

LUNA

Ida Helene Lunde

Masteroppgave

## **Musikk og dannelselse**

**Et kvalitativt brevmetodisk forskningsprosjekt om musikkens  
betydning for individets dannelsesprosess**

Music and formation

A qualitative letter-methodical research project on the importance of music for the  
individual's formation process

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Det føles uvirkelig endelig å være i mål. Og jeg er egentlig litt usikker på om jeg skal si «endelig». Oppgaven har fulgt meg lenge nå, og det å skulle slippe taket på den føles litt slik det må føles for en mor når hun plutselig innser at barnet hennes er voksent – klar til å flytte for seg selv og til å stå på egne ben. Og litt som livet med barn har også denne oppgaven vært: Mens noen dager har vært gode med stort engasjement og mestring av situasjonen, har derimot andre fortonet seg totalt annerledes. Motivasjonen har av den grunn gått opp og ned, og jeg har lurt på om jeg noen gang ville komme i havn. Men i havn kom jeg – og oppgaven er også omsider godt fortøyd.

Når en slik oppgave er ferdigstilt, kommer tiden for å takke dem som har hjulpet meg på veien frem mot resultatet. En stor takk rettes med dette først og fremst til veilederen min, Asbjørn Kårstein, for uvurderlig hjelp og støtte gjennom hele skriveprosessen. Grundige formative tilbakemeldinger underveis i skrivingen har åpnet opp for å se teksten med nye øyne. En stor takk også til informanten i dette forskningsprosjektet, Håvard. Det rike datamaterialet jeg mottok fra han var av største betydning for oppgavens form og innhold. Takk også til min nærmeste familie – Tor-Erik, Filip Aleksander og Sara Iselin – for nye og annerledes perspektiver underveis i prosjektet.

Håpet mitt med dette forskningsprosjektet er at jeg ved å løfte frem musikk som en viktig del av menneskets dannelse og eksistens, gir rom for refleksjon blant politikere, skoleledere, så vel som lærere, hva angår vektleggingen av de ulike fagene i skolen. Utdanning og danning går i denne institusjonen hånd i hånd. Målbare resultater alene kan derfor ikke gi oss svar på om eleven gjennomgår en ønsket dannelsesprosess. Til det er ethvert individ for komplekst og unikt. Tilpasset opplæring der eleven gis mulighet til å ta i bruk og utvikle sine personlige evner, er derfor et helt nødvendig bidrag i en vellykket dannelsesprosess.

Lena, 11.5.2018, Ida Helene Lunde

---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>8</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 <i>TONJE GLIMMERDAL</i> .....	10
1.2 BAKGRUNN .....	12
1.3 UNDERSØKELSENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	18
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING .....	19
<b>2. LITTERATURGJENNOMGANG .....</b>	<b>20</b>
2.1 DANNELSE .....	20
2.1.1 <i>Dannelse i et historisk perspektiv</i> .....	20
2.1.2 <i>Hel- eller halvdannelse</i> .....	23
2.1.3 <i>Prinsippet om tilpasset opplæring</i> .....	24
2.1.4 <i>Dannelse i et pedagogisk perspektiv</i> .....	25
2.1.5 <i>Dannelesbegrepet i dagens opplæring</i> .....	27
2.1.6 <i>Anerkjennelse og dannelse</i> .....	28
2.2 MUSIKK .....	29
2.2.1 <i>Musikkens affordanse</i> .....	30
2.2.2 <i>Sangens betydning</i> .....	31
2.2.3 <i>Musikkens betydning for dannelse og eksistens</i> .....	32
2.2.4 <i>Det musiske menneske</i> .....	33
2.3 OPPSUMMERING .....	34

---

2.3.1	<i>Begrepsavklaringer</i> .....	36
<b>3.</b>	<b>METODOLOGI</b> .....	<b>38</b>
3.1	HERMENEUTIKK .....	38
3.2	FORTOLKNINGSVERKTØY .....	40
3.3	DOKUMENTANALYSE.....	43
3.4	BREVMETODEN .....	44
3.5	EN LIVSHISTORIE .....	47
3.6	VALIDITET OG RELIABILITET .....	48
3.6.1	<i>Validitet og overførbarhet</i> .....	48
3.6.2	<i>Reliabilitet</i> .....	49
3.7	ETISKE DRØFTINGER .....	50
3.8	INFORMANTEN .....	53
3.8.1	<i>Kontakt med informanten</i> .....	53
3.8.2	<i>Utarbeidelse av informasjonsbrevet</i> .....	54
3.9	OPPSUMMERING .....	54
<b>4.</b>	<b>BREVET</b> .....	<b>56</b>
4.1	FORELSKELSE.....	56
4.2	PARALLELLE SPOR .....	57
4.3	MUSIKKEN SOM LIVSRAMME.....	58
4.4	Å “VÆRE I DET” .....	58
4.5	MUSIKKENS AFFORDANSE.....	59
4.6	ANERKJENNELSE .....	61
4.7	MUSIKK OG EKSISTENS .....	62
4.8	OPPSUMMERING .....	64

---

<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>66</b>
5.1	KAN MUSIKK, MED FOKUS PÅ MUSISERING, VÆRE AV POSITIV BETYDNING FOR DANNINGEN AV INDIVIDET?.....	66
5.1.1	<i>Musikken som livsramme.....</i>	66
5.1.2	<i>Musikkens affordanse.....</i>	68
5.1.3	<i>Erkjennelse og anerkjennelse.....</i>	70
5.1.4	<i>Musikk i et pedagogisk perspektiv.....</i>	71
5.1.5	<i>Eksistensielle erfaringer.....</i>	73
5.2	HVA VIL DETTE KUNNE HA Å SI FOR MUSIKKFAGETS BETYDNING OG VEKTLEGGINGEN AV DETTE FAGET I SKOLEN? .....	76
5.2.1	<i>Kunnskapsmangfold.....</i>	77
5.2.2	<i>Tilpasset opplæring.....</i>	78
5.2.3	<i>Musikkens og estetikkenes betydning for læring og danning.....</i>	80
5.3	OPPSUMMERING .....	83
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER .....</b>	<b>84</b>
6.1	KAN MUSIKK, MED FOKUS PÅ MUSISERING, VÆRE AV POSITIV BETYDNING FOR DANNINGEN AV INDIVIDET?.....	84
6.2	HVA VIL DETTE KUNNE HA Å SI FOR MUSIKKFAGETS BETYDNING OG VEKTLEGGINGEN AV DETTE FAGET I SKOLEN? .....	86
6.3	OPPSUMMERING .....	86
<b>7.</b>	<b>FORSKNINGENS BIDRAG.....</b>	<b>88</b>
7.1	DISKUSJON AV FUNN .....	88
7.1.1	<i>Nye kjerneelementer.....</i>	88
7.1.2	<i>Ny femårig lærerutdanning i et dannelsesperspektiv.....</i>	88
7.1.3	<i>Dannelsesaspektets plass i utdanningen og opplæringen.....</i>	90
7.2	DE VIDERE IMPLIKASJONER .....	92

---

<b>8. AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</b>	<b>94</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>97</b>
<b>9. VEDLEGG.....</b>	<b>101</b>
9.1 VEDLEGG 1 .....	101
9.2 VEDLEGG 2 .....	104
9.3 VEDLEGG 3 .....	105

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet 2018. Oppgavens formål er å undersøke musikkens betydning for individets dannelse. Dannelsen av ethvert individ er en del av skolens mål. Denne prosessen har til hensikt å sørge for at ethvert individ ender opp som et integrert menneske i vårt felles samfunn. For å oppnå dette, er det underveis i denne prosessen nødvendig at hvert enkelt menneske opplever mestring og anerkjennelse. Mestringen kan knyttes til ulike oppgaver han eller hun blir presentert for, mens anerkjennelsen kan erfares når evnene den enkelte besitter anses som goder for fellesskapet. I opplæringsøyemed er det av den grunn nødvendig at opplæringen tilpasses enhver elev. Dette kan både knyttes til fagene som eleven undervises i, men også til metodene som brukes, og organiseringen som gjøres. I dagens norske skole fokuseres det i stor grad på fag som fordrer kognitive evner, slike som norsk, matematikk og engelsk. Praktisk-estetiske fag, som musikkfaget er en del av, synes i økende grad å bli neglisjert. Det er grunn til å undre seg over hvilken betydning dette vil ha for elevens helhetlige dannelse. Det er dessuten rimelig å anta at opplæringen som følge av denne faglige vektleggingen i større grad vil være tilpasset en mindre del av elevmassen. Dette kan blant annet lede an til en marginalisering av de av elevene som føler seg forbigått hva angår innholdet i skolen. Gjennom dette forskningsprosjektet vil jeg derfor undersøke om musikkfaget, som offererer opplevelser som skiller seg fra erfaringene fagene som ofte omtales som skolens basisfag – norsk, matematikk og engelsk – kan ha en positiv betydning for menneskets dannelsesprosess. Dette vil videre danne grunnlaget for å kunne si noe om musikkfagets betydning, og vektleggingen av dette faget i skolen.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in Adapted Education at Innlandet University College 2018. The purpose of the assignment is to examine the importance of music for the human formation. The formation of any human is part of the school's goal. This process aims to ensure that every individual ends up as an integral person in our common society. In order to achieve this, it is necessary that every person experience coping and recognition. The mastery can be linked to the various tasks he or she is presented to, while recognition can be experienced when the abilities the individual possesses is considered being positive for the community. For educational purposes, it is therefore necessary that the training is adapted to any student. This affects both what subjects to choose, but also the choice of methods used and the choice of organization of the instruction. Today's Norwegian school focuses mainly on subjects requiring cognitive skills, such as Norwegian, mathematics and English. That seems to lead to a neglect of practical aesthetic subjects, including music subjects. As a result, there is reason to wonder what significance it will have for the student's overall formation. It is also reasonable to assume that the education is more adapted to a smaller proportion of the pupil mass. Among other things, this may lead to a marginalization of those students who feel confused about the content of the school. Secondly, it will also result in a reproduction of social inequality since only a small amount of knowledge seems to be emphasized in the education. Through this assignment, I will therefore investigate whether music subjects, which opens up to different experiences than the aforementioned subjects offer – Norwegian, mathematics and English – can lead to positive contributions in the human formation process. This will further form the basis for being able to say something about the importance of music subjects and the emphasis on this subject in school.

# 1. Innledning

I denne avhandlingen vil jeg rette blikket mot musikk og dannelses. Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke om musikk kan være av positiv betydning for dannelsen av det enkelte individ, og hvilke føringer musikkens betydning for denne prosessen vil legge for vektleggingen av musikkfaget i skolen. I dette første kapitlet vil jeg belyse aspekter som danner bakgrunnen for behovet for denne forskningen. Disse er omfattende, og berører både tidligere forskning og styringsdokumenter. Egen motivasjon for undersøkelsen er også relevant å presentere her. Til sammen utgjør denne bakgrunnen av den grunn en betydelig lengde. For best å bli i stand til å begrunne behovet for dette forskningsprosjektet mener jeg imidlertid de omtalte aspektene er nødvendige å gjøre rede for. Det øvrige innholdet i dette kapitlet vil i korte trekk presentere informantene som har bidratt med nyttig og omfattende empiri, metoden som er benyttet for å innhente denne, samt vitenskapsteorien som blir benyttet. Deretter følger en presentasjon av oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmålet som tidlig i prosessen ble sendt informantene. Til sist presenterer jeg i korte trekk hvordan oppgavens videre oppbygging vil være. Aller først lar jeg imidlertid et utdrag fra en barneroman fungere som inngangsporten til det videre arbeidet.

## 1.1 *Tonje Glimmerdal*

*Og så. Medan Tonje framleis står midt i hola og er heilt mållaus, opnar Heidi den oransje ryggsekken og tek fram fela.*

*Heile resten av livet skal Tonje Glimmerdal hugse denne stunda klart som vatn. Kvart einaste sekund skal ligge som ein diamant i minnet hennar. For då Heidi er ferdig å stemme fela til Gunnvald og legg den under haka, då skjer det mest fantastiske Tonje nokon gong har opplevd.*

*Heidi spelar saman med elva.*

---

*Bak dei og over dei og rundt dei ligg dåmen av Glimmerdalselva, og når Heidi dreg bogen over strengane, så blandar tonane seg med elvelyden. Gåsehuda putrar fram på heile kroppen til Tonje. Det er musikk kring heile henne.*

*Då det omsider vert stille, kan Tonje framleis ikkje seie eit ord. Heidi smiler.*

*– Eg brukte å spele her då eg var lita. Eg fann hola heilt tilfeldig ein sommar eg overnatta nesten ei veke på Glimmerdalssetra og tenkte eg måtte prøve å dusje i fossen.*

*– Ååå, seier Tonje berre, heilt matt.*

*– Og veit du, Tonje. Eg har spela over heile verda, men eigentleg har eg berre lengta etter å kome hit og spele i elvehola mi igjen.*

*Tonje kan forstå det.*

*– Prøv å synge «Blåmann, blåmann, bukken min», seier Heidi.*

*Ein treng ikkje be Tonje Glimmerdal to gongar om å synge «Blåmann, blåmann, bukken min». Ho stemmer i av hjartans lyst. Og Heidi spelar. Då dei er ferdige, må Tonje sette seg rett ned på baken.*

*– Det er det finaste eg har høyr, seier ho salig. Heidi ler.*

*På veg heimover er det ingenting å seie, dei er så fulle av hemmelegheit og musikk at orda vert for små. Men då dei kjem fram til Gunnvald-garden, kremtar Tonje høgtidleg.*

*– Heidi, vil du kome i bursdagsselskapet mitt 1. påskedag?*

*Heidi snur seg overraska.*

*– Oj, kor gamal vert du?*

– *Ti år. Det er rund dag, forkynner Tonje.*

– *Det er ikkje verst, Tonje Glimmerdal. Ikkje verst. Heidi lyftar fiolinkassa ut av den oransje sekken.*

– *No får du ta med denne til Gunnvald.*

Fra Maria Parrs roman *Tonje Glimmerdal*

(2012, s. 234-237, egen kursivering).

## 1.2 Bakgrunn

Utdraget over peker i retning av at musikken står i stilling til å påvirke individet – både her og nå, men også i et lengre tidsperspektiv. Det gir av den grunn mening å referere til Varkøy (2017), som fremholder at det er en sterk kobling mellom musikk og eksistens. Også Bamfords (2006) funn viser musikkens potensielle påvirkning på individet både i et kortere og lengre perspektiv: ‘art in education’ er et særdeles positivt bidrag til barnets selvfølelse – elevene blir, i positiv forstand, mer aktive på skolen; de deltar mer, har lavere fravær, og opplever større grad av motivasjon. Kort sagt: skolelivet oppleves mer meningsfylt. I tillegg viser resultatene at estetiske fag også har en positiv innvirkning på barnets prestasjoner i språk, naturfag og matematikk. Opstad (2010), som har undersøkt rapportens resultater, legger til at dette imidlertid er forutsatt at kunstundervisningen er god; en dårlig sådan påvirker elevens generelle læringssituasjon og selvtillit i negativ retning.

Også tidligere masteroppgaver har belyst musikkens betydning. Den første av disse er Storebråtens (2017) oppgave. I dette prosjektet søker han å finne svar på hvorledes musikklererutdannere legitimerer musikkfaget, og hva forholdet mellom denne legitimeringen og tenkningen omkring «21st Century skills» blant lærerutdannere i musikk er. Dette knytter han i en viss grad til dannelse, der han undersøker den mulige koherensen mellom musikkfaget og dannelse. Den andre er Monsens (2013) oppgave, der hun retter blikket mot estetiske fags betydning for individets læring og dannelse. Det som likevel gjør at disse forskningsprosjektene skiller seg klart fra min egen masteroppgave, er at jeg eksplisitt

---

fokuserer på *musikkens* og *musikkfagets* betydning for *individets dannelse* hele oppgaven gjennom; Monsen berører de praktisk-estetiske fagene som en samlebetegnelse i sin tekst, mens dannelse oppleves å være gitt en mer underordnet betydning i Storebråtens oppgave. Brevmetoden, som jeg benytter, er heller ikke den samme som er brukt i de to nevnte forskningsprosjektene.

Valgt metode bidrar dermed til at jeg har fått anledning til å gå dypere inn i dataene avgitt fra informanten enn hva som har vært tilfellene i de nevnte oppgavene. Dette er fordi brevmetoden (Sjøbakken, 2017) tillater forskeren å gå i dybden i livet til informanten, noe som har gjort at jeg har fått et unikt innsyn i musikkens betydning for Håvard. Ved hjelp av brevmetoden blir det således enklere å fokusere på musikkens betydning for hans dannelsesprosess fra fødsel av og frem til i dag, og samtidig undersøke om denne betydningen synes å kunne ha overføringsverdi til også andre individer. Som støtte i analysen og tolkningen av både teorien som siden vil bli presentert, men også den innhentede empirien, har jeg valgt å ta i bruk den hermeneutiske vitenskapsteorien (Gilje og Grimen, 1993; Skrefsrud (2009).

Siden Håvard er helt essensiell i forskningsprosjektet mitt, mener jeg det allerede her vil være på sin plass å gjøre en kort presentasjon av han. Håvard kan sies å være over gjennomsnittet interessert i musikk. Store deler av livet hans har bestått i å være utøvende musiker. Nå, når han snart er midtveis i livet, dyrker han musikkinteressen ikke først og fremst gjennom egen musisering, men finner i stedet glede og mening i å lytte til musikk. Men også gjennom egen yrkesaktivitet fremmes interessen for musikk. I sin rolle som musikkpedagog ved en skole på Østlandet møter han daglig elever i musikkfaget. Men også i sin rolle som skribent, der han i flere artikler har skrevet om musikkens betydning for unge mennesker, har han påvirket andre med sine synspunkter på musikk, og gjennom sine utforskninger av musikkens univers. Som en liten smakebit på Håwards syn på musikk, viser jeg til et av mange velformulerte sitater hentet fra brevet jeg har mottatt:

*«Jeg har mange ganger tenkt at å forklare musikkens betydning minner litt om å forklare en forelskelse; en vet at den er der og en trenger egentlig ikke forklare noe særlig for at andre skal forstå, i alle fall ikke for mennesker som har opplevd noe tilsvarende selv.» (Håvard, 2018).*

Håvard har beholdt sin interesse for musikk hele livet gjennom. Det gjorde meg nysgjerrig på om man kan skape en forståelse av bakgrunnen for dette gjennom hva musikken kan tilby oss, hvordan den påvirker oss, og hvilken potensiell betydning den kan ha for vår eksistens.

Men valg av forskningsretning kan likevel ikke bare forklares gjennom kontakten med Håvard og den påfølgende undringen. Valget beror seg også på egen bakgrunn. Som fireåring begynte jeg å spille fele. Rett etterpå holdt jeg min første konsert i sentrum her jeg bor. Flere konserter fulgte – både på ulike avslutninger på skolen, men også i det lokale kulturhuset. Foruten felespillingen har jeg alltid vært glad i å synge. Den dag i dag hender det både titt og ofte at stadig nye, vel å merke temmelig tullete og intetsigende, sanger blir produsert når jeg er på badet med ungene om kvelden. Enn så lenge synes de at disse strofene er ganske morsomme og underholdende. I opptakten til valg av forskningsfelt slo det meg imidlertid at jeg er i ferd med å miste noe av meg selv som følge av det akademiske fokuset jeg har i utdanningsløpet mitt. Selv om jeg er voksen, er jeg stadig i utvikling – jeg er stadig i en dannelsesprosess. Dermed synes det viktig å holde fast ved sider av selvet som tidligere har vært, og som stadig er, viktige for meg.

Og ikke bare for meg som individ er dette av betydning. I dagens norske skole er det et stadig økende fokus på basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Jeg trenger ikke å gå lenger enn til ukeplanene til egne barn for å kunne se det. Begge barna mine har et sanghefte i sekken. Det hender datteren min tar frem dette fordi hun ønsker å synge en av sangene de har sunget på skolen. Ja, for heldigvis er det fremdeles noe synging i første klasse. Dessverre blir dette gang på gang nedprioritert som følge av at leksene i basisfagene tar all tid vi har til rådighet til disse. Det er synd. Flere intelligenser enn den lingvistiske, den logisk-matematiske og den språklige, som Gardner (1999) skriver om, bør løftes frem og bygges oppunder. Ikke bare i et dannelsesperspektiv er dette viktig; også i arbeidet med å gi alle elever økt læringsutbytte ved at opplæringen tilpasses den enkeltes evner (Håstein & Werner, 2014; Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2016), er dette av stor betydning. Noe av formålet med utdanningen er nettopp at elevene skal gis utfordringer som fremmer dannelse (Opplæringsloven, 2016), noe som bør kunne åpne opp for at alle individets evner, deriblant den musikalske, må kunne gis anledning til å blomstre. Det ser imidlertid ikke ut til at politikerne våre ser dette på samme måte, noe

---

som blant annet kan begrunnes med at «sang» i den nye overordnede delen av læreplanen ikke står nevnt med et eneste ord (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017).

Denne nye delen (KD, 2017, Kap. 2) ble fastsatt 1. september 2017. Den vil imidlertid tre i kraft først når fornyingen av læreplanene av skolens fag er kommet betydelig lenger (Wivestad, 2018), og vil med det avløse den generelle delen som har vært i virksomhet de siste 25 årene. Hovedhensikten med opplæringen, sier KD (2017), er at den skal danne hele/integrerte mennesker (KD, 2017), noe som nevnt innebærer at hver og en gis mulighet til å utvikle egne evner. For at opplæringen skal bidra til dette, sier Wivestad (2018) at erfaringene eleven gjør seg i opplæringen må koherere med tidligere sådanne, og samtidig gjøre eleven i stand til å høste nye erfaringer. Dersom denne sammenhengen ikke er til stede, eller eleven ved gjentatte tilfeller opplever at erfaringene bidrar til negative følelser, kan dette føre til en elev som blir «... forvirret, likegyldig eller ufølsom.» (Wivestad, 2018, s. 86). Konsekvensen kan videre bli en elev som preges av negative holdninger. Det kan i neste rekke forhindre eleven i høste nye erfaringer, fortsetter Wivestad (2018). På bakgrunn av dette, er det er grunn til å mene at man effektivt kan sørge for at eleven gjør seg positive erfaringer til fordel for negative sådanne hvis vektleggingen av fagene tilpasses elevmangfoldet fremfor noen få individer. KD (2017) fremholder at danning tar plass når eleven lærer om og gis innsikt i kunst og kultur, og også at danning skjer gjennom estetisk utfoldelse som bidrar til mestringsopplevelser. Likevel nevnes altså ikke sang med ett eneste ord. Ei heller det overordnede begrepet musikk. Dette til tross for at deriblant Wivestad (2018, s. 86) sier at sang og musikk, som en del av paraplybetegnelsen «kunst», «... er grunnleggende for vår danning som menneske.

Det er vanskelig å se at den manglende omtalen av «sang» og «musikk» kan forenes med utdraget fra læreplanen i musikkfaget som sier at dette faget skal ha et allmenndannende formål, der elevene gis «... grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk.» (UDIR, 2017b, Formål). Sang må helt klart kunne forstås som en av våre musikalske uttrykksmåter, jfr. Wivestad (2018). Videre peker læreplanen på at musikk benyttes i mange ulike sammenhenger, noe som gjør at musikk har forskjellig funksjon, men også ulik betydning for det enkelte individ: Siden musikk «... uttrykker og formidler

stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske» (UDIR, 2017b, Formål) vil derfor musikk være en kilde til både selverkjennelse og intersubjektiv forståelse på tvers av tid, sted og den enkeltes kultur, som alle er viktige elementer knyttet til den enkeltes dannelsesprosess.

Dannelsesaspektet finner som nevnt også sted i opplæringsloven (2016). I paragraf 1-1 fremheves aspekter ved opplæringen som skal bidra til dannelsen av sosiale individer; blant annet skal opplæringsinstitusjonene møte elevene med «... tillit, respekt og krav ...», og skal samtidig gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Dette er dermed ikke helt ulikt det Straume (2013, s. 17) hevder at individet gjennom dannelsen blir, nemlig «... en mer eller mindre bestemt sosial type med tilhørende karaktertrekk og idealer.» Straume oppsummerer i korte trekk dannelse som noe som alltid er meningsfylt. Denne meningen eksisterer dog ikke i seg selv, sier hun, men er avhengig av sin samfunnsmessige, kulturelle og historiske kontekst. Denne konteksten vektlegges også i nevnte paragraf (Opplæringsloven, 2016).

Også tekster som er skrevet om fremtidens skole er interessante å rette blikket mot her. Dette for å få en pekepinn på hvilke kompetanser som er anbefalt å bli vektlagte i årene som kommer. Ludvigsen-utvalget (2015, Kap. 3.2.2) foreslår i sin rapport at det bør legges til rette for at det utvikles fire kompetanseområder: fagspesifikk kompetanse; å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta, samt å kunne utforske og skape. Særlig det siste kompetanseområdet – utforske og skape – viser til et tydelig dannelsesfokus. Dette området knyttes i dag til fagene mat og helse, musikk, samt kunst og håndverk. I den fremtidige skolen er det imidlertid tenkt at det å utforske og skape «... vektlegges mer systematisk i alle fag, på måter som er relevante i fagene.» (Ludvigsen-utvalget, 2015, Kap. 3.2.2). Kan dette tyde på at de praktiske-estetiske fagene, herunder musikkfaget, vil fases mer og mer ut? Står musikkfaget rett og slett i fare for å forsvinne som eget fag? Som følge av kunstens betydning for danningen av mennesket (Wivestad, 2018), er det grunn til å tro at denne utfasingen i så fall vil få uheldige konsekvenser for den enkeltes dannelsesprosess. Wivestad (2018, s. 86) tar derfor til orde for at den fremtidige skolen opererer «... med kunst som et kjernefag.»



---

I lys av at kunnskapsbegrepet synes å ha blitt stadig snevrere i dagens skole, stiller Biesta (2014, s. 23) seg kritisk til accountability-tankegangen som synes å prege den norske skolen, der det er ønskelig at «... det er en perfekt balanse mellom det som går inn og det som kommer ut ... .» Han (2014, s. 23-24) sier i stedet at risiko må inngå som en naturlig faktor i all pedagogisk handling – risikoen er der rett og slett fordi utdanning er et møte mellom mennesker, der disse anses for å være handlekraftige og ansvarlige subjekter. Skolen er derfor nødt til å ta en større risiko for at danningsfunksjonen som er tillagt denne institusjonen skal kunne oppfylles. Risikoen ser blant annet ut til å innebære en opplæring som er tilpasset skolens mangfold heller enn en skole som til enhver tid jager etter målbare resultater. Dermed er det mulig å oppfatte det dithen til at Biesta (2014) etterspør en opplæring som ikke adapterer andre i sin egen sfære, men som i stedet, slik Nes (2013, s. 41) poengterer, inkluderer alle på bakgrunn av nettopp deres særegenhet og heterogenitet. Allikevel ser det ifølge Biesta (2014) ut som at skolens oppgave i stadig økende grad er blitt å effektivisere produksjonen av læringsresultater som er definerte på forhånd, noe som i neste rekke synes å medføre at læreren ikke lenger gis anledning til å utøve dømmekraft.

Denne dømmekraften synes Biesta (2014) å anse som utdanningens alfa og omega. Dette beror seg først og fremst på at han (2014, s. 20) anser utdanningen for å handle om å «... skape dialogiske og refleksive praksiser», som fordrer at læreren er i stand til å forstå hva som er av betydning i relasjonen til den enkelte, og i enhver situasjon i skolen. For det andre sier Biesta (2014, s. 173-174) at lærerens dømmekraft også rommer det faktum at elever ikke kan produseres; de skal undervises. Gjennom undervisning fremmes subjektivitet, som Biesta (2014, s. 170) sier handler om hvordan hver enkelt «... kan være eller bli et handlende og ansvarlig subjekt». Herunder finner vi frigjøring og frihet, og det ansvar denne friheten medfører. Derfor bør nettopp målet om å oppnå subjektivitet være pedagogikkens fremste formål. Dersom undervisningen gjøres totalt risikofri, vil det imidlertid bli vanskelig å nå dette målet, sier Biesta (2014).

### 1.3 Undersøkelsens formål og problemstilling

På bakgrunn av egen motivasjon for forskningen, slik den står å lese over, og samtidig på bakgrunn av at jeg vanskelig kan se at det eksisterer en koherens mellom det som er opplæringens formål og det som fremstår som realiteten i dagens norske skole, ga det meg lyst til å undersøke om det enkelte individ gjennom utdanningen blir hel- eller halvdannet (Varkøy, 2017). Hel- og halvdanningsbegrepene vil bli gjort grundigere rede for i neste kapittel. Der vil jeg også vise at forståelsen av disse begrepene kan knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014). Som følge av det som fremstår som en innsnevring av kunnskapsforståelsen, er det rimelig å tro at individet står i fare for bare å bli halvdannet. Siden «musikk» nå er utelatt fra den nye overordnede delen (KD, 2017), er det grunn til å anta at den musikalske intelligensen anses som mindre viktig enn den tidligere gjorde. Dersom formålet med utdanningen er at individet skal kunne bli det jeg på bakgrunn av Varkøys tekst (2017) velger å kalle et heldannet subjekt, må det likevel være rimelig å tro at også denne intelligensen er av betydning. Derfor er det av interesse både å undersøke musikkens betydning for danningen av den enkelte, men også om denne betydningen vil kunne ha relevans for musikkfaget. Det vil også gi mening å undersøke koherensen mellom det nevnte og tilpasset opplæring. Dette førte frem til følgende todelte problemstilling:

- a) Kan musikk, med fokus på musisering, være av positiv betydning for danningen av individet?*
- b) Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen?*

Den todelte problemstillingen til tross; vektleggingen av de ulike delene vil fortone seg slik: 2/3 av prosjektets fremstilling vil kretse omkring del a) av problemstillingen. Den siste 1/3 vil omhandle del b). Denne vektleggingen er gjort som følge av det opplevde behovet jeg har for å fremme skolens dannelsesmandat, jfr. opplæringsloven (2016), der det tydeliggjøres at nettopp dannelse er selve målet med opplæringen. Samtidig, slik jeg tidligere har vært inne på, er det grunn til å tro at musikk og individets evne til musisering, vil kunne være positive bidrag i den enkeltes dannelsesprosess, jfr. Wivestad (2018). Derfor vil det i tillegg være interessant å knytte dannelsesaspektet opp mot skolens musikkfag.

---

I tillegg sendte jeg et informasjonsbrev til Håvard der jeg ut ifra denne problemstillingen formulerte et forskningsspørsmål. Dette er presentert slik:

*Hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag?*

Dette brevet er å finne i sin helhet som vedlegg nederst i oppgaven. Her beskriver jeg også hva jeg legger i «musikken» slik at både jeg og Håvard er av samme oppfatning av dette begrepet.

