetilrettelegger.

Jeg tar i det følgende for meg disse prinsippene og knytter disse til relevant teori og funn i datamaterialet.

6.7.1 Vilje til å knytte bånd

Wivestad (2007) mener at *vilje til å knytte bånd* til noe (vilt) fremmed innebærer at en selv kan bli "temmet". Jeg forstår det slik at man kan se denne viljen i forhold til åpenhet og evne til å knytte bånd

med kunst, natur, dyr eller menneske. I fortellingen om *Den lille prinsen* av Antoine du Saint-Exupéry (1998) sier prinsen: "Hva betyr det "å bli gjort tam"? ... Det er noe som er gått altfor meget i glemmeboken", sa reven. "Det betyr "å knytte bånd". I denne sammenheng sier Bollnow

"Der hvor det virkelig gjelder de sentrale menneskelige problemer (*letzte Dinge*) ... der forstår jeg bare for så vidt som jeg våger å stille meg åpen (*insofern ich mich selber dabei in Frage stelle*) og [våger å] gjøre erfaringer som kanskje skulle komme til å endevende alle mine tidligere anskuelser" (Bollnow, 1969, s.120).

Viljen til å knytte bånd kan ses i forhold til møte mellom elev og lærer hvor begge bør få muligheten til å stå i en likeverdig relasjon, på lik grunn, i en dialektisk vekselvirkning. I likeverdige relasjoner kan viljen til å knytte bånd oppstå. Det er i dette ekte møtet man får muligheten til å bli seg selv (Isaksen, 2011). Det er også i dette møte man kan møte sine tidligere sannheter som illusjoner fordi man våger å knytte bånd til noe annet, slik Bollnow (1969) sitt utsagn ovenfor også uttrykker.

6.7.2 Vilje til eksklusjon

Vilje til eksklusjon av forstyrrelser innebærer ifølge Wivestad (2007) at en våger å si virkelig ja til noe (noen) og nei til annet (andre). Reven sier: "Hvis du gjør meg tam, så får vi bruk for hverandre. Du vil bli den eneste i verden for meg, og jeg vil bli den eneste i verden for deg ..." Prinsen går for å se på et bed fullt av roser, og sammenlikner dem med den ene rosen som han har vannet og vernet. "Dere ligner slett ikke min rose – dere fins ikke ennå," sa han til dem. "Ingen har gjort dere tamme, og dere har ikke gjort noen tamme. Dere er akkurat sånn som reven var. Den var bare en rev som lignet hundre tusen andre rever. Men jeg har gjort den til min venn, og nå er den den eneste rev i verden." Bollnow trekker i denne sammenheng frem den sjelelige berøring.

Med møte mener vi den *sjelelige berøring* som finner sted når et menneske i dypet av sin sjelelige virkelighet treffes av et annet menneskes virkelighet ... eksistens mot eksistens. (...) Et slikt møte er bare mulig der hvor begge parter er ekte, dvs. et møte hvor den skikkelse som trer den forstående i møte ... *har en slik kraft at alt annet forsvinner*, en skikkelse som legger fullt beslag på den forstående, og ... der hvor den forstående selv er beredt til, uten forbehold å utsette seg for dette vågestykke [å være ekte], også med den mulighet for øye gjennom dette møte å bli avslørt i sin egen intethet (ibid, s. 121-122, egen kursivering).

Slik jeg forstår det i denne sammenheng, handler vilje til eksklusjon om å si ja til en sjelelig berøring mellom meg og et annet menneske (eksistens møter eksistens) hvor vi begge tør å være ekte/åpne og i dette øyeblikket ekskluderes alt annet. I dette møtet kan tidligere sannheter forandres i løpet av svært kort tid, nettopp fordi kraften i dette møte er så sterk at den bringer en ut av det en har viklet seg inn i gjennom barndommen og livet, eller derimot at sannhetene bekreftes og forsterkes. Det kan også handle om møtet mellom musikkeleven og musikken hvor musikkeleven sier ja til musikken og nei til

alt annet. Alt annet forsvinner i dette møtet. Dermed åpnes det opp for et ekte møte mellom musikkens eksistens og musikkelevens eksistens.

6.7.3 Vilje til å etablere et rituale

Vilje til å etablere et rituale innebærer ifølge Wivestad (2007) en ordnet og gradvis tilnærming til det som er fremmed. Hva må jeg gjøre for å temme deg? spør den lille prinsen. "Du må være svært tålmodig," sa reven. "Først skal du sette deg litt unna – der borte. Jeg skotter bort til deg, og du tier bom stille. Ordene er opphavet til all misforståelse. Men for hver dag rykker du litt nærmere".

Bollnow (1969) hevder at et møte ikke kan planlegges, men at lærerens disiplinerte dannelsesarbeid hvor en er sine egne grenser bevisst har en grunnleggende betydning for at møtet skal lykkes. Den metodiske, kontinuerlige danningen har altså sin plass, men den gir ingen garanti. Ifølge musikkforsker Isaksen må vi derfor åpne opp for å skape en balanse mellom den diskontinuerlige og kontinuerlige musikkundervisning. Som nevnt i teorikapittelet poengterer Bollnow imidlertid at det ikke handler om et valg mellom det kontinuerlige eller diskontinuerlige, men et dialektisk vekselspill.

Vi behøver altså ikke gå ut fra at menneskelivet i sin helhet forløper diskontinuerlig (...), men at det kontinuerlige forløp fra tid til tid på en spesiell måte blir avbrutt av diskontinuerlige perioder. (Bollnow, 1969, s.28).

Viljen til å etablere et rituale innebærer i denne sammenheng å etablere en undervisningsvirksomhet med balanse mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige. Dette betyr i praksis et ydmykt og tålmodig dannelsesarbeid i klasserommet hvor man kan skape rom for møter/eksistensielle erfaringer i klasserommet, uten en forventning til at dette skal/må skje. Eksistensielle erfaringer skjer ikke gjennom å skape en følelse av tvang, kontroll og regler, men gjennom å skape en følelse av frihet, tillit og kjærlighet. Dannelsesarbeid menes i denne sammenheng ikke som et arbeid med fokus på utvikling av kunnskaper og ferdigheter, men som å gi barna mulighet til å utvikle hele seg, hele sitt sansespråk, inkludert de åndelige/eksistensielle sider.

6.7.4 Vilje til å se med hjertet

Det siste prinsippet Wivestad (2007) nevner er *Vilje til å se med hjertet*, som innebærer at en legger merke til de fine og mest vesentlige nyansene i situasjonen. For å nærme oss en forståelse av dette kan vi igjen se på fortellingen om "Den lille prinsen" (1998, Saint-Exupéry). "Farvel," sa reven. "Nå skal du få høre min hemmelighet. Den er ganske enkel: En kan bare se riktig med hjertet. Det vesentlige er usynlig for øyet." Bollnow sier dette på en fin måte.

Den elskende elsker ikke fordi han allerede har erkjent verdien i det andre menneske, men omvendt: Bare fordi han elsker, er han i stand til å oppdage det andre menneskes verdifulle egenskaper,

egenskaper som en følelsesmessig nøytral, rent teoretisk betraktning ikke hadde fått øye på (Bollnow, 1969, s. 116).

Med viljen til å se med hjerte forstår jeg det som at en lærer bør tilrettelegge for en undervisning ut fra kontakten med egne følelser og intensjonen om ubetinget kjærlighet. En lærer som arbeider ut fra kontakt med en ubetinget kjærlighet til sine elever vil også ha større mulighet til å få øye på situasjoner og øyeblikk som er av stor verdi for elevenes følelsesmessige og åndelige utvikling.

