

LUNA

Leon Dekker

Masteroppgave
Melodiske horisonter

Melodic Horizons

Kultur- og språkfagenes didaktikk

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Dette har blitt en oppgave som, hos meg personlig, har satt dype spor. Jeg tviler på om jeg noen gang vil klare å lytte til musikk slik jeg lyttet før jeg begynte å utforske grunnlaget for melodi som opplevelse. Dette er langt ifra dramatisk, heller tvert imot. For hvis det er én ting jeg har lært gjennom min undersøkelse, så er det følgende: Det er tilnærmet umulig å fortelle hva melodi *er*, men det kan la seg gjøre å bli kjent med hva melodi kan *gjøre*.

Jeg hadde planlagt å gjennomføre en spørreundersøkelse i form av en lytteprøve hos elever på ungdomsskolen. Dette ville gi meg materiale for å undersøke hvordan melodi oppleves. Jeg endte opp med en filosofisk orientert oppgave der jeg, mildt sagt, har hatt heftige diskusjoner med forfattere som Leonard Meyer, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty samt Eleanor Gibson og Anne Pick. Bøker har, så langt tilbake som jeg kan huske, aldri vært materielt stoff for meg. De utfoldes som partiturer og gir, etter iherdig innsats, perle etter perle fra seg.

Derfor takker jeg disse forfatterne som har vært på leting etter mening slik at jeg fikk stoff til å tenke og filosofere over. Jeg vil også takke Ingeborg Lunde Vestad og Sidsel Karlsen for deres fleksibilitet da det viste seg at en filosofisk åre, etter å ha utforsket en stund, åpnet seg. Familien min har vært tålmodig. Forskning viser at mennesket har behov for direkte kontakt, noe som ikke er lett å få til i møte med skrivende filosofer som snakker gjennom bøkene. Takk! Ikke minst en stor takk til alle elevene mine på skolen der jeg jobber. Jeg minnes særlig en episode der en gutt i 9. klasse satt i nærmere to timer og konverserte, utforsket og undersøkte melodier og intervaller på en ikke altfor stor marimba. Slikt blir det læring av, kanskje til og med i dybden. På denne måten har jeg samtidig åpnet for det jeg mener er en overbevisende innfallsvinkel til melodi.

Da jeg selv var ungdom, spilte jeg på min cello i et ungdomsorkester. Gjennom samspill lærte jeg hva det betyr å oppleve melodi sammen med andre. Under skriveprosessen med denne oppgaven har jeg blitt klar over at jeg var i ferd med å lytte, å spille, og ikke minst ved hjelp av min cello fikk oppleve melodi som satte seg helt inn i beinmargen med et løfte om at samspill er det gode liv. Jeg håper at modellen som jeg har konstruert vil inspirere til nettopp dette. Melodi må oppleves sammen med andre gjennom spilling. Selv om jeg ikke skriver om dette aspektet i oppgaven, håper jeg at modellen vil invitere flere til nye måter å oppleve melodi på, sammen med elever.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Innholdsfortegnelse	4
Sammendrag - Melodi som opplevelse.....	7
Abstract - Melodic experiences	8
1. To vignetter: klassisk opplevelse av melodi	9
2. En problematisering av melodisk forståelse	10
3. Innledning og problemstilling.....	13
3.1 Pedagogens melodiske forståelse	13
3.2 Avgrensning av stilarter i undersøkelsen.....	15
3.3 Tidligere forskning på musikkpersepsjon	16
3.4 Sosiologisk forskning på musikk.....	19
3.5 Forskning på musikkens verdi	22
3.6 Min egen undersøkelse kombinerer innfallsvinkler	27
3.7 Meyers teori om musikalsk forventning	29
3.7.1 Musikalsk forventning som grunnlag for affektiv reaksjon.....	30
3.7.2 Musikalsk forventning hos pedagogen	32
3.7.3 Musikalsk mening som grunnlag for musikalsk diskurs	33
4. Genealogi ifølge Foucault.....	37
4.1 Kulturelle epoker styres gjennom skjulte idéastre	38
4.1.1 Den klassiske epoken representerer verden i en diskurs	39
4.1.2 Den klassiske musikken representerer verden i en diskurs	40
4.2 Den moderne epoken utforsker ting i verden.....	42
4.2.1 Naturhistorie forvandles til levende veseners biologi	43
4.2.2 Diskursen byttes ut med det fleksible språkets filologi	44
4.2.3 Musikkens klassiske diskurs viker for en fleksibel struktur.....	45
4.2.4 Melodisk logikk åpner veien for en levende melodi	47
4.3 Epokens mantra.....	48
4.3.1 Melodier i 'den galante stil' representerer elegante manerer	49