## 1.4 Oppgavens videre oppbygging

I det neste kapittelet vil jeg gå nærmere inn på teori jeg anser som relevant for å finne svar på problemstillingen min. Denne teorien vil danne grunnlaget for analysen og drøftingen senere i oppgaven. Kapittel 3 handler om oppgavens metodologi. Her redegjør jeg for hermeneutikken, som synes å være et fruktbart utgangspunkt for analysen og drøftingen. Kapittelet rommer også omtale av metoden som er valgt, men også drøftinger av andre mulige forskningsmetoder som i stedet kunne blitt brukt i dette prosjektet. Kapittelet omtaler videre prosjektets validitet og reliabilitet, samt de etiske drøftingene som er foretatt. Til sist i dette kapittelet beskrives den innledende kontakten med informanten, men også det langt mer omfattende informasjonsbrevet som siden ble sendt til Håvard. Kapittel 4 består av en presentasjon av delene jeg oppfatter som de mest sentrale i brevet fra Håvard. Det vil være disse som legges til grunn når jeg i kapittel 5.1 skal analysere og drøfte de ulike momentene Håvard beskriver i sin tekst, for på denne måten å bli i stand til å gi et godt begrunnet svar på problemstilling a). I kapittel 5.2 vil svarene jeg kommer frem til i 5.1 fungere som et bakteppe når jeg her skal forsøke å gi et plausibelt svar på problemstilling b). Likevel vil det være teorien som tillegges størst tyngde i min jakt etter et sannsynlig svar her. Kapittel 6 vil oppsummere oppgavens funn og forsøksvis fremsette konklusjoner på bakgrunn av disse. I kapittel 7 vil jeg diskutere hvilken betydningen forskningens bidrag vil kunne ha i et fremtidsrettet perspektiv. Kapittel 8 vil inneholde avsluttende kommentarer, og vil bli rundet av med et komplementerende utdrag fra barneromanen jeg viste til innledningsvis i dette forskningsprosjektet.

## 2. Litteraturgjennomgang

Ved inngangen til denne avhandlingen ble jeg nysgjerrig på minst to aspekter: Kan musikken ha en positiv påvirkning på den enkeltes dannelsesprosess? Hvis det er tilfellet: Hvilke føringer bør det legges for musikkfaget? For å kunne bli i stand til å svare på disse spørsmålene, er jeg av den oppfatning at en mer detaljert redegjørelse av hva dannelsesbegrepet omhandler er på sin plass. Innledningsvis vil jeg her derfor gjøre en fremstilling som sammenfatter det jeg anser som de viktigere aspektene ved dannelsesbegrepets historiske utvikling, før jeg siden vil gjøre rede for begrepet slik det fremstår i nyere tid, men også la dette bli knyttet til pedagogikken. Også Honneths anerkjennelsesteori vil bli presentert i det følgende. I den påfølgende delen som omhandler musikk vil jeg først redegjøre for hvilken affordanse musikken kan ha. Deretter vil jeg si noe om hvilken betydning sangen, som en del av musikken, kan ha for individet, før en redegjørelse av musikkens betydning for dannelse og eksistens følger. Til sist i dette delkapittelet vil jeg belyse aspekter ved musikken som inngår i det Bjørkvold (1991) omtaler som *det musiske menneske*. På bakgrunn av den presenterte teorien, vil kapittelet ende ut i en avklaring av hvorledes jeg vil velge å benytte dannelsesbegrepet i resten av oppgaven. I tillegg vil en kort beskrivelse av også andre sentrale begreper få sin plass her.

### 2.1 Dannelse

#### 2.1.1 Dannelse i et historisk perspektiv

For å oppnå en tilstrekkelig god nok forståelse av dannelsesbegrepet, synes det nyttig først å redegjøre for begrepets historiske utvikling, der denne bygger på *páideia*, *Bildung* og folkedanning (Straume, 2013). Foruten de ulike tradisjonene, er det også nyttig å kjenne til begrepets tre ulike dimensjoner, som til tross for historiske endringer i dannelsesbegrepets forståelse, synes å samsvare uavhengig av hvilken tradisjon de tilhører (Straume, 2013). Presentasjonen av disse vil bli gjort i neste avsnitt. Forståelsen av dannelsesbegrepet kan dog ikke kun relateres til den historiske utviklingen, men må i tillegg forstås som en prosess som setter mennesket i stand til å kunne bli noe mer enn det fra starten av *er*. Målet er dernest at mennesket i løpet av denne prosessen skal bli noe kvalitativt bedre enn hva det opprinnelig var. Nettopp den åpne prosessen, der forandringen skjer, er det som står i fokus i vår tid, sier Straume (2013).

---

De tre dimensjonene omtaler Straume (2013, s. 22) som a) det sosiale, b) bevegelsen og c) subjektet. Straume påpeker at selv om disse er oppstilt i en viss rekkefølge, er det likevel ikke slik at denne oppstillingen skal følges blindt – de tre dimensjonene foregår samtidig, og forholder seg til hverandre. *Det sosiale* kan romme «... språk, institusjoner og praksiser ... [, men også] kulturelle produkter som litteratur og kunst». Her tilbys således «materialet». Ikke sjelden blir denne dimensjonen ansett som den mest betydningsfulle. Særlig gjelder dette dersom kulturen – herunder «... kulturarven, tradisjonen, kunsten og litteraturen ...» (Straume, 2013, s. 23) – tillegges størst betydning. Da vil den sosiale dimensjonen kunne omtales «... som *dannende i seg selv* ...». *Bevegelsen* kan fungere forstyrrende på sosialiseringprosessen som finner sted i individet, og kan fortone seg på ulike måter – det nevnes en reise eller en hendelse som mulige former for forstyrrelser (Straume, 2013, s. 23). Resultatet kan bli at individet starter å undre seg, noe som vil kunne bidra til nytenkning så vel som vekst, og kan dermed øke muligheten for at individet inntar et høyere bevissthetsnivå. Innenfor denne dimensjonen kan vi altså snakke om en relasjon som oppstår mellom det sosiale og subjektet. *Subjektet* er det som dannes. Subjektet kan imidlertid ta form som ulike skikkelser, der barnet, eleven og den nyutdannede er noen av disse. Ifølge Straume skjer danningen i denne dimensjonen gjennom at individet reflekterer, stiller spørsmål og idealiserer. Som en oppsummering, sier Straume (2013, s. 25) at de tre dimensjonene kan flettes sammen «... i ideen om et *refleksivt subjekt i en kultur*.»

Straume (2013) sier at de ulike tradisjonene – *padeia*, *Bildung* og folkedanning – har blitt tillagt ulik betydning gjennom historien. Fossheim (2013, s. 67) sier at *padeia* i antikken ble brukt om dannelse. Ofte har dette vært oversatt med «utdanning», forstått som skolegang. Men *padeia* omfattet også oppfostring, oppdragelse og mer generell kulturtrening; skolegang utgjorde kun en del av dette prosjektet. Det overordnede målet med *padeia* var likevel at individet skulle formes av modeller, tradisjoner og fellesskap, for i sin tur å videreføre dette til andre. Straume (2013, s. 31-33) legger til at *padeia* i stor grad knyttes til den athenske bystaten generelt, og demokratiet spesielt. Borgerne ble ansett for å *være* selve bystaten, og de hadde ikke bare stemmerett, de hadde også *plikt* til å ta del i styre og stell som angikk byen. Dette gjaldt imidlertid kun frie menn; kvinner og slaver innehadde ingen borgerrettigheter.

Aristoteles (referert i Straume, 2013, s. 37) mente således at politikken fungerte som en aktivitet der mennesket ble gitt muligheten for å «blomstre» og til å ta i bruk sine talenter.

Mens *padeia* relateres til gresk filosofi, refererer *Bildung* til tysk nyhumanisme (Straume, 2013, s. 34-40). Likevel må ikke *Bildung* forstås som en motpol til, men heller som en fornyelse av *padeia*, der denne tradisjonen tillegger det allmenne, unike og individuelle stor betydning. Men i motsetning til *padeia*, retter ikke *Bildung* seg mot den politiske sfæren i samfunnet, noe som blant annet begrunnes med at politikk anses for å være begrensende for dyrkingen av menneskelige kvaliteter. *Bildung* vender i stedet blikket mot kulturen som rommer individets indre, personlige refleksjon. Denne tradisjonen må likevel ikke forstås som et individuelt fenomen; målet var at hele samfunnet skulle preges av en fornuft som både var felles og allmenn. Når *Bildung*-tradisjonen tar avstand fra politikken, må det imidlertid minnes om at politikken i den greske bystaten var noe helt annet enn politikk i den prøyssiske staten. I den førstnevnte må politikken kunne sies å ha innehatt en samlende effekt; i den sistnevnte bidro derimot en udemokratisk makt- og interessekamp, samt frykten for følgene av den franske revolusjonen og urolighetene som kom i kjølevannet av denne, til at innbyggerne forbandt den politiske sfæren med store bekymringer.

Den tredje tradisjonen, folkedanningen, var et begrep som var velkjent i de skandinaviske landene (Straume, 2013, s. 40-44). Som følge av vektleggingen Straume har gjort, vil fremstillingen først og fremst være rettet mot Norge. Folkedanningen oppstod her hjemme som følge av nasjonsbyggingen som tok til etter et 400-års enevelde under Danmark. I første omgang innebar allmenndanning utvikling av leseferdigheter, samt det å bli i stand til å holde seg orientert i nasjonens politiske liv. Det er i det norske folkedanningsprosjektet vanlig å tale om to retninger – den nyhumanistiske og den mer pragmatiske. Den siste av disse to var sterkt forankret i befolkningen, og særlig på bygdene gjorde den seg gjeldende. Representantene for denne retningen var i stor grad skolelærere, og idealene som preget denne var «... likhet, selvstyre og selvbestemmelse.» (Straume, 2013, s. 42). Den nyhumanistiske retningen identifiserte seg i langt større grad med den greske *padeia*-tradisjonen.

---

Selv om det skandinaviske folkedanningsprosjektet hentet inspirasjon fra både Tyskland, Frankrike og England, fikk det skandinaviske dannelsesbegrepet sin særegne utforming mye takket være den danske presten og folkelæreren Grundtvig (Straume, 2013, s. 43). Grundtvig anså særlig språket og slekten som det samlende for et folk. Men også andre interesser og ideer, slike som nordisk mytologi, ordet, hånden og koblingen mellom hånd og munn, gjorde seg gjeldende for hans utvikling av dannelsesbegrepet. Ikke bare i Danmark fikk Grundtvig stor betydning. Også Norge omfavnet hans ideer, der særlig språket som noe særegent nasjonalistisk ble tillagt stor vekt. Av den grunn er det kanskje ikke så rart at behovet for et eget ord for danning meldte seg i de skandinaviske landene; trolig har man, sier Straume (2013, s. 43), i likhet med det første demokratiet, hatt behov for et slikt ord også her.

### 2.1.2 Hel- eller halvdannelse

Varkøy (2017), som er professor i musikkpedagogikk, sier (s. 41) at dannelsesstenkere i stor grad legger vekt på dannelsens egenverdi. Dette, hevder han, står i kontrast til hva som synes å stå sentralt blant utdanningsinstitusjoner i dag, der det i stedet fokuseres på resultater som kan minne om accountability-aspektet som er å finne hos bedrifter, jfr. Biesta (2014). Varkøy (2017) sier videre at dannelsesstenkere stiller seg kritiske til en slik tankegang: Utdanning, og dermed dannelses, kan ikke forstås som læringseffekter og læringsutbytte. Slike begreper er ikke skapt av pedagoger, men av økonomiske sfærer. Når slike begreper likevel finner sin vei til utdanningsinstitusjonene, hevder Varkøy (2017) at dette kommer som følge av at disse ser ut til å være overlesset av alskens kriterier og metoder for evaluering og kontroll. Dermed kretser altså fokuset hos utdanningsinstitusjonene rundt kunnskap forstått som kompetanse, ikke kompetanse forstått som kunnskap om egen kulturarv og forståelsen av denne, eller om utvikling av individets personlige empati og medfølelse. Det kan derfor synes som at Varkøy opplever at dannelsens indre verdi sterkt reduseres, og i verste fall står i fare for å forsvinne helt, som følge av begrepsbruken og kunnskapsforståelsen i dagens norske skole.

Som følge av dette sier Varkøy (2017, s. 5) at det er nødvendig å drøfte legitimeringen av musikkundervisningen, og egenverdien til den musikalske egenerfaringen. Dette begrunnes med at musikken kan tilby oss «... *erkjennelse og dannelses, møter og eksistensiell erfaring.*» Varkøy (2017, s. 39) tar i denne forbindelse, med referanse til Adorno, opp begrepet

halvdannelse. Her poengteres det at dannelse eksisterer «... i en vedvarende spenning mellom personlig selvstendighet og frihet på den ene siden, og tilpasning til samfunnets krav på den andre siden.» Halvdannelse er derimot det som skjer når dominerende grupper i samfunnet ikke bare overser menneskets personlige interesser, men også formulerer hva som er målet med dannelsen. Dette kan i stor grad minne om de politiske føringene for opplæringen i den norske skolen, der skolens basisfag, samt andre teoretiske fag, tillegges mer vekt enn praktiske-estetiske sådanne. Jeg mener derfor det er berettiget å stille spørsmål ved om dagens norske skole bidrar til hel- eller halvdannelse av det enkelte individ, og om denne skjeve vektingen av fagene svarer til prinsippet om tilpasset opplæring.

### **2.1.3 Prinsippet om tilpasset opplæring**

Som et viktig bidrag i dannelsen av det integrerte mennesket, står prinsippet om tilpasset opplæring sterkt. Håstein og Werners (2014) forståelse av dette begrepet er tuftet på at opplæringen er tilpasset fellesskapet, noe som står i kontrast til den tradisjonelle forståelsen, som har rettet seg mot det enkelte individ. Selve prinsippet om tilpasset opplæring bygger på ideen om at skolen i Norge skal være for alle. Da må følgelig undervisningen som gjøres i skolen «... være variert og [fleksibel] nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der.» (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Sentrale begreper knyttet til dette prinsippet er blant annet likeverdighet og inkludering. Likeverdighet løftes i særlig grad frem som et viktig bidrag til en opplæring som er tilpasset fellesskapet. Deltakelse kobles i neste rekke tett til inkludering. Den nære relasjonen mellom disse begrepene gjør det fruktbart å benytte termen tilpasset deltakelse, som Håstein og Werner (2014) mener er beskrivende for eleven i hans eller hennes lærings-, utviklings- og erfarings situasjon. Elevens situasjon som det sentrale – hvorledes eleven selv erfarer eller ikke erfarer å være inkludert og være gitt muligheten til å delta – står derfor sentralt når Håstein og Werner (2014) omtaler prinsippet om tilpasset opplæring.

Som følge av at tilpasset opplæring er en politisk term, finner Håstein og Werner (2014) det i et pedagogisk perspektiv nødvendig med et sett av verdier som viser hva begrepet rommer. Disse vil i neste rekke bidra til tilpasset opplæring i praksis. Etter en gjennomgang av gjeldende lov- og regelverk, har Håstein og Werner (2014) kommet frem til følgende sju verdier: inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og



---

medvirkning. Med disse følger både en beskrivelse av innholdet, og en begrunnelse for verdienes viktighet (Håstein & Werner, 2014, s. 29; 53): *Inkludering* er nært knyttet til fellesskapets betydning for opplæringen, og samtidig til nytteverdien av dette fellesskapet. Dette er fordi majoriteten av elevenes trivsel er høyere, og at de i tillegg lærer bedre i et fellesskap. *Variasjon* og stabilitet er viktige bidrag i en tilpasset opplæring som følge av at flestparten av elevene opplever varierte arbeidsmåter og forståelsesformer som positivt. Håstein og Werner (2014, s. 43) sier selv at variasjon er noe av det mest grunnleggende i pedagogikken. Elevenes *erfaringer* og evner skal tas i bruk i klasserommet, samtidig som at disse skal utfordres på måter som gir elevene muligheter for å lykkes. Slik opplever de at deres forkunnskaper kan brukes til videre læring. Undervisningen må dessuten ha *relevans* for nåtiden og fremtiden, slik at elevene opplever at kunnskapen de tilegner seg får betydning både i et kortere og et lengre tidsperspektiv. Elevene må oppleve *verdsetting* ved at undervisningen sørger for at den enkelte opplever å bli møtt med positive forventninger. Dette er viktig for at eleven skal bli gitt anledning til å oppleve seg verdsatt ut fra den han eller hun er. *Sammenheng* mellom de ulike delene av opplæringen er avgjørende for at enkeltdelene skal oppleves meningsfulle. Til sist er *medvirkning* verdifullt i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av skolearbeidet, slik at eleven erfarer det som betydningsfullt å være gitt anledning til å medvirke i hans eller hennes hverdag. Jeg vil senere i oppgaven, særlig i kapitlene 5.1, 5.2 og 7.1, komme tilbake til hvordan disse verdiene kan sees i sammenheng med en målsetning om heldannelse.

#### **2.1.4 Dannelse i et pedagogisk perspektiv**

Arnesen (2015) er i likhet med Varkøy (2017) også kritisk til pedagogikken som finner sted i den norske skolen. Blant annet stiller han spørsmål ved Ludvigsen-utvalgets prioritering av den estetiske dimensjonen, herunder musikkfaget. Han viser til KD, og fremhever at det estetiske i opplæringen av eleven innenfor kunst og kultur kan knyttes til tre aspekter: opplevelse, skapende virksomhet, samt vurdering og kritisk refleksjon. Han understreker videre at disse delene er grunnleggende for danningen av *hele* mennesket. Dermed, sier Arnesen, omfatter den estetiske dimensjonen ikke lenger bare tradisjonelle kunstfag, men berører alle livssammenhenger der mennesker inngår i sosiale interaksjoner med hverandre. Det synes dermed som at Arnesen mener at musikk som fag ikke bare er viktig i et pedagogisk øyemed, men at musikk også kan gripe inn i andre forhold i skolen, og samtidig også i forhold

utenfor skolen som vil kunne ha betydning for den enkeltes dannelsesprosess. Dette peker således i retning av at musikk, både som fag og som en enkeltstående sjanger, kan være av betydning for individets dannelsesprosess, og løfter således frem vektleggingen av musikkfaget som betydningsfull.

Opstad (2010, s. 141) sier at Kunnskapsløftet bygger på et kunnskapssyn som er overgripende og omfattende, og at skolens estetiske fag har en tydelig stemme både i grunnskolens styringsdokumenter og dens planverk. Hva er da grunnen til at det synes som at det eksisterer et stort sprik mellom formålet med opplæringen, jfr. opplæringsloven (2016), og praksisen og vektleggingen som tar sted i skolen? Delvis skyldes dette trolig det faktum at kun en liten andel av skolens totale timeantall, 13,3%, er tildelt de estetiske fagene. I tillegg kan det nok også forklares med en gjennomgående lav kompetanse blant lærerne i disse fagene (Opstad, 2010). Med referanse til Dale, sier Opstad (2010) likevel at det er svært uheldig at skolen marginaliserer det estetiske. Dette er fordi det estetiske er en betydningsfull del av vårt hverdagsliv. Likevel tas det i skoledebatter til orde for at estetisk kunnskap står som en motsetning til kunnskap som erverves «... gjennom tanke, forstand, og kognitive læreprosesser.» (Opstad, 2010, s. 141). Lite fokus har dermed blitt rettet mot opplæringens dannelses- og personlighetsutviklingsmandat, sier hun.

Til tross for kunnskapsforståelsen slik den står presentert i skolens styringsdokumenter, ser likevel praktiseringen av denne i langt større grad ut til å samsvare med den tradisjonelle forståelsen av intelligens, som Gardner (1999) sier at knyttes til tester; sammenligninger av svarene deltagerne gir på disse; og undersøkelser som ønsker å finne svar på om resultatene endres avhengig av trening eller erfaring. Han oppsummerer dette med å si at tradisjonell intelligens anses for å være en medfødt egenskap eller evne. Mennesket innehar imidlertid sju intelligenser, poengterer Gardner (1999, s. 33-43): musikalsk, kroppslig-kinetisk, logisk-matematisk, språklig, spatial, interpersonell og intrapersonell intelligens. Han (s. 31-32) hevder at disse utvider forståelsen av tradisjonell intelligens. Men, understreker han, for at gitte ferdigheter eller evner skal kunne omtales som en intelligens, må ferdigheten være av universell betydning for menneskeslekten. Videre sier han at for at en evne skal kunne omtales som en intelligens, må den også inneha en identifiserbar kjernefunksjon eller et sett av slike.

---

For musikalsk intelligens' vedkommende innebærer dette for eksempel følsomheten overfor relasjonene mellom tonehøydene. Gardner sier med dette at den enkeltes intelligens omfavner langt mer enn det tradisjonell intelligens synes å romme, og det later av den grunn til å være belegg for å mene at opplæringen bør løfte frem også andre intelligenser enn det som gjøres gjennom det som av Gardner (1999) omtales som den tradisjonelle sådanne.

### **2.1.5 Dannelesbegrepet i dagens opplæring**

Opdal (2010) sier at «dannelse», som følge av forståelsen vi har av «oppdragelse» og «utdanning», kan anses som en sammenfatning av de to sistnevnte begrepene. Dette er fordi, sier han (2010, s. 21), at «dannelse» fordrer en utvikling i verdifull retning, der det substansielt antas at denne positive transformeringen kommer som følge av «... vekst i kunnskap, innsikt og forståelse.» For at dette målet skal kunne nås, vil det være nødvendig at lærestoffet individet beskjeftiger seg med oppleves verdifullt av han eller henne, jfr. Wivestad (2018). Dermed synes denne forståelsen av dannelsesbegrepet å være sammenfallende med skolens målsetting ved at den både fremholder skolens etiske forpliktelser, og samtidig understreker ansvaret skolen har for å tilpasse undervisningen slik at den fremmer kunnskapsutvikling hos alle elever, jfr. opplæringsloven (2016). Derfor kan det ikke hevdes at læreren på den ene siden danner, og på den andre siden underviser, hevder Opdal (2010): Dannelse skjer gjennom både undervisning, forklaring og innøving. Dette beror på, sier han, dannelsens to aspekter: dannelsesprosessen, og resultatet av denne, altså det dannede mennesket.

På bakgrunn av dette sier Opdal (2010) at dannelsesbegrepet må utvikles mot et kunnskapsperspektiv som stadig øker i bredde og dybde. Dette betyr at et mangfold av kunnskapsformer og fagområder må inngå i skolens læreplan. Opdal (2010, s. 23) trekker frem tre grunner til at bredde og dybde ikke kan neglisjeres: For det første er perspektivet vi oppfatter noe ut ifra avgjørende for hvordan dette noe blir forstått. Dersom forståelsesperspektivet blir for inadekvat, er det en fare for at dette noe ikke oppfattes korrekt. Dermed er det en risiko for at vi mister dette noe, og det er også en fare for at dette noe kan oppfattes som noe annet enn det det egentlig er. For det andre er det kun som følge av et velutviklet perspektiv at det relevante kan skilles fra det irrelevante. Derfor er det bare perspektivet som tilrettelegger for tilstrekkelig bredde og dybde som står i stilling til å la ting

fremstå på rett måte. Til sist sier han at perspektivet må være integrert. Uten å være integrert vil det ikke være i stand til å utføre sin oppgave, som består i å oppsummere og produsere materiale som bidrar til at begrunnede forståelser og handlingsvalg oppstår. På bakgrunn av dette hevder derfor Opdal (2010) at enhver dannelse er allmenndannende.

Avslutningsvis sier likevel Opdal (2010) at «dannelse», i motsetning til «utdanning» ikke er tilknyttet en bestemt institusjon. Dannelse kan derimot foregå overalt – ved middagsbordet, på fotballtreningen, i chatteforum på internett, på kunstutstillinger, for å nevne noe. Likevel er det unektelig skolen som i første rekke er stedet med den viktigste dannelsesfunksjonen. Dette beror på at skolen har som «... oppgave å fremme perspektivutvikling [og] øve opp til kritisk tenkning og refleksjon, samtidig som den gjennom kontakt og diskusjon med og blant elever kan påvirke til en heldig moralsk utvikling.» (Opdal, 2010, s. 27). Jeg opplever at det heller ikke er noen store uenigheter om hvorvidt skolen skal fungere som en dannelsesinstitusjon eller ei; det som er omstridt er derimot hva dette må ha å si for skolens ordninger og prioriteringer. Dette synes også å påvirke vektleggingen av blant annet musikkfaget.

### **2.1.6 Anerkjennelse og dannelse**

Honneths anerkjennelsesteori synes også å være relevant her. Dette kommer særlig som følge av at Honneth (referert i Jakobsen, 2013) hevder at individers selvforhold formes av og etableres gjennom samspillet de har med anerkjennelsesformene Honneth omtaler som kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse. Særlig sosial verdsettelse er noe skolen som følge av den tilpassede undervisningen bør anse som ett av sine fremste mål. Honneth (referert i Jakobsen, 2013) ser for seg at det eksisterer tre betydningsfulle varianter av selvforhold, som alle er viktige i formingen av en vellykket identitet: selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Videre sier Honneth at vi kan se disse tre selvforholdene og deres respektive anerkjennelsesformer som en ontogenetisk dannelsesprosess, som starter med kjærlighet, og som ender med selvverdsettelse. Hva har så dette med musikkfaget og dannelse å gjøre?

Som et mulig svar på dette spørsmålet, har jeg lyst til å trekke frem et anonymisert narrativ fra lokalskolens juleavslutning: Tuva er svært flink til å spille saksofon. Dette er noe vennene

---

hennes kjenner til, men også læreren hennes, samt skolens rektor. I forkant av juleavslutningen blir Tuva spurt om hun kan bidra med et musikalsk innslag. Hun takker ja til dette, og høster stor applaus når hun er ferdig med spillingen. Blant publikumet sitter både medelever, foreldre, besteforeldre, lærere og skolens ledelse. Etter opptreden opplever Tuva å motta massiv ros fra skolens rektor. Hvilken betydning kan denne opplevelsen ha for Tuvas dannelsesprosess? Tuva opplever her det Honneth (referert i Jakobsen, 2013, s. 360) kaller sosial verdsettelse: hun erfarer at hennes konkrete egenskaper og ferdigheter etterspørres og verdsettes. En forutsetning for at denne kunnskapen skal kunne anses som verdifull, er imidlertid, sier Honneth, at det eksisterer en enighet om hva som oppfattes som betydningsfulle ferdigheter (referert i Jakobsen, 2013, s. 360).

Men Honneth (referert i Jakobsen, 2013, s. 361-362) er ikke kun opptatt av intersubjektive anerkjennelsesprosesser; også intrasubjektive relasjoner anser Honneth som betydningsfulle i individets dannelsesprosess. Disse relasjonene omhandler arbeidet individet må gjøre med seg selv – som en del av individets selvdanning. Denne selvdanningen innebærer at subjektet alltid står i forhold til seg selv. Dette innebærer at den enkelte konfronteres med oppgaven som dreier seg om å forstå, tolke og forholde seg til selvets indre psykiske liv, og dermed også til de uforutsigbare impulsene og drivkreftene som finnes i dette. Likevel, sier Honneth, står ikke individets arbeid med seg selv i opposisjon til intersubjektive relasjoner. I arbeidet med egen selvanerkjennelse, sier han, blir man bedre i stand til å anerkjenne andre, og når det enkelte individ opplever å bli anerkjent av andre, blir man bedre rustet til å arbeide videre med egen selvanerkjennelse. Danningen av individet formes dermed både av vårt møte med andre, men også av vårt møte med oss selv.

## 2.2 Musikk

I lys av det jeg har skrevet om danning vil det med referanse til problemstillingen min, der jeg ønsker å finne svar på om a) musikk, med fokus på musisering, kan være av positiv betydning for danningen av individet, og b) hva dette vil kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen, videre være interessant å undersøke hva musikken kan tilby oss. Dette vil bli gjort både på et generelt plan, der jeg i første omgang vil

omtale musikkens affordanse, men også på et mer spesifikt nivå, der jeg vil redegjøre for sangens betydning; der dette følges opp med en omtale av musikkens betydning for individets eksistens; før jeg til slutt vil omtale musikkens betydning for det musiske mennesket.

### **2.2.1 Musikkens affordanse**

Wrangsjö og Trondalen (2012) undersøker i sin tekst musikkens påvirkning på individets helse. Særlig to helseaspekter vektlegges: håndtering av stress, samt individets selvutvikling. Begge disse aspektene står i stilling til å berøre og innvirke på enhvers dannelsesprosess. Likevel synes det siste av dem i størst grad å være relevant for mitt forskningsprosjekt. Det beror blant annet på at selvutvikling, i likhet med dannelse, er en prosess. Gjennom denne prosessen fremholder Wrangsjö og Trondalen (2012, s. 14) nødvendigheten av at ethvert individ opplever å bli bekreftet. Dette er avgjørende både for individets utvikling av god selvtillit, og i tillegg for den generelle dannelsen av selvet, noe som dermed samsvarer med Honneths teori om anerkjennelse. Som en følge av dette, sier Wrangsjö og Trondalen (2012) at intersubjektive relasjoner kan bidra til både utviklingen av en god selvtillit, men også til en stabil identitet. «Stabil identitet» synes ut ifra konteksten å være nært forbundet med «dannelse». Men, legger Wrangsjö og Trondalen (2012) til: god selvtillit og dannelse kan også utvikles i samspill med musikk. De viser i sin begrunnelse av dette til Gabrielsson, som hevder at musikken synes å speile individets tanker og følelser. Når individet selv fremfører musikk bidrar dette ikke bare til at han eller hun blir sett og får oppmerksomhet, men det åpner også opp for nye uttrykksmåter. Blant annet blir individet ved hjelp av musikken satt i stand til å regulere egne følelser, noe som trekkes frem som en viktig del av subjektets utvikling av en stabil identitet.

Hva musikken kan tilby oss omtaler også Vestad (2009) i sin tekst. For å si noe om musikkens affordanse, viser Vestad til Tia DeNora. Ruud (2008) komplementerer henvisningen til DeNora ved å fortelle oss at hun er musikkososiolog, og at hun var blant pionerene til å beskrive hvordan musikk kan være med på å sette ord på virkeligheten subjektene er en del av. Vestad (2009) legger videre til at DeNora er opptatt av hva musikken kan tilby hver enkelt i hans eller hennes forståelses- og erkjennelsesprosess, og videre at hva individet blir offerert av musikken, vil være av betydning for hvordan dette påvirker hans eller hennes sosiale og

---

psykologiske kontekst. Når Vestad omtaler hva musikken kan tilby oss, refererer hun også til Böhme, som trekker frem atmosfære-begrepet. Dette begrepet handler om at musikken får oss til å føle. Vestads forståelse av dette innebærer at hvordan vi føler oss påvirker den omkringliggende atmosfæren, som igjen påvirker hvordan vi føler oss. Foruten egne følelser og den atmosfæren som omgir oss, vil også stedet vi fysisk er på være av betydning for vår oppfatning av musikken vi omgir oss med, sier Vestad.