Eventyr som "Den lille prinsen", har overføringsverdi til musikkundervisningen og kan gi barna viktige innsikter de kan ta med seg i hverdagen. Den norske Prinsessen Märtha Louise er opptatt av at mennesker og spesielt barn kan skape kontakt med hjerte/følelser gjennom eventyr. Hun har skrevet den aktuelle boken "Eventyr fra jordens hjerte" (2007). Prinsessen synes å ta eventyr på alvor, og mener både barn og voksne har mye å hente fra folkefortellingene.

Eventyr har vært en stor inspirasjonskilde for meg. De har inspirert meg til å virkelig tørre å være nysgjerrig i livet, til å gå min egen vei og tørre å være den jeg er. (Bergens tidende, 2007).

Musikkeleven Angelas utsagn under det andre intervjuet synliggjør også at musikkeleven tar med seg eventyr og fortellinger i sin hverdag.

Nå minnet du meg veldig om Vitalis³⁴. Det er en bok om en gutt som ikke har foreldre. Mamma leste den for oss. På natta leser hun noen bøker.

Angela sin måte å språkliggjøre sine opplevelser på, bar preg av et svært godt utviklet ordforråd, dermed kom det ikke som noen overraskelse at moren ofte leser for henne. Stein Wivestad forteller (Personlig kommunikasjon, 5.juni 2015) at han i øyeblikket arbeider med en database for voksne som er kalt "Oppbyggelige eksempler"³⁵. I et spørsmål til Stein Wivestad spurte jeg om hva han mener er det viktigste med musikkfaget. Wivestad understreker i likhet med Guldbrandsen og de andre musikkforskerne at det ikke er kunnskap og ferdigheter, men derimot *danning* med fokus på kontakten med det *følelsesmessige* som er det viktigste barna tar med seg fra skolen og musikkundervisningen.

³⁴ Frendeløs, er en roman fra 1878, skrevet av den franske forfatteren Hector Malot (1830 – 1907). Den første norske utgave kom i 1879-1880 i to bind med tittelen Uden Slægt, utgitt i Kristiania av Cammermeyer. Romanen, som både er sentimental og moraliserende, forteller om den foreldreløse Remi og hans opplevelser. Remi blir som 8-åring solgt til gatemusikanten *Vitalis*.

³⁵ Se nettside: <http://www.oppbyggeligeeksempler.no/>. Hensikten er å gi grupper av voksne hjelp til å velge ut bilder, filmer, musikk og tekster som kan gi erfaringer og danne utgangspunkt for samtale om hvordan vi voksne faktisk *er* og hvordan vi bør være i vår relasjon med barn. Han har publisert en tekst "Om musikk"³⁵ som tar for seg hvordan en kan legge til rette for et møte mellom barn og musikk. I sammenheng med utformingen av en eksistensiell pedagogikk og didaktikk i fremtiden kan det nevnes at denne teorien kan være av stor verdi, uten at jeg på grunn av ordomfanget i masteroppgaven har mulighet til å gå mer inn på dette.

Kapittel 7: Masteroppgavens funn, begrensninger og nye spørsmål

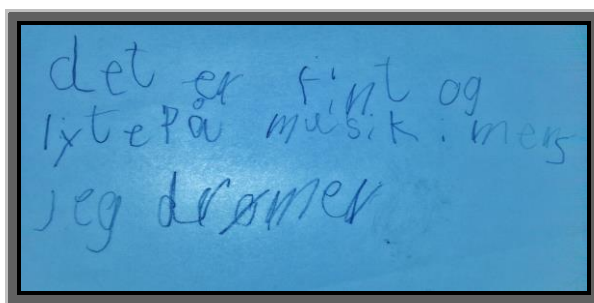
I mastergradsarbeidet har jeg utforsket fenomenet eksistensiell erfaring gjennom problemstillingen:

Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikklereren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Gjennom å intervju fire musikkforskere, to musikk lærere og en musikkelev, fikk jeg muligheten til å sette meg inn i deres virkelighetsverden og forståelse av fenomenet eksistensiell erfaring. For å få flere perspektiver har det også blitt stilt spørsmål i personlig kommunikasjon til mennesker som arbeider innen musikkterapi, forskning og samisk/sjamanistisk kultur. Utgangspunktet for valget av tematikk var altså musikkeleven Angelas språkliggjøring av sin eksistensielle erfaring i år 2013. Som musikk lærer fikk jeg en unik og sjelden mulighet til å følge hennes musikalske, åndelige og emosjonelle utvikling gjennom 2 år. Det var inspirerende å følge hennes utvikling, fra åpenhet til frykt, fra frykt til åpenhet og fra åpenhet til trygghet i det å være og uttrykke den man er.

I årene som forsker på eksistensiell erfaring, sitter jeg igjen med mange nye innsikter og kunnskap som kan ha stor betydning for en eksistensiell didaktikk og pedagogikk i fremtidens skole. I det følgende presenteres de viktigste funn i datamaterialet.

Et overordnet svar på problemstillingens første ledd, er at eksistensielle erfaringer handler om opplevelser som får oss til å møte oss selv gjennom musikken slik Vetlesen (2004) uttrykker. "Musikken uttrykker seg; musikken uttrykker meg (...). I møtet med musikken møter jeg meg selv" (ibid, s. 42). På bakgrunn av funn i datamateriale er min definisjon på eksistensiell erfaring: *Erfaringer som gjør noe med oss og omhandler livets eksistensielle spørsmål*. I forbindelse med musikkeleven Angelas fortellinger synliggjøres barns mulighet til å oppleve slike eksistensielle erfaringer, som i barneperspektiv kan kalles å *drømme gjennom musikk*. Her menes altså ikke fenomenet drøm under søvn, men derimot *en indre drøm i våken tilstand*. Essensen i musikkelevens definisjon av drøm er at det handler om et slags indre møte med seg selv i en dimensjon hvor tidsbegrepet slik vi mennesker vanligvis forstår det, opphører.



(Musikkeleven Angelas skriftlige refleksjon rundt sine eksistensielle erfaringer)

Fordi fenomenet berører de dype, åndelige og eksistensielle sidene i mennesket og samtidig har kraft til å forandre oss i møte med den vi *er* i en større sammenheng, hevder samtlige musikkforskere at eksistensielle erfaringer er *det musikk egentlig handler om*. Datamaterialet synliggjør også musikkens styrke på den måten at mennesker i møte med musikken ofte tenker/føler/oplever det likt uansett bakgrunn. Det spiller altså ingen rolle om vi er sjamaner, kristne, ateister eller muslimer - fordi denne *dimensjonen* i musikken som Varkøy uttrykker "forholder seg til en slags felles *kjerne* i religionene".

Felles for musikkforskerne og musikk lærerne er at de ikke er sikre på hvordan man skal arbeide med eksistensielle erfaringer i klasserommet. Dette synliggjør betydningen av funn i datamaterialet som omhandler hvordan man kan møte, skape rom for og arbeide med eksistensielle erfaringer i klasserommet. Barneperspektivet minner oss om hvor viktig det er at musikk læreren utvikler en *anerkjennende relasjon* til barnet, en *holdning og en væremåte* som anerkjenner barnet og barnets opplevelse som en verdi i seg selv. Datamaterialet synliggjør også tosidigheten ved *språkliggjøringen* av eksistensielle erfaringer ved at den enten kan *berøve* eller *berike* den kraften som allerede ligger i det eksistensielle møtets vesen. Eksistensielle erfaringer og språkliggjøringen av disse skal aldri påkrevs eller bli målt i en karakterskala. Slike erfaringer må kun foregå på musikkelevens premisser og ut fra en *frihetsfølelse*. Vi må som engasjerte og kjærlighetsfulle medmennesker tørre å møte eleven der eleven er, gi litt slipp på kontroll og ha tillit til at eleven har evne til å håndtere det som eventuelt måtte dukke opp under opplevelsen. Musikkfaget er først og fremst et *dannelsesarbeid* hvor opplevelsedimensjonen bør ha stor plass i undervisningen. Musikk læreren må balansere det instrumentelle/eksistensielle, det kontinuerlige/diskontinuerlige og det pedagogiske/terapeutiske, slik at det skapes *tid og rom* for at eksistensielle erfaringer kan være en del av det som foregår i musikk-klasserommet.