4.3.2	Pedagogen forventer elegante figurer.....	51
4.3.3	Melodier i <i>house</i> uttrykker emosjonelle øyeblikk.....	52
4.3.4	Eleven forventer emosjonelle øyeblikk.....	53
4.3.5	Vitenskapelig språk kan hindre kommunikasjon	54
5.	To vignetter: moderne opplevelse av melodi	56
6.	Elevens melodiske forståelse.....	57
7.	Fenomenologi ifølge Merleau-Ponty.....	60
7.1	Sanseapparatet preges av menneskelig bruk.....	61
7.1.1	Organisering av inntrykk på sansenivå	62
7.1.2	Organisering av musikkens inntrykk på sansenivå.....	63
7.1.3	Elevens sanseopplevelse av melodi på primært nivå	64
7.1.4	Pedagogens sanseopplevelse av melodi på primært nivå	65
7.2	Ting i verden avtegnes mot en dobbel horisont.....	66
7.2.1	Hørselsinntrykk tilrettelegger for forståelse.....	67
7.2.2	Tonen som melodisk horisont	69
7.2.3	Lytterens kropp som melodisk horisont	70
7.2.4	Melodiske horisonter i elevens musikk.....	71
7.2.5	Melodiske horisonter i pedagogens musikk	73
7.3	Kroppsforståelse legger til rette for melodiske vaner	74
7.3.1	Elevens melodiske vaner.....	75
7.3.2	Pedagogens melodiske vaner	76
7.4	Melodiske horisonter.....	77
8.	Læring og utvikling ifølge Eleanor Gibson	80
8.1	Affordanse: omgivelsene får betydning.....	81
8.1.1	Individet oppdager gjenstandens affordanse	83
8.1.2	Individet oppdager seg selv i gjenstandens affordanse.....	83
8.1.3	Musikalske landskap sin rytmiske affordanse.....	85
8.2	Opplysninger: sanseintrykk får betydning	86
8.2.1	Organiske rytmer	87
8.2.2	Stemmens melodi	89
8.2.3	Melodiens affordanse.....	90
9.	Melodisk fellesskap	94
9.1	Et filosofisk-teoretisk grunnlag for melodisk fellesskap	95

9.2	Melodisk fellesskap i erfaringsbasert musikkdidaktikk.....	97
9.2.1	Dansebevegelser i <i>house</i> og 'den galante stil'	98
9.2.2	Spillebevegelser i <i>house</i> og 'den galante stil'.....	100
10.	Dybdel�ring i erfaringsbasert musikkdidaktikk.....	103
	Litteraturliste.....	105

Sammendrag - Melodi som opplevelse

I denne filosofisk orienterte oppgaven undersøker jeg, ved hjelp av en fenomenologisk innfallsvinkel, hvordan melodiopplevelse er knyttet til lytterens kroppsopplevelse. Den rådende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) i musikk nevner, blant ett av sine mange mål, diskusjoner om musikk, deriblant klassisk. Jeg ønsker å finne frem til en måte å innfri dette kravet på. Et viktig mål med oppgaven er derfor å se på grunnlaget for elevenes bidrag i samtale om klassisk musikk. I den forbindelse utvikler jeg en modell for lytting til musikk, og da særlig melodi, som viser en kroppslig vei mot mer innsikt i klassisk musikk. Slik fremheves andre virkemidler enn språk og fagterminologi for å diskutere i faget musikk.