## 2.2.2 Sangens betydning

Elises historie, slik den står beskrevet i Kjølleberg og Kårstad (2018), er et godt eksempel på hvordan musikken, her med vekt på sangtalentet, kan bidra til å utvikle en stabil identitet, som Wrangsjö og Trondalen (2012) som nevnt omtaler. Læreren oppdager at Elises musikkinteresse er en viktig del av henne, og han oppmuntrer henne derfor til utvikle sine sangferdigheter. Musikkmiljøet Elise blir en del av, blant annet som følge av lærerens oppmuntring, skal vise seg å bidra til at Elise får mange gode venner. Også for hennes valg av utdanningsløp får syngingen betydning: Da Elise starter på videregående, faller valget på linjen for dans, drama og musikk. Denne historien viser oss altså at elevens musikkinteresse, så vel som evnen til musisering, har betydning langt utenfor klasserommets vegger. I dette tilfellet bidro evnen til musisering til at Elise opplevde at evnene hennes ble møtt med anerkjennelse. Siden anerkjennelse er av avgjørende betydning for individets dannelsesprosess, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013), synes Elises musikkinteresse, men også hennes evne til musisering, å være av positiv betydning for hennes dannelsesprosess. Også det faktum at sang og musikk er av største betydning for danningen av mennesket, jfr. Wivestad (2018), underbygger Kjølleberg og Kårstads poeng.

Også Kulset (2017), som er musikkforsker, sier at utvikling av evnen til musisering, særlig synging, bidrar til å knytte folk sammen og til å skape en positiv og inkluderende gruppefølelse. I tillegg gjør sang oss mer empatiske, hevder hun, og med det mer åpne for å hjelpe andre, og mindre selviske. Med et stadig økende fokus på «oss» og «dem», er det dermed særlig forunderlig, sier Kulset (2017), at sang, som et gratis virkemiddel for å fremme samhold og solidaritet, i aller høyeste grad er på vikende front. Også i etableringen av vennskap er sang en viktig påvirkningsfaktor, understreker Kulset. Musikkens betydning for

intersubjektive forhold fremstår dermed som tydelig. Kulset (2017) stiller seg følgelig undrende til at den nye overordnede delen av læreplanen (KD, 2017) ikke tar hensyn til forskning som viser sangens effekt på individets dannelsesprosess, når det i denne ikke nevnes sang med et eneste ord. Wivestad (2018) legger til at den nye overordnede delen riktignok omtaler kunstens og kulturens påvirkning på individets personlige utvikling, men mener at en større tydeliggjøringen av kunstens grunnleggende påvirkning på danningen av det enkelte menneske ville vært på sin plass. Foruten musikkens betydning for det intersubjektive perspektivet, er det også på bakgrunn av det faktum at sang ifølge Kulset (2017) reduserer stress, også grunn til å hevde at sang har betydning også for den enkeltes intrapersonlige utvikling. Dessuten, tilføyer Kulset (2017) at svært omfattende forskning understreker sangens positive betydning for utviklingen av individet. Denne forskningen dreier seg om tett opptil førti referanser. Følgelig blir det for omfattende å gjengi alle her. Blant dem velger jeg derfor å trekke frem noen utvalgte som tjener dette prosjektet i størst mulig grad: Anshel & Kipper (1988); Carter (2014); Kreutz (2014); Mithen (2005); Ruud (2004); samt Small (1998). På bakgrunn av dette er det derfor grunn for å hevde at sangen har en stor betydning for danningen av det integrerte mennesket.

### **2.2.3 Musikkens betydning for dannelse og eksistens**

Om kunstens funksjoner refererer Varkøy (2017, s. 45) til sosialantropolog Klausen, som sier at disse funksjonene er 1) å skape bruksgjenstander, som f. eks. marsjmusikk til 17. mai; 2) å skape gjenstander, slik som musikk som svar på menneskenes trang til estetiske opplevelser; og 3) å fungere som middel til erkjennelse. I det Klausen omtaler som såkalte enkle samfunn hevder han at det i første omgang er formingen av bruksgjenstander, og dernest erkjennelsesfunksjonen som later til å være kunstens viktigste funksjoner. I vestlige samfunn står derimot skjønnhetsfunksjonen langt sterkere, tett etterfulgt av erkjennelsesfunksjonen. Varkøy undrer seg over hvilke av disse perspektivene som vektlegges i musikkundervisningen i dagens norske skole. For å forsøke å finne svar på dette, refererer han til Dale som sier at kunstfagene i et historisk perspektiv har oppnådd legitimering med bakgrunn i et såkalt matnyttig perspektiv; kulturen har båret preg av å være negativt innstilt til nytelse og kunst. På bakgrunn av dette kan man dermed hevde at kunstfagene historisk sett har blitt ansett som nyttige først når de har kunnet fungere sammen med allmenne bestrebelsler. Som følge av dette mener Varkøy (2017), med henvisning til Dale, at vi i dag har et musikkfag og en



---

musikkpedagogisk tenkning hvor både den eksistensielle erfaringen, men også den estetiske erkjennelsesfunksjonen, er blitt marginalisert. Varkøy (2017, s. 46) sier på bakgrunn av dette at det kan se ut som at dagens musikk lærere svekker fagets posisjon som følge av at han eller hun besitter en for knapp legitimering av eget fag, og dette fagets betydning.

I pedagogiske sammenhenger sier imidlertid Varkøy (2017) at det synes som at musikkfaget og musikkpedagogen setter likhetstegn mellom erkjennelse og innsikt/forståelse. For å få et bedre grep om dette, viser han til Engens livsforklaringsbegrep: Engen (1989) sier at en livsforklaring rommer de sentrale livsspørsmålene – individets virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdisyn. Poenget her er at mennesket til alle tider har søkt svar på livsspørsmålene ved å se til livsforklaringenes tre store modeller: religion, vitenskap – og kunst. Vitenskapen har lenge hatt en fremskutt posisjon i så henseende, men har aldri helt klart å erstatte religionen som forklaringsmodell, skriver Varkøy (2017). Engen (1989) sier derfor at:

Kunsten synes å representere en særegen erkjennelsesform ved siden av – og i tillegg til – religion og vitenskap. Den henvender seg til menneskets totale opplevelse av virkeligheten, og søker å uttrykke tilværelsens betydning som helhet. Også kunsten hjelper oss til å skape orden og system i en verden som ellers ville ha vært kaotisk eller håpløs monoton, men den gjør det på en måte som tar vare på fantasien, utopien, evnen til overskridelse og muligheten for å håpe. (s. 199).

Likevel, sier Engen (1989), anses ikke kunsten i dag som en selvstendig erkjennelsesform, og påpeker at en person som likevel velger å gi seg hen til en sådan forståelsesform, vil stå i fare for å bli stemplet som en totalt følelsesdominert person.

## **2.2.4 Det musiske menneske**

Bjørkvold, som er professor i musikkvitenskap, (1991, s. 176-179) trekker frem tre faktorer som han anser som essensielle for barnets utvikling og læring. Undring, musisk og kreativitet kan alle knyttes til musikk, hevder Bjørkvold. Om undringen sier han at den kan finne sted i estetiske fag, slik som musikkfaget. Undringen, sier han, er en nødvendighet for at kunnskapsutviklingen fortsetter – «undringsevnen er for barnet en nøkkel til læring.» (Bjørkvold, 1991, s. 176). Dersom undringen forsvinner, vil derfor også kunnskapsutviklingen

forvitte. Den musiske faktoren knytter Bjørkvold til Musene slik de ble forstått i antikken. Musene ble født med det formål å gi tilværelsen en stemme. Gjennom ord, dans og sang mente man at disse olympiske gudinnene kunne forandre verden. Derfor var den enkeltes evne til musisering av stor betydning for individets eksistens, noe som også førte til at skjønnhet og sannhet ble ansett som en symbiotisk enhet. Bjørkvold sier at alle og enhver er i besittelse av det musiske. I vår tid fungerer det musiske imidlertid som en kilde til autentiske uttrykk som gir tilgang til det meningsfylte hos det enkelte menneske, hevder han. Kreativitet kan ifølge Bjørkvold (1991, s. 179-181) komme til uttrykk både estetisk og teknisk. Likevel er det kun et fåtall av oss som innehar en kreativitet som kan komme til uttrykk i en kunstnerisk form, sier Bjørkvold. Dette betyr imidlertid ikke at de såkalte ikke-kunstneriske uttrykkene er av mindre betydning menneskelig sett, understreker han. Disse må derimot anses for å være like verdifulle for det enkelte individ. Men Bjørkvold (1991) sier samtidig at når den voksne forkludrer begreper, står barnet i fare for ikke å bli imøtekommet med anerkjennelse av sine kreative ferdigheter, noe som med referanse til Honneth (referert i Jakobsen, 2013) må kunne antas å være uheldig for barnets dannelsesprosess.

## 2.3 Oppsummering

Som dette kapittelet har vist oss, har dannelsesbegrepets eksistens en lang historie. Ulike tidsepoker har brakt forskjellig meningsinnhold med seg. Til tross for disse ulike tradisjonene har likevel dimensjonene – det sosiale, bevegelsen og subjektet – vedvart (Straume (2013), der målet har vært å kreere et subjekt som opptrer gjensidig i samfunnet han eller hun er en del av. Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål ved om denne refleksiviteten faktisk oppnår den ønskede effekten dersom individet halvdannes (Varkøy, 2017). Som følge av vektleggingen av fagene i dagens norske skole, stiller flere, deriblant Arnesen (2015), Biesta (2014), Gardner (1999), og Opstad (2010) seg kritiske til om skolen står i fare for å danne halve, og ikke integrerte, mennesker – skolen må tross alt ta en stor del av ansvaret for den enkeltes dannelsesprosess. Opdal (2010) følger opp dette ved å si at det er helt nødvendig at lærestoffet eleven omgir seg med må oppleves verdifullt for den enkelte, noe som langt på vei samsvarer med det UDIR (2016) omtaler som viktige aspekter ved tilpasset opplæring. Dette koherer også med Håstein og Werners (2014) forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Opdal (2010) løfter samtidig frem anerkjennelsens betydning for elevens læring. Dette utdypes

---

ytterligere av Honneth (referert i Jakobsen, 2013), som i et pedagogisk- og i et dannelsesperspektiv særlig løfter frem den sosiale anerkjennelsen som et viktig bidrag i individets dannelsesprosess.

Videre i dette kapittelet har jeg omtalt musikkens betydning for individets dannelse, der jeg med referanse til blant annet Wrangsjö og Trondalen (2012) har løftet frem det faktum at musikk kan benyttes i håndteringen av stress, men også i selvutviklingsprosessen. Musikk kan således benyttes til å håndtere egne følelser som følge av at musikken gir tilgang på nye måter å uttrykke seg på. Men musikk kan også bidra til at individet møtes med anerkjennelse av sine musikalske evner når han eller hun selv fremfører musikk. Dermed synes det som at musikk(faget) innehar en viktig rolle knyttet til den tilpassede opplæringen i skolen. Likevel står ikke musikken i stilling til alene å bevege oss i ulike følelsesretninger. Også atmosfæren som omgir oss, den enkeltes stemningsleie og stedet vi fysisk er på, er alle avgjørende for hvordan vi opplever musikken vi lytter til, sier Vestad (2009). Musikken, og særlig sangen, kan påvirke også andre deler av oss enn den følelsesmessige. Kjøllberg og Kårstad (2018), samt Kulset (2017), viser at sangen kan fungere som en felles ramme for det som i utgangspunktet er svært ulike individer; den kan ha betydning for valg av utdanning; den fremmer våre empatiske evner – og den reduserer stress. Som følge av dette står dermed sangen i stand til å ha betydning for både intersubjektive og intrasubjektive relasjoner. Men også individets eksistens kobles til musikk (Varkøy, 2017). Musikk, både alene, og sammen med religion og vitenskap, symboliserer en egen erkjennelsesform som bidrar til å sørge for ro og orden i en verden som ellers ville oppleves perpleks. Likevel sier Engen (1989) at kunsten i dag alene ikke oppfattes som en uavhengig erkjennelsesform, og legger til at om man gir man seg hen til en slik forståelse, vil man risikere å bli tatt for å være en person fullstendig styrt av følelser. I Norge, men også i andre vestlige samfunn, har den estetiske funksjonen vært dominerende, sier Varkøy (2017), noe som kan være en mulig forklaring på hvorfor musikken synes å ha fått en nedtonet rolle i den norske skolen i de senere år, jfr. KD (2017). Likså fullt er det på bakgrunn av teori som peker i retning av at musikk både er positivt og viktig for den enkeltes dannelsesprosess, men også for barnets læring (Bjørkvold, 1991), grunn til å stille spørsmålsteget ved nedprioriteringen av musikk og musikkfaget i det norske utdanningsløpet.

### 2.3.1 Begrepsavklaringer

#### *Danningsperspektivet*

Med bakgrunn i det overstående, vil jeg oppsummere hvilken forståelse av dannelsesbegrepet som vil ligge til grunn videre i denne oppgaven. Ifølge Opdal (2010) finner dannelse sted både gjennom oppdragelsen som gis, via miljøet individet er en del av og gjennom utdanningen individet deltar i – altså gjennom hans eller hennes primær- og sekundærsosialisering. Dannelse foregår følgelig i tette interaksjoner med andre, men også med seg selv. Derfor er det med henvisning til Honneth (referert i Jakobsen, 2013) slik at anerkjennelse generelt, men også sosial anerkjennelse spesielt, her vil være av stor betydning. Samtidig vil individet bli møtt med krav fra samfunnet som i liten grad samsvarer med den enkeltes evner. Ifølge Varkøy (2017) oppstår det derfor en spenning mellom individets selvstendighet på den ene siden, og adaptasjonen til samfunnets krav på den andre siden. Denne spenningen er allikevel nødvendig for at individets utvikling i det hele tatt skal kunne anses som en dannelsesprosess, poengterer Varkøy. Slik blir individet satt i stilling til å øke sin kunnskap, innsikt og forståelse, sier Opdal (2010). For at dette skal kunne skje, sier imidlertid Håstein og Werner (2014), samt Nes (2013) at individet er avhengig av å bli imøtekommet med en opplæring som legger til rette for deltakelse og opplæring, noe som vil være uvurderlige virkemidler for å kunne bli en bedre utgave av oss selv, som ifølge Straume (2013) anses å være dagens dannelsesideal. Det vil i det videre arbeidet altså være denne beskrevne forståelsen jeg legger til grunn når jeg omtaler «dannelse».

#### *Musisering, anerkjennelse og affordanse*

Også andre begreper vil være tjente med en begrepsavklaring. Musisering, anerkjennelse og affordanse er alle sentrale begreper i dette forskningsprosjektet. Musisering («musisere», s.a.), som jeg benytter i problemstillingen, kan omtales som det å fremføre musikk – altså å synge eller spille. Det å «anerkjenne» (s.a.; Honneth, referert i Jakobsen, 2013), eller det å bli møtt med anerkjennelse, kan omtales som å godta, akseptere innrømme eller respektere. Særlig respekt og aksept vil tillegges stor betydning i dette forskningsprosjektet. Dette fordi det vil være disse meningene som best vil kunne løfte frem anerkjennelsesbegrepet slik det synes mest fornuftig å bruke det her. «Affordanse» innenfor musikkgenren handler ifølge Vestad (2009) om hvorledes individet bruker musikken, og hva musikken kan tilby individet. Hvilke

---

aspekter som tilbys avhenger imidlertid både av hvilken atmosfære det er ønskelig at musikken bidrar til, men beror også på hvilket stemningsleie individet selv befinner seg i.

### 3. Metodologi

Hensikten med dette kapitlet vil være å beskrive hvordan det metodiske arbeidet i dette forskningsprosjektet har vært. Jeg vil først gjøre rede for hermeneutikken og drøfte aspekter knyttet til valget av denne vitenskapsteorien. Deretter vil jeg greie ut om fortolkningsverktøy som anvendes når jeg siden skal analysere de innsamlede data, før jeg videre kort vil gjøre greie for dokumentanalyse, som sammen med fortolkningsredskapene vil være til hjelp når jeg analyserer brevet. Deretter vil jeg redegjøre for forskningsmetoden jeg har valgt, brevmetoden, og drøfte om andre metoder kunne blitt valgt til fordel for denne. Brevet fremstår som en livshistorie. Derfor er det også av betydning å gjøre rede for hva en livshistorie – altså et narrativ – kan omhandle og ha som siktemål. Videre i dette kapitlet tar jeg opp sider ved oppgavens validitet og reliabilitet, før jeg siden drøfter etiske aspekter som har som mål å vise utfordringer særlig knyttet til valg av metode og valg av informant. I det påfølgende delkapitlet vil jeg berette hvordan jeg opprettet kontakt med informanten. I den forbindelse er det av betydning å opplyse om at alle opplysninger jeg gir om Håvard er anonymiserte. Dette valget er gjort i samråd med Håvard selv, men også på bakgrunn av etiske overveielser knyttet til forskning. Delkapitlet vil videre beskrive hvordan jeg gikk frem i utformingen av informasjonsbrevet til Håvard. Avslutningsvis vil jeg oppsummere kapitlets hensikt.

#### 3.1 Hermeneutikk

Når jeg skulle i gang med denne forskningen, vurderte jeg fortløpende hvilken metodologisk innfallsvinkel som ville være den mest hensiktsmessige for meg. Jeg anså ganske tidlig at hermeneutikken hadde mye å tilby, nettopp fordi denne vitenskapsteorien handler om å forklare og tolke, altså å avdekke elementer i en tekst for på denne måten å forstå tekstens innhold (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Skrefsrud, 2009, s. 3). Siden nettopp ulike tekster er av så stor betydning for denne oppgavens eksistens, synes det uklokt ikke å støtte seg på en metode som har til hensikt å avsløre hva ulike tekster faktisk prøver å fortelle oss. I Gilje og Grimen (1993) fremheves noe av det som er selve essensen i hermeneutikken: I vår søken etter å skape forståelse av en tekst, er vi avhengige av vår forforståelse. Denne forforståelsen kan blant annet dreie seg om dimensjonene «... språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer.» (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Hvilken erfaring og hvilke

---

kunnskaper vi knytter til disse ulike komponentene er avgjørende for hvorfor en og samme tekst kan oppfattes ulikt avhengig av hvem som leser den.

Schleiermacher og Dilthey (referert i Skrefsrud, 2009, s. 4), som kan knyttes til den klassiske hermeneutikken, var blant de første som problematiserte tanken om at tolkerens og forfatterens situasjon er identisk – den avstanden tiden utgjør vanskeliggjør en forståelse av teksten, hevdet de. Dette mente de skyldes det faktum at fortolkeren ikke er plassert i samme tid som forfatteren – snarere tvert imot. Denne ulike situeringen medfører en fare for at leseren vil kunne misforstå teksten, siden det er en fare for at han eller hun som leser kun finner seg selv, og ikke tekstens opprinnelsestidspunkt, igjen i det skriftlige arbeidet. Derfor kan Schleiermacher og Diltheys forståelse av hermeneutikken omtales som en rekonstruksjonshermeneutikk, siden man er avhengig av å gjenskape tekstens historiske tilblivelse for å bli stand til å skape den «rette» forståelsen av den. På bakgrunn av dette mente de at teksten har en opprinnelig mening og et opprinnelig budskap – altså noen «egne vilkår» (Skrefsrud, 2009) som den må forstås på bakgrunn av.

Heidegger og Gardamer, som representerer nyere hermeneutikk (Skrefsrud, 2009, s. 10), sier på sin side at forståelsen av teksten ikke kan frembringes gjennom biografisk og historisk kunnskap, men at lesingen av den på tekstens egne vilkår i stor grad også involverer leserens vilkår. Leserens står ikke i stand til å forlate seg selv, og heller ikke den historiske og kulturelle sammenhengen han eller hun er en del av. Dermed er ikke forfatterens opprinnelige mening og historiske forhold i teksten lenger særlig interessant. Det som imidlertid er interessant, er leserens forforståelse. I nyere hermeneutikk anses denne som en fordel som kan benyttes for å føre fortolkeren nærmere en forståelse av teksten.

Denne forforståelsen omtaler også Gilje og Grimen (1993, s. 153-155) når de skriver om den hermeneutiske sirkelen – selve kjernen i hermeneutikken. Ifølge Heidegger, sier Skrefsrud (2009), møter vi aldri teksten forutsetningsløst, noe som er nødvendig for at vi i det hele tatt skal bli i stand til å tolke noe som helst. I tolkningsprosessen vil enten tidligere oppfatninger bekreftes, eller så vil den enkeltes forforståelse endres. Og det er nettopp dette – bekreftelser

eller endringer av selvets forforståelse – som ifølge Heidegger utgjør den hermeneutiske sirkel. Denne forståelsen samsvarer også med Gadamerens oppfatning (referert i Skrefsrud, 2009), der han benytter termene fordommer, forforståelse og forståelseshorisont i sin omtale av denne. Fordommer er avgjørende for hvordan leseren umiddelbart oppfatter teksten, og er også noe som bestemmer forforståelsen til tolkeren. Til sammen danner dette leserens forståelseshorisont, som utgjør tolkerens helhetsbilde av bevisste og ubevisste oppfatninger og holdninger. Skrefsrud (2009, s. 11; 13) sier videre, med referanse til Gadamer, at leseren i møte med tekster opplever å bli utfordret, noe som innebærer at teksten kommer i strid med leserens antagelser. Dette fører i neste rekke til en bevisstgjøring av fordommene, og leseren må siden reflektere over konflikten som finner sted. Gadamer hevder dermed at leseren formulerer en slags hypotese om oppfatningen som ikke slo til, før denne i neste rekke sees opp imot teksten, for siden å kastes tilbake til leseren, som deretter lager en ny hypotese. Nye hermeneutiske erfaringer blir på bakgrunn av denne sirkulære måten stadig ervervet.

Den overstående redegjørelsen vil således danne grunnlaget for hvorfor jeg i analysen av brevet vil benytte meg av nyere hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993; Skrefsrud, 2009). Jeg ser dette som mest hensiktsmessig, siden jeg vanskelig kan situere meg i informantens ståsted ved tekstens tilblivelse. Derimot kan min forforståelse – som blant annet baserer seg på egen musisering – være et positivt bidrag i fortolkningen av innholdet i det mottatte narrative. Jeg kan dermed benytte min forforståelse som et hjelpemiddel på veien mot en mest mulig helhetlig tolkning av dokumentet. Det er likevel ikke slik at tekster noen gang blir helt ferdigtolkede (Skrefsrud, 2009, s. 13), samtidig som at det ikke finnes én tolkning som er absolutt korrekt (Gilje & Grimen, 1993, s. 162). Det som ved første øyekast blir min fortolkning av brevet, vil således kunne endre seg i fremtiden dersom jeg leser det på nytt. Samtidig kan også andre lesere finne nye aspekter ved teksten som jeg enten har oversett, eller som jeg har ansett som mindre betydningsfulle.

## 3.2 Fortolkningsverktøy

Når jeg siden skal i gang med analysen synes det derfor nødvendig å ha noen verktøy å støtte seg på for å begrunne mine fortolkninger av brevet. Gilje og Grimen (1993, s. 157) stiller



---

spørsmål ved hvordan vi kan «... avgjøre hvilken av flere mulige fortolkninger av en tekst ... som er den beste». De fleste tekster kan tolkes på flere ulike måter, sier de. Altså eksisterer det en fortolkningspluralisme. De velger imidlertid å trekke frem to vanlige kriterier som ligger til grunn når man skal tolke tekster. Disse kan fungere gjensidig utelukkende, men trenger ifølge Gilje og Grimen ikke (1993) å gjøre det, og kan tvert imot heller være til støtte for hverandre når en tekst skal fortolkes.

Det første kriteriet kalles det holistiske kriteriet (Gilje & Grimen, 1993, s. 158-159). Her trekkes gjerne Gadamer frem som opphavsmannen. Dette kriteriet er tekstorientert, og er opptatt av tekstens indre koherens. Det som ifølge dette kriteriet er avgjørende for om leseren har forstått eller ikke har forstått teksten, bygger på spørsmålet om hvorledes detaljene harmonerer i en helhet. Gadamer hevder at dersom leseren ikke oppnår en tolkning der delene henger sammen, tyder det på at han eller hun ikke har forstått teksten. Det trekkes imidlertid fram to problemer knyttet til det holistiske kriteriet: Det første av disse to peker på at det kan finnes flere potensielle fortolkninger av en tekst som hver og en er svært ulike hverandre. I tillegg kan det være at disse fortolkningene rett og slett ikke er sammenlignbare. Dernext problematiseres Gadamers påstand om at det er leseren som ikke har forstått teksten dersom han eller hun ikke oppnår en fortolkning der delene harmonerer i en helhet. Ifølge Gilje og Grimen (1993) kan dette medføre at fortolkeren kan lese inn en koherens i teksten som ikke eksisterer, noe som for eksempel kan gjøres ved at formuleringer og detaljer som faktisk eksisterer i teksten overses.

Det andre kriteriet kalles aktørkriteriet (Gilje & Grimen, 1993, s. 160-161), og er blant annet blitt brukt av idéhistorikeren Quintin Skinner. For å kunne si at vi har forstått en tekst korrekt, sier dette kriteriet at fortolkerens forståelse må samsvare med aktørens hensikt eller poeng med teksten. Her gis altså forfatterens hensikt en enorm betydning, og kriteriet sier at dersom vi kan være sikre på at vår fortolkning av teksten bryter med aktørens hensikt, kan vi være sikre på at teksten ikke er forstått rett. Det reises imidlertid to problemer også mot dette kriteriet: Det første av disse to er at aktørens hensikter som regel kun er tilgjengelige via språklige formuleringer som selv må fortolkes. Dette fører leseren inn i et dilemma: For å kunne tolke teksten rett, må vi kjenne aktørens hensikter. Men om vi skal kunne finne aktørens

hensikter, må vi allerede inneha rett forståelse av hans eller hennes tekst. Dette problemet kan likevel ofte reduseres ved at vi har andre kilder som forteller oss hva som er forfatterens hensikter. På den andre siden må også disse uavhengige kildene fortolkes. For mange typer tekstfortolkning er imidlertid aktørens hensikter mindre interessante. Eksempelvis vil forfatterens hensikter i dikt og andre litterære verker være nokså underordnet. Her vil det være av større interesse å undersøke hvilken betydning disse tekstene kan ha for oss i vår egen situasjon. Derfor er det rimelig å påstå at aktørkriteriet kun kan være gjeldende når det snakkes om en historisk mening.

I analysen av brevet fra Håvard vil jeg benytte begge disse kriteriene. Dette beror på Gilje og Grimens (1993, s. 161) poeng om at tekstens helhet nesten alltid vil være viktig, selv om vi ikke kan kreve at tekster til enhver tid danner harmoniske strukturer. Samtidig er det viktig ikke å ignorere aktørens hensikt. I analysen av brevet fra Håvard er nettopp forfatterens poeng av særlig stor betydning – «samfunnsvitenskapelig bruk av tekster som datamateriale har som oftest til hensikt å få vite noe om hva sosiale aktører tenker, hvordan de resonnerer, hva de vil med det de skriver ... .» (Gilje & Grimen, 1993, s. 161). Nettopp dette er det jeg håper narrativet fra Håvard vil kunne fortelle meg – hva tenker han, hvordan forstår han de ulike livshendelsene han har opplevd, hva ønsker han å oppnå med brevet sitt?

Men likevel, hvordan kan jeg være sikker på at mine fortolkninger av det Håvard skriver er de rette fortolkningene? Gilje og Grimen (1993, s. 162) belyser også dette spørsmålet i sin tekst. De sier at vi aldri kan være ett hundre prosent sikre på at våre fortolkninger av tekster er korrekte, og at det heller ikke finnes en absolutt korrekt fortolkning av en tekst. Fortolkninger, sier de, vil alltid bare være mer eller mindre sannsynlige eller troverdige; det holistiske kriteriet og aktørkriteriet kan kun gi oss visse referansepunkter på vei mot å bestemme om en fortolkning er god eller dårlig, men aldri gi noen garanti for at vår fortolkning er korrekt. Den enkeltes fortolkning baserer seg på hans eller hans skjønn, erfaring og dømmekraft, noe som innebærer at den enkeltes fortolkning alltid vil innebære en usikkerhet. Fortolkningen vil derfor alltid være mulig å endre i lys av ny informasjon.

---

Hvorvidt en fortolkning er god eller dårlig må i tillegg sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 162): Tolkningen vi gjør av tekstens helhet må til enhver tid baseres på tekstens enkeltdeler, og fortolkningen av tekstens detaljer må alltid sees i sammenheng med tekstens helhet. Sagt på en annen måte: Når vår fortolkning av teksten som helhet skal begrunnes, må denne begrunnelsen basere seg på vår lesing av tekstens enkeltdeler. Og når vår fortolkning av tekstens detaljer skal begrunnes, må lesingen av teksten som helhet ligge til grunn. Derfor har vi ikke andre virkemidler enn vår fortolkning av teksten og dens detaljer når vi skal overbevise andre om at vår fortolkning av teksten er den som stiller denne i et bedre lys enn andres lesninger av det samme skriftlige arbeidet, sier Gilje og Grimen (1993). Det vil således være dette jeg legger til grunn når jeg senere i oppgaven skal fortolke og analysere narrativet jeg har mottatt fra Håvard.

### 3.3 Dokumentanalyse

Når jeg skal analysere innholdet i brevet, ser jeg det også som fordelaktig å søke støtte i dokumentanalyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 99-101), siden en slik metode har et fortidsperspektiv som følge av at alle «dokumenter er beretninger som ikke er generert av forskerens innsats ..., men er overlevert materiale fra en situasjon i fortiden.» For å analysere dokumenter er det nødvendig med en systematisering, der ulike punkter kan være aktuelle å ha med for å skape en best mulig oversikt. En god sådan vil jeg forsøksvis skape ved å dele narrativets enkeltdeler opp i formålstjenlige kategorier. Innenfor hver av disse vil passasjene fra brevet kobles til relevant teori, som ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) vil være nyttig i det påfølgende analyse- og drøftingsarbeidet. I dette kapittelet, kapittel 5, vil dessuten en tilsvarende kategorisering kunne gjenfinnes, noe som har til hensikt både å skape en mer helhetlig tekst, men også å gjøre orienteringen mellom de ulike kapitlene enklere for leseren. Videre er vurderingen av hva slags type dokument det er, primærkilde; sekundærkilde; eller tertiærkilde, nyttig å legge til grunn i analysearbeidet, sier Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 100). I tillegg er også dokumentets form – skriftlig, visuelt eller lydlig – interessant å se nærmere på. Det er også betydningsfullt å undersøke dokumentets innhold, der det legges vekt på å avdekke om dokumentet er bygget opp hovedsakelig av meningsytringer eller faktainnhold. Det er dog ikke kun knyttet til innholdet i brevet dokumentanalyse kan ha sine

klare fordeler; tekster benyttet i teorigjennomgangen vil også måtte fortolkes. Her vil således dokumenttype; dokumentets form og innhold; forfatteren; konteksten og dokumentets formål være nyttige holdepunkter når også disse siden skal drøftes (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016).