Funnene i denne masteroppgaven peker i retning av at det eksisterer prinsipper og holdninger som kan være betydningsfulle dersom det eksistensielle møte/eksistensielle erfaringer skal få plass i undervisningen (se også oppgavens kapittel 6.6: Oppsummering av perspektiver). Det første Wivestad (2007) trekker frem, er en vilje til å *knytte bånd* til en annen, det andre er vilje til *eksklusjon* av andre ting slik at en virkelig samler seg. Det tredje er vilje til å etablere et *rituale* som krever selvdisciplin, og det fjerde og siste prinsippet er vilje til å *se med hjertet*, som innebærer kontakt med egne følelser (ibid, 2007). Andre viktige funn er betydningen av å hente inspirasjon fra antroposofiske perspektiver og skape en kunstnerisk undervisning basert på *kjærlighet, visdom, frihet*. I lys av musikkelevens og musikkforskernes perspektiver og musikk lærernes uvitenhet og berøringsangst, peker funn i datamaterialet mot et behov for utarbeidelse av en eksistensiell didaktikk og pedagogikk og en dekonstruksjon av læreplanens formulering omkring fenomenet eksistensiell erfaring.

Det jeg av hensyn til oppgavens omfang *ikke* har gjort er å gå grundigere inn på flere musikkelevs eksistensielle erfaringer. Utvalget av kun ett barns eksistensielle erfaringer kan kritiseres for å være lite. Dette valget ble tatt med et ønske om å virkelig få tid og mulighet til å sette meg inn i musikkelevens opplevelsesverden og følge hennes utvikling. Selv om det var fristende å benytte en form for mixed-method og altså inkludere kvantitativ metode (Kvale, 2009), valgte jeg derimot naturalistisk generalisering (ibid, 2009) ved å trekke inn lignende forskningsteorier. Fagplanen i musikk skriver om estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring i sammenheng, på grunn av ordomfanget, har jeg ikke gått inn i en diskusjon rundt estetikkbegrepet i denne masteroppgaven.

Nye sentrale spørsmål som kan reises på bakgrunn av arbeidet med oppgaven er:

"Kan vi ufarliggjøre fenomenet slik at musikk lærere tør å arbeide med dette? Kan vi skape en eksistensiell pedagogikk og didaktikk? Og i så fall hva bør den inneholde? Og hvem skal utarbeide den?".

Er det slik at barn etterhvert undertrykker det mer sanselige, følelsesmessige, åndelige, kreative og barnlige i seg gjennom skolegangen? Hva kan i så fall gjøres i dagens utdannings- og/eller skolediskurs for å opprettholde disse naturlige sidene ved barnet, slik at barn kan fortsette å utvikle evne til å forstå med både hjerte og hjerne. Skolen skal arbeide for "barnets beste" og forberede barna på voksenlivet. Men hva er poenget hvis den nedprioriterer det aller viktigste, som ifølge funn i datamaterialet er den indre orienteringen, altså det sansemessige, åndelige/eksistensielle og følelsesmessige?

Har musikkterapeutiske, psykologiske og antroposofiske perspektiver overføringsverdi til arbeidet med eksistensielle erfaringer i klasserommet? I så fall på hvilken måte?

Er eksistensielle erfaringer noe som ofte forekommer i norske skoler og er barnets begrepsliggjøring *drømmer gjennom musikk* noe som ofte forekommer hos barn? Musikkeleven Angelas eksistensielle erfaringer, kan være et grunnlag til å utforske barns eksistensielle erfaringer videre. Det er sjelden man har slik tilgang til et barns eksistensielle erfaring.

Bør formuleringen i Læreplanen for musikk (LK06) som tar for seg eksistensiell erfaring endres, slik at musikk lærere kan få en nærmere forståelse av hva det erkjennelsesmessige i faget egentlig handler om? Hvis ikke kan fenomenet som jeg tidligere var inne på fremdeles bli stående som en vakker klisje i læreplanen.

7.1 Avslutning

Barneperspektivet gjennom musikkeleven Angelas fortellinger og utsagn, minner oss om viktige sider ved målet med eksistensielle erfaringer. For det første har den eksistensielle erfaringen verdi i seg selv, fordi den skaper et møte hvor vi opplever og møter oss selv som en del av en større sammenheng. Ikke

alle opplever eksistensielle erfaringer i klasserommet, men en diskontinuerlig undervisningsvirksomhet gir likevel *mulighet* for at målet kan inkludere det å skape åpenhet, trygghet, ro, tilstedeværelse, frihetsfølelse og kjærlighet i elevgruppen. Musikk læreren må i arbeidet med eksistensielle erfaringer, snu måloppnåelsen litt på hodet. Dette kan gjøres ved å skifte fokus fra hva eleven skal *lære* til hvordan læreren selv skal *være* og fra hva eleven kan *gjøre* til hva eleven *er*. Dette handler om lærerens egen holdning som medreiser og møtetilrettelegger.

Det blir fristende å foreslå sangen fra musikkundervisningen som en overskrift på den utviklingsprosessen musikk eleven har vært igjennom *Være den du er!* Angela er et forbilde for sine medelever ved å uttrykke den hun er. Hun er en åpen mottaker og formidler som språkliggjør sine indre eksistensielle opplevelser som i første omgang er usynlig for andre, men som blir synlig i forhold til hva hvert enkelt barn assosierer hennes begreper med. På denne måten skapes ringvirkninger og innsikten spres videre, slik Angelas utsagn her så fint uttrykker. "Når vi deler drømmer så kan man fortelle om en drøm og dele den med andre, og da sprer det seg rundt i verden, man gir det videre på en måte ". Angela virket i sine siste utsagn som å se på erfaringene og minnene som noe som har hatt en positiv innvirkning på henne og hennes hverdagsliv. Disse minnene kan også være betydningsfulle for henne i voksenlivet dersom hun skulle møte på lignende situasjoner som utfordrer henne i forhold til det å tørre å være den hun er. Musikkforsker Guldbrandsen snakker om menneskets mulighet til å hente tilbake barndommen/den du var, slik at du kan ha kontakt med den måten du før opplevde ting på. I denne sammenheng tenker jeg at en forutsetning for å forstå barn, er at jeg som voksen forsøker å huske hvordan det var å *være* barn, altså aktivisere minner fra egen barndom.

Som et poetisk svar på problemstillingen har jeg i denne sammenheng skrevet et dikt inspirert fra egne minner om det å være barn i musikkundervisningen.

Være den jeg er

Jeg har mange språk,
det samme har musikken som jeg kan smelte sammen med.
Ikke ta fra meg opplevelsen
ved å avbryte meg selv om den skaker meg og viser meg annet.
La meg lukke øynene og vis meg tillit slik jeg har tillit til deg.
Lytt med åpen hånd til det jeg forteller.
Ikke lev med knyttet neve.
Åpne opp for at det finnes mange lag i meg som menneske
slik at jeg kan lære å elske meg selv
i møtet med musikkens univers og den jeg egentlig er.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I Haavind, H. (red.). *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, B.O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden Dr. Philos, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. (Høgskolen i Oslo, HIO rapport nr. 25, 2004).
- Barn nr. 1, 1991 *Om barneperspektivet*. Norsk senter for barneforskning.
- Bergens Tidende. (2007, oktober 18). *Märtha inspirert av eventyr*. Bergens tidende. Lokalisert på <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/Mrtha-inspirert-av-eventyr-1861612.html>
- Bjørkvold, J.-R. (1989, 1992) *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig.
- Bonde, L. O., Jespersen, H. T., Dich, K. D. C., Schmidt, S., & Straarup, O. (1988). *Man skal høre meget: Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning*. København: Christian Ejlens.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikken og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobson, S. (2013). *Dannelse som selvteknologi: Michel Foucaults flerfaglige forståelse i, Danningens filosofihistorie*, Straume, I (red.). Oslo: Gyldendal.
- Eide, B.J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn: Metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Eriksen, T. H. and J.-K. Breivik, Eds. (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Bokforlaget
- Fauske, R. (2013). *Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok: Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og*

nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane? I B. Afset, K.

Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.

Folkestad, G. (2006). *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*. I: *British Journal of Music Education* 23(2), (s.135-145).

Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikopplevelser: Musik är mycket mer än bara musik*. Hedemora: Gidlunds forlag.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Guldbrandsen, E. og Varkøy, Ø. (Red). (2004). *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Guldbrandsen, E. (2004). Bruckners mørke mysterium. I E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 11-39). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hake, Karin (1999): *Barneperspektivet: En forskningsstrategi* i Christensen, C. L. (Red.): *Børn, unge og medier*. Göteborg: NORDICOM.

Halvorsen, M. (1999). *Samtykke til forskning på barn: Hva skal til for at det er gyldig? I: Etikk og forskning med barn*. Oslo: NEM, NENT, NESH. De nasjonale forskningskomitèer, Skriftserie nr. 13, 1999, 39-49.

Hanken, I.M. og Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hartman, S.G. (1986). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Heelas, P. (1996). *The New Age Movement: The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. USA/UK/AUSTRALIA: Blackwell publishing.

Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*, oversatt til norsk av Einar Øverenget, Oslo: Pax Forlag

Herbert, R. (2011). *Everyday Music Listening: Absorption, Dissociation and Trancing*. Aldershot: Ashgate.

Hætta, M, O. (1992). *Samene: En arktisk urbefolkning*. Davvi Girji o.s Karasjok: Davvi Girji o.s.

Isaksen, B. (2011). Pdf artikkel: *Den eksistensielle speletimen*. Lokalisert på http://www.academia.edu/1037505/Den_eksistensielle_speletimen

- Isaksen, B. (2014). *Kunstnerlæreren: Mellom det kontinuerlige og det diskontinuerlige*. I Angelo, E og Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s.184 – 194). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kaul, D. (2003). *Voksnes holdning til barns religion: Barnekirkens som dåpsopplæring*, i Heggem, S & Dahl, E. (red.) (2003) *Dåp - konfirmasjon - kateketisk praksis: Et riteperspektiv på sosialisering*, Det praktiske teologiske seminars skriftserie nr. 8, Oslo (ss. 67 – 94)
- Kierkegaard, S. (1978). *Samlede Værker*. 1-20. København: Gyldendal.
- Kjerschow, P. C. (1988). *Schopenhauer om musikken*. Oslo: Aschehoug.
- Kjær Jensen, M. (1988). *Interview med børn*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LK06. (2006). *Læreplan i musikk: MUS1-01*. Hentet 05. mai 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>
- Løkken, G og Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 32 (3), (s. 279-300).
- Myskja, A. (2003). *Den musiske medisin: Lyd og musikk som terapi*. Oslo: Cappelen Damm
- Munksgaard, K. (1980). *Børns religiøse oppfattelse: Belyst ved en undersøgelse av de 9-11 åriges religiøse oppfattelse*. København: Gyldendal pædagogiske bibliotek.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, F. V. (1994). Musikfaget set indefra. In *Almen musikdidaktik* (pp. 103-125). København: Christian Ejlertsen forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendahl.
- Postholm, B.M (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg), Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saint-Exupéry, A. d. (1998). *Den lille prinsen* (I. Hagerup, overs.). Oslo: Aschehoug.
- Schibbye, A.-L, Løvlie. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schibbye, A.-L., Løvlie. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København: Hans Reitzels Forlag
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. London: Wesleyan University Press.
- Snel, E. (2012). *Rolig og oppmerksom som en frosk*. Oslo: Arneberg forlag.
- Sundin, B. (2001). *Barns musikaliska utveckling: Påverkan og utveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Lieber.
- Sundberg, K.O (2002). *Pythagoras og de tonende tall: Studie i pythagoreiske musikk- og virkelighetsforståelse*. Oslo: Solum forlag.
- Sutton Smith, B. & Magee. M.A. (1989): *Reversible Childhood, Play & Culture*,1-2, 52-63.
- Søbstad, F. (2004): *Mot stadig nye mål*. Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten", Trondheim: DMMHs publikasjonsserie Nr.1/2004.
- Sødal, H. K., Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Hodne, H., Skeie, G. & Winje, G. (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Theophilakis, M. (1986). *Om barns opplevelse av virkeligheten*. Upubl. foredrag. Folkeaksjonen for barn. Skaugumåsen.
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idehistorie*: Ad Notam Gyldendal AS.
- Varkøy, Ø. (2010). *Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet*. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 23-37). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer: Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv* (Doktorgrads-avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Vetlesen, A. J. (2004). *Erfaring*. I E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy. (Red.), *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 40-48). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap*. Upublisert doktorgrads-avhandling, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: Ide og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendahl.
- Wyller, T. (2006). *Tid og rom: Et filosofisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i musikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal/>

VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide musikkforsker Guldbrandsen

Eksistensiell erfaring i klasserommet

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min) Uformell prat (takk for at du tok deg tid)
	2. Informasjon (5-10 min). Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). Min master oppgave: Eksistensielle erfaringer (hos barn, ungdom, voksne) musikalske erfaringer/opplevelser som har gjort noe med oss, vi husker de, og tar de med oss. Jeg ønsker å undersøke effekten av eller det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar. Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet. Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål. Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak. Start opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) 1. Kan du huske om du hadde indre musikkopplevelser i barndommen? 2. Er det noe musikk i barneskolen du husker spesielt godt? 3. Er det noe musikkopplevelse utenfor skolen du husker spesielt godt? 4. Hva gjorde disse opplevelsene med deg som menneske? 5. Hvorfor tror du du husker akkurat denne opplevelsen? 6. Hva slags musikk hører du på hjemme og hvorfor? 7. Hva slags konserter går du på og hvorfor? (tid til oppfølgingsspørsmål: kan du fortelle litt mer om det?) Praktisk oppgave kan erstatte overgangsspørsmål:
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min) 1. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hørt det før? aldri hørt det? eller har du reflektert noe rundt det? 2. Hvor tok du utdanning? Når du tok utdanning innen musikk, husker du at dette begrepet ble tatt opp som noe viktig? 3. Hvordan forstår du dette begrepet? 4. Tilrettelegger du for eksistensielle erfaringer i musikkundervisningen? Bevisst/ubevisst? Hva slags verktøy bruker du? 5. Hva vil du si du har mest fokus på av den instrumentelle/tekniske opplæringen/målbare eller ikke målbare altså det som går mer på lytting og indre opplevelser?

6. **Husker du noen barn som har fortalt deg om sine musikkopplevelser?**
7. **Hvordan tror du man kan åpne opp for og skape rom for indre musikkopplevelser/eksistensielle erfaringer i musikktimen?**
8. **Hva tror du er største utfordring i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen?**
9. **Tror du indre musikkopplevelser er viktig? Hvorfor? Hvorfor ikke?**
10. **Hva mener du er det viktigste at barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen?**
11. **Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en "sterk" musikkopplevelse?**

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

5. Oppsummering (ca. 15 min)

Kan du bruke tre minutter til å skrive ned stikkord for hva du mener kjennetegner en sterk indre musikkopplevelse? som gjør noe med deg som mennesket, eller som blir en erfaring du tar med deg videre og husker? Oppsummere funn

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

Kort summativ vurdering (takke, ros, anerkjennelse)

Vedlegg 2 Intervjuguide musikkforsker Varkøy

Eksistensiell erfaring i klasserommet

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min) Uformell prat (takke for at du tok deg tid)
	2. Informasjon (5-10 min) Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). Min master oppgave: Eksistensielle erfaringer (hos barn, ungdom, voksne) musikalske erfaringer/opplevelser som har gjort noe med oss, vi husker de, og tar de med oss. Jeg ønsker å undersøke effekten av eller det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar. Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet. Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål. Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak. Start opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) 1. Kan du huske om du hadde indre musikkopplevelser i barndommen? 2. Er det noe musikk i barneskolen du husker spesielt godt? 3. Er det noe musikkopplevelse utenfor skolen du husker spesielt godt? 4. Hva gjorde disse opplevelsene med deg som menneske? 5. Hvorfor tror du du husker akkurat denne opplevelsen? 6. Hva slags musikk hører du på hjemme og hvorfor? 7. Hva slags konserter går du på og hvorfor?
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min) a. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hørt det før? aldri hørt det? eller har du reflektert noe rundt det? b. Hvor tok du utdanning? Når du tok utdanning innen musikk, husker du at dette begrepet ble tatt opp som noe viktig? c. Hvordan forstår du dette begrepet? d. Tilrettelegger du for eksistensielle erfaringer i musikkundervisningen? Bevisst/ubevisst? Hva slags verktøy bruker du? e. Hva vil du si du har mest fokus på av den instrumentelle/tekniske opplæringen/målbare eller ikke målbare altså det som går mer på lytting og indre

- opplevelser?
- f. Husker du noen barn som har fortalt deg om sine musikkopplevelser?
 - g. Hvordan tror du man kan åpne opp for og skape rom for indre musikkopplevelser/eksistensielle erfaringer i musikktimen?
 - h. Hva tror du er største utfordring i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen?
 - i. Tror du indre musikkopplevelser er viktig? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - j. Hva mener du er det viktigste at barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen?
 - k. Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en «sterk» musikkopplevelse?

Ekstra spørsmål:

- 2. Mangel i utdanningen: Finnes det noe opplæring i fenomenet; eksistensielle erfaringer? Snakkes det om det i utdanningen av lærere?
- 3. Nielsen skriver åndelige/eksistensielle sammen, hva tenker du om det?
- 4. Indre musikkopplevelse og eksistensiell erfaring skulle kanskje vært en egen didaktikk, egen didaktisk/praktisk veiledning for lærere?
- 5. Og hvordan kan vi jobbe med det didaktisk i praksis?
- 6. Hva kan være etiske og praktiske utfordringer i arbeidet med barn og eksistensielle opplevelser?
- 7. Hva tenker du om å øve opp evnen: åpen mottaker?

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

Oppsummere funn. **Er det noe du vil legge til?** Kort summativ vurdering (takk, ros, anerkjennelse)

Vedlegg 3 Intervjuguide musikkforsker Ruud

Eksistensiell erfaring i klasserommet

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min) Uformell prat (takk for at du tok deg tid)
	2. Informasjon (5-10 min) Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). Min master oppgave: Eksistensielle erfaringer (hos barn, ungdom, voksne) musikalske erfaringer/opplevelser som har gjort noe med oss, vi husker de, og tar de med oss. Jeg ønsker å undersøke effekten av eller det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar. Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål Informert om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak Start opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) 1. Kan du huske om du hadde indre musikkopplevelser i barndommen? 2. Er det noe musikk i barneskolen du husker spesielt godt? 3. Er det noe musikkopplevelse utenfor skolen du husker spesielt godt? 4. Hva gjorde disse opplevelsene med deg som menneske? 5. Hvorfor tror du du husker akkurat denne opplevelsen? 6. Hva slags musikk hører du på hjemme og hvorfor? 7. Hva slags konserter går du på og hvorfor? (tid til oppfølgingsspørsmål: kan du fortelle litt mer om det?) Praktisk oppgave kan erstatte overgangsspørsmål:
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min) 1. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hørt det før? aldri hørt det? eller har du reflektert noe rundt det? 2. Hvor tok du utdanning? Når du tok utdanning innen musikk, husker du at dette begrepet ble tatt opp som noe viktig? 3. Hvordan forstår du dette begrepet?

4. Tilrettelegger du for eksistensielle erfaringer i musikkundervisningen? Bevisst/ubevisst? Hva slags verktøy bruker du?
5. Hva vil du si du har mest fokus på av den instrumentelle/tekniske opplæringen/målbare eller ikke målbare altså det som går mer på lytting og indre opplevelser?
6. Husker du noen barn som har fortalt deg om sine musikkopplevelser?
7. Hvordan tror du man kan åpne opp for å skape rom for indre musikkopplevelser/eksistensielle erfaringer i musikktimen?
8. Hva tror du er største utfordring i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen?
9. Tror du indre musikkopplevelser er viktig? Hvorfor? Hvorfor ikke?
10. Hva mener du er det viktigste at barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen?
11. Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en «sterk» musikkopplevelse?

Ekstra spørsmål:

1. Tenker du at lærere bør ha kunnskap og innsikt om; Det transpersonlige rom (fra Ruuds bok: Musikk og identitet)
2. Hva kan være etiske og praktiske utfordringer i arbeidet med barn og eksistensielle opplevelser?
3. Det å være en åpen mottager, kan man øve på det fra man er liten?
4. Påvirker menneskesynet hvordan vi tilrettelegger for eksistensielle erfaringer?

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

5. Oppsummering (ca. 15 min). Har jeg forstått deg riktig? Er det noe du vil legge til? Kort summativ vurdering (takk, ros, anerkjennelse)

Vedlegg 4 Strukturert intervju til musikkforsker Isaksen

1. Husker du å ha hatt en sterk musikkopplevelse i barndommen i skolen, kan du fortelle litt om det?
2. Husker du å ha hatt en sterk musikkopplevelse i barndommen utenfor skolen, kan du fortelle litt om det?
3. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hørt det før? Aldri hørt det?
4. Hva er ditt nåværende arbeid? Har du skrevet noen artikler/bøker i forhold til pedagogisk filosofi, det eksistensielle møtebegrepet. Hvor kan jeg eventuelt finne dette?
5. Blir det lagt mye vekt på eksistensielle erfaringer, (begrep hentet fra læreplan i musikk (LK06) i utdanningen av lærere, pedagoger?
6. Hva mener du er det viktigste barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen og ungdomskolen?
7. Guldbrandsen, Varkøy og Ruud snakker om at vi ofte har en reduksjonistisk holdning i forhold til fenomenet Eksistensielle erfaringer. Det snakkes lite om det. Vi stopper ved en slags grense. Hvorfor tror du det er slik?
7. I artikkelen "Den eksistensielle speletimen" (2011) snakker du om to typer oppdragelse som Bollnow (1969) presenterer i sin bok «Eksistensfilosofi og pedagogikk». Kan du fortelle litt om disse og hvorfor disse er viktig å vite noe om?
8. Kan du fortelle litt om det eksistensielle møtebegrepet?
10. Hva slags etiske, didaktiske, praktiske utfordringer kan dukke opp i pedagogiske sammenhenger når en som lærer skal skape rom for eksistensielle øyeblikk, erfaringer, møter?
11. Hvordan kan læreren være et forbilde for elevene ift til eksistensielle møter?

Vedlegg 5 Intervjuguide for musikk lærer Lindberg

Eksistensiell erfaring i læreplan

Et kjent eller ukjent fenomen hos musikk lærere?