### 3.4 Brevmetoden

Brevmetoden, som kan omtales som en underkategori av dokumentanalyse, er en metode innenfor kvalitativ forskning, og omtales ofte som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Sjøbakken, 2017, s. 5). Når jeg i denne oppgaven ønsker å belyse hvorvidt det eksisterer en koherens eller inkohereans mellom musikkfaget og dannelsen, ønsket jeg at Håvard skulle gis anledning til å gjøre en dypere refleksjon og ettertanke omkring spørsmålet som ble presentert for han. Jeg var imidlertid bekymret for om valg av kun én informant ville være tilstrekkelig for å finne tilfredsstillende svar på problemstillingen min. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 114) påpeker imidlertid at: «forutsetningen er at informanten gir fyldig og variert informasjon om fenomenet som studeres», og legger til at det innenfor ulike genrer av forskning ikke er unormalt at  $N=1$ , som altså vil si at én informant er selve grunnlaget for studien. Det er av den grunn rimelig å tro at én informant vil være nok også i dette prosjektet.

Ved bruk av brevmetoden vil man støte på både fordeler og ulemper. Som ett av de fremste fortrinnene er metodens mulighet for dypere refleksjon og ettertanke (Sjøbakken, 2017). Dessuten, sier Berg (referert i Sjøbakken, 2017, s. 5-6), unngår man utvalgsproblemer som kan forekomme ved bruk av intervju. I tillegg kan analysen av innsamlede data starte rett etter at man har mottatt brevet, noe som står i kontrast til hvordan etterarbeidet er ved bruk av intervju, der de innsamlede data må transkriberes før de kan analyseres, noe som kan være svært tidkrevende. Det Sjøbakken (2017) imidlertid trekker frem som en klar ulempe ved brevmetoden, er at forskeren ikke er i stilling til å stille umiddelbare oppfølgingsspørsmål dersom noe oppleves uklart. Derfor understreker han at det er nødvendig at hun eller han som velges til informant er i stand til å formulere seg godt og tydelig, slik at det eksplisitt fremkommer hva informanten ønsker å dele med forskeren. Jeg er imidlertid ikke engstelig for at Håvard verken skal klare å formulere seg forståelig, eller at det vil være vanskelig å

---

følge tankerekkene hans. Han har tidligere, alene og sammen med andre, forfattet flere ulike tekster som omhandler barn og musikk. De utvalgte tekstene jeg har lest av han er både lettfattelige og godt skrevet. Dette til sammen gir meg derfor troen på at et brev som skal fungere som et svar på et åpent, men likevel avgrenset spørsmål, fra meg, vil være like lesbart og forståelig som de forhenværende tekstene han har skrevet.

Granlund (2013, s. 26) sier dessuten at «det beste med brevmetoden er at informanten kan sitte hjemme i fred og ro og skrive sine tanker, følelser og meninger uten å føle seg presset eller ukomfortabel ved å fortelle sin livshistorie til noen andre.» Jeg vil derfor anta at brevmetoden i mange tilfeller kan være mer egnet enn for eksempel intervju. Dette beror på at informanten i slike tilfeller kan føle seg presset til å svare der og da, uten mulighet for å gå inn å redigere sine svar, eller tenke gjennom det han eller hun ønsker å meddele/ikke meddele underveis i intervjuprosessen. Dette kan i etterkant oppleves ubehagelig og pinlig for informanten, hevder Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 84).

Samtidig bør det alltid være slik at forskningsmetoden må tilpasses det som er formålet med forskningsprosessen. I mitt tilfelle ønsker jeg å gjøre et dypdykk i musikkens betydning for dannelsen av mennesket – helt fra livets spede begynnelsen og frem til der Håvard er i dag. Intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016) ville muligens kunne fungert for å få svar på deler av dette, men intervju ville som nevnt ikke gitt respondenten anledning til en dypere egenrefleksjon, og svarene ville dermed stått i fare for å bli mer overfladiske enn det jeg mener jeg vil oppnå ved å bruke brevmetoden.

En annen kvalitativ metode jeg også kunne valgt å bruke er observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Jeg kunne ha valgt ut en eller flere klasser og gjennomført en eller flere observasjonsøkter der. Da kunne jeg ha forsøkt å avdekke hvilken plass musikken har i dagens klasserom – i alt fra oppstarten av dagen, til selve musikkfaget, og frem til avslutningen av dagen. Jeg ville også ha kunnet forske på om musikk, og særlig sang, er en naturlig inngripen i alle fag i skolen. Når det derimot er musikken og dens betydning for dannelsen av mennesket fra fødsel av og frem til informantens nåværende

ståsted, er likevel ikke denne metoden hensiktsmessig, og dermed heller ikke aktuell, å benytte i dette forskningsarbeidet.

Jeg kunne også valgt og gått kvantitativt til verks, og gjennomført forskningen ved hjelp av spørreundersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannssen, Tufte & Christoffersen, 2016). Da ville jeg enkelt og effektivt kunne nådd ut til mange, men ville for det første ikke vært sikret at mange nok respondenter svarte, og jeg kunne også ha opplevd at spørsmålene ikke var tydelig nok formulerte, slik at respondentene hadde kunnet oppfatte spørsmålene annerledes enn det som var ønskelig. Det ville også vært vanskelig og fått utdypende svar på spørsmål jeg hadde ansett for å ville vært tjente med ytterligere informasjon, siden bruk av spørreskjemaer ofte innebærer at respondentene er anonyme. Dessuten, og det som kanskje er den mest betydningsfulle årsaken til at en slik undersøkelse ikke ville vært velegnet i dette prosjektet, er nettopp det faktum at spørreundersøkelser tillater forskeren å gå langt mindre i dybden enn hva den valgte metoden gjør.

Relasjonen jeg har til informanten, som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.6.2, er også mye av grunnen til at jeg landet på brevmetoden da jeg skulle velge forskningsmetode – jeg oppnår gjennom dette, som tidligere nevnt, at det blir informantens ord, og ikke mine, som står å lese. Jeg vil heller ikke bli stående i posisjon til å tolke de orale svarene jeg får, noe som ville vært tilfellet ved bruk av intervju, og blir dermed heller ikke påvirket av kroppsspråket til informanten. Gjennom analysen av de innsamlede data ved et intervju, kunne dessuten en av fallgruvene vært at jeg tolket ordene til informanten feil. Ved å bruke brevmetoden blir det informantens egne ord som står på arket, uten å være preget av mine fortolkninger underveis i nedtegningen, noe som tidligere nevnt er en av fordelene ved å bruke denne metoden (Sjøbakken, 2017). Sjøbakken sier dessuten at brevmetoden og intervju ikke er utelukkende metoder: det er ingenting som tilsier at jeg ikke vil kunne gjennomføre et intervju med Håvard etter at jeg har mottatt brevet dersom jeg ser at det vil være nødvendig eller hensiktsmessig for å få en best mulig forståelse av livshistorien hans. Derfor endte jeg altså opp med å velge brevmetoden. Foreløpig er dette en metode som er relativt lite kjent, og dertil lite brukt (Sjøbakken, 2017). Det oppleves dermed både spennende og utfordrende å bruke en slik metode. Spennende fordi jeg opplever at jeg selv kan være med på å videreutvikle metoden

---

ved å bruke den i egen forskning, men også utfordrende fordi, slik Granlund (2013) uttrykker det, så eksisterer det ingen fasit som gir svar på hvorledes man skal bruke eller analysere data ved hjelp av denne metoden.

### 3.5 En livshistorie

Når jeg i oppgaven min velger å bruke brevmetoden, er det nærmest underforstått at jeg også ønsker å motta og formidle en livshistorie. Måten dette gjøres på er å motta et brev – et narrativ – fra informanten jeg er så heldig å motta data fra i dette prosjektet. For å få en større og bredere forståelse av hva en livshistorie innebærer, ser jeg til Ochberg (1994, s. 116-117), som oppfatter sammenhengen mellom historier og liv på følgende tre måter:

- 1) Livets handlinger ligner den tradisjonelle strukturen; alt bygger seg opp til et klimaks for siden å gå i oppløsning.
- 2) Fortellingen presenteres for et publikum. Det levde livet har vært offentlig, noe som sannsynligvis innebærer at historien ikke er helt ukjent for tilhørerne. Historiefortellerens identitet bygger likevel på publikumets respons.
- 3) Oppfatningen formidleren har av eget levd liv formidles. Livshistorien brukes som et argument for eller imot noe; det er ønskelig å få frem et poeng. Allikevel er det også her av betydning hvorledes publikumet reagerer på fortellingen.

Det av disse tre punktene som synes å samsvare best med hensikten jeg har med å bruke brevmetoden vil være det siste punktet: Brevet vil formidle Håvard's livshistorie, og argumentere for eller mot viktigheten av musikk. Ønsket mitt er derfor naturligvis at innholdet i brevet skal kunne hjelpe meg til å finne svar på om a) musikk, med fokus på musisering, kan være av positiv betydning for danningen av individet, og at svaret på dette skal kunne legge visse føringer når jeg videre skal forsøke å finne svar på b) hva dette vil kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen.

## 3.6 Validitet og reliabilitet

### 3.6.1 Validitet og overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning er særlig begrepene validitet, overføringsverdi og reliabilitet aktuelle sådanne. Som følge av denne oppgavens innsamling av empirisk materiale vil også de nevnte termene være av større betydning (Leseth & Tellmann, 2018). Forskningens validitet har til hensikt å avdekke om det innsamlede datamaterialet kan anses som gyldig for det oppgaven søker å undersøke. Innenfor det overordnede begrepet validitet finnes også underkategoriene begrepsvaliditet, intern validitet og ekstern validitet. For å undersøke begrepsvaliditeten søker man å finne svar på om det eksisterer en koherens mellom termene og teorien forskeren benytter, og den «virkelighet» han eller hun måler (Leseth & Tellmann, 2018). Intern validitet, sier Leseth og Tellmann (2018), dreier seg om hvorvidt datamaterialet samsvarer med forskerens hensikt med undersøkelsen. Det vil være av særlig interesse å undersøke om funnene svarer til fenomenet som skal undersøkes. Måter dette kan gjøres på er blant annet å undersøke hvor datamaterialet er hentet fra, og å vurdere spørsmålene intervjuobjektene har blitt stilt. Dersom datamaterialet er hentet fra inadekvate informanter, eller spørsmålene er lite treffende, vil dette få negative følger for forskningens interne validitet. Ekstern validitet handler om forskningens eventuelle overførbarhet til andre tilsvarende sammenhenger (Leseth & Tellmann, 2018). For å bli i stand til å vurdere om forskningens resultater er overførbare, vil det være av avgjørende betydning at forskeren gir detaljert informasjon om konteksten som omkranser det innhentede materialet. Overførbarhet er nært knyttet til ekstern validitet, og har til hensikt å kunne si noe om forskningens relevans for de undersøkte fenomenene (Leseth & Tellmann, 2018). Som følge av at dette prosjektet er et kvalitativt sådan, vil det således være mine fortolkninger og beskrivelser av mønstre som legger føringer for om funnene kan sies å være mulige å overføre til sammenlignbare fenomener.

Innholdet i brevet fra Håvard vil naturligvis være preget av hans liv, og nettopp Håvards levde liv må sies å være konteksten som musikkens betydning for han må forstås i lys av. Det levde livet, slik jeg har beskrevet det i kapittel 1.2, svarer således til konteksten Leseth og Tellmann (2018) etterspør. Likevel er det slik at selv om ordene i brevet fra Håvard er sanne for han, er det ikke dermed sagt at de samme oppfatningene uten videre kan sies å gjelde også andre med



---

musikalsk bakgrunn og interesse. Erfaringene Håvard har, og oppfatningene han sitter igjen med så langt i livet, vil derimot bero seg på kontekstene disse har blitt ervervet gjennom. Særlig godt beskrives disse i brevet som er å finne som vedlegg nederst i oppgaven, men de kommer også tydelig til syne gjennom kapittel 4. Hammersley og Atkinson (2012) følger opp dette ved å si at beretninger er betydningsfulle når de kan uttrykke noe om den gitte informanten. Siden brevet i sin helhet, men også i sine enkelte deler, beskriver musikkens betydning for Håvards levde liv, mener jeg dette bidrar til at forskningens interne validitet er godt ivaretatt. Håvards livshistorie skal derfor anses som en god og sterk ressurs. Samtidig vil jeg også påstå at den eksterne validiteten fremstår som god i dette forskningsprosjektet. Dette fordi det ser ut til at funnene innehar en overføringsverdi, noe som blant annet kommer som følge av Håvards rike og detaljerte beskrivelse av musikkens opplevde betydning.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Forskningens reliabilitet vil særlig dreie seg om begrepene refleksivitet og transparens. Leseth og Tellmann (2018, s. 22) sier om reliabiliteten at denne omhandler dataenes opplevde kvalitet, og relateres til hvorledes datainnsamlingen er blitt gjort. Følgelig vil ikke repetisjoner av kvalitative studier kunne gi identiske resultater, noe som skyldes betydningen forskerens påvirkning på forskningsprosessen i form av fremgangsmåte og fortolkninger spiller. Hvilke funn som blir gjort avhenger derfor av forskerens påvirkning og bidrag. Leseth og Tellmann (2018) sier således at transparens og refleksivitet omhandler forskerens redegjørelse av effekten av egen rolle gjennom forskningens ulike stadier, og sier samtidig noe om hvorledes forskeren og forskningsprosjektet gjensidig påvirker hverandre gjennom prosessen. For at termene skal ha de ønskede funksjonene, er det nødvendig at forskeren reflekterer over valgene han eller hun foretar seg underveis i prosessen (Leseth og Tellmann, 2018).

Knyttet til oppgavens reliabilitet mener jeg det i det følgende det først og fremst er grunn til reflektere omkring relasjonen jeg har til Håvard. Dette kommer som følge av at reliabiliteten i så sterk grad avhenger av forskerens rolle i de ulike etappene i prosjektet (Leseth & Tellmann, 2018). Trolig kan det ikke benektes at min relasjon til Håvard både har stått i stilling til å farge innholdet i narrativet fra han til meg, men også fungert som et bakteppe i analysen og drøftingen som følger senere i oppgaven. Relasjonen har dog vært stykkevis og delt, til tross

for at jeg har kjent Håvard hele livet. Dermed vil flere av eksemplene som står å lese i brevet være erfaringer jeg ikke tidligere har hatt kjennskap til. Håvard har dermed stått fritt til å fortelle om opplevelser han med sikkerhet vet at jeg ikke har kjent til, noe som utelukker at mine oppfatninger av disse hendelsene har kunnet farge tolkningen min av disse. Derfor mener jeg det er grunn til å hevde at relasjonen samtidig har bidratt til en forsterkning av oppgavens tidligere omtalte validitet. Gjennom min kjennskap til Håvard har jeg hele tiden vært sikker på at hans livshistorie har hatt den største relevans for forskningens formål. Likevel kan det være at mine forkunnskaper om Håvards liv har bidratt til at jeg har tillagt eksemplene i brevet større betydning enn hva Håvards intensjon har vært. Det kan i neste rekke ha ført til at jeg kan ha tolket eksemplene på en annen måte enn jeg ellers ville gjort. Samtidig står jeg fast ved de fortolkningene jeg har gjort, og kan bare gjennom min lesing og fortolkning av brevet begrunne mine forståelser av dette, og videre forsøksvis overbevise andre om at min tolkning er mer «korrekt» enn andres, jfr. Gilje og Grimen (1993). Samtidig vil ikke analyse- og drøftingskapittelet kun bero seg på narrativets innhold. Brevets enkeltdeler vil bli studert i lys av tidligere omtalt litteratur. Funnene vil således forankres i individuelle forskningsprosjekter, som uavhengig av hverandre har kommet frem til hvert sitt resultat. Dermed mener jeg at min relasjon til Håvard i stedet for å være ufordelaktig for oppgavens validitet, heller vil være et positiv bidrag knyttet til forskningsprosjektets sådanne.

### 3.7 Etske drøftinger

Hammersley og Atkinson (2012, s. 294) sier at «... mennesker som skal studeres av samfunnsforskere bør få utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen, og gi sitt uforbeholdne samtykke.» På bakgrunn av dette sendte jeg en forespørsel til Håvard, der jeg informerte han om bakgrunnen for forskningsprosjektet mitt, og om hans rettigheter knyttet til dette. Denne samtykkeerklæringen ligger vedlagt nederst i oppgaven. Informasjonen i denne henvendelsen var så utfyllende som det var mulig å få til på dette tidspunktet i forskningsarbeidet. Det er imidlertid ikke uvanlig at innholdet vil endre seg eller dreie noe underveis: Everett og Fruseth (2012, s. 126) sier at desto mer av forskningslitteraturen som leses, desto mer kunnskap vil forskeren få. Dette vil i neste rekke kunne medføre retningsendringer underveis i prosjektet.

---

I samtykkeerklæringen gjør jeg også Håvard oppmerksom på hva deltagelsen i forskningsprosjektet innebærer for han som deltager. Jeg nevner at det er ønskelig at han skriver noe om både oppveksten sin, sin generelle musikkinteresse, egne forskningsprosjekter og nåværende arbeidssituasjon. Dette gjør jeg for å forberede informanten på hva som vil komme, og forsøker på denne måten å utøve en god forskningsetikk knyttet til det Hammersley og Atkinson (2012, s. 297) sier om privatlivet: De hevder blant annet at all samfunnsforskning medfører en fare for å ødelegge hans eller hennes privatliv og selvstendighet. Og at en offentliggjøring av hva som deles av deltagerne i en studie medfører en offentliggjøring som fryktes å kunne få langvarige konsekvenser. Gjennom mine opplysninger til informanten, opptrer jeg forhåpentligvis proaktivt relatert til nevnte mulig konsekvenser, og åpner med dette også opp for at informanten i større grad selv gis anledning til å vurdere fordeler kontra ulemper knyttet til sin deltagelse i forskningsprosjektet mitt.

Men denne bevisstheten omkring ønsket mitt om å informere Håvard best mulig beror også på min nevnte relasjon til han. Jeg har, som tidligere nevnt, kjent informanten hele livet, og selv om jeg ikke har hatt jevnlig kontakt med han, har han og jeg felles kjente som likevel har gitt meg innblikk i hans liv og virke. Jeg har derfor måttet gå noen runder med meg selv for å finne svar på om det var forskningsetisk korrekt eller ukorrekt å bruke en person jeg har en relasjon til som informant. Samtidig er det uansett min oppgave som forsker, slik Hammersley og Atkinson (2012, s. 315) også fremhever, «... å opptre på en måte som er etisk akseptabel, samtidig som [jeg] må ta hensyn til [egne] målsettinger ... .» Bevisstheten min omkring å opptre på en slik måte mener jeg hjelper meg til å gjøre nettopp det. Samtidig kan jeg aldri være sikker på at informanten føler det likedan, eller om han derimot føler seg presset til å dele med meg aspekter ved livet sitt som jeg ellers ikke ville fått tilgang på. Likevel, sier Hammersley og Atkinson (2012), vil da også forskning kunne by på mange av de samme etiske problemene man finner ved andre menneskelige aktiviteter.

De hittil beskrevne etiske utfordringene er likevel mye av grunnen til at jeg valgte brevmetoden: På denne måten lar jeg Håvard besvare spørsmålet i det tempoet han måtte ønske, uten at jeg står i stilling til å kunne farge hans svar ved å være tilstedeværende, noe som nevnt tidligere nettopp er en av fordelene med brevmetoden (Sjøbakken, 2017). Dermed synes

det også som at mange av de etiske potensielle problemene vil avta, siden jeg holder min rolle som forsker utenfor prosessen som omhandler Håvard's formulering av svar på mitt forskningsspørsmål. Når jeg velger brevmetoden fremfor intervju, bidrar jeg på denne måten også til å unngå å påvirke spørsmålene ved måten jeg stiller dem på – både gjennom kroppsspråk og ved uteblivende oppfølgingsspørsmål. Jeg oppnår også å få et svar fra informanten som er helt autentisk. På bakgrunn av fordelene jeg har nevnt ved brevmetoden, anser jeg den derfor å være temmelig utilitaristisk: metoden vil, slik jeg vurderer det, både gagne informanten, men også meg som forsker.

Likevel vil ikke brevmetoden kunne utelukke etiske problemer. Da jeg sendte mail til informanten, med et så enkelt, men samtidig så komplekst spørsmål: Hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag? er det naturlig og sannsynlig at også andre personer som på en eller flere måter har vært av betydning for informanten vil bli trukket inn – det være seg foreldre, søsken, lærere, venner, kolleger og andre. Derfor så jeg det som helt nødvendig å påpeke viktigheten av at informanten, i tilfellene der dette synes nødvendig, innhenter samtykke fra de berørte personene. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 83) begrunner dette med at samfunnsforskningen i særlig grad eksplisitt berører enkeltmennesker og forholdet mellom disse.

Et annet etisk dilemma er knyttet til spørsmålet omkring utnytting: Enkelte mener at forskning gjør at de som deltar i denne utnyttes: deltagerne bidrar med mye informasjon som benyttes av forskeren, men får lite eller ingenting igjen for det (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 303). Mitt håp er imidlertid at Håvard i aller høyeste grad vil få noe igjen for sin deltakelse i forskningen min. For det første gis han anledning til å gjøre en grundig selvrefleksjon knyttet til hva musikken har betydd for hans liv. Dernest ser jeg det også som trolig at han vil kunne ta med seg disse tankene inn i eget virke som underviser, og at de, i positiv forstand, vil kunne påvirke undervisningen hans overfor elevene han møter. For det tredje er det også mulig refleksjonene informanten er nødt til å gjøre i forbindelse med brevet han skriver til meg, kan være viktige bidrag til fremtidig tekst jeg ser det som sannsynlig at informanten vil velge å forfatte.

---

Videre sier Hammersley og Atkinson (2012, s. 303-304) dessuten at forskning ofte består i at forskere studerer mennesker som innehar en svakere stilling enn det de har selv. Jeg vil imidlertid påstå at dette ikke er tilfellet i denne forskningen: Håvard har en lenger og mer omfattende utdanning enn jeg per dags dato har, han har i tillegg praktisert som underviser i flere år, og har på denne måten ervervet flere og mer omfattende kunnskaper om musikk og dens påvirkning på elevene enn jeg så langt har oppnådd. Nettopp denne tyngden anser jeg som en stor fordel ved mitt valg av informant; min oppfatning er at han besitter svært mye kunnskap som kan være et gode for oppgaven min. I tillegg er jeg også av den oppfatning at Håvard kan oppleve at hans deltagelse i forskningen min også vil kunne tjene han, slik jeg tidligere har vært inne på (s. 52).

## 3.8 Informanten

### 3.8.1 Kontakt med informanten

Min innledende kontakt med Håvard relatert til denne oppgaven baserte seg på en muntlig konversasjon jeg hadde hatt med han noen dager forut for teksten som vises nedenfor. Som følge av dette, og som følge av min relasjon til han, ble det for meg naturlig å sende han en svært så uformell tekstmelding. Denne er tatt ut av konteksten den er en del av, men jeg velger likevel å gjengi den i sin helhet slik den ble skrevet da jeg sendte den til han:

*Tusen takk! ☺ - og takk for sist, det var absolutt veldig hyggelig!*

*En helt annen ting: det var denne master'n da.. Jeg har tenkt på det du nevnte om høringen av ny generell del, og lurer på om jeg skal forske litt på det ved hjelp av brevmetoden. Kjenner du til den? Kan du, dersom det blir slik jeg har tenkt det nå, tenke deg å være min informant? Det vil i så fall innebære å skrive et brev til meg ut ifra et spørsmål/påstand jeg formulerer til deg.*

*Samtidig er jeg klar over at du har hendene nokså fulle fra før, så det er veldig forståelig om du har nok med det ☺*

Svaret fra Håvard kom bare tre minutter etter at jeg hadde sendt tekstmeldingen til han, og han var utelukkende positiv til å delta i forskningsprosjektet mitt.

### 3.8.2 Utarbeidelse av informasjonsbrevet

Jeg hadde i forkant av utarbeidelsen av informasjonsbrevet lest litteratur som omtaler brevmetoden (Granlund, 2013; Sjøbakken, 2017) for på denne måten å skaffe meg nærmere kjennskap til hvordan metoden kan benyttes. Granlund hadde dessuten selv utformet et informasjonsbrev som jeg benyttet som inspirasjon i utformingen av mitt eget sådanne. Jeg hadde også i forkant vært i kontakt med Norsk senter for forskningsdata [NSD] (2017) for å få innblikk i hva slags informasjon som burde være med i informasjonsbrevet, og selvfølgelig også for å melde forskningsprosjektet mitt til dem. På bakgrunn av problemstillingen min, utformet jeg følgende forskningsspørsmål til Håvard:

*Hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag?*

På denne måten mener jeg at jeg unngikk for markante rammer for hva informanten kunne velge å ha med i svaret sitt til meg. Informasjonsbrevet ligger, som tidligere nevnt, vedlagt i sin helhet. Det gjør også samtykkeerklæringen.

## 3.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for vitenskapsteorien vi kjenner som hermeneutikk, der jeg har beskrevet aspekter ved denne som jeg mener vil være til støtte i analyse- og drøftingskapittelet. Videre har jeg undersøkt hvilke fortolkningshjelpemidler som kan bidra til at jeg senere i oppgaven gjør en best mulig fortolkning av de innsamlede data. Jeg har siden redegjort for tre mulig forståelser av hva en livshistorie er, der den siste av disse rommer en oppfatning fortelleren har om eget levd liv, der formidleren ønsker å fremme et poeng. I fortolkningsprosessen av brevet mener jeg dette vil være et fruktbart utgangspunkt. Dernest har jeg foretatt refleksjoner og drøftinger knyttet til spørsmål om validitet og reliabilitet, samt reflektert rundt egen rolle som forsker, noe som har bidratt til en større bevisstgjøring rundt hvilke utfordringer jeg befinner meg i ulike deler av forskningsprosjektet. Siden har jeg gjort etiske drøftinger som har hatt til hensikt å vise at det er mange aspekter som må tas hensyn til i forskningsprosjektet mitt, noe som blant annet omhandler valg av informant, herunder inngripen i Håvards liv og min relasjon til Håvard; valg av metode; samt maktforhold.

Avslutningsvis følger en beskrivelse av den innledende kontakten jeg opprettet med Håvard – både den første uformelle kontakten, men også opptakten til informasjonsbrevet jeg siden sendte han. Jeg anser dette som relevant for at leseren skal kunne sette seg bedre inn i hvordan jeg har arbeidet i dette forskningsprosjektet, noe som kan sies å være særlig viktig siden brevmetoden er en mindre kjent og mindre brukt metode enn andre kvalitative forskningsmetoder (Sjøbakken, 2017, s. 375).

## 4. Brevet

Så er jeg endelig fremme ved brevet – det som er oppgavens hovedingrediens. Brevet ligger vedlagt slik at det gis anledning til å lese dette uten verken teoretiske avbrytelser eller andre forstyrrelser. I dette kapittelet har jeg valgt å dele opp brevet i ulike kategorier, der hver av disse er gitt en overskrift som gir en pekepinn på hva innholdet i den enkelte kategorien er ment å omhandle. Forhåpentligvis vil en lik systematisering både lette lesingen underveis, men også gjøre analysen og drøftingen som venter i påfølgende kapitler enklere å følge. Gjennom systematiseringen vil jeg presentere delene av brevet jeg opplever som særlig viktige og betydningsfulle for å kunne svare på problemstillingen min. Før jeg går i gang med gjennomgangen, vil jeg først minne om hvilke spørsmål jeg håper narrativet vil hjelpe meg å finne svar på:

*Kan musikk, med fokus på musisering, være av positiv betydning for danningen av individet?*

*Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen?*

For øvrig vil jeg legge til at innholdet i brevet i første omgang trolig vil kunne bidra til å finne svar på problemstilling a). For å kunne besvare problemstilling b) vil det sannsynligvis i tillegg til å støtte seg på brevet fra Håvard, også være nødvendig å benytte tidligere omtalt litteratur for best å bli i stand til å besvare denne delen av problemstillingen.

### 4.1 Forelskelse

*Kjære Ida,*

*jeg skriver dette brevet for å gi deg et best mulig svar på spørsmålet ditt, nemlig hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag? Dette er et stort og viktig spørsmål, som kan besvares på mange måter.*

*(...)*

*Det å utforske på hvilke måter musikken har betydning i levd liv, slik du gjør, setter fokus på noe som ikke er direkte målbart. Jeg har mange ganger tenkt at å forklare musikkens betydning minner litt om å forklare en forelskelse; en vet at den er der og en*



---

*trenger egentlig ikke forklare noe særlig for at andre skal forstå, i alle fall ikke for mennesker som har opplevd noe tilsvarende selv.*

Så er vi i gang. Håvard starter med å sammenfatte hva informasjonsbrevet han har mottatt fra meg spør etter – som en forsikring om at han har forstått dette rett, og samtidig som en begrunnelse for hvorfor nettopp hendelsene han siden vil omtale er de som her blir trukket frem. Samtidig fester jeg meg ved sammenligningen han gjør – nemlig at musikkens betydning kan minne om en forelskelse. Ordet forelskelse er noe som raskt assosieres med gode, varme følelser – noe som er fint, og som oppleves meningsfylt. Min forforståelse av dette ordet gjør derfor at jeg oppfatter betydningen musikk har og har hatt for Håvard som noe likedan – noe godt og positivt, noe man slett ikke vil være foruten.

## 4.2 Parallele spor

*Musikk har vært en viktig del av livet mitt helt fra barndommen av, både hjemme, på skolen og som fritidsaktivitet. Etter hvert valgte jeg musikk som utdanningsvei og yrke, som utøver, underviser og forsker. Derfor er det som om mange parallelle spor fletter seg i hverandre og til sammen utgjør utgangspunktet for å si noe om musikkens betydning for meg personlig. Jeg merker at det er nærmest umulig å svare på spørsmålet ditt uten å la både teoretiske perspektiver og erfaringene fra livet med musikk som utøver, lytter, yrkesmusiker og underviser klinge med, for å bruke en musikalsk metafor. Alle disse perspektivene har blitt en del av min musikalske selvforståelse, og dermed også av forståelsen av musikkens betydning.*

Håvard skriver at musikk ble viktig for han allerede i barndommen. Han nevner at den i tillegg til å bli betydningsfull for han på hjemmebane og som fritidsaktivitet, også ble viktig for han på skolen. Læreplanen i musikk (UDIR, 2017b) har som nevnt til hensikt at musikkfaget skal fungere allmenndannende, og det kan videre benyttes både til å uttrykke og formidle stemninger, men også til å vise og fremme tanker og følelser knyttet til alle sider ved det å være menneske, slik jeg skrev om på s. 15-16. Kanskje opplevde Håvard at læreren hans i musikkfaget mestret å bruke dette faget slik læreplanens intensjon er, og kanskje var dette en medvirkende årsak til Håvards stadig vedvarende musikkinteresse. Videre sier Håvard at det synes som om mange parallelle spor fletter seg sammen, og det er lett å forstå det dithen til at

han mener at musikk i ulike deler av hverdagen hans, men også i ulike deler av livet hans, til sammen utgjør den betydningen musikken har for han i dag.