Hvordan påvirker dette musikk lærerens tilbøyelighet til å åpne lukke rom for eksistensielle erfaringer hos barn i musikk timen?

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min) Uformell prat (takke for at du tok deg tid)
	2. Informasjon (5-10 min) Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). Min master oppgave: <i>Eksistensielle erfaringer i klasserommet</i> tar for seg musikalske erfaringer/opplevelser som har gjort noe med oss, vi husker de, og tar de med oss. Jeg ønsker å undersøke effekten av eller det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar. Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål Informere om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak Start opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) 1. Kan du huske om du hadde indre musikkopplevelser i barndommen? 2. Er det noe musikk i barneskolen du husker spesielt godt? 3. Er det noe musikkopplevelse utenfor skolen du husker spesielt godt? 4. Hva gjorde disse opplevelsene med deg som menneske? 5. Hvorfor tror du du husker akkurat denne opplevelsen? 6. Hva slags musikk hører du på hjemme og hvorfor? 7. Hva slags konserter går du på og hvorfor? (tid til oppfølgingsspørsmål: kan du fortelle litt mer om det?)
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min) 1. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hørt det før? aldri hørt det? eller har du reflektert noe rundt det? 2. Hvor tok du utdanning? Når du tok utdanning innen musikk,

- husker du at dette begrepet ble tatt opp som noe viktig?
3. Hvordan forstår du dette begrepet?
 4. Tilrettelegger du for eksistensielle erfaringer i musikkundervisningen? Bevisst/ubevisst? Hva slags verktøy bruker du?
 5. Hva vil du si du har mest fokus på av den instrumentelle/tekniske opplæringen/målbare eller ikke målbare altså det som går mer på lytting og indre opplevelser?
 6. Husker du noen barn som har fortalt deg om sine musikkopplevelser?
 7. Hvordan tror du man kan åpne opp for og skape rom for indre musikkopplevelser/eksistensielle erfaringer i musikktimen?
 8. Hva tror du er største utfordring i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen?
 9. Tror du indre musikkopplevelser er viktig? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 10. Hva mener du er det viktigste at barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen?
 11. Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en «sterk» musikkopplevelse?

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

5. Oppsummering (ca. 15 min)

Oppsummere funn

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

Kort summativ vurdering (takk, ros, anerkjennelse)

Vedlegg 6 Strukturert intervju til musikk lærer Svendsen

1. Kan du huske om du hadde sterke indre musikkopplevelser i barndommen?
2. Er det noe musikkundervisning i barneskolen eller ungdomskolen du husker spesielt godt?
3. Er det noe sterk musikkopplevelse utenfor skolen du husker spesielt godt?
4. Hva gjorde eventuelt disse opplevelsene med deg som menneske?
5. Hvor tok du utdanning? Når du tok utdanning innen musikk, husker du at begrepet "eksistensielle erfaringer" ble tatt opp som noe viktig?
6. Har du undervist i musikk? Eventuelt hvilke trinn?
7. Læreplanen i musikk nevner begrepet "eksistensiell erfaring", har du noe forhold til dette begrepet, hva betyr det for deg?
8. Tilrettelegger/tilrettela du for eksistensielle erfaringer i musikkundervisningen? Bevisst/ubevisst? Hva slags verktøy bruker/brukte du?
9. Kan du gi noen praktiske eksempler på hvordan man kan arbeide med indre musikkopplevelser/eksistensielle opplevelser i undervisningen?
10. Hva vil du si du har mest fokus på av den instrumentelle/tekniske opplæringen/målbare eller ikke målbare altså det som går mer på lytting og indre opplevelser?
11. Husker du noen barn eller ungdom som har fortalt deg om sine musikkopplevelser?
12. Hva tror du er de største utfordringene i forhold til å tilrettelegge for barns indre musikkopplevelser/ eksistensielle musikkopplevelser i musikkundervisningen? (etiske, didaktiske, praktiske utfordringer)
13. Hva mener du er det viktigste barna tar med seg fra musikkundervisningen i barneskolen og ungdomskolen?

Vedlegg 7 Intervjuguide 1. Musikkeleven år 2013, 1.klasse.

ÅPENT INTERVJU 1:

Spørsmål og fokus:

Utgangspunkt i et åpent spørsmål.

1. Kan du fortelle litt om hva du opplevde i musikktime?

Oppfølgingsspørsmål som går på:

Følelser, sanser, opplevelser, indre bilder, barnets språkliggjøring.

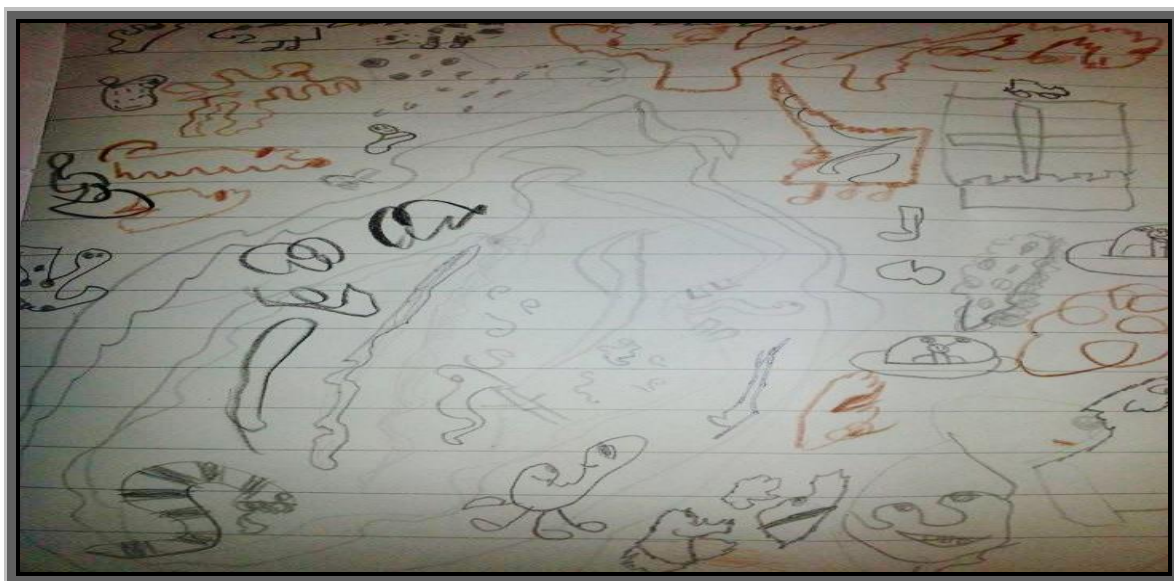
Min rolle og holdninger: På barnets premisser, anerkjennelse ingen ting er rett eller galt, la barnet lede, følg det barnet er interessert i å snakke om.

Vedlegg 8 Intervjuguide 2 og barnets tegninger år 2015, 2.klasse.

1. Hvorfor har du tegna akkurat den (tegningen)?



2. Du har tegna mye av det du har drømt, fullt av figurer, hva husker du?



3. I første klasse hadde du en opplevelse i musikktilmen og vi snakket om det i etterkant. Husker du denne opplevelsen og hva gjorde den med deg etterpå?
4. Hører du på musikk hjemme?
5. Tror du barn kan bli redde av sånne indre sterke opplevelser?
6. Hva tror du er viktig at læreren gjør når barn har sånne sterke opplevelser?
7. Hva er viktig for deg i musikkfaget?

Vedlegg 9 Intervjuguide 3 og barnets tegninger år 2015, 2.klasse.

1. Hvordan følte det for deg å høre at også de andre fortalte om sine opplevelser og drømmer?
2. Under den siste musikkopplevelsen fortalte du at denne gangen var det som alle drømmene du har drømt før, alle figurene du har sett før surret rundt deg? (det tegnet du også så fint, rett etterpå)
Hvorfor tror du figurene gjorde det denne gangen?