### 4.3 Musikken som livsramme

*Men nå skal jeg begynne med begynnelsen: Jeg vokste opp i et hjem hvor det så å si alltid var musikk. Far var ivrig korpsmusiker, både mor og far spilte piano og (mest) mor sang med oss barna. Vi sang for maten, vi sang godnattsang om kvelden, vi sang rundt juletreet og vi sang i kirka, på søndagsskolen og på husmøter. Jeg har ikke noe minne om en første gang jeg hørte musikk. Musikken har nok på en måte bare alltid vært der. Et av de tidligste minnene jeg kan huske er at jeg likte melodiene i den brune boka med en sirkel på omslaget. Jeg tror sirkelen var både rød, gul og blå og at tittelen “Deg være ære” var skrevet med sort skrift. Husmøtene hvor denne boka ble brukt var nokså kjedelige, husker jeg, men synginga var jeg glad i; jeg husker faktisk følelsen av heller å ville syngje med de voksne enn å leke med de andre barna.*

Denne passasjen viser at musikken har spilt viktige roller i ulike deler av Håvard's liv – både for han personlig, og for samspillet mellom han og hans nærmeste omsorgspersoner, jfr. Bjørkvold (1991). Musikken har, som Håvard skriver, alltid vært der. Implisitt sier dermed Håvard at musikken har fungert som et rammeverk for hele hans liv – helt fra tidlig oppvekst av og frem til der han er i dag. Dette har trolig lagt grunnlaget for måten Håvard har brukt og bruker musikken på, slik de neste utdragene også gir et innblikk i. Men det er samtidig verdt å merke seg at Håvard's bruk av musikk dermed synes å stå i kontrast til slik vestlige samfunn i all hovedsak benytter musikk, jfr. Klausen (referert i Varkøy, 2017).

### 4.4 Å “være i det”

*Men jeg husker også godt at jeg ble flau en gang da han som ledet møtet kommenterte etter en av sangene – på en måte som nok var ment positivt – at han la merke til at jeg likte å synge, fordi jeg sang så høyt. Jeg satt på golvet ved lenestolen far satt i og hadde ikke lagt merke til at jeg sang sterkere enn vanlig eller sterkere enn de andre, og ble*

---

*som sagt litt pinlig berørt. I denne fortellingen ligger det som nok er “cluett” med musikkens betydning for meg nokså oppi dagen; det handler om å utøve musikk for seg selv, å bli revet med og å “være i det”.*

Her trekker Håvard frem et spesifikt eksempel fra egen oppvekst der han husker godt at han var i musikken. Som følge av hans innlevelse i musiseringen, ble musikken et slags fristed der det kun var han og musikken. Håvards musisering svarer således til det Klausen (referert i Varkøy, 2017) skriver om menneskets behov for estetiske opplevelser.

*Nå, som voksen, er bilen en anledning til å engasjere seg i musikk på liknende måte. Det er et fristed, hvor jeg kan synge med til sanger jeg er veldig glad i, ofte noe litt jazz-aktig, som jeg spiller på bilstereo. Musikalsk og estetisk sett har denne handlingen betydning som et slags åpent rom for hodet, men det oppleves også som betydningsfullt kroppslig sett. Ikke sjelden har en gryende hodepine blitt kurert på vei hjem fra jobb når pusten, stemmen og muskulaturen jobber sammen om å utøve musikk. Stresset renner vekk. Kropp og sjel faller på plass.*

Også i voksen alder opplever altså Håvard at musikken tilbyr han noe av det samme. Det kan synes som at han opplever musikken som et pusterom fra hverdagen – alt rundt stenges ute; det er kun han og musikken. Her uttrykker Håvard dermed noe av det samme som Vestad (2009), skriver om i sin tekst: Musikken og individets bruk av denne kan offerere han eller henne en atmosfære som står i stilling til å bidra til regulering av den enkeltes følelser, noe som i neste rekke kan få positive følger for den enkeltes helse, jfr. Gabrielsson (referert i Wrangsjö & Trondalen, 2012).

## 4.5 Musikkens affordanse

*En får sagt andre ting i musikk enn med ord. Gjennom musikk er det som om en får tak i noe som ikke er mulig å få tak i på andre måter. Musikk som aktivitet kan frakte en framover i livet og bringe en i kontakt med forskjellige musikkmiljøer, hvor en møter mennesker som er like dedikert til musikk som en selv.*

Jeg oppfatter at Håvard gjennom dette eksemplet eksplisitt sier at musikken kan tilby oss noe utover det verbalt språk kan offerere hver enkelt av oss. Dette berøres også av Bjørkvold (1991) og Varkøy (2017); de hevder at musikalske former samsvarer bedre med menneskelige følelser enn hva språket synes å gjøre. Men også den relasjonsfremmende rollen som kan finnes i musikken berøres her. Håstein og Werner (2014), Kulset (2017), samt Kjølleberg og Kårstad (2018) omtaler også denne, der disse særlig fremmer sangens inkluderende og relasjonsskapende effekt.

Musikken kan offerere også andre aspekter ved livet, skriver Håvard:

*Men det er også et musikkliv utenfor dette, som også er meningsfullt og som handler om livsmening. (...) Da livet ble mer komplisert med barn og hjem, var det ikke så vanskelig å gi slipp på den delen av karrieren. Jeg opplevde nok en slags sorg ved å legge det utøvende livet på hylla – som når en gjør det slutt med en kjæreste og avtaler å gå videre som venner, men en vet at det aldri blir det samme igjen – men kanskje aller mest opplevde jeg en form for lettelse. Det var en “skilsmisse” som var forholdsvis grei å akseptere og det var greit å komme seg videre i livet. For kjernen i mitt forhold til musikk kunne jeg likevel beholde, nemlig musikk som en estetisk nødvendighet i livet, eller musikk som livsressurs, kan en vel kalle det.*

Begrepet «livsmening» gir rom for ulike forståelsesretninger. Jeg velger her å forstå det som at musikken svarer til selve hensikten med livet. Denne forståelsen beror også på oppsummeringen Håvard selv gir av dette utdraget, nemlig at musikk for han er en nødvendighet – eller en livsressurs. Hans syn på musikk synes med det å samsvare med Wivestad (2018, s. 86), som sier at «... musikk ... er grunnleggende for vår danning som menneske», hvorpå Arnesen (2015) tilføyer at kunstneriske erfaringer kan åpne opp for opplevelser som bidrar til danning av integrerte mennesker.

Utdraget over synes således langt på vei å samsvare med Engens (1989) oppfatning av livsforklaringsbegrepet, der kunsten, som musikk er en del av, forsøker å beskrive tilværelsens mening som helhet. Men et kanskje enda bedre eksempel på at Håvard synes å dele Engens forståelse av livsforklaringsbegrepet er følgende utdrag:

---

*Hvis jeg skal trekke fram én ting fra studiene som jeg selv mener ble viktig for mitt forhold til musikk og videre veivalg, så må det være Even Ruud sine forelesninger om musikk og identitet. Her ble jeg presentert for et alternativt “spor” for å forklare og legitimere musikalsk interesse og engasjement. Eller kanskje er det bedre å beskrive dette sporet som kompletterende. For visst var spill på instrumentet, konsertvirksomhet og så videre fortsatt en viktig del av mitt musikalske liv, men Ruuds beskrivelser av musikkens betydning for mennesker traff blink på en helt annen og viktig måte. Jeg kjente meg så voldsomt igjen og følte at boken hans handlet om meg, hvis du forstår hva jeg mener. Han beskriver fire “rom”, som legitimerte min opplevelse av musikkens personlige og sosiale betydning, dens tilknytning til tid og sted og til det transpersonlige. Hans beskrivelser fylte på en måte et hull i min forståelse av musikk og ga meg mulighet til både å forstå og å beskrive musikkens betydning i livet – dens livsmening – på en ny måte.*

## 4.6 Anerkjennelse

Noe som går igjen som en rødåd gjennom store deler av brevet, er Håvards opplevelse av anerkjennelse som følge av sin musisering. For å vise dette vil jeg her trekke frem flere eksempler, som er hentet fra ulike steder i brevet:

*På skolen fikk jeg likevel anerkjennelse for å kunne synge. I ettertid lurer jeg på om det var av betydning at det ikke var noter i den grønne permen med kirkesanger som vi brukte på skolen. Siden jeg kunne de fleste av sangene fra før, sang jeg med av full hals. Etter hvert ofte bedt om å starte, og da la jeg la antakeligvis (intuitivt) sangene i et toneleie som passet bedre. Mestringsfølelsen som jeg opplevde vil jeg beskrive som en form for gledesfølelse som handlet om at vi sang sammen og at det lå fint. Jeg var tvers igjennom tilfreds.*

(....)

*Jeg husker spesielt en opptreden ved en lokal sammenkomst hvor jeg sto på scenen og spilte solo. Jeg var så nervøs at de vide buksene mine ristet, men jeg kom meg gjennom. I etterkant fikk jeg skryt av klassekompisene og det vokste jeg på.*

(....)

*Så selv om jeg nok hele veien har kost meg aller mest på øvingsrommet, husker jeg også den gode følelsen av opptredener som gikk fint, som brakte med seg glede og mestringsfølelse. Jeg har alltid blitt spesielt glad når spillelærere og publikum har beskrevet spillet mitt som musikalsk.*

(....)

*Et år eller to etter at jeg begynte i orkesteret begynte jeg på musikkskolen (som det het da) på piano. Spesielt husker jeg at pianolæreren min en gang sa at jeg spilte Sonatiner pent, noe han mente var nokså uvanlig. Jeg husker at jeg ble stolt.*

Det er lett å se at det som fremkommer i disse utdragene er Håvard's opplevelse av det Honneth (referert i Jakobsen, 2013) omtaler som sosial verdsettelse. Håvard opplever i de beskrevne situasjonene at hans evner verdsettes, og det er tydelig at det forekommer en enighet i de omtalte situasjonene omkring hvilke egenskaper som anses som betydningsfulle, slik Honneth også understreker viktigheten av for at individet skal oppleve å bli sosialt verdsatt.

## 4.7 Musikk og eksistens

Håvard trekker også frem flere eksempler som sier noen om hvilken eksistensiell betydning musikken har hatt for han:

*Gjennom å høre på musikk alene, ofte eldre jazzmusikere og –sangere eller nyere popmusikk, skapte jeg mitt eget rom, hvor det bare var meg og musikken. Det var ikke viktig om andre likte den eller ikke. Jeg lyttet til klanger, melodier og rytmer, sang med og gjennomlevde en rekke emosjoner knyttet til kjærlighet og tapt kjærlighet lenge før det var aktuelt for meg i det virkelige livet. Jazzens sorg og smerte satte jeg nok ikke ord på da, men det såre og rå i tonene oppfattet jeg (i alle fall delvis) og var fascinert av.*

Her skriver Håvard om noe av det Varkøy (2017) trekker frem som betydningsfullt for musikkpedagogens viten om musikkens rolle: Det er viktig, sier han, at pedagogen er klar over at ikke bare klassisk musikk, men også jazz og populærmusikk, vil kunne være bidragsytende

---

for at individet oppnår bedre forståelse av egen person og eget følelsesliv. Særlig melodien er av betydning i jazzsjangeren for å kunne oppnå denne type innsikt, hevder Varkøy.

*Etter hvert som vi ble litt eldre (antakeligvis i 14-års-alderen) satt ei venninne og jeg i deres families bil etter rennene og hørte på hele programmet. Det vil si, å få hørt hele forutsatte at vi var raske i løypa. Snakk om motivasjon for å gå fort på ski! Når jeg skriver om dette nå, kjenner jeg lukta av varmeapparatet i Volvoen og smaken av varm solbærtoddy, som vi alltid fikk da vi kom i mål. Å sitte i bilen, nippe til toddy og høre på musikken sammen, vel vitende om at så å si alle våre venner og alle tenåringer i Norges land akkurat da hørte på akkurat det samme, ga en god og sterk følelse, som jeg i dag vil beskrive som en form for fellesskapsfølelse eller samhørighetsfølelse. Det var på en måte ulike lag i denne opplevelse; den nasjonale (hele Norge var med), skolekameratene som var de vi kunne snakke med om musikken i etterkant og så var det vi to i bilen. Den dag i dag kan jeg dessuten få flashbacks til andre detaljer i ungdomstida når jeg hører "Ti i skuddet"-musikk og annen musikk som jeg hadde på den grønne og gule opptakskassetten min. Som de aller fleste andre har jeg vel brukt noe av denne musikken og annen musikk til å mimre over "gamle dager", sammen med venner eller alene. Slik gir musikk tilgang til det som var før i eget liv og knytter bånd til "den en var før". Og musikk var en selvfølgelig følgesvenn på fester; rask musikk for å få opp stemningen på selve festen og for å danse til, og roligere musikk som skapte stemningen på nachspielet.*

Håvard sier gjennom eksemplene som vises i utdraget at musikken i hans oppvekst hadde en fellesskapsfremmende effekt. Dette er også noe Kjølleberg og Kårstad (2018) omtaler i sin tekst. Sitatet viser videre at musikken var av betydning for hans utvikling av stabil identitet, jfr. Wrangsjø og Trondalen (2012). Musikkens betydning i Håvards sekundærsosialisering, jfr. Opdal (2010), gjør seg også gjeldende i denne passasjen. Det skyldes at estetiske, herunder musikalske opplevelser, berører enhver situasjon der vi interagerer med hverandre. Dessuten bidrar musikken til en forsterking av opplevelser, som her er knyttet til smaker, lukter og stemninger fra egen oppvekst, noe som øker musikkens betydning for de omtalte situasjonene jfr. Arnesen (2015). Det er grunn til å undre seg over om minnene ville vært like sterke om ikke musikken hadde vært en del av limet mellom Håvards liv da og nå. Denne undringen skyldes også det følgende utdraget:

*Det finnes nærmest ikke en emosjon som ikke kan finnes igjen i en eller annen form for musikk. Den kan møte en i sorg og glede, den kan bidra til en følelse av å være en del av noe, av å være utenfor og av å være “meg”. Musikk kan skape sammenheng i livet og knytte tette bånd mellom mennesker. I musikk kan en så å si alltid finne både noe kjent og noe ukjent, noe som gir rom for både bekreftelse og endeløs utforskning. Jeg, som alle andre, har blitt formet gjennom hva slags musikk omgivelsene har tilbudt meg, hvordan omgivelsene har tilbudt meg å bruke musikken, hvordan jeg faktisk har tatt den i bruk og hvordan jeg i ettertid gir den mening og betydning. Selve musikkens nyanser og måtene den har “snakket til meg” eller “truffet” meg på bidrar til å bekrefte og forsterke sider ved meg.*

*(....)*

*Jeg bruker musikk aktivt i egen hverdag, sammen med egne barn og i andre sosiale sammenhenger. Musikk binder mennesker i livet mitt sammen, binder livet sammen og binder meg sammen. Jeg bruker musikk til å speile eget humør, til å bekrefte egne følelser og til å føle meg bedre. Jeg tror også at å ha rike og grundige erfaringer med musikk kan bidra til at en forstår nyanser i følelser bedre, både når det gjelder andres følelser og sine egne.*

Det ser ut ifra det overstående ut til at Håvard sier at emosjoner og musikk går hånd i hånd; i alle fall synes det som at han tar til orde for at musikk er særs tilstedeværende i enhver følelse man kommer i kontakt med i livet. Dette samsvarer således godt med det Gabrielsson (referert i Wrangsjö & Trondalen, 2012) sier om bruk av musikk til regulering av og uttrykk for egne følelser, og betydningen musikk har for individet i et livslangt perspektiv. Betydningen musikk har for ethvert individs dannelse synes dermed å være stor, og det fremstår tydelig at Håvard mener at alle aspekter ved livet hans har blitt rikere som følge av hans erfaringer med musikk.

## 4.8 Oppsummering

Dette kapittelet har vist oss at musikkens betydning for Håvard til enhver tid i livet hans har vært stor. Den første kategorien, som jeg har valgt å kalle «forelskelse», viser uten tvil dette, og skyldes nok i stor grad at musikken «... på en måte bare alltid [har] vært der.» (Håvard,



2018): Både i hans oppvekst knyttet til dagligdagse gjøremål som måltider og leggetid, men også knyttet til kulturelle og religiøse høytider som julen, og til religionsbundne steder som kirken og husmøter, har musikken spilt en stor og viktig rolle. Som en del av ungdomstiden var musikken også tilstede. Musikken knytter Håvard således til intersubjektive relasjoner, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Dessuten viser brevet hvorledes musikken danner en slags ramme rundt hele hans liv. Jeg har derfor valgt å kalle denne rammen for livsramme. Funnene viser videre at musikken, med fokus på musisering, har bidratt til en rekke opplevelser som har vært preget av anerkjennelse. Trolig har disse påvirket Håvard i positiv forstand, og bidratt til en ønsket utvikling av han som menneske. Disse opplevelsene kan knyttes til musikkens affordanse. Når musikken offererer oss måter vi kan forstå både våre egne og andres følelser på, men også egen opplevelse av musikkens betydning for selvet, slik Håvard gjør, setter dette musikken i stilling til å ha betydning for den enkeltes eksistens. Dermed knyttes også musikkens betydning ikke bare til intersubjektive, men også til intrasubjektive relasjoner, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Som følge av dette er det grunn til å mene at Håvards musiseringstalent, samt hans interesse for og glede over musikk, har hatt en viktig og betydningsfull funksjon i hans dannelsesprosess.

## 5. Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven min har jeg til hensikt å analysere og drøfte brevet fra Håvard og den tidligere omtalte teorien. Målet med kapittelet vil således være på slutten av dette forsøksvis å kunne besvare den todelte problemstillingen min, der jeg spør etter a): Kan musikk, med fokus på musisering, være av positiv betydning for danningen av individet? og b): Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen? Som støtte i analysen av brevet fra Håvard, vil jeg hovedsakelig benytte teori jeg redegjorde for i kapittel 2, men også utvalgte deler av teorien som danner bakteppet for skrivingen av denne oppgaven, som jeg presenterte i kapittel 1, vil bli benyttet her.

### 5.1 Kan musikk, med fokus på musisering, være av positiv betydning for danningen av individet?

For best å bli i stand til å besvare denne delen av problemstillingen, vil jeg innledningsvis minne om at min tolkning av brevet baserer seg på hermeneutikken, og mer nøyaktig på nyere hermeneutikk som er særlig opptatt av leserens forståelse av teksten, som jeg skrev om på s. 39; 40. Men for å kunne tolke brevet fra Håvard på best mulig måte, må jeg i tillegg til nyere hermeneutikk også støtte meg på antagelser om hvordan en livshistorie kan forstås, som jeg skrev om på s. 47. Den av de tre forståelsesmåtene som vil være den mest fruktbare i analysen av brevets utvalgte deler, synes som tidligere nevnt å være det tredje alternativet, som tar utgangspunkt i formidlerens egen oppfatning av levd liv. Dette valget baserer seg på at Håvard argumenterer *for* musikkens betydning for eget liv, og han trekker frem flere eksempler som viser at denne betydningen kan ha en overføringsverdi til også andre individer.

#### 5.1.1 Musikken som livsramme

Ett av disse eksemplene er når Håvard skriver om sammenvevingen av parallelle spor. Her sier han at både musikk og evnen til musisering har vært av stor betydning for han i alle deler av livet – både i hans barndom, hjemme og på skolen; knyttet til fritidssysler; ved valg av utdanning; og senere ved valg av yrke. Alle disse epokene i Håwards liv har blitt preget av

---

betydningen musikken har, og har hatt, for Håvard. Denne opplevelsen av musikkens betydning er imidlertid ikke noe særegent for han. Også Bjørkvold (1991) løfter frem musikkens betydning for individet. Blant annet hevder han (1991, s. 179-181) at den enkeltes kreativitet vokser frem fra det musiske. Han går dessuten langt i å påstå at hver enkelt er avhengig av tilgangen til et musisk egenuttrykk for å bli kapabel til å kreere et liv. Dernest gir det også mening å se Håvards opplevelse av musikken, hans utvikling av evne til musisering, men også hans mulighet for musisering, i lys av verdiene Håstein og Werner (2014) har arbeidet frem. Trolig har Håvards erfaringer med musikk bidratt både til en opplevelse av å være inkludert, at nye musiseringsopplevelser har bygget på tidligere erfaringer av sådanne og at Håvard har opplevd muligheter for medvirkning knyttet til fremføring av sanger i eksemplene han trekker frem fra egen skolehverdag.

Innholdet i brevet fremmer uten tvil musikkens betydning for Håvards liv. Fra barnsben av, med en far som var med i korps, med begge foreldrene som ivrige pianister, og i tillegg sang som en del av hverdagsrutinene eksempelvis i forkant av måltidene og ved leggetid; sang som et religiøst og kulturelt uttrykk knyttet til feiringen av julen, i kirken, på søndagskolen og på husmøtene, samt sang som en del av fritidsaktiviteter og festlige tilstelninger sammen med kompiser i ungdomstiden, svarer dette til Bjørkvolds (1991) utsagn om behovet for et musisk egenuttrykk i formingen av eget liv. Men ikke bare for kreeringen av eget liv har musikken vært viktig. Den, her med et særlig fokus på sangen, har også virket samlende (Håstein & Werner, 2014) ved at sangen og syngingen har latt flere ta del i de samme hendelsene, og således inkludert den enkelte i hverandres opplevelser.

Musikkens og musiseringens viktige betydning for Håvard fremkommer også på stedet i brevet der han skriver om å «være i» musikken. Her skriver han om det han anser som selve kjernen i musikkens betydning for han personlig, som ifølge Håvard innebærer «... å utøve musikk for seg selv, å bli revet med og å «være i det».» Han refererer både til en spesifikk hendelse som bidro til denne opplevelsen i barndommen, men sier samtidig at han også i voksen alder opplever sin bruk av musikk på samme måte – eksempelvis i bilen på vei hjem fra jobb. Musikken oppleves der som et fristed, sier han, og han erfarer her at stresset forsvinner, og at «kropp og sjel faller på plass.» Det helsemessige aspektet ved musikken

understøttes også av Wrangsjö og Trondalen (2012). Samtidig kan også Håvard's beskrevne bruk av musikk knyttes til verdien Håstein og Werner (2014) kaller «relevans». Dette fordi den valgte musikken gir mening for Håvard som følge av musikkens relevans for hans behov.

Det er ingen grunn til å betvile Håvard's musiske erfaringer. Samtidig er det neppe slik at alle og enhver vil erfare musikkens affordanse på samme måte som Håvard. Dette kommer blant annet som følge av individets særegenhet, som gjør at vi alle erfarer forskjellige opplevelser ulikt. Men det vil også kunne bero på kulturen for musikk i den enkeltes hjem, og den enkeltes interesse for musikk. Musikkens betydning knyttes således tett opptil den enkeltes sosialiseringprosesser, jfr. Opdal (2010). Musikkens betydning for Håvard kan derfor neppe forklares ene og alene med hans opplevelser av denne. Musikkens plass i Håvard's barndomshjem må også kunne tillegges en stor del av forklaringen. Atmosfæreaspektet, som Vestad (2009) peker på, må derfor også kunne antas å være av stor betydning for Håvard's opplevelse av musikken. Foruten musikkens plass i hjemmet, er foreldrenes interesse for og kunnskap om musikk sannsynligvis også en bakenforliggende årsak til at musikken har fått en sentral rolle i Håvard's liv.

### **5.1.2 Musikkens affordanse**

Det finnes også et annet eksempel i brevet som kan tyde på at musikken har hatt en positiv påvirkning i Håvard's dannelsesprosess. Dette handler om hva musikken og individets evne til musisering kan tilby oss – altså musikkens affordanse. Funnene viser at musikken står i stilling til å offerere både ulike uttryksmåter, nye bekjentskaper og opplevelsen av en livsmening. Men vil ikke også andre aspekter ved livet kunne tilby oss det samme? Hva gjør at musikken og det musiske blir satt i en særstilling her? Brevet forteller at Håvard opplever at «en får sagt andre ting i musikk enn med ord. Gjennom musikk er det som om en får tak i noe som ikke er mulig å få tak i på andre måter». Teorien støtter også opp om dette sitatet: Wrangsjö og Trondalen (2012) sier eksempelvis at den voksne i samspillet med det lille barnet kan benytte stemmen i form av en sanglignende fremstilling. Som et kjennetegn på bruken av denne stemmen, særlig overfor de små barna, er jo nettopp at denne har en melodios klang. Melodien er derfor, sammen med de faktiske ordene som uttrykkes, av stor betydning i kommunikasjonen som går for seg mellom barnet og den voksne. Siden denne melodiose talen

---

også innebefatter ulik mimikk og andre gester, som berøring av barnet, lek og smil, for å nevne noen, fremstår det sannsynlig at denne måten å kommunisere med barnet på er av stor betydning for etableringen av samspillet mellom den lille og den voksne. Det kan vanskelig påstås at andre uttrykksmåter vil kunne erstatte denne samhandlingsmåten.

Bjørkvold (1991) deler både Håvards og Wrangsjö og Trondalens (2012) oppfatninger om at musikken kan tilby individet nye måter å uttrykke seg på. Allerede i spedbarnsalder er musikken en stor del av samspillet mellom voksenpersonen og barnet, sier Bjørkvold (1991, s. 55). Her er musikken en del av den viktige leken, som er et sammensurium av elementer som påvirker det lille menneskets begynnende dannelse. Men også som tenåring og voksent individ er musikken av stor betydning for ethvert menneske, hevder Bjørkvold (1991). Det er også vanskelig å komme utenom det faktum at når individet til slutt dør, er musikken også som regel til stede. I begravelser synes musikk ofte å fungere som et substitutt når det avdøde mennesket minnes og savnes, og sammen med orgelets toner fremmes en stemning som vanskelig kan fremkomme på annet vis enn den valgte. I lys av dette synes det rimelig å hevde at musikk står i stilling til å tilby individet andre ting enn verbalspråket synes å være kapabel til. Dette bygger dermed oppunder Håvards opplevelse av musikk som en velfungerende erstatning, og som et komplementerende element, til menneskets språk.

Noe annet musikken tilbyr oss er som nevnt etableringen av nye bekjenskaper. Funnene viser at dette har vært tilfellet for Håvards del. Han skriver: «Musikk som aktivitet kan frakte en framover i livet og bringe en i kontakt med forskjellige musikkmiljøer, hvor en møter mennesker som er like dedikert til musikk som en selv». Andre interesser, som eksempelvis slalåm, boksing og hundekjøring, står også i stilling til å offerere dette. Å påstå at musikken og musiseringen alene står i stilling til å tilby oss nye bekjenskaper og vennskap vil derfor være feil. Når musikken allikevel løftes frem som særlig viktig her, beror det blant annet på inkluderingsverdien Håstein og Werner (2014) omtaler. Det gir mening å bringe inn denne verdien her som følge av eksemplet som viser sangens samlende effekt på klassen (Håstein & Werner, 2014, s. 35). Men musikkens viktige rolle kan også forklares med at ethvert individ har noe av det musiske *i seg*. Alle funksjonsfriske mennesker er i besittelse av en stemme. Denne kan tas frem og benyttes når som helst. Elever i barneskolen vil kunne benytte denne i

friminutter som en del av leken, eksempelvis i aktiviteter som fordrer sang for å kunne bli komplette – slik som eksempelvis tauhopping. Her kan sangen sammen med aktiviteten bidra til at nye vennskap oppstår mellom elever i samme klasse, men også på tvers av klassetrinn. Sangen, og dermed det musiske, binder på denne måten individene sammen i en felles lek, der nye bekjentskaper kan oppstå, og der individene står i stilling til å oppleve å være inkludert. Dette støttes også av tidligere presentert teori, som Kulset (2017), samt Kjølleberg og Kårstad (2018).

Funnene syner også at musikken kan tilby individet livsmening. Om dette skriver Håvard: «Men det er også et musikkliv utenfor dette, som også er meningsfullt og som handler om livsmening». Først og fremst kan dette ut ifra brevetts innhold forstås som at musikken er en viktig ingrediens i alle deler av Håvards liv – fra oppveksten av og frem til voksen alder. Musikken kan altså oppfattes å være selve hensikten med livet. Hvorfor det er slik, kan ut ifra funnene både knyttes til hans positive opplevelser personlig sett, slik jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel, men kan som tidligere nevnt også være et resultat av Håvards oppvekst. Særlig den sosiale dimensjonen, som Straume (2013) skriver om, blir dermed viktig her. Dersom det kulturelle aspektet ved denne gis størst betydning, vil denne i seg selv kunne fungere dannende, hevder hun.

### **5.1.3 Erkjennelse og anerkjennelse**

Men også en opplevelse fra tiden Håvard selv var student kan tyde på at han anser musikken, evnen til musisering, utvikling av evnen til musisering, og muligheten for musisering, som et gode for individet i hans eller hennes dannelsesprosess. Håvard skriver her om en forelesning som tilbydde han anledning til en forståelse og beskrivelse av musikkens betydning på en helt ny måte. Foreleseren beskrev fire «rom» som bidro til at Håvard erfarte at hans opplevelse av «... musikkens personlige og sosiale betydning, dens tilknytning til tid og sted og til det transpersonlige» lot seg legitimere. Hans musikalske opplevelser, erfaringer og kunnskaper ble derved anerkjente, jfr. Honneths teori om sosial anerkjennelse (referert i Jakobsen, 2013). Men forelesningens betydning kan også forstås på bakgrunn av verdien «sammenheng» (Håstein & Werner, 2014): Foreleserens beskrivelse av musikken ga trolig Håvard anledning til å oppleve sammenheng mellom musikkens påvirkning på, og betydning for, store deler av

---

livet hans. Trolig kan også Håvard's opplevelse av forelesningen springe ut fra min forståelse av hans bruk av livsmeningsbegrepet, der denne bygger på hvilken særstilling musikken har stått i for Håvard's del fra barnsben av og frem til der han befinner seg i dag. På den andre siden står musikken ifølge Bjørkvold (1991) i stand til å røre og berøre hver og en av oss uavhengig av oppvekst og andre sosialiseringsspåvirkninger. Derfor er det trolig at også andre vil kunne erfare musikken på lignende måte til tross for at de ikke deler Håvard's innsikt i, særinteresse for, og kunnskap om musikk.

Anerkjennelse, som jeg var inne på i forrige avsnitt, er noe Håvard gjennom flere eksempler refererer til i teksten sin. Hendelsene kan uten tvil knyttes til verdien «verdsetting» (Håstein & Werner, 2014), som følge av Håvard's opplevelser av å bli verdsatt på bakgrunn av hans evner og interesser. De første eksemplene som tydelig viser at Håvard opplevde anerkjennelse av sin evne til musisering handler om hendelser på skolen. Her spesifiserer ikke Håvard hvilket eller hvilke trinn disse er knyttet til, men ut ifra konteksten som beskrives i det vedlagte brevet, synes det naturlig å anta at disse opplevelsene fant sted i barneskolen. Det første eksempelet handler om Håvard's synging. Håvard ble ved et tilfelle spurt om å starte syngingen, noe som førte til at han opplevde en stor mestringsfølelse, og at han «... var tvers gjennom tilfreds.». Men også to sceneopptredener, som brakte med seg positiv respons fra publikumet, ga Håvard mestringsfølelse, og bidro dermed til at han opplevde at hans ferdigheter ble anerkjente. Man snakker her derfor om en sosial verdsettelse, slik jeg har redegjort for tidligere i oppgaven (s. 28-29). Det var en konsensus om at Håvard's ferdigheter var viktige, og derav unngikk man en kulturell konflikt jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Også kommentarer gitt av Håvard's pianolærer fungerte tilsvarende.

#### **5.1.4 Musikk i et pedagogisk perspektiv**

Musikken er likevel ikke enerådende i å gi individet mestringsopplevelser som samsvarer og som sammenfaller med de nevnte eksemplene. En godt skrevet tekst, en flott turnoppvisning, eller en velsmakende matrett vil også kunne bidra til at individet høster ros og anerkjennelse. Musikken og evnen til musisering står derfor ikke alene om å bidra til slike erfaringer. Likså fullt står disse aspektene som mulige tilbydere av slike opplevelser; det handler rett og slett til enhver tid om å gi individet anledning til å utvikle de evnene hver enkelt innehar. I en

skolefaglig kontekst snakker vi dermed om tilpasset opplæring. Ut ifra eksemplene Håvard har delt med meg, og på bakgrunn av den nære tilknytningen disse synes å ha til majoriteten av verdiene Håstein og Werner (2014) har utformet, er det derfor grunn til å hevde at musikk og musisering kan tilby verdifulle bidrag i bestrebelsen etter å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014). Derfor er det grunn til å stille seg undrende til hvor den tilpassede opplæringen er på vei når både «musikk» og «sang» er totalt utelatt fra den nye overordnede delen (KD, 2017). For det første er det musiske av største betydning for all læring i skolen. Dette enes både Bjørkvold (1991), Bamford (2006) og Straume (2013) om. For det andre bidrar praktiske-estetiske fag til en bedret selvfølelse hos barnet, jfr. Bamford (2006). For det tredje bidrar særlig sang til å øke den enkeltes empati, og gjør med det ethvert individ mindre selvisk, jfr. Kulset (2017). Og sist, men ikke minst, synes musikk å være et viktig bidrag på veien mot at prinsippet om tilpasset opplæring innfris, jfr. Håstein og Werner (2014). Derfor burde det uten tvil være rom for musikk(faget) i skolen.

Når musikken står i stilling til å offerere både ulike positive opplevelser og kunnskapservvelser, skulle det være liten grunn til verken å neglisjere musikken i seg selv, eller musikkfaget spesielt. Allikevel synes dette å bli gjort i skoledebatter (Opstad, 2010) som diskuterer hvilke kunnskaper som bør fremmes i skolen. På den ene siden synes lærernes kompetanse å være utslagsgivende for debattenes retninger. Det faktum at et fåtall av lærerne besitter tilstrekkelig kompetanse (Opstad, 2010), som derved gjør han eller henne i dårligere stand til å undervise på en god måte i eksempelvis musikkfaget, kan trolig være en medvirkende årsak til at dette og andre praktisk-estetiske fag i stor grad overses. Håwards tidligere nevnte opplevelse fra en forelesning, understreker også viktigheten ved at musikkfagere er kompetente. På den andre siden kan denne manglende kompetansen blant grunnskolelærere langt på vei forklares med at praktisk-estetiske fag heller ikke vektlegges i lærerutdanningene (KD, 2016), som jeg vil diskutere i kapittel 7. Det vil i neste rekke bidra til en økende svekking av fagets posisjon, som med stor sannsynlighet må kunne sies å være svært uheldig for heldanningen av individet, jfr. Varkøy, 2017.

Ifølge KD (2016) fremmer i stedet lærerutdanningsinstitusjonene fag som bidrar til kunnskap som fremmes via tankeprosesser, ferdigheter og læreprosesser som fordrer kognitive evner,



---

jfr. Opstad (2010). Praktisk-estetiske fag blir altså forbigått. Dette til tross for at Håvard, og sannsynligvis flere med han, «... bruker musikk til å speile eget humør, til å bekrefte egne følelser og til å føle [seg] bedre». Dette også på tross av at Håvard, og trolig også andre, oppfatter det «... å ha rike og grundige erfaringer med musikk kan bidra til at en forstår nyanser i følelser bedre, både når det gjelder andres følelser og sine egne». Og dette også til tross for at Håvards erfaringer med musikk og musisering ser ut til å svare til verdiene Håstein og Werner (2014) knytter til prinsippet om tilpasset opplæring. I lys av at opplæringen skal fremme dannelse, jfr. opplæringsloven (2016), kan ikke viktigheten av at opplæringen tilpasses den enkelte elev overses. Dette bør gjelde vektleggingen av skolens ulike fag, og, som UDIR (2016) påpeker, i tillegg valg av metode og hvordan undervisningen blir organisert. Dersom dette gjøres på en adekvat måte, vil samfunnet som helhet trolig stå bedre rustet til å ende opp med heldannede individer, jfr. Varkøy (2017). Dersom undervisningen derimot ikke tilpasses på de nevnte måtene, og dersom individet som følge av dette ikke opplever at hans eller hennes evner verdsettes og etterspørres, vil individet i motsatt fall stå i fare for å bli krenket (Honneth, referert i Jakobsen, 2013, s. 361). Det vil for det første bidra til en halvdanning fremfor en heldanning av individet, jfr. Varkøy (2017, og vil for det andre kunne forhindre en reell tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014).

### 5.1.5 Eksistensielle erfaringer

Noe annet som også vies stor plass i teksten fra Håvard er eksistensielle erfaringer han har fått gjennom musikalske hendelser. Eksistensielle erfaringer bygger her på Varkøys (2017) og Engens (1989) forståelse av kunstens funksjoner – kreasjonen av bruksgjenstander, estetiske opplevelser og erkjennelsesverktøy, samt individets virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdisyn knyttet til kunsten. Kort oppsummert handler derfor eksistensielle erfaringer her om hvordan Håvard bruker musikken, og hvorledes denne bruken kan påvirke hans oppfatning av virkeligheten, mennesket og egne verdier.

Det første eksempelet jeg vil trekke frem, er knyttet til Håvards lytting til musikk. Lyttingen innebærer både en passiv og en aktiv rolle, men likevel må disse to rollene sees i sammenheng. Ved å være det som umiddelbart kan fremstå som en passiv tilhører, skriver Håvard at han samtidig lyttet til hele musikken – både dens «... klanger, melodier og rytmer ...». Dermed

inntok han i tillegg en aktiv rolle. Denne aktive rollen ikledde han seg også når han sang med til sanger han likte godt. Gjennom egen synging «... gjennomlevde [han] en rekke emosjoner knyttet til kjærlighet og tapt kjærlighet lenge før det var aktuelt for [han] i det virkelige livet.» Jeg mener det er grunn til å forstå dette sitatet dithen til at Håvard mener at muligheten for, liksom vel som evnen, til musisering ga han anledning til å bli kjent med følelser som enklest var tilgjengelige gjennom musikk. Kanskje medførte dette også at han ble kjent med sider ved seg selv som ellers ikke ville vært like lette å bli kjent med.

Et annet eksempel som viser musikkens betydning for Håwards liv, er delen hvor han skriver om hvordan musikk kan gjenskape opplevelser fra tidligere tider – her nevnes både skirenn, fester og andre sosiale arrangementer. Felles for disse hendelsene er at musikken blir rammen rundt, eller liksom vel selve kjernen, i Håwards minner: Skirennene endte, vel å merke dersom han gikk raskt nok på ski, opp med å kunne sitte i bilen sammen med vennen sin, høre på musikk og å drikke solbærtoddy. Håvard skriver at denne opplevelsen brakte med seg en sterk fellesskapsfølelse: Ikke bare hørte han på musikken sammen med en venn; det var også sannsynlig at også andre kamerater og andre tenåringer i Norge i samme stund hørte på den samme musikken. Musikken blir med dette den samlende rammen rundt fellesskapet. Eksemplene svarer derved til det Håstein og Werner (2014), samt Kulset (2017), skriver om musikkens, og særlig sangens, inkluderende og forenende effekt.

Men hvorfor spiller musikken en så stor rolle for fellesskapsfølelsen i disse hendelsene? Hva er det med musikken som gjør den så sentral? Blant annet sier Arnesen (2015) at estetiske fag, og dermed musikk(faget), påvirker individets opplevelser der disse inngår i sosiale samhandlinger med andre. Koherensen mellom teorien og Håwards opplevelse av musikkens betydning er dermed overhengende: «Jeg bruker musikk aktivt i egen hverdag, sammen med egne barn og i andre sosiale sammenhenger. Musikk binder mennesker i livet mitt sammen, binder livet sammen og binder meg sammen.» Vestad (2009) tilføyer, med henvisning til Böhme, at musikken tilbyr oss en atmosfære. Denne påvirker hvordan vi føler oss, samtidig som hvordan vi føler oss påvirker atmosfæren som omgir oss. Heller ikke dette viker langt fra Håwards opplevelse av musikkens affordanse. Kulset (2017) legger til at det i dagens samfunn i mange tilfeller fokuseres på skillet mellom «de andre» og «oss». Hun hevder at dette skillet

---

kan minskes, og forsøksvis viskes bort, ved et så enkelt virkemiddel som sang, nettopp fordi sang har en inkluderende og samlende effekt. Dermed er musikkens forenende effekt og dens sentrale posisjon i de omtalte sosiale opplevelsene med stor sannsynlighet ikke tilfeldig.

Som et ytterligere svar på hvorfor musikken kan ha en så betydningsfull rolle for individets dannelsesprosess, skriver dessuten Håvard at det ikke finnes én emosjon «... som ikke kan finnes igjen i en eller annen form for musikk.» Musikk, sier Håvard, er tilstedeværende både i sorg og glede; den kan gi individet en følelse av å være en del av et fellesskap; å være utenfor et fellesskap; og av å være nettopp den personen hver enkelt er. Videre sier Håvard at musikk kan speile den enkeltes humør og benyttes til å uttrykke følelser, noe som samsvarer med det Vestad (2009) skriver om at musikken kan benyttes til å skape en stemning. Dermed kan musikken også bidra til et skifte av den enkeltes emosjonelle tilstand, noe som understøttes av Bjørkvold (1991), som poengterer at for barnets vedkommende reflekterer hans eller hennes stemme subjektets sjeleliv og erfaringsverden.

Narrativet viser også musikkens betydning for intersubjektive og intrasubjektive relasjoner, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Musikkens relevans for intersubjektive relasjoner knyttes til det faktum at musikk kan bidra til at det oppstår relasjoner mellom mennesker, hevder Håvard. Dette har trolig også en overføringsverdi til andre individer. Blant andre enes også Bjørkvold (1991), Håstein og Werner (2014), Kjølleberg og Kårset (2018), samt Kulset (2017), om musikkens relasjonsfremmende rolle. Men også musikkens betydning for intrasubjektive relasjoner fremkommer i brevet: «jeg, som alle andre, har blitt formet gjennom hva slags musikk omgivelsene har tilbudt meg, hvordan omgivelsene har tilbudt meg å bruke musikken, hvordan jeg faktisk har tatt den i bruk og hvordan jeg i ettertid gir den mening og betydning. Selve musikkens nyanser og måtene den har «snakket til meg» eller «truffet» meg på bidrar til å bekrefte og forsterke sider ved meg». Dette kan forstås i lys av at individet til enhver tid lytter til den musikken han eller hun har behov for (DeNora, referert i Vestad, 2009). Det faktum at det gjennom musikken vokser frem en mening, slik Bjørkvold (1991) skriver om, blir med dette også tydelig.

Likevel er det grunn til å undre seg over om denne meningsfremveksten kan oppleves av også andre individer. Som svar på det, sier Bjørkvold (1991) at barnets spontansang kanskje ikke oppleves vakker, men at den alltid vil være tillagt en mening. Denne spontansangen, sier han, minner dessuten i stor grad om sangen man finner i afrikansk kultur. Heller ikke her står det vakre ved musikken i sentrum. Hensikten med sang i afrikansk kultur er derimot å skape mening. Det blir hevdet at dersom mening finner sted, er det også vakkert. Slik er det også for barnet, sier Bjørkvold. Musikk som mister sin mening, hensikt og betydning vil på sin side skilles ad fra livsprosessene, fortsetter han. På bakgrunn av dette, er det derfor grunn til å anta at også andre enn Håvard har opplevd, og vil erfare, musikken som tilbyder av eksistensielle erfaringer som samsvarer godt med Håwards sådanne.

## 5.2 Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen?

Som en introduksjon til det følgende mener jeg det er formålstjenlig å diskutere de tre sentrale kjerneområdene som ifølge Biesta (2014, s. 26-27) anses for å være utdanningens formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering innebærer tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, evner og verdier; sosialisering bidrar til at vi gjøres kjent med og lærer hvordan vi skal handle og opptre som (med)mennesker; og subjektivering omhandler utdanningens interesse for subjektiviteten hos individene vi utdanner. Biesta mener at pedagogikkens svakhet står på spill i alle disse tre funksjonsområdene. Pedagogikkens svakhet rommer en utdanning som er forutsigbar, målstyrt og sterk, og samsvarer dermed med en positivistisk læringsteori der læringen ikke gjøres pedagogisk, men mekanisk. Den pedagogiske svakheten vil i neste rekke derfor kunne drepe den enkelte elevs engasjement, følelse og nysgjerrighet, og samtidig står man i fare for at det som kanskje er pedagogikkens viktigste mål vil forsvinne – nemlig målet om å utdanne mennesker som både er tenksomme, selvbevisste og ansvarlige, sier Biesta (2014). Hvor stor betydning pedagogikkens svakhet får, avhenger imidlertid blant annet av om det kun er den voksne som bringer verdenen til våre barn, eller om vi også lar barna våre selv «... «komme til verden» ...» (Biesta, 2014. s. 27), som innebærer at den voksne har en viktig oppgave i å hjelpe barna til å involvere seg i verden.

---

## 5.2.1 Kunnskapsmangfold

Det faktum at dannelse i stor grad foregår i skolen (Opdal, 2010), gjør at det er av største betydning for utviklingen av selvet at undervisningen som gis tilpasses det enkelte individ ved at han eller hun gis anledning til å ta i bruk sine evner og forutsetninger. Opdal er ikke alene om å mene dette – både Biesta (2014), Honneth (referert i Jakobsen, 2013), Håstein og Werner (2014) samt Varkøy (2017) støtter oppunder denne påstanden. Dersom opplæringen ikke er godt nok tilpasset individet, der det derimot eksisterer en for snever vektlegging av intelligenser, jfr. Gardner (1999), vil individet stå i fare for ikke å utvikle et kunnskapsmangfold, bestående av påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Opdal, 2010, s. 22). Derfor, sier Opdal, er det i et dannelsesperspektiv nødvendig at kunnskapsmangfoldet ikke anses som adskilte enheter, men derimot som et system der hver del peker mot og står i forhold til de resterende delene. Dette vil ifølge Opdal (2010, s. 23) kunne gjøre individet kapabel til å erverve et kunnskapsperspektiv som stadig øker i bredde og dybde. For skolen som institusjon vil dette medføre et behov for et mangfold av kunnskapsformer og fagområder i dens læreplan.

Som følge av politiske føringer, prioriteres derimot basisfagene – norsk, matematikk og engelsk – høyt både i undervisningen i klasserommet, og gjennom leksene elevene skal gjøre hjemme. Resultatet fryktes å bli et kunnskapsmangfold som er for smalt til at det bidrar til en heldanning av individet, jfr. Varkøy (2017). Honneth sier (referert i Jakobsen, 2013, s. 361) «... at samfunn som systematisk nedprioriterer (f.eks.) kunstnerisk eller filosofisk aktivitet, tilbyr sine borgere en innskrenket danningshorisont.» Mennesket vil som følge av dette med andre ord stå i fare for å bli halvdannet, jfr. Varkøy (2017). Det er imidlertid ingen grunn til å stille spørsmål ved norskfagets, matematikkfagets og engelskfagets betydning; adekvate kunnskaper i disse fagene synes å være av største betydning i fremtiden, jfr. Ludvigsen-utvalget (2015). Når målet med opplæringen likevel er at individet skal bli et integrert menneske, jfr. opplæringsloven (2016), er det uten tvil helt nødvendig at eleven opplever og erfarer mestring. Som følge av elevmassens kompleksitet, er det derfor av største betydning at hver enkelt tilbys en opplæring som bidrar til et bredt og dypt kunnskapsmangfold ved at skolens fag speiler mangfoldet og åpner opp for mestringsopplevelser for heterogeniteten blant elevene ved at enhver elev opplever å bli inkludert og verdsatt. Dette til sammen gjør derfor musikkfaget til et viktig innslag i et bredt kunnskapsmangfold.

Bredde- og dybdelæringens betydning understrekes også av Bjørkvold (1991). Han hevder at det brede kunnskapsmangfoldet kan fremmes gjennom de tre faktorene undring, musisk og kreativitet. Dette kan gjøres ved at disse blir liggende som et bakteppe for opplæringen av den enkelte elev. Dette er fordi individet står i fare for å miste noe av seg selv dersom han eller hun ikke gis anledning til å ta i bruk alle sider ved selvet. Dersom dette skjer, ender man opp med halvdannede individer fremfor heldannede sådanne, jfr. Varkøy (2017). Når visse kunnskapsområder neglisjeres, slik som musikalsk intelligens, vil det dessuten kunne føre til at individet opplever mindre mestring enn hva som ellers ville vært tilfellet. Fravær av mestringsfølelse vil kunne medføre en underutviklet selvtillit, og samtidig en manglende opplevelse av anerkjennelse, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Av den grunn er det nødvendig at opplæringen er bredest mulig for i størst mulig grad å sørge for at den er tilpasset elevmassens heterogenitet, jfr. Håstein og Werner (2014) og Nes (2013).

### **5.2.2 Tilpasset opplæring**

Selv om tilpasset opplæring som begrep står sterkt i dagens norske skole, jfr. Håstein og Werner (2014); UDIR (2016), ser det likevel ikke ut som at denne institusjonen evner å ta tilstrekkelig hensyn til elevens personlige egenart. I stedet for å fungere inkluderende, jfr. Håstein og Werner (2014); samt Nes (2013), bidrar i stedet opplæringen til et ekskluderende skolemiljø der sosial ulikhet reproduseres, hevder Nes (2013). Når elevenes bakgrunn ikke tas hensyn til, handler man dermed ikke i tråd med det faktum at utdanning handler om å bekjempe sin egen opprinnelses egosentrisitet (Biesta, 2014, s. 25). Sagt på en annen måte: det faktum at basisfagene tillegges en stor andel av undervisnings- og leksetiden kan oppfattes å komme som følge av politikernes føringer for hva som anses som viktig og riktig kunnskap. Videre fungerer denne skjeve vektfordelingen ekskluderende ved at elever med andre erfaringer og evner enn de som inngår i basisfagene blir overkjørt i undervisningen. En undervisning som nettopp bygger på elevenes forkunnskaper og erfaringer vet å verdsette elevmangfoldet. Derfor vil en opplæring tilpasset dette også stå bedre rustet til å bidra til danningen av hele mennesker, jfr. Varkøy (2017).

---

Det at undervisningen er tilpasset betyr likevel ikke det samme som at den er optimal. Håstein og Werner (2014, s. 30) sier derimot at en tilpasset undervisningen skal la eleven «... få et forsvarlig utbytte av opplæringen». Allikevel må ikke viktigheten av at den tilpassede opplæringen bygger på de tidligere omtalte verdiene inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning overses. Samtidig er det utfordrende alltid å tilpasse undervisningen slik at enhver elev kan ta i bruk sine erfaringer. Håstein og Werner (2014) sier derfor at en tilpasset undervisning kan gjøres ved at en eller flere av verdiene velges ut og vektlegges i den aktuelle undervisningsøkten. Uansett må målet være at enhver elev i løpet av skoledagen erfarer at deler av undervisningen kan relateres til egne erfaringer, slik at han eller hun opplever å lykkes, men også at hans eller hennes evner blir anerkjente, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013). Som for Håwards del, sier Håstein og Werner (2014) at sang har en inkluderende effekt. Ved at elevene gis anledning til å synge sammen, fokuserer man således på inkluderingsverdien, og sangen får en samlende effekt. Dermed er det belegg for å hevde at musikkfaget bidrar til tilpasset opplæring.

Musikkfagets betydning for den tilpassede opplæringen peker således tilbake på funnene i kapittel 5.1. Disse viser at musikken spiller en viktig rolle for inkluderingen av individet i fellesskapet; de viser at musikken har betydning i intersubjektive så vel som intrasubjektive relasjoner; funnene viser også at musikken kompletterer verbalspråkets affordanser; de viser at musikken fungerer som en viktig ramme rundt den enkeltes liv og at den viser vei i valg av utdanningsløp og valg av yrke. Dessuten viser et utvalg av teorien, blant annet Bamford (2006) og Bjørkvold (1991) at musikken gjør barnet i bedre stand til å lære. Denne effekten er ikke spesielt knyttet til musikkfaget, men gjelder for læring i skolen generelt. Trolig kan dette forklares gjennom musikkens evne til å bidra til en mestringsfølelse der den enkeltes evner tas i bruk og verdsettes, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013), samt Håstein og Werner (2014). Men forklaringen kan også ligge i det at muligheten for å lykkes eller ikke lykkes er avgjørende for om eleven opplever livet i skolen som verdifullt. Gjennom musikk i skolen generelt, men også via musikkfaget spesielt, kan alle elever oppleve at de kan bidra med sine evner; noen kan spille på selvvalgte instrumenter, andre kan synge, atter andre kan benytte rytmeinstrumenter. Dette kan gjøres på tvers av språk. Musikk(faget) bidrar derfor til et inkluderende fellesskap, som er en viktig verdi ved tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014). Som følge av dette, vil en større vektlegging av dette faget derfor bidra til en heldanning

av mennesker, jfr. Varkøy (2017), i tråd med opplæringens formål (Opplæringsloven, 2016) og prinsippet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014).

### 5.2.3 Musikkens og estetikkens betydning for læring og danning

Bjørkvold (1991) tok tidlig til orde for at musikk er et viktig element knyttet til barns læring, og han mener av den grunn at musikk bør inngå i ethvert fag i skolen. Dette er imidlertid stikk i strid med hva som har vært den tradisjonelle argumenteringen for musikkfaget, der denne har omhandlet fagets unike egenverdi. Bjørkvold mener derimot at dette er fjernt fra barnekulturens oppfatning av det musiske mennesket, som i stedet innebærer at man lever, tenker og føler i integrerte helheter. Wrangsjö og Trondalen (2012) tilføyer at én av musikkfagets affordanser handler om at musisering kan gjenspeile selvets tanker og følelser, og legger til at fremføring av musikk mest sannsynlig vil kunne bidra til at individet opplever oppmerksomhet og anerkjennelse av sine iboende ferdigheter. Som vi husker fra narrativet, samsvarer dette med Håwards opplevelser av musikkens betydning. Til tross for at Bjørkvold (1991) tar til orde for at musikk bør ha en fagovergripende rolle, mener han imidlertid ikke at musikkfaget bør oppløses som eget fag – snarere tvert imot. Men om faget skal kunne bestå som eget fag, mener Bjørkvold at innholdet og metoden må tilpasses barnets kulturverden. Dette er som følge av at kunnskapen ifølge Bjørkvold springer ut fra levende mennesker. Dermed er det musiske elementært «... for all læring i skolen, for *alle* skolens fag. .... [nettopp fordi] levende unger er skolens mål og middel ...» (Bjørkvold, 1991, s. 180). Siden Bjørkvold tillegger det musiske så stor mening i et opplæringsøyemed, synes det derfor å være grobunn for å hevde at musikken bidrar til tilpasset opplæring.

På bakgrunn av dette, er det grunn til å mene at musikkfaget bør bestå som et eget fag. Sammen med fag som norsk, matematikk og engelsk, vil det danne grunnlag for å bistå eleven på veien mot en heldannelse, jfr. Varkøy (2017). Siden grunnskolen skal være for alle, som Håstein og Werner (2014) legger til grunn i sin forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring, er det derfor nødvendig at grunnopplæringen legger til rette for at eleven gis muligheter for å utvikle evnen til musisering, samtidig som han eller hun tilbys mulighet for musisering. Da synes det å være grunn til å stille spørsmål ved Ludvigsen-utvalgets (2015) kompetanseprioriteringer, der det på den ene siden sies at elevene i fremtidens skole skal oppnå en fagspesifikk



---

kompetanse i skolens ulike fag. På den andre siden sier den samme rapporten imidlertid at kompetanseområdet som handler om å kunne utforske og skape, er foreslått å inngå på relevante måter i samtlige fag. Derfor etterspør jeg et svar på hvorvidt det er tenkt at eksempelvis musikkfaget i fremtiden vil blekne hen som eget fag. En utfasing av musikk som et eget sådan, kan i første omgang tenkes å slå negativt ut på marginaliseringsprosessen (Nes, 2013). For det andre kan viktige elementer i den tilpassede opplæring med dette forsvinne. For det tredje vil vi trolig erfare at flere halvannes og færre heldannes, jfr. Varkøy (2017), som følge av en slik forvitring. Samtidig kan det argumenteres for at musikk som eget fag er pleonastisk som følge av opplæringen landets kulturskoler tilbyr. Likevel er det neppe slik at ethvert hjem har økonomiske forutsetninger for å la barna deres å benytte seg av slike opplæringstilbud. Av den grunn er det betydningsfullt at musikk både som et fagovergripende begrep, men også som et eget fag, gjøres til en sentral del av opplæringen i grunnskolen.

Samtidig synes det å være grunn til å undre seg over om det virkelig er slik at musikk(faget) har en så stor betydning for menneskets dannelsesprosess. Vil ikke andre aspekter også berøre denne utviklingen på tilsvarende måte? Det spesielle med det musiske er imidlertid det faktum at vi alle på en eller annen måte har det i oss, jfr. Bjørkvold (1991). Helt fra livet i mors mage hører fosteret rytmiske lyder fra morens hjerte, det hører blodet som beveger seg og morens stemme, for å nevne noe. For mange fostre har trolig også sangen vært mer eller mindre tilstedeværende underveis i de ni månedene det tilbrakte i morens liv. I tiden etterpå vil samspillet mellom barnet og dets omsorgspersoner også innebære melodiose undertoner i kommunikasjonen dem imellom, jfr. Wrangsjø og Trondalen (2012). Dessuten er det, som tidligere nevnt, slik at alle friske mennesker har en særegen stemme de står fritt til å ta i bruk. Denne kan benyttes til å lage et sammensurium av lyder, der disse kan brukes til å uttrykke alle individets ulike stemningsleier. Nettopp dette universelle ved musikken kan i seg selv fungere inkluderende – og med det bidra til en tilpasset opplæring.

Dette peker således i retning av at det er behov for en tyngre vektlegging av musikkfaget, og taler også for at musikkfaget bør fortsette å eksistere som eget fag. Dette kan i første omgang kobles til den musikalske intelligensen som Gardner (1999) omtaler, siden musikalsk intelligens er noe alle individer i større eller mindre grad er i besittelse av. Dernest kan det

også knyttes til Varkøy (2017), som hevder at halvdannelse oppstår når dominante grupper både overser den enkeltes særegne interesser, og i tillegg dikterer dannelsens formål. Musikkfagets betydning og eksistens blir dermed et motsvar til dette, og bidrar videre til at individene heldannes. For det tredje kan en tyngre vektlegging og en videreføring av musikkfaget som et eget sådan også begrunnes med Honneths anerkjennelsesteori (referert i Jakobsen, 2013), der det særlig er verdt å vende blikket mot den sosiale verdsettelsen. Blant annet viser funnene fra narrativet at musisering står i stand til å invitere til anerkjennende opplevelser. Til sist vil også det faktum at musikkens betydning for fellesskapet (Håstein & Werner, 2014) tale for at musikkfaget anerkjennes og beholder sin eksistens. Dette er fordi musikken er et viktig bidrag i dannelsen av, samt i videreutviklingen av, inkluderende fellesskap. Som vi husker fra verdiene som Håstein og Werner (2014) presenterte som en pedagogisk «oversettelse» av begrepet tilpasset opplæring, er «inkludering» en egen verdi der.

Arnesen (2015) slutter seg også til de estetiske fagenes, deriblant musikkfagets, betydning for individets dannelsesprosess. Han trekker som nevnt (s. 25) frem særlig tre dimensjoner – opplevelse; kreativ virksomhet; og vurdering og kritisk refleksjon – som han hevder er viktige bestanddeler for danningen av *hele* mennesket. Ved å ta i bruk disse aspektene står man bedre rustet til å unngå at individet halvdannes, jfr. Varkøy (2017). Dette er fordi «estetikk inngår også i mange andre fag og er en erkjennelsessfære der elever erfarer, foretar valg og skaper kulturestetiske uttrykk», sier han (2015, ingress). Arnesen begrunner således de estetiske fagenes plass i skolen på en måte som kan bidra til å gi innhold til verdiene som utdyper prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014). Hvorfor er det da likevel slik som Arnesen hevder, at det brede kompetansebegrepet som er å finne i Ludvigsen-utvalgets rapport (2015), delvis neglisjerer det estetiske perspektivet? Ludvigsen-utvalget (2015) fremmer dybdelæring, dannelse og utdanning som viktige aspekter ved opplæringen av hvert enkelt individ. Dybdelæring, sier Arnesen (2015), handler ikke kun om å gå dypere ned i den faglige materien, og å legge ned enda mer arbeid i hvert enkelt fag. Dybdelæringen må også kunne relateres til hans eller hennes sanselige opplevelser, til den enkeltes oppfatning av verden, og i interaksjonen mellom læreren og den enkelte elev, poengterer han.

---

Men vil ikke en større vektlegging av de estetiske fagene som gir rom for sanselig opplevelser kunne resultere i det Engen (1989) skriver om faren for å bli oppfattet som en totalt følelsesdominert person? Nei; en større vektlegging av de estetiske fagene gjør ikke de teoretiske fagene mindre viktige. En jevnere fordeling av tiden avsatt til de estetiske og de teoretiske fagene vil derimot i større grad bidra til en helhetlig dannelse av individet. Musikkfaget er dermed et viktig og nødvendig bidrag i prosessen frem mot målet om heldannede individer, jfr. Bjørkvold (1991) og Varkøy (2017). Halvdanning, som en økende utfasing av blant annet musikkfaget må kunne antas å føre til, er på sin side ikke forenelig med prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014). For å oppnå at elevene heldannes, er det derfor behov for en økende vektlegging av musikkfaget. Funnene som er gjort på bakgrunn av narrativet fra Håvard, peker også i retning av at musikk tilbyr oss andre erfaringshorisonter enn teoretiske forståelsesretninger legger opp til. Det er ingen grunn til å mene at Håvard av den grunn har blitt en totalt følelsesdominert person. Musikken har i stedet fungert som en forståelsesramme for hele hans levde liv. Tidligere presentert og drøftet litteratur gir sammen med funnene i narrativet fra Håvard, derfor grunn til å hevde at mennesket gjennom erfaringer med musikkfaget heller enn å bli en følelsesdominert person, blir gitt anledning til å bli kjent med *hele* seg, og dermed til å bli et heldannet menneske. Derfor kan ikke musikkfagets betydning for dannelsen av individet neglisjeres.