3. Hvordan følte det å snakke med de andre elevene om dine drømmer/musikkopplevelser?
4. Tror du du trenger å fortsatt være redd for å fortelle om det til andre nå, elevene, læreren din som også var tilstede? Er det lettere eller vanskeligere nå?
5. Hva føler du at det å lytte til og oppleve musikk og ha fokus på kontakt med følelsene dine gjør med deg som menneske i hverdagen din?

9. juni 2015

HVA ER DET VIRTLIGSTE MED
A DRØMME TIL MUSIKK ?

Det er å få
en god følelse
Jeg blir glad
det er en deilig
følelse og drømme

det er fint og
lyte på musikk i meg
jeg drømmer

Vedlegg 11 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å øke bevisstheten rundt fenomenet: *Eksistensiell erfaring* som også av mange kan bli sett på som en sterk indre opplevelse eller åndelig musikkopplevelse. Altså sterke musikalske erfaringer vi tar med oss videre i livet, som noe som gjorde noe med oss/berørte oss. Varkøy (2010) er en av teoretikerne som har forsket mye på dette tema og han mener vi trenger videre forskning og refleksjon rundt tema. Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en «sterk» musikkopplevelse? Jeg mener at selv om det kan være vanskelig å definere hva som gir eksistensielle erfaringer, så kan man forsøke å se på hvordan vi kan skape rom for dette i undervisningen, og bli bevisst på hvordan vi også lukker rom for dette i undervisningen. Hvis vi ikke hever bevisstheten rundt dette fenomenet, vil begrepet «eksistensielle erfaringer» i læreplanen bli stående som en vakker klisje og et vakkert begrep de fleste musikk lærere egentlig ikke vet så mye om og ikke aner hvordan man skal bruke i praksis. Jeg er selv musikk lærer og var aldri bevisst begrepet i læreplanen før jeg begynte på min masterutdanning. Jeg ønsker å intervju deg om et tema jeg mener er svært interessant og viktig å få større fokus på i skolen. Jeg ønsker å kunne bruke intervjuet i min masteravhandling ved Høgskolen i Hedmark (avdeling MIKS 2014/2015).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervju ca 20 min-50 min. Tenker å ta lydopptak og notere underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og veileder er de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet. Intervjuet og data lagres adskilt fra andre data. Jeg har en privat data, det er kun jeg som bruker denne. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes dersom de ønsker å være anonyme. Gi i så fall gjerne skriftlig beskjed om dette. Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2015. Dersom man skal ta doktorgrad eller bruke materialet i senere forskning, oppbevares datamateriale trygt og anonymiseres og jeg må da ta kontakt med veileder og søke på nytt til NSD om å få bruke datamateriale. Du kan på forespørsel få tilsendt intervjuguide og oppgaven i sin helhet før den publiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jeanette Skipperstøen på tlf: 9763955 eller mail: jeanette_sk@hotmail.com. Min veileder Ingeborg Lunde Vestad kan også kontaktes på tlf: 97705423.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta uten at datamaterialet anonymiseres

Underskrift

Dato

Prosjektdeltaker

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at datamaterialet kan publiseres/ lagres etter prosjektstutt

Vedlegg 12 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å øke bevisstheten rundt fenomenet: *Eksistensiell erfaring* som også av mange kan bli sett på som en sterk indre opplevelse eller åndelig musikkopplevelse. Altså sterke musikalske erfaringer vi tar med oss videre i livet, som noe som gjorde noe med oss/berørte oss. Varkøy (2010) er en av teoretikerne som har forsket mye på dette tema og han mener vi trenger videre forskning og refleksjon rundt tema. Hvor går grensen og hva er forskjellen mellom en eksistensiell og en «sterk» musikkopplevelse? Jeg mener at selv om det kan være vanskelig å definere hva som gir eksistensielle erfaringer, så kan man forsøke å se på hvordan vi kan skape rom for dette i undervisningen, og bli bevisst på hvordan vi også lukker rom for dette i undervisningen. Hvis vi ikke hever bevisstheten rundt dette fenomenet, vil begrepet «eksistensielle erfaringer» i læreplanen bli stående som en vakker klisje og et vakkert begrep de fleste musikk lærere egentlig ikke vet så mye om og ikke aner hvordan man skal bruke i praksis. Jeg er selv musikk lærer og var aldri bevisst begrepet i læreplanen før jeg begynte på min masterutdanning. Ruud (2013) skriver om høydepunkt opplevelser i møte med musikk og for å nærme meg en forståelse av fenomenet; eksistensiell erfaring, mener jeg denne teorien er svært viktig. Jeg ønsker å intervju deg om et tema jeg mener er svært interessant og viktig å få større fokus på i skolen. Jeg ønsker å kunne bruke intervjuet i min masteravhandling ved Høgskolen i Hedmark (avdeling MIKS 2014/2015).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervju ca 20 min-50 min. Tenker å ta lydopptak og notere underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og veileder er de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet. Intervjuet og data lagres adskilt fra andre data. Jeg har en privat data, det er kun jeg som bruker denne og den er innelåst. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes dersom de ønsker å være anonyme. Prosjektet skal etter planen avsluttes 28 mai 2015

Datamaterialet anonymiseres. Dersom man skal ta doktorgrad og finner ut at man trenger datamaterialet, oppbevares datamateriale trygt og anonymiseres og jeg må da ta kontakt med veileder og søke på nytt til NSD om å få bruke datamateriale i en eventuell doktorgrad.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jeanette Skipperstøen på tlf: 9763955 eller mail: jeanette_sk@hotmail.com. Min veileder Ingeborg Lunde Vestad kan også kontaktes på tlf: 97705423.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Underskrift

Dato

Prosjektdeltaker

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at datamaterialet kan publiseres/ lagres etter prosjekt slutt

Vedlegg 13 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"

Bakgrunn og formål

- Jeg ønsker å undersøke effekten og viktigheten av det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar.
- Jeg ønsker å undersøke hvordan musikkpedagogen kan arbeide med fenomenet eksistensiell erfaring i klasserommet. Hvilke verktøy kan man ta i bruk og hvilke praktiske og etiske utfordringer står musikklereren ovenfor?

Bakgrunn for valg av tema

Som utdannet førskolelærer og musikklerer er jeg opptatt av musikk og mening. Både i barneskole, ungdomsskole, høyskole og i årene som lærer i grunnskolen, merket jeg at det var en svært viktig del som manglet. Det var stort fokus på det instrumentelle, samtidig som det manglet det som for meg var det viktigste, nemlig det å få mulighet til å sanse, føle og oppleve musikk. Indre musikkopplevelser har for meg som utøver og lytter vært avgjørende for hvem jeg er i dag som menneske. Både i forhold til verdier, evner, interesser og følelse av mening og sammenheng i tilværelsen. Utanningene bar preg av en reduksjonistisk tendens og jeg savnet den indre orienteringen. Som musikklerer fikk jeg i år 2013 bli kjent med en musikkelev som hadde en fantastisk fortellerevne. Få uker senere ble det i fagdidaktikk i musikk på høyskolen i Hamar presentert et nytt tema; *Eksistensielle erfaringer i læreplanen*. Kunne jentas opplevelse sies å være en type eksistensiell erfaring? Aldri hadde jeg lagt merke til dette begrepet, men da jeg leste om det, var det som om et helt meningsunivers ble åpnet opp. Endelig eksisterte det begreper for sterke musikkopplevelser. Endelig kunne jeg beskrive tidligere musikalske sterke erfaringer jeg hadde hatt gjennom musikk. «Fra det ikkespråklige til det språklige». Hva var grunnen til at jeg aldri hadde hørt om det før, verken i utdanningen eller i arbeidet som musikklerer, når dette er et begrep hentet fra læreplanen i musikk? Hvordan kan man forstå og legge til rette for eksistensielle opplevelser/erfaringer i musikkfaget? Problemstillingen er formulert slik: Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikklereren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Musikkeleven kjente jeg fra før og hun var både en inspirasjon for meg og de andre elevene i klassen gjennom deling av sine fortellinger/opplevelser og kunstneriske evner innen sang, dans, tegning og skriving. Derfor så jeg verdien i å benytte musikkeleven som informant i min avhandling.