## 5.3 Oppsummering

Målet med dette kapittelet har vært, ved hjelp av analysen og drøftingen, å komme nærmere et svar på problemstillingen min, der jeg først spør om a) musikk, med fokus på musisering, kan være av positiv betydning for danningen av individet, og b) hva dette vil kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen. Svarene på begge disse spørsmålene vil bli grundigere gjort rede for i neste kapittel. Men kort vil jeg likevel si at det ser ut til at svaret på a) er at musikk kan være av positiv betydning for individets dannelsesprosess. Svaret på b) ser kort ut til å være at det vil være fordelaktig at det gjøres en større vektlegging av musikkfaget i skolen enn det som ser ut til å være tilfellet i dag. Dette er fordi danningen i stor grad skjer i skolen, og fordi musikkfaget langt på vei ser ut til å være et fruktbart bidrag i søken etter å tilby hver enkelt elev en tilpasset opplæring, men også fordi musikkfaget står i stilling til å bidra til en helhetlig dannelse av hver enkelt elev.

## 6. Oppsummering og konklusjoner

I starten av dette forskningsprosjektet spurte jeg først etter om musikk, med fokus på musisering, kan være av positiv betydning for danningen av individet. Dernest stilte jeg spørsmålet: Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen? I dette kapitlet vil jeg på bakgrunn av tidligere presentasjoner, kapittel 4, og tidligere analyser og drøftinger, kapittel 5, oppsummere de viktigste funnene, og forsøksvis trekke konklusjoner på bakgrunn av disse.

### 6.1 Kan musikk, med fokus på musisering, være av positiv betydning for danningen av individet?

Aller først, før jeg besvarer selve spørsmålet, vil jeg minne om forståelsen min av dannelsesbegrepet, slik jeg gjorde rede for på s. 36: Dannelse rommer en spenning mellom individets selvstendighet og tilpasningen til samfunnets krav (Varkøy, 2017). Denne spenningen bidrar til at han eller hun gis anledning til å innta en økt kunnskaps-, innsikts- og forståelsesplattform. Samtidig påvirkes også dannelsesprosessen av individets primær- og sekundærsosialisering (Opdal, 2010), og finner sted i nære interaksjoner med andre og innad i det enkelte individ (Honneth, referert i Jakobsen, 2013). Videre påvirkes individets utviklingsprosess av inkluderingen han eller hun opplever eller ikke opplever, jfr. Nes (2013), samt av anerkjennelsen han eller hun imøtekommes eller ikke imøtekommes med. Anerkjennelse kan individet erfare gjennom opplæringen som gis ved at denne er tilpasset den enkelte, jfr. Håstein og Werner (2014), slik at han eller hun gis mulighet til å utvikle seg i retning av en mer komplett utgave av seg selv (Straume, 2013).

Når Håvard innledningsvis sammenligner musikkens betydning for han personlig med en forelskelse, ligger det nokså oppe i dagen at musikken har spilt en viktig rolle i hele hans liv. På bakgrunn av den presenterte dannelsesforståelsen, viser dessuten funnene som springer ut fra narrativet utvilsomt at musikk, med fokus på musisering, kan være av positiv betydning for danningen av individet. Ikke bare for Håvard som enkeltperson, men også generelt for hvert enkelt individ, viser brevetts innhold, sett i lys av tidligere presentert litteratur, at musikk

---

og evnen til musisering vil ha en positiv innvirkning på individets dannelse. Både knyttet til Håvard's barndom hjemme så vel som i skolen; til fritidsaktiviteter; til etablering av, og vedlikehold av allerede eksisterende vennskap; samt i valg av utdanning og yrke, har musikken og evnen til musisering, men også hans muligheter for utvikling av evnen til musisering, og hans muligheter for musisering, vært av uvurderlig betydning for Håvard's dannelsesprosess. Musikkens betydning kan således knyttes til både hans primærsosialisering og til hans sekundærsosialisering, som begge er betydningsfulle for individets dannelsesprosess, jfr. Opdal (2010).

Mer inngående viser funnene at musikken, med et spisset blikk mot musiseringsdelen, offererer ethvert individ opplevelser av anerkjennelse, et pusterom fra den enkeltes hverdag, og en ramme rundt livet. Musikken gir oss med andre ord tilgang på opplevelser, og kan virke inn på og berøre enhver livssammenheng der vi interagerer med andre, jfr. Arnesen (2015). Musikk kan dessuten tilby den enkelte ulike måter å utrykke seg på, jfr. Opstad (2010); Wrangsjö og Trondalen (2012), og kan videre bidra til å skape samhold mellom mennesker (Kulset, 2017), og som følge av det bidra til en økt inkludering, jfr. Nes (2013). I tillegg hjelper synging oss til å redusere stress (Kulset, 2017; Wrangsjö & Trondalen, 2012), noe som kan være avgjørende for en god helse, og dermed for en vellykket dannelsesprosess. Videre kan musikk og det musiske oppfattes som et eget forståelsesgrunnlag, som sammen med religion og vitenskap danner utgangspunktet for individets komplette opplevelse av verdenen, jfr. Engen (1989). Musikken hjelper oss dernest til å ivareta og utvikle den viktige undringen (Bjørkvold, 1991), som er en betydningsfull ingrediens i menneskets utvikling, der det musiske åpner opp for at individet blir gitt tilgang til det meningsfylte, jfr. Straume (2013), som er av stor betydning i den enkeltes dannelsesprosess. Trolig skyldes musikkens positive påvirkning på individets dannelsesprosess derfor ulike faktorer. Men musikkens betydning kan sannsynligvis likevel springe ut fra at alle friske individer til enhver tid har det musiske i seg i form av egen stemme, jfr. Bjørkvold (1991). Alle har dessuten blitt skapt i et sammensurium av lyder som vekker musiske assosiasjoner – morens hjerte, blodgjennomstrømminger og stemme, for å nevne noe. Musikken har dermed alltid vært med oss.

## 6.2 Hva vil dette kunne ha å si for musikkfagets betydning og vektleggingen av dette faget i skolen?

Det er vanskelig å komme utenom det faktum at fremtiden vil kreve at individene innehar adekvate kunnskaper i norsk, engelsk og matematikk, jfr. Ludvigsen-utvalget (2015). Likevel peker funnene i retning av at når kunnskapsbredden i dagens skole gjøres for snever, slik en ensidig vektlegging av de nevnte fagene vil kunne føre til, vil det kunne medføre en marginalisering av eleven, jfr. Nes (2013). Derfor er det av største betydning at eleven gis opplæring tilpasset hans eller hennes evner, der dette gjøres via vektleggingen av de ulike fagene, men også gjennom organiseringen av undervisningen, samt via valg av metoder (UDIR, 2016). Funnene viser videre at «art in education», jfr. Bamford (2006), er et gode for elevens generelle læring i skolen. Dette støttes også av Bjørkvold (1991), der særlig undringsfaktoren kan trekkes frem som betydningsfull for elevens opplevelse og utbytte av opplæringen.

Funnene peker dermed i retning av at musikkens positive betydning for individets dannelsesprosess bør tas hensyn til i vektleggingen av musikkfaget. Dette forskningsprosjektets resultater viser at musikkfaget i et dannelsesperspektiv står i stilling til å bidra til en heldanning av individet. Heldanning, i motsetning til halvdanning, harmonerer således med prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014). Dette er fordi heldanningen innebærer at individet gis anledning til å ta i bruk sine evner og forutsetninger, og at disse imøtekommes med anerkjennelse, jfr. Honneth (referert i Jakobsen, 2013); UDIR (2016). En opplæring som tilpasses både gjennom fagenes vektlegging i skolen, men også via de didaktiske metodene som benyttes, jfr. UDIR (2016), vil således være i tråd med skolens siktemål om å danne integrerte mennesker, jfr. opplæringsloven (2016).

## 6.3 Oppsummering

Det er ikke til å komme utenom at fortolkningene mine langt på vei har sprunget ut fra tidligere erfaringer. De er derfor ikke endelig og uforanderlige. Derfor kan jeg heller ikke være sikker på at de fortolkninger jeg har gjort av narrativet vil være de samme om eksempelvis ti uker, ti

---

måneder eller ti år. Dette er fordi enhver lezers forståelsehorisont hele tiden er i endring (Gilje og Grimen, 1993). Likevel er det unektelig slik at teorien analysen og drøftingen i dette prosjektet bygger på, alltid vil finnes og trolig alltid vil te seg slik den gjør i dag; det er lite som tyder på at dannelsesstenkere snur helt om og omfavner instrumentalismen som synes å prege dagens norske skole i (for) stor grad, jfr. Biesta (2014). Dette beror først og fremst på musikkens betydning for dannelsens egenverdi, jfr. Varkøy (2017). Men også de tre dimensjonene, det sosiale, bevegelsen og subjektet, som alltid har ligget til grunn for dannelsesstenkere uavhengig av hvilken tidsepoke danningen har vært knyttet til, danner grunnlaget for denne antakelsen (Straume, 2013). Disse dimensjonene åpner ikke opp for accountability-fokuset som først og fremst er å finne i økonomiske sfærer, men som dessverre også har funnet sin vei inn i klasserommet. Dimensjonene er derimot rettet mot individet. Derfor er det trolig at en skole som legger til rette for en utvikling av *hele* individet, ikke bare vil oppnå at prinsippet om tilpasset opplæring vil bli innfridd, jfr. Håstein og Werner (2014), men også at den enkelte elev vil satt i stand til å bli et heldannet individ, jfr. Varkøy (2017). Som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel, vil en større vektlegging av musikkfaget fordre at lærerens kompetanse i dette faget økes. Ifølge Opstad (2010) vil dette forhindre en økende neglisjering av det estetiske, noe som vil sørge for at også kunnskap som musikkfaget bidrar til, vil anses som nyttig og nødvendig kunnskap, til tross for at denne særlig i skoledebatter synes å stå i kontrast til lærdom som høstes gjennom kognitive tankeprosesser.

## 7. Forskningens bidrag

Det er ønskelig at forskningen som er gjort i denne oppgaven skal kunne fremme verdifulle bidrag knyttet til individets dannelsesprosess alene, men også i vurderingen av hvorledes vektleggingen av musikkfaget, som er et viktig bidrag i dannelsesprosessen, bør gjøres. I dette kapittelet vil jeg derfor diskutere funn som er fremsatt tidligere i oppgaven i forhold til både allerede omtalt, men også i forhold til ny litteratur. Den nye litteraturen som bringes inn her er først og fremst ment å skulle komplementere allerede omtalt litteratur. En annen grunn til at denne trekkes frem her, og ikke tidligere i oppgaven, er at den omhandler fornyelsen av skolefagene, som enda ikke er ferdig behandlet.

### 7.1 Diskusjon av funn

#### 7.1.1 Nye kjerneelementer

De nye kjerneelementene som i disse dager utvikles med det formål å legge grunnlaget for fornyede læreplaner i de ulike fagene (UDIR, 2018), sier at disse skal romme fagenes viktigste innhold, og det man mener at elevene må lære for å bli i stand til å mestre og til å kunne bli kapable til å benytte hvert enkelt fag til videre læring. Kjerneelementene bør således romme «... kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer.» (UDIR, 2017a). Utvikling av nye kjerneelementer gjelder også for musikkfaget. Følgende fire kjerneelementer er foreslått for dette faget: musikkutøvelse, lage musikk, musikkopplevelse og kulturforståelse (UDIR, 2018). Til tross for utelatelsen av «musikk» og «sang» i den nye generelle delen, jfr. KD (2017); Wivestad (2018), ser det dermed allikevel ut til at gruppen som sammen, og på bakgrunn av resultatene fra høringene, har arbeidet frem kjerneelementer som innehar et klart dannelsesperspektiv. Samtidig knytter jeg spenning til om praktiseringen av fremtidens musikkfag blir like dannelsesrettet som kjerneelementene er.

#### 7.1.2 Ny femårig lærerutdanning i et dannelsesperspektiv

Det kan være gode grunner for at nye fagplaner utarbeides nå, først etter at den nye femårige lærerutdanningen har tredd i kraft. Likevel synes det å være grunn til å undre seg over om det



---

faktum at lærerutdanningens fornyelse og endringene i fagenes læreplaner ikke skjer parallelt, kan føre til at endringene i begge disse ikke resulterer i det ønskede utfallet. Noe av bakgrunnen for denne endringen, er at mens lærerutdanningen oppleves å forbli fokusert på skolens basisfag, særlig på norsk og matematikk (KD, 2016), fremmer derimot gruppen som utvikler eksempelvis musikkfagets nye læreplan, kjerneelementer som i større grad synes å romme et dannelsesperspektiv (UDIR, 2017a). Den nye lærerutdanningen (KD, 2016) på sin side, legger opp til at studenten skal oppnå 30 studiepoeng i norsk, og 30 studiepoeng i matematikk etter endt utdanning, noe som er obligatorisk. Dermed tydeliggjøres det allerede her at skolens basisfag i stor grad vektlegges. Dessuten må studenten oppnå 60 studiepoeng i minst ett undervisningsfag. Til sammen skal studenten i løpet av studietiden erverve kunnskap i tre til fire undervisningsfag. Underforstått er dette siste faget, eller disse to siste fagene, langt på vei valgfrie. Faget studenten skal oppnå 60 studiepoeng i, må imidlertid bygge videre på ett av fagene han eller hun har skaffet seg 30 studiepoeng i, noe som synes å gi grunn til å anta at fordypningsfaget for de fleste studenter vil bli enten matematikk eller norsk. Dannelsesperspektivet, jfr. begrepsavklaringen min s. 36, ser dermed ikke ut til å være tilstrekkelig ivaretatt i den nye lærerutdanningen.

Både de obligatoriske fagene og valgfaget/valgfagene skal vektlegge de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning (KD, 2016). Evner i disse fagene kan som tidligere nevnt både bidra til danning av den enkelte elev, og til videre læring. Derfor er det gode grunner for at disse ferdighetene vektlegges. Likevel oppleves det urovekkende at dannelsesperspektivet allerede i lærerutdanningen tones ned ved at fag som svarer til skolens basisfag vektlegges til fordel for praktisk-estetiske fag. Lærerutdanningen skal legge selve grunnlaget for lærerens undervisning i skolen. Som følge av at fagfordypningen med stor sannsynlighet vil bli i enten norsk- eller matematikkfaget, gis lærerstudentene følgelig liten mulighet for å fordype seg i praktisk-estetiske fag generelt, og musikk spesielt. På bakgrunn av funnene som er gjort i denne forskningen synes det å være grunn til å mene at denne skjeve vektleggingen av fagene vil være uheldig både for studentens kommende virke som lærer, men også for elevene han eller hun i fremtiden skal sørge for en tilpasset opplæring overfor.

### 7.1.3 Dannelsesaspektets plass i utdanningen og opplæringen

Også Opdal (2010) etterspør dannesperspektivets tilstedeværelse i slike utdanningsløp. Til forskjell fra utdanning, er ikke dannelse tilknyttet en bestemt institusjon (Opdal, 2010). Likevel er skolen udiskutabelt et sted hvor dannelse i svært stor grad skjer. Av den grunn vil det være av betydning å trekke frem høgskolenes og universitetenes dannelsesmandat, da det er disse institusjonene som skal sørge for kvalifiserte lærere til grunnskolene og de videregående skolene. Med henvisning til en undersøkelse som er gjort i regi av Universitet i Oslo i 2009, sier Opdal (2010) at det har skjedd en uheldig utvikling av dannesperspektivet ved at dette har forsvunnet fra både frie studier og fra profesjonsstudier. Derfor sier Opdal (2010) at det er nødvendig med tiltak som bidrar til at dannelse blir en del av studiene igjen – enten i form av å inngå i et annet allerede eksisterende emne, eller som et nyopprettet semesteremne. Dette forklarer han (2010, s. 28) med at «... dannelse er selvbegrunnende og utgjør en verdi i seg selv.»

Til tross for at flere, deriblant Arnesen (2015), Opdal (2010), Opstad (2010) og Varkøy (2017), løfter frem dannelsesaspektet som et viktig element i opplæringen av det enkelte individ, og til tross for at dette er gjort i forkant av utarbeidningen av det nye lærerutdanningsløpet, ser det likevel ikke ut til at disse forskernes funn er blitt tatt hensyn til. Det ser derimot ut til at higen etter å hevde seg i konkurransen om de beste nasjonale prøver-resultatene, samt at strevet med å gjøre det godt i PISA-undersøkelsene, jfr. Opstad (2010), gjør at fokuset i dagens norske grunnskole, men også i den norske lærerutdanningen, rettes mot fag som gir målbare resultater. Som jeg drøftet tidligere i oppgaven (s. 77), er det ingen grunn til å påstå at språklige og matematiske fag er unødvendige onder i dagens opplæring av barn og unge; kunnskaper i disse fagene kan for det første fremme nyttige bidrag knyttet til heldanningen av individet. Derneft vil gode ferdigheter i disse fagene også være nyttige i elevens videre læring, men også i hans eller hennes senere deltakelse i arbeidslivet. Det som derimot fremstår som uheldig for individets mulighet for å bli heldannet, er at *måten* basisfagene undervises på, trolig ikke er optimal for å realisere basisfagenes dannespotensial, jfr. Biesta (2014); Varkøy (2017). Undervisningsmåten i eksempelvis musikkfaget fungerer dermed som et motsvar på denne undervisningsmåten, og gjør musikkfagets bidrag til viktige sådanne i den helhetlige dannelsen av individet.

Et ensidig fokus på skolens basisfag vil i økende grad trolig bidra til en halvdanning av det enkelte individ, jfr. Varkøy (2017). Ergo gjør en ensidig satsning på basisfag det vanskelig å realisere prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Funnene mine viser derimot at musikkfaget kan fremme positive bidrag i heldanningen av individet. Trolig vil også andre praktisk-estetiske fag kunne ha en samsvarende eller en supplerende dannelsesfunksjon. Dette beror blant annet på Monsens (2013) funn som viser at estetiske fag blant annet bidrar til inkludering, mestring og økt selvtillit, som også ifølge egne funn er viktige bestanddeler i den helhetlige dannelsesprosessen. Musikkfagets bidrag til en helhetlig danning kommer som følge av den nære koblingen man kan finne mellom prinsippet om tilpasset opplæring og dannelse, der altså musikkfaget spiller en sentral rolle. Dette faget tilbyr eleven muligheter for musisering, og gir med det eleven anledning til å erfare flere av verdiene som inngår i prinsippet om tilpasset opplæring, jfr. Håstein og Werner (2014): Musikkfaget bidrar først og fremst til en styrking av fellesskapsfølelsen, jfr Kulseth (2017); Kjølleberg og Kårstad (2018). Men også den inkluderende effekten som følge av at elever på tvers av ferdigheter, språklige kunnskaper og funksjonsevner kan bidra i musikkfaget, jfr. Bjørkvold (1991), medfører at dette faget bidrar til en heldanning av eleven. Ikke alle elever kan å spille et instrument, men alle står i stand til å kunne delta i undervisningen ved bruk av rytmeinstrumenter, ved hjelp av synging eller ved hjelp av bevegelse og dans, for å nevne noe. Slik blir musikkfaget et fag som bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og mestring. Dette er viktige dimensjoner ved den enkeltes dannelse i seg selv, men også viktige aspekter knyttet til tilpasset opplæring, tatt de syv verdiene Håstein og Werner (2014) har fremsatt i betraktning: I tillegg til inkludering, vil musikkfaget også gi rom for at verdiene variasjon, erfaringer, verdsetting og medvirkning vil kunne erfares.

En opplæring som sørger for at skolefagene vektlegges på en måte som gjør at *alle* elever opplever tilpasset opplæring, slik prinsippet om tilpasset opplæring sier at den skal gjøre, jfr. Håstein og Werner (2014), vil dessuten forhindre elever fra å ende opp som push-outs (Nes, 2013). Ved at opplæringen tilpasses alle elever med utgangspunkt i verdiene Håstein og Werner (2014, s. 29; 53) har arbeidet frem, vil dessuten skolen i mindre grad oppleves fremmed. Dette vil i neste rekke også være verdifulle bidrag i arbeidet med å forhindre at elever ender opp som push-outs, jfr. Nes (2013). Varkøy (2017) hevder at denne

fremmedopplevelsen kommer som følge av at spenningsforholdet mellom individets frihet og selvstendighet, og hans eller hennes tilpasning til samfunnets krav er forkludret. Som følge av dette sier Nes (2013, s. 42) at «det er for mange elever som ikke får utnyttet sitt læringspotensial.». Det er grunn til å mene at den ensidige vektleggingen av basisfagene må ta en stor del av skylden for dette, siden dette forhindrer en reell tilpasset opplæring. Den skjeve vektleggingen bidrar dessuten til halvdannende individer. Derfor må det åpnes opp for at også andre fag, som eksempelvis musikkfaget, løftes frem som viktige og betydningsfulle bidrag i den tilpassede opplæringen, så vel som i danningen av det enkelte individ. Bare slik vil vi kunne oppnå heldannede individer, jfr. Varkøy (2017).

## 7.2 De videre implikasjoner

Når forskningsprosjekt går mot slutten, dukker det ofte opp spørsmål man som følge av prosjektets rammer ikke har fått berørt eller besvart. Slik er det også med dette prosjektet. Derfor mener jeg at denne forskningen står i stilling til å fungere som et springbrett for nye undersøkelser. Jeg vil her kort nevne tre mulige slike, og samtidig kommentere hver enkelt med et kritisk blikk på egen oppgave. Det av disse som kanskje er mest nærliggende dette forskningsprosjektet er i større grad å undersøke hvordan musikk aktivt benyttes i skolen som en del av den tilpassede opplæringen. Som følge av at informanten i eget prosjekt er en voksen sådan, satte det begrensninger i forhold til å avdekke elevenes egne opplevelser av hvorledes musikk(faget) brukes eller ikke brukes i tilpasningen av undervisningen. En annen mulighet er å undersøke hva elevene selv mener om musikkfaget, og vektleggingen av dette faget i skolen. Ved å velge en annen metode enn den som er valgt for denne oppgaven, eksempelvis intervju eller observasjon, eller en blanding av disse, vil det være mulig å undersøke hvorledes elevene opplever musikkfaget, og hvilken betydning de vil tillegge eller ikke tillegge dette faget. Dette vil i så fall stå i motsetning til hvorledes jeg har arbeidet i denne oppgaven, der jeg som følge av både valg av metode, men også som følge av valg av informant, i stedet har rettet blikket mot føringer for vektlegginger av skolens ulike fag heller enn elevenes meninger om dette. En tredje vei å gå kan være å forske på hva som er årsaken til at praktisk-estetiske fag, og med det dannelsesaspektet, synes å være nedtonet i dagens lærerutdanning. Gjennom dette prosjektet har jeg berørt en svært liten flik av dette feltet. Det faktum at kun én informant er valgt, og i tillegg den valgte metoden, legger begrensninger for i hvor stor grad dette kan

---

avdekkes i dette prosjektet. Flere informanter, samt en annen metode, vil trolig være nødvendig om den foreslåtte forskningen skal kunne gjennomføres.

De ulike forskningsretningene har kommet til meg som følge av arbeidet jeg har gjort med dette prosjektet, og jeg har innsett at jeg underveis i dette arbeidet kun har fått belyst en liten brøkdel av hele det enorme aspektet musikken står i stilling til å offerere oss. Samtidig er det i ethvert prosjekt behov for rammer som avgrenser arbeidet fra alle andre aktuelle retninger; bare slik får man anledning til å gå i dybden i forskningen. Relatert til dette vil jeg også benytte anledningen til å uttrykke min takknemlighet til Håvard for hans narrative bidrag i dette forskningsprosjektet. Uten dette ville jeg vanskelig sett alle de mulighetene som følger med musikken som jeg har skrevet om i denne oppgaven. Det ville vært vanskelig, kanskje også umulig, og blitt tilsvarende oppmerksom på disse affordansene om jeg ikke hadde fått et detaljert innblikk i Håvards opplevelse av musikkens betydning for han personlig. Narrativet har således bidratt til at jeg bedre er blitt i stand til å løfte blikket fra fokuset som er rettet mot norsk-, matematikk- og engelskfaget, og blitt bevisst på musikkfagets store betydning for heldanningen av det enkelte individ. I tillegg har jeg i langt større grad blitt bevisst på at arbeidet med musikkfaget langt på vei kan sørge for at prinsippet om tilpasset opplæring blir oppnådd. Slik sett kan de nevnte spørsmålene som har dukket opp underveis i prosjektet være nyttige holdepunkter i mitt arbeid som lærer; blant annet har disse, men også funnene som i dette arbeidet har fremkommet, bidratt til at jeg opplever at jeg i fremtiden står bedre rustet til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

## 8. Avsluttende kommentarer

Funnene i denne forskningen viser altså at musikkfaget bidrar til en heldanning av individet. Når jeg her skriver «bidrar», indikerer det at heller ikke musikkfaget alene kan sørge for integrerte mennesker. Det beror på det faktum at det enkelte individ er unikt og komplekst, og at hver og en av den grunn trenger en opplæring som er tilpasset den enkelte. Det fordrer i neste rekke en vektlegging av skolens fag som sørger for at prinsippet om tilpasset opplæring blir oppfylt. Det betyr at også skolens basisfag, som legger til rette for lesing, regning og skriving, er viktige bidrag i prosessen med å danne hele mennesker. Likevel viser funnene at basisfagene alene skaper et for smalt grunnlag for en heldanning – som tross alt er skolens siktemål (Opplæringsloven, 2016). Når basisfagene tildeles et høyere antall timer, jfr. Opstad (2010), enn eksempelvis musikkfaget, står vi dermed i fare for at stadig flere barn og unge gjennom opplæringen halvdannes, jfr. Varkøy (2017).

Funnene i dette forskningsprosjektet har vist oss at musikkens betydning for heldanningen av individet er stor. Denne betydningen kan imidlertid erfares også i ikke-skolefaglige kontekster, jfr. brevet fra Håvard. Likevel er det med stor sannsynlighet ikke alle elever som har like gode muligheter for bred musikalsk stimulans i hjemmet og i nærmiljøet. Derfor må skolen ta et større ansvar for at individet blir gitt tilgang på uttryksmåter som ser ut til å være svært positive for heldanningen. Det peker i neste rekke mot at musikkfaget både må beholde sin posisjon som et eget skolefag, og at musikken gis en større overgripende rolle i også andre fag i skolen. Dersom musikkfaget i stedet mister sin rolle som eget fag, synes det å være grunn til å mene at man simpelthen står i fare for at Nes' (2013, s. 40) utsagn om at det foregår en «økende ekskludering under dekke av inkludering» bekreftes. Av den grunn kan ikke musikkens betydning for dannelsen av den enkelte overses. Som følge av dette gir det mening å forstå følgende sitat som at Håvard erfarer musikken som en ingrediens i livet som er helt nødvendig for at tilværelsen skal kunne oppleves meningsfull:

*«For kjernen i mitt forhold til musikk kunne jeg likevel beholde, nemlig musikk som en estetisk nødvendighet i livet, eller musikk som livsressurs, kan en vel kalle det.» (Håvard, 2018).*

---

Meningsfull er det også nødvendig at elevene erfarer at opplæringen er. Det skyldes det nevnte faktum at en stor del av danningen skjer i skolen, jfr. Opdal (2010). Viktig er det da at *alle* elever erfarer opplæringen som meningsfull, noe som fordrer en opplæring som er tilpasset fellesskapet, jfr. Håstein og Werner (2014), og som i tillegg er tilrettelagt elevmassens heterogenitet, jfr. Nes (2013). Derfor er det nødvendig at skolen tilbyr en bredde av fag der alle og enhver kan oppleve både utfordringer og mestningsopplevelser. Dersom man legger verdiene Håstein og Werner (2014) har utarbeidet til grunn, både i politiske beslutninger som omhandler timefordelingen av de ulike fagene, men også i praksisen som finner sted i det enkelte klasserom, vil det være større sannsynlighet for at enhver elev vil erfare at opplæringen er tilpasset han eller henne. Ikke bare vil dette bidra til en opplevelse av undervisningen som meningsfull, men det vil også svare til formålet med opplæringen (Opplæringsloven, 2016) ved at stadig flere på denne måten vil oppleve å komme nærmere idealet om å bli heldannede individer, jfr. Varkøy (2017).

Avslutningsvis velger jeg å avrunde der jeg startet, men en ny, utvalgt passasje fra den samme barneromanen jeg innledningsvis viste til – *Tonje Glimmerdal* (Parr, 2012). Utdraget kan sies å oppsummere det som kanskje er musikkens viktigste bidrag i heldanningen av individet: Musikken fungerer som en ramme rundt felles opplevelser, noe som virker samlende for de berørte menneskene; musikken skaper en atmosfære som springer ut fra musikken selv, men som gjensidig påvirkes av hvorledes individenes stemningsleie er; og dessuten uttrykker musikken følelser mellom mennesker, og innad i hvert enkelt menneske. Det valgte utdraget blir med dette slangen som biter seg selv i halen; jeg er tilbake der hvor jeg startet, med en hypotese om at musikken spiller viktige roller i den enkeltes dannelsesprosess. Forskjellen nå, er imidlertid at funnene synes å styrke denne antagelsen.