Hva innebærer deltakelse i studien? Jeg ble kjent med musikkelevens opplevelsesverden gjennom observasjon og intervjuer. Spørsmålene omhandler barnets opplevelser, tanker om eksistensielle spørsmål og syn på musikk. Foresatte kan på forespørsel se oppgaven i sin helhet. Musikkforskere og musikklerere er også intervjuet og gjennom elevens utsagn bringer barneperspektivet inn nye betydningsfulle innsikter.

Hva skjer med informasjonen om barnet?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder Ingeborg Vestad ved Høyskolen i Hamar og jeg vil ha tilgang til personopplysninger. Datamaterialet blir anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2015. Etter prosjektets slutt vil datamaterialet anonymiseres og kun jeg vil ha tilgang til dette. Dersom det i eventuell senere forskning vil være interessant å hente frem igjen datamaterialet, vil foresatte kontaktes for godkjenning av gjenbruk av data.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte meg: Jeanette Skipperstøen på e-post: jeanette_sk@hotmail.com eller kontakte min veileder ved Høyskolen Ingeborg Vestad, e-post: ingeborg.vestad@hihm.no Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Foresattes samtykke på vegne av musikkeleven: _____

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til mitt barns deltakelse som informant.

Underskrift og dato

Vedlegg 14 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Eksistensiell erfaring i klasserommet"

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å undersøke effekten og viktigheten av det å ha eksistensiell erfaring på eget emosjonelt repertoar. Jeg ønsker å undersøke hvordan musikkpedagogen kan arbeide med fenomenet eksistensiell erfaring i klasserommet. Hvilke verktøy kan man ta i bruk og hvilke praktiske og etiske utfordringer står musikk læreren ovenfor?

Bakgrunn for valg av tema

Som utdannet førskolelærer og musikk lærer er jeg opptatt av musikk og mening. Både i barneskole, ungdomsskole, høyskole og i årene som lærer i grunnskolen, merket jeg at det var en svært viktig del som manglet. Det var stort fokus på det instrumentelle, samtidig som det manglet det som for meg var det viktigste, nemlig det å få mulighet til å sanse, føle og oppleve musikk. Indre musikkopplevelser har for meg som utøver og lytter vært avgjørende for hvem jeg er i dag som menneske. Både i forhold til verdier, evner, interesser og følelse av mening og sammenheng i tilværelsen. Utdanningene bar preg av en reduksjonistisk tendens og jeg savnet den indre orienteringen. Som musikk lærer fikk jeg i år 2013 bli kjent med en musikkelev som hadde en fantastisk fortellerevne. Få uker senere ble det i fagdidaktikk i musikk på høyskolen i Hamar presentert et nytt tema; *Eksistensielle erfaringer i læreplanen*. Kunne jentas opplevelse sies å være en type eksistensiell erfaring? Aldri hadde jeg lagt merke til dette begrepet, men da jeg leste om det, var det som om et helt meningsunivers ble åpnet opp. Endelig eksisterte det begreper for sterke musikkopplevelser. Endelig kunne jeg beskrive tidligere musikalske sterke erfaringer jeg hadde hatt gjennom musikk. «Fra det ikkespråklige til det språklige». Spørsmål jeg stilte meg selv var: Hva var grunnen til at jeg aldri hadde hørt om det før, verken i utdanningen eller i arbeidet som musikk lærer, når dette er et begrep hentet fra læreplanen i musikk? Hvordan kan man forstå og legge til rette for eksistensielle opplevelser/erfaringer i musikkfaget? Problemstillingen er formulert slik: Hva er "eksistensiell erfaring" og hvordan kan musikk læreren skape rom for eksistensielle erfaringer i klasserommet?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å benytte spørsmålene jeg stilte deg på e-post i oppgaven fordi denne kan berike oppgaven med nye perspektiver og innsikter. Med din godkjenning ønsker jeg å bruke ditt fulle navn i oppgaven. Musikkforskere og musikk lærere og musikkelev er intervjuet fra år 2013-2015.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder Ingeborg Vestad ved Høyskolen i Hamar og jeg vil ha tilgang til personopplysninger. Prosjektet skal etter planen avsluttes september.2015. Etter prosjektets slutt vil datamaterialet anonymiseres og kun jeg vil ha tilgang til dette. Dersom det i eventuell senere forskning vil være interessant å hente frem igjen datamaterialet, vil jeg søke NSD om dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte meg: Jeanette Skipperstøen på e-post: jeanette_sk@hotmail.com eller kontakte min veileder ved Høyskolen Ingeborg Vestad, e-post: ingeborg.vestad@hihm.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til deltakelse.

Underskrift og dato

Vedlegg 15 Fremgangsplan og oversikt over masteravhandlingsprosessen "Eksistensielle erfaringer i klasserommet"

År 2013: Fagdidaktikk i musikk: Oppgave: "Barns eksistensielle musikkopplevelser".

Intervju med musikkelev, observasjon. Eksamener. Arbeid i skolen med musikk.

År 2014: Bli kjent med teori. I masteravhandling ta utgangspunkt i fagdidaktikk oppgaven "Barns eksistensielle musikkopplevelser" (*musikkelevens fortelling*). Begynne å skrive hva, hvordan, hvorfor, teori kapittel, innledning, metode. Arbeid i skolen. Observere musikkelev, skrive logg, samtale, ta vare på barnets produkter/tegninger. Samtale og personlig kommunikasjon med mennesker fra ulik kultur og trosbakgrunn.

Gi ut to CD'er (tilrettelegge for eksistensielle erfaringer, indre bilder, kontakt med følelser).

CD 1 "**Time to Shine**" (for ungdom og voksne, relaxing, dreaming, World Music). Naturlyder som bølger og vind, ulike instrumenter som fløyte, obo, strykere, tromme, dyrellyder, min sang og komposisjon)



CD 2 "**Indre musikkopplevelse og avspenning for barn og unge**" (Guidede avspenninger, relaxing music, sang)



År 2015:

Intervju med musikk lærere.

Intervju med musikkforskere.

Intervju, observasjon, samtale, analyse av musikkelevens tegninger.

Samtale og personlig kommunikasjon med forskere/forfattere/teoretikere innen musikkterapi og pedagogikk.

Transkribering av alle intervjuer (ordrett fra lydopptak). Analyse. Drøfting.

Arbeid i skolen med musikk.

Skrive ferdig kapitler: innledning, teori, metode, analyse, drøfting, avslutning, sammendrag.

Samtykke erklæringer. NSD. Intervjuguider.

År 2016:

Skrive sammendrag og avslutning. Musikkforskerne gjør en "member checking" (ser over oppgaven og egne utsagn).



Bilde fra CD cover: Indre musikkopplevelse og avspenning for barn og unge.

Vedlegg 16 Kvittering fra NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ingeborg Lunde Vestad
Institutt for kunsthøgskolen og informasjonsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010, Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 04.12.2014

Vår ref: 40602 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40602</i>	<i>Eksistensielle erfaringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingeborg Lunde Vestad</i>
<i>Student</i>	<i>Jeanette Skipperstøen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jeanette Skipperstene/jeanette.sk@hotmail.no kjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