*Koret i Barkvika og Gunnvald har kome omtrent halvegs i postludiet då det skjer. I starten er det ikkje nokon som reagerer, ikkje eingong Gunnvald. Men etter kvart begynner folk å sjå seg forundra ikring. Det kjem feletonar ein stad ifrå som legg seg tett inntil Gunnvald sine tonar og gjer musikken dobbelt så stor.*

*Tonje ser korleis Gunnvald, utan å slutte å spele, forundra opnar auga, og hevar hovudet. Og då stoppar bogen til Gunnvald. Ein*

*augneblink er Tonje redd hjartet hans skal stoppe også. Han står som forsteina der nede. Men så knip han hardt att auga og får på ein eller annan måte lyd i fela si att. Musikken frå dei to instrumenta flettar seg saman kring kortonane og fyller kyrkjerommet heilt opp under taket og vidare ut i våren. Då dei er ferdige, er det så stille at Tonje er redd for å puste. Slik musikk har ingen høyrte før. Alle i koret ser opp på den store kvinna på galleriet. Ho ser framleis berre på Gunnvald.*

*Og så, som når skyene slitnar frå kvarandre på himmelen, sprekk ansiktet til Heidi opp i eit kort glimt av smil. Gunnvald, den gnauren, han står berre og gliper mot det smilet under tannbørstebryna sine.*

*Det er då Tonje Glimmerdal begynner å klappe. Ho klappar som ein galen. Ho kan ikkje hugse sist ho var så glad!*

(s. 273-274, egen kursivering)



---

## Litteraturliste

- Anerkjenne. (s.a.) I *Bokmålsordboka/Nynorskordboka*. Hentet fra [http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=anerkjenne&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=anerkjenne&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal)
- Arnesen, J. (2015). *Den estetiske skolen i fremtiden*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxman.
- Bjørkvold, J-R. (1991). *Det musiske menneske* (3. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christofferen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Everett, E. L. & Fruseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 67-81). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole: Gardner i praksis*. København: Gyldendal.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granlund, M. L. (2013). *Jeg er funksjonshemmet, so what!* Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132743/Granlund.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kjølleberg, E. & Kårstad, G. (2018). *Den nye læreren ble redningen for Elise*. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/xl/den-nye-laereren-ble-redningen-for-elise-1.13807862>

Kulset, N. B. (2017). *Vet du, kunnskapsminister, hva du gjør når du dropper sang i skolen?* Hentet fra <http://www.universitetsavisa.no/ytring/2017/10/03/Vet-du-kunnskapsminister-hva-du-gj%C3%B8r-n%C3%A5r-du-dropper-sang-i-skolen-69398.ece>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-lærerutdanningen/id2503270/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

Leseth, A. B. & Tellmann, M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ludvigsen-utvalget. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Monsen, L-I. H. (2013). *Estetiske fags betydning for læring og dannelse: Hvordan kan lærere bruke estetiske fag for å fremme læring og dannelse i grunnskolen?* Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6410/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

---

Musisere. (s.a.). I *Bokmålsordboka/Nynorskordboka*. Hentet fra <http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=musisere>

Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? Paideia* (5), 40-51.

Norsk senter for forskningsdata. (2017). *Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeskjema](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema)

Ochberg, R. L. (1994). Life Stories and Storied Lives. I A. Lieblich & R. Josselson (Red.), *Exploring Identity and Gender: The Narrative Study of Lives* (s. 113-144). Thousand Oaks/London: Sage.

Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2016). § 1-1. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)

Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse – estetiske fags bidrag i skolens dannelsesprosess. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 124-144). Oslo: Universitetsforlaget.

Parr, M. (2012). *Tonje Glimmerdal*. Oslo: Samlaget.

Ruud, E. (2008). *Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172119/Pages%20from%20BOKA\\_020708-1\\_Ruud.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172119/Pages%20from%20BOKA_020708-1_Ruud.pdf?sequence=1)

Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løvteit (Red.), *Fra seminar til campus: Lærerutdanning på Hamar i 150 år* (s. 375-387) Vallset: Oplandske bokforlag.

Skrefsrud, T-A. (2009). *Hermeneutisk-metodiske utfordringer i møte med tekster*. Upublisert materiale presentert i Fronter, Hamar.

---

Storebråten, B. (2017). *Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning: En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole.* Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58034/Legitimering-av-musikkfaget-i-fremtidens-l-rerutdanning---En-kvalitativ-studie-av-hvordan-l-rerutdannere-legitimerer-musikkfaget-i-l-rerutdanningen-og-arbeidet-mot-fremtidens-skole-av-Borgar-Storebr-ten.pdf?sequence=8&isAllowed=y>

Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplan i musikk.* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Musikk/musikk samisk.* Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=360>

Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vestad, I. L. (2009). «Tufsa danser» – om et barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (s. 153-169). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Wivestad, S. M. (2018). Overordnet del av læreplanen – lest i lys av formålsparagrafen. *Bedre skole*, (1), 83-87.

Wransjö, B. & Trondalen, G. (2012). Barn, musik och hälsa; om självutveckling och känslöhantering. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 3-28). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172686/Barn\\_musikk\\_helse\\_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172686/Barn_musikk_helse_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

---

## 9. Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1

#### Samtykkeerklæring

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Masteroppgave*

#### Bakgrunn og formål

Den kommende studien vil bli gjennomført ved Høgskolen i Innlandet, og jeg vil ha følgende fokusområde: Slik jeg ser det, er dagens skole i for stor grad preget av en accountability-tankegang som medfører at elevene testes og måles, og at skoler sammenlignes og settes opp mot hverandre. Dermed fokuseres det i for stor grad på enkeltdelene, og jeg spør meg derfor: Hvor blir det av helhetstenkningen som bidrar til dannelsen av *hele* mennesker? Jeg har i denne masteroppgaven derfor lyst til å undersøke om et større fokus på mindre målbare aspekter ved skolen, slik som musikkfaget, kan ha noen fordeler knyttet til elevens helhetlige dannelse, og har derfor utarbeidet en foreløpig problemstilling som er som følger:

*Kan en større vektlegging av musikkfaget være positivt for elevens dannelsesprosess?*

Jeg har valgt kun å ha én informant. Dette begrunnes blant annet med at jeg på denne måten får gått i dybden på det jeg ønsker å få vite noe om.

-----

Noe av bakgrunnen for hvorfor nettopp du ble valgt ut, beror seg på din interesse for musikkfaget, noe som synes å ha blitt preget av din oppvekst, og som også trolig har preget ditt valg av yrke.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer å skrive et brev til meg der det svares på et spørsmål som er formulert med bakgrunn i problemstillingen som står nevnt tidligere i dette dokumentet. Du

vil motta en e-post fra meg der jeg innledningsvis skriver noe kort om prosjektet, og der det tydelig fremgår hva jeg ønsker at du skal skrive noe om. Spørsmålet kommer til å være nokså åpent. Dette fordi jeg ønsker å gi deg mest mulig frie tøyler innenfor de begrensningene som er nødt til å gjøres i denne studien. Spørsmålet vil sannsynligvis gi rom for å kunne skrive noe om din oppvekst, musikkinteresse, egne forskningsprosjekter og nåværende arbeidssituasjon. Det vil også være aktuelt å komme inn på dine tanker om musikkfagets betydning for den helhetlige dannelsen av den enkelte elev. Brevet ditt vil så sendes meg som et vedlegg i en e-post, og det vil være dette narrativet jeg siden benytter meg av når jeg vil forsøke å besvare mitt forskningsspørsmål. Brevet som helhet vil bli limt inn i oppgaven, men jeg vil sørge for at navnet ditt ikke blir vist, slik at du er sikret en total anonymisering.

Siden innholdet i brevet fra deg kommer til å berøre ulike aspekter ved livet ditt (oppvekst, fritidsinteresser, familierelasjoner, m. m.), er det viktig at du kontakter personer som av denne grunn kan bli berørte for å informere dem om at du deltar i et forskningsprosjekt der disse blir omtalt. Det er for øvrig ønskelig at du anonymiserer disse i størst mulig grad selv, eller at du i alle fall unngår å oppgi informasjon som kan være direkte avslørende for andre- og tredjepersoner. I stedet for å skrive «faren min sa ...» kan du for eksempel skrive «et familiemedlem sa ...» Du står også fritt til å videreformidle dette informasjonsskrivet til eventuelle berørte andre- og tredjepersoner, slik at de selv blir gitt anledning til å lese den samme informasjonen som du mottar fra meg.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil være jeg som vil ha tilgang til disse. De vil oppbevares på en datamaskin som kun kobles til internett gjennom sikre nettverkskoblinger. Opplysninger som gis vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i begynnelsen av mai 2018. Innleveringsfristen er satt til å være 15.05.2018. Data, altså brevet fra deg, vil da bli slettet.

**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 data jeg har mottatt fra deg bli slettet.

**Kontaktinformasjon**

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Ida Helene Lunde, på mail: [idahlude@hotmail.com](mailto:idahlude@hotmail.com), eller på telefon: 984 40 952. Daglig ansvarlig er Asbjørn Kårstein, og han kan nås på mail: [asbjorn.karstein@inn.no](mailto:asbjorn.karstein@inn.no), og på telefon: 62 59 79 56.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykket kan skrives ut, signeres, scannes og sendes meg per mail, eller det kan skrives ut, signeres og sendes meg per post: Ida Helene Lunde, Kampenvegen 7, 2850 Lena.

Med vennlig hilsen

Ida Helene Lunde

**Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

Sted/dato

Signatur

## 9.2 Vedlegg 2

### Informasjonsbrevet

Hei!

Først og fremst må jeg si at jeg er veldig takknemlig for at du ønsker å delta i forskningsprosjektet mitt! ☺

Videre vil jeg si litt mer om bakgrunnen for at masteroppgaven har tatt den retningen den har gjort: Vi snakket litt løst og fast om forskningsprosjektet mitt da vi traff hverandre sist, og jeg er glad jeg valgte å ta et skritt tilbake og revurdere temaet og innholdet i masterbesvarelsen min på bakgrunn av samtalen vi hadde da. Som jeg nevnte da, opplever jeg at det ensidige fokuset på basisfagene norsk, matematikk og engelsk ikke kan sies å være utelukkende positivt for dannelsen av hver enkelt elev: Jeg tør hevde at praktisk-estetiske fag, som musikkfaget er en del av, bidrar til andre opplevelser og erfaringer enn basisfagene, og at disse vil være fordelaktige i dannelsesprosessen av den enkelte elev. Dessuten legger heller ikke disse fagene opp til et massivt test- og resultatfokus. Dette mener jeg er sunt for enhver elev: Enkelte hevder av det enorme testregimet som er å finne i dagens skole ikke er bra for elevenes psykiske helse. Dermed synes det som at det vil være en svært god investering å gi elevene anledning til å utforske også andre sider ved seg selv. Dette kan bidra til økt mestringsfølelse for hver enkelt, som i neste rekke bidrar til en styrking av troen på egne evner. Når skolen skal utdanne og danne hele individer synes dette å være svært fornuftig.

Spørsmålet, som kommer straks, vil likevel ta utgangspunkt i deg og dine erfaringer – med andre ord din livshistorie. Jeg har på bakgrunn av dette utformet følgende spørsmål som jeg ønsker at skal ligge til grunn for innholdet i brevet du formulerer til meg:

**Hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag?**

Med musikken menes både musikkfaget i skolen, men også musikk på fritiden og i jobbsammenheng. Betydning kan innebære så mangt – det kan knyttes til identitetsskaping,



---

venner, andre sosiale begivenheter – turer, andre opplevelser – valg av utdanning, valg av yrke, osv.

I svaret på dette spørsmålet, kan det være at du kommer til å omtale andre personer enn deg selv. Som jeg tidligere har nevnt til deg, vil det være fornuftig at disse anonymiseres. Det kan videre være nyttig for deg å vite at brevet du sender meg er tenkt gjengitt i sin helhet i oppgaven min. Informasjonsbrevet, som du nå mottar fra meg, vil også bli gjengitt der, slik at det eksplisitt kommer frem hva slags informasjon du har fått av meg, og jeg har fått av deg 😊

Det skal bli interessant å høre hvilke tanker du gjør deg om spørsmålet du nettopp ble presentert for. Dersom noe av innholdet er brevet er vanskelig å forstå må du ikke nøle med å ta kontakt! 😊 Jeg gleder meg virkelig til å motta brevet fra deg!

klem fra Ida Helene

## 9.3 Vedlegg 3

### **Brevet fra informanten**

Kjære Ida,

jeg skriver dette brevet for å gi deg et best mulig svar på spørsmålet ditt, nemlig hvilken betydning vil du si at musikken har hatt for deg fra fødselen av og frem til i dag? Dette er et stort og viktig spørsmål, som kan besvares på mange måter. For å ramme inn tematikken nevner du i brevet ditt blant annet norsk skoles store fokus på basisfagene norsk, matematikk og engelsk, og – slik jeg forstår det – reiser du et spørsmål som dreier seg om hvorvidt en ved for ensidig fokus på disse fagene risikerer å gå glipp av de praktiske-estetiske fagenes bidrag til elevenes dannelsesprosess. Du nevner også de estetiske fagenes rolle som et pusterom fra testregimer og muligheter for mestringsfølelse og tro på egne evner. Du lar “musikk” være nokså åpent og skriver at det kan inkludere musikkfaget i skolen, musikk på fritiden og musikk i eget yrke. Det å utforske på hvilke måter musikken har betydning i levd liv, slik du gjør, setter fokus på noe som ikke er direkte målbart. Jeg har mange ganger tenkt at å forklare musikkens betydning minner litt om å forklare en forelskelse; en vet at den er der og en trenger

egentlig ikke forklare noe særlig for at andre skal forstå, i alle fall ikke for mennesker som har opplevd noe tilsvarende selv. Det er arbeidsomt og tidkrevende å skrive en master om et slikt emne, og utfordrende å forsøke å feste mer ordløse erfaringer til papiret nettopp gjennom ord. Ikke desto mindre er det viktig. Før jeg går i gang for alvor har jeg derfor lyst til å si at jeg er glad for at du har satt av tid og krefter til å utforske dette spørsmålet.

Musikk har vært en viktig del av livet mitt helt fra barndommen av, både hjemme, på skolen og som fritidsaktivitet. Etter hvert valgte jeg musikk som utdanningsvei og yrke, som utøver, underviser og forsker. Derfor er det som om mange parallelle spor fletter seg i hverandre og til sammen utgjør utgangspunktet for å si noe om musikkens betydning for meg personlig. Jeg merker at det er nærmest umulig å svare på spørsmålet ditt uten å la både teoretiske perspektiver og erfaringene fra livet med musikk som utøver, lytter, yrkesmusiker og underviser klinge med, for å bruke en musikalsk metafor. Alle disse perspektivene har blitt en del av min musikalske selvforståelse, og dermed også av forståelsen av musikkens betydning.

Men nå skal jeg begynne med begynnelsen: Jeg vokste opp i et hjem hvor det så å si alltid var musikk. Far var ivrig korpsmusiker, både mor og far spilte piano og (mest) mor sang med oss barna. Vi sang for maten, vi sang godnattsang om kvelden, vi sang rundt juletreet og vi sang i kirka, på søndagsskolen og på husmøter. Jeg har ikke noe minne om en første gang jeg hørte musikk. Musikken har nok på en måte bare alltid vært der. Et av de tidligste minnene jeg kan huske er at jeg likte melodiene i den brune boka med en sirkel på omslaget. Jeg tror sirkelen var både rød, gul og blå og at tittelen “Deg være ære” var skrevet med sort skrift. Husmøtene hvor denne boka ble brukt var nokså kjedelige, husker jeg, men synginga var jeg glad i; jeg husker faktisk følelsen av heller å ville synge med de voksne enn å leke med de andre barna. Men jeg husker også godt at jeg ble flau en gang da han som ledet møtet kommenterte etter en av sangene – på en måte som nok var ment positivt – at han la merke til at jeg likte å synge, fordi jeg sang så høyt. Jeg satt på golvet ved lenestolen far satt i og hadde ikke lagt merke til at jeg sang sterkere enn vanlig eller sterkere enn de andre, og ble som sagt litt pinlig berørt. I denne fortellingen ligger det som nok er “cluet” med musikkens betydning for meg nokså oppi dagen; det handler om å utøve musikk for seg selv, å bli revet med og å “være i det”. Nå, som voksen, er bilen en anledning til å engasjere seg i musikk på liknende måte. Det er et fristed,

---

hvor jeg kan synge med til sanger jeg er veldig glad i, ofte noe litt jazz-aktig, som jeg spiller på bilstereo. Musikalsk og estetisk sett har denne handlingen betydning som et slags åpent rom for hodet, men det oppleves også som betydningsfullt kroppslig sett. Ikke sjelden har en gryende hodepine blitt kurert på vei hjem fra jobb når pusten, stemmen og muskulaturen jobber sammen om å utøve musikk. Stresset renner vekk. Kropp og sjel faller på plass.

Men jeg har også opplevd at musikkutøvelse skaper stress. Musikkverdenen er full av kvalitetskriterier og – ikke minst – forventninger til et barn som er flink i musikk. Det er ikke først og fremst foreldrene mines forventninger jeg tenker på da, men en slags holdning i samfunnet til hva det vil si å være musikalsk og hva en person som er flink i musikk forventes å kunne og like å gjøre. For eksempel opplevde jeg som barn at sangen min var annenrangs, fordi jeg ofte ikke kom så høyt som melodiene i sangboka var notert. På skolen fikk jeg likevel anerkjennelse for å kunne synge. I ettertid lurer jeg på om det var av betydning at det ikke var noter i den grønne permen med kirkesanger som vi brukte på skolen. Siden jeg kunne de fleste av sangene fra før, sang jeg med av full hals. Etter hvert ofte bedt om å starte, og da la jeg la antakeligvis (intuitivt) sangene i et toneleie som passet bedre. Mestringsfølelsen som jeg opplevde vil jeg beskrive som en form for gledesfølelse som handlet om at vi sang sammen og at det lå fint. Jeg var tvers igjennom tilfreds.

Da jeg begynte i orkester som 8-9-åring spilte jeg det en vel kan kalle et melodiinstrument. Jeg følte nok at jeg ville følt meg mer hjemme blant de dypere instrumentene, de som skaper fylde i musikken, de som sørger for å holde “grooven”, og som av og til kan spille dype og sensuelle melodier. Jeg var ekstremt frustrert over instrumentet jeg spilte og den “tynne” klangen. (Klang og klangfarge – eller “sound” om du vil – har hele livet vært noe av det viktigste i musikken for meg.) Kroppslig syns jeg det gjorde vondt både å holde og å spille på instrumentet mitt. Jeg husker at jeg i flere øvingsøkter endte under stolen hjemme i stua, gråtende av frustrasjon. Av dette tror jeg at jeg har lært tre viktige ting. For det første kan det være slitsomt for en liten kropp å håndtere et instrument. For det andre er det viktig hva slags instrument en spiller estetisk sett. Og her er det kanskje noe med de flinke barna og tildeling av instrument som ikke nødvendigvis alltid fungerer så bra; de som tar ting raskt blir gjerne satt på melodistemmer og -instrumenter, men det er ikke sikkert at denne rollen og/eller

“sunden” vekker gjenklang (og motivasjon) hos barnet. Det er det ikke så enkelt for et barn å sette ord på. En tredje ting jeg har lært er at det hjelper å øve. Til slutt mestret jeg instrumentet mitt og jeg har hatt enormt mange gode opplevelser med det, selv om jeg hele veien innimellom nok har kjent på en frustrasjon over å mangle de dypere klangerne i skaping av musikalske uttrykk.

Musikken foregår alltid i en kontekst, som hjemme, på husmøte, på skolen og i orkesteret. Det finnes sosiale og kulturelle strukturer som musikken og musikkbruken er en del av – på godt og vondt. Jeg forsto for eksempel ganske fort at det å kunne alle kirkesangene ikke akkurat var noe sjakktrekk for å oppnå høy sosial status i klassen. Det vil si, på de yngste klassetrinnene var det uproblematisk. Senere, da det ble “ukult”, kompenserte orkesterspillet som arena for musikalsk anerkjennelse, på den måten at det å spille bra på orkesterinstrumentet var gangbar valuta i vennegjengen. Det veide på en måte opp for den lave statusen kirkesangrepertoaret ga. Jeg husker spesielt en opptreden ved en lokal sammenkomst hvor jeg sto på scenen og spilte solo. Jeg var så nervøs at de vide buksene mine ristet, men jeg kom meg gjennom. I etterkant fikk jeg skryt av klassekompisene og det vokste jeg på. Samtidig kjente jeg nok allerede da – innerst inne – på at det å stå på scenen ikke var noe for meg. Allikevel var musikk ekstremt viktig i livet mitt og det å stå på scenen, enten alene eller sammen med andre, var en naturlig del av det å holde på med musikk. Så selv om jeg nok hele veien har kost meg aller mest på øvingsrommet, husker jeg også den gode følelsen av opptredener som gikk fint, som brakte med seg glede og mestringsfølelse. Jeg har alltid blitt spesielt glad når spillelærere og publikum har beskrevet spillet mitt som musikalsk. Et år eller to etter at jeg begynte i orkesteret begynte jeg på musikkskolen (som det het da) på piano. Spesielt husker jeg at pianolæreren min en gang sa at jeg spilte Sonatiner pent, noe han mente var nokså uvanlig. Jeg husker at jeg ble stolt. På piano nøt jeg også det å spille “hele musikken”. Her var de dypere klangerne innen rekkevidde og jeg kunne spille flere toner samtidig. Jeg likte de sorte tangentenes klang og synes det var spennende med akkorder som jeg senere lærte hadde navn som “sus 4” og “dim”. Jeg tenker at dette sier noe om at barn kan ha glede av nokså subtile nyanser i musikken – at det betyr noe hvordan musikken er. Jeg tror med andre ord at nyansene i lydbildet er med på å gi musikken betydning, og kanskje til og med at disse nyansene i noen tilfeller kan oppleves som selve poenget.

---

Etter hvert begynte jeg på høyere utdanning i musikk. Jeg spilte i orkester og øvde mye, i likhet med mine studiekamerater. Jeg var glødende opptatt av å lære meg mer og følte jeg hadde det som plommen i egget når jeg kunne være en del av storbyens musikkliv. Spillelæreren min var av stor betydning for meg og også andre lærere og forelesere. Hvis jeg skal trekke fram én ting fra studiene som jeg selv mener ble viktig for mitt forhold til musikk og videre veivalg, så må det være Even Ruud sine forelesninger om musikk og identitet. Her ble jeg presentert for et alternativt “spor” for å forklare og legitimere musikalsk interesse og engasjement. Eller kanskje er det bedre å beskrive dette sporet som kompletterende. For visst var spill på instrumentet, konsertvirksomhet og så videre fortsatt en viktig del av mitt musikalske liv, men Ruuds beskrivelser av musikkens betydning for mennesker traff blink på en helt annen og viktig måte. Jeg kjente meg så voldsomt igjen og følte at boken hans handlet om meg, hvis du forstår hva jeg mener. Han beskriver fire “rom”, som legitimerte min opplevelse av musikkens personlige og sosiale betydning, dens tilknytning til tid og sted og til det transpersonlige. Hans beskrivelser fylte på en måte et hull i min forståelse av musikk og ga meg mulighet til både å forstå og å beskrive musikkens betydning i livet – dens livsmening – på en ny måte.

Dette bakteppet tydeliggjorde andre eksempler fra barndommens og ungdomstidas musikkbruk enn de jeg har nevnt til nå, og legitimerte betydningen for eksempel av å høre på musikk “på rommet”. Det jeg hørte på “på rommet” var gjerne musikk som foreldrene mine ikke likte så godt, men som “traff” noe i meg. Det var ikke sånn at jeg bevisst valgte musikk for å irritere, men på et nokså tidlig tidspunkt ble det tydelig for meg at jeg hadde min egen musikksmak. Jeg tok ofte opp musikk fra radioen eller jeg hørte på radioen direkte. Gjennom å høre på musikk alene, ofte eldre jazzmusikere og –sangere eller nyere popmusikk, skapte jeg mitt eget rom, hvor det bare var meg og musikken. Det var ikke viktig om andre likte den eller ikke. Jeg lyttet til klanger, melodier og rytmer, sang med og gjennomlevde en rekke emosjoner knyttet til kjærlighet og tapt kjærlighet lenge før det var aktuelt for meg i det virkelige livet. Jazzens sorg og smerte satte jeg nok ikke ord på da, men det såre og rå i tonene oppfattet jeg (i alle fall delvis) og var fascinert av.

Mye av popmusikken jeg hørte på hadde nok flere tråder som strakk seg i retning av vennenes musikk. I disse dager, hvor lineær radio og fjernsyn er på vikende front, har jeg lyst til å løfte fram et eksempel hvor det å høre på den samme musikken til samme tid som andre er en viktig del av opplevelsen og musikkens betydning. Som du antakeligvis husker var “Ti i skuddet” et populært radioprogram, som gikk fast en kveld i uka. Jeg tror det var torsdagskvelder, i alle fall var det samme dag som det var lysløyperenn. Etter hvert som vi ble litt eldre (antakeligvis i 14-års-alderen) satt ei venninne og jeg i deres families bil etter rennene og hørte på hele programmet. Det vil si, å få hørt hele forutsatte at vi var raske i løypa. Snakk om motivasjon for å gå fort på ski! Når jeg skriver om dette nå, kjenner jeg lukta av varmeapparatet i Volvoen og smaken av varm solbærtoddy, som vi alltid fikk da vi kom i mål. Å sitte i bilen, nippe til toddy og høre på musikken sammen, vel vitende om at så å si alle våre venner og alle tenåringer i Norges land akkurat da hørte på akkurat det samme, ga en god og sterk følelse, som jeg i dag vil beskrive som en form for fellesskapsfølelse eller samhørighetsfølelse. Det var på en måte ulike lag i denne opplevelse; den nasjonale (hele Norge var med), skolekameratene som var de vi kunne snakke med om musikken i etterkant og så var det vi to i bilen. Den dag i dag kan jeg dessuten få flashbacks til andre detaljer i ungdomstida når jeg hører “Ti i skuddet”-musikk og annen musikk som jeg hadde på den grønne og gule opptakskassetten min. Som de aller fleste andre har jeg vel brukt noe av denne musikken og annen musikk til å mimre over “gamle dager”, sammen med venner eller alene. Slik gir musikk tilgang til det som var før i eget liv og knytter bånd til “den en var før”. Og musikk var en selvfølgelig følgesvenn på fester; rask musikk for å få opp stemningen på selve festen og for å danse til, og roligere musikk som skapte stemningen på nachspielet.

Jeg har ikke så mange store, eksistensielle erfaringer eller møter med musikk, tror jeg. Til det har musikken kanskje vært for tilstedeværende nær sagt hele tiden. Men jeg har et par konsertopplevelser som lytter, hvor jeg har opplevd nærmest å bli sugd inn i det som skjer på scenen og nærmest bli løftet ut av meg selv. Den opplevelsen jeg vil beskrive her handler likevel om en gang jeg sang i et stort kor. Koret besto av nærmere to hundre personer og vi sang et adventsoratorium. Det var masse nitid øving i månedssvis. Dirigenten var kvalitetsbevisst og nøye, men alltid vennlig. Han fikk koret til å skinne. Før konserten var jeg skjerpert, men likevel avslappet. Stemmen satt som den skulle i kroppen. Jeg følte meg “på plass”. Jeg kunne alt så godt og det var helt fantastisk å stå midt i det hele og være en del av en gigantisk korkropp (et uttrykk jeg ikke liker særlig, godt, men jeg vet ikke hvordan jeg

---

ellers skal beskrive det). Vi var én stor klang med flere stemmer. Det trøkket! Og samtidig så sart på de riktige stedene!

Musikken er som en tråd som spinner seg gjennom hele livet mitt, og jeg tror noe av årsaken til musikkens store betydning er at den har så mange valører. Det finnes nærmest ikke en emosjon som ikke kan finnes igjen i en eller annen form for musikk. Den kan møte en i sorg og glede, den kan bidra til en følelse av å være en del av noe, av å være utenfor og av å være “meg”. Musikk kan skape sammenheng i livet og knytte tette bånd mellom mennesker. I musikk kan en så å si alltid finne både noe kjent og noe ukjent, noe som gir rom for både bekreftelse og endeløs utforskning. Jeg, som alle andre, har blitt formet gjennom hva slags musikk omgivelsene har tilbudt meg, hvordan omgivelsene har tilbudt meg å bruke musikken, hvordan jeg faktisk har tatt den i bruk og hvordan jeg i ettertid gir den mening og betydning. Selve musikkens nyanser og måtene den har “snakket til meg” eller “truffet” meg på bidrar til å bekrefte og forsterke sider ved meg. Det blir jo lett litt svulstig når en skal skrive om sånt, men jeg opplever det som at i musikken blir jeg til, slik musikk sosiologen Tia DeNora uttrykker det. (“As this music happens, so do I.”) Jeg bruker musikk aktivt i egen hverdag, sammen med egne barn og i andre sosiale sammenhenger. Musikk binder mennesker i livet mitt sammen, binder livet sammen og binder meg sammen. Jeg bruker musikk til å speile eget humør, til å bekrefte egne følelser og til å føle meg bedre. Jeg tror også at å ha rike og grundige erfaringer med musikk kan bidra til at en forstår nyanser i følelser bedre, både når det gjelder andres følelser og sine egne.

Fortsatt er det slik for meg at det kan være flaut å like visse typer musikk, og som mange med musikkutdanning så snakker også jeg om mine “guilty pleasures”. Det handler om musikk som jeg av en eller annen grunn ikke syns jeg burde like, som blir sett på som dårlig og som på en eller annen måte ikke når opp til kvalitetskriteriene en selv, venner og kolleger egentlig forholder seg til. Ved å like slik musikk på feil måte risikerer en både å miste ansikt og sosial status. På den andre siden er det enklere å være seg selv i musikk som ingen andre bryr seg om, for da er en mer fri fra føringer for hva en skal og bør oppleve ved bestemt musikk.

For meg er musikkens betydning mangfoldig. Musikk som aktivitet og som “skills” på et instrument oppleves som meningsfullt og betydningsfullt i seg selv. For meg har det vært betydningsfullt å mestre å uttrykke musikalsk det jeg ønsker. En får sagt andre ting i musikk enn med ord. Gjennom musikk er det som om en får tak i noe som ikke er mulig å få tak i på andre måter. Musikk som aktivitet kan frakte en framover i livet og bringe en i kontakt med forskjellige musikkmiljøer, hvor en møter mennesker som er like dedikert til musikk som en selv. Men det er også et musikkliv utenfor dette, som også er meningsfullt og som handler om livsmening. Som sagt var scenen for meg på mange måter et litt plagsomt sted å være. Samtidig som det å opptre var knyttet til uttrykksbehov, glede, stolthet og mestringsfølelse, var det også forbundet med mer angstfylte opplevelser av krav om prestasjon og å spille “riktig”. Da livet ble mer komplisert med barn og hjem, var det ikke så vanskelig å gi slipp på den delen av karrieren. Jeg opplevde nok en slags sorg ved å legge det utøvende livet på hylla – som når en gjør det slutt med en kjæreste og avtaler å gå videre som venner, men en vet at det aldri blir det samme igjen – men kanskje aller mest opplevde jeg en form for lettelse. Det var en “skilsmisse” som var forholdsvis grei å akseptere og det var greit å komme seg videre i livet. For kjernen i mitt forhold til musikk kunne jeg likevel beholde, nemlig musikk som en estetisk nødvendighet i livet, eller musikk som livsressurs, kan en vel kalle det.

Det er på tide å avrunde. Det har vært hyggelig å skrive dette brevet og det har vært interessant å tenke tilbake på og reflektere over musikkens betydning i eget liv. Tusen takk for denne muligheten. Å velge ut eksemplene var ingen enkel oppgave. Det har vært noen dilemmaer underveis og mange små fortellinger er utelatt. Jeg håper allikevel at det jeg har tatt med kan hjelpe deg videre i utforskningen av den viktige tematikken du har valgt. Lykke til!

Klem fra meg