Ved hjelp av følgende filosofer og teoretikere trer jeg inn i dette feltet for å utforske både musikkens struktur og lytterens disposisjoner: Leonard Meyer (1956) sin teori om musikkens affektive virkning på lytteren gjennom forventning står sentralt for å avklare viktige aspekter ved lytteprosessen. Michel Foucault (2006) sin genealogi danner rammer rundt min utforsking av 'den galante stil', en sjanger innenfor vestlig klassisk musikk, og *house*, en sjanger innenfor *electronic dance music*. Maurice Merleau-Ponty (1994) sin fenomenologi skaper muligheter for å belyse rollen som kroppen til lytteren spiller. Den økologiske læringsteorien til Eleanor Gibson og Anne Pick (2003) gir mulighet for å utforske samspillet mellom lytteren og musikkens struktur på bakgrunn av kroppens sanseinntrykk.

De nevnte teoretiske posisjonene brukes for å bygge opp den ovennevnte modellen. I oppgavens begynnelse blir det tydelig at det ikke er lett for pedagogen og eleven å utveksle erfaringer ved hjelp av språklig terminologi. De lytter til forskjellige stilarter og bruker forskjellige ord slik at faglige begreper verken vil få frem pedagogens eller elevens melodiopplevelse. Etter hvert går det frem at pedagogen og eleven, hver på sin måte, forstår melodi i relasjon til musikkens struktur gjennom opplevd bevegelse i egen kropp.

Opgaven i sin helhet viser at menneskets kulturelle verden er basert på organiske funksjoner. Mot slutten av oppgaven bruker jeg denne kunnskapen for å få til et møte mellom pedagogen og eleven på grunnlag av forskning på læring hos spedbarn. Gjennom spilling, der pedagogen og eleven tar utgangspunkt i musikkopplevelse fra spedbarnsalderen, vil det bli mulig å få i stand gjensidig kommunikasjon. Oppgaven gir grunn til å spørre seg om eleven som har affektiv kontakt med sitt miljø ikke vet mer enn ord kan fortelle. Slik kan oppgaven tilføre kunnskap som kan brukes på andre felt enn musikkdidaktikken.

Abstract - Melodic experiences

This philosophical study investigates, on the basis of phenomenology, how listeners perceive melody as an embodied experience. The ability to discuss western classical music is mentioned in the current Norwegian music curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2006) as one of the learning objectives. I wish to explore whether it is possible to meet this demand. The aim of this study is therefore to investigate how pupils are able to enter in discussions about classical music. I will develop a model in order to show how the pupils' bodily experience, especially focused on melody, might open a road to classical music. Alternative methods to discuss music will be proposed along these lines of thinking in order to replace language.

I enter the research area by investigating how philosophers and musicologists have approached music as structure and as an experience for the listener. Leonard Meyer's (1956) theory about the meaning of music and its emotional impact based on the listeners' expectation will be my point of departure for this study. Michel Foucault's (2006) genealogy gives me the opportunity to investigate 'the galant style', a classical music style, and *house*, a style within *electronic dance music*. Maurice Merleau-Ponty's (1994) phenomenology is used in order to guide my investigation into listeners' embodied experience. Eleanor Gibson and Anne Pick's (2003) ecological approach to perceptual learning makes it possible to reconsider the relation between the listeners' perception and the music.

Theoretical frameworks will be used to support the model I propose. It becomes clear that a verbal exchange of views on melody between teacher and pupil is hard to achieve. They listen to different musical styles and use different words. Musical terminology in its entirety will neither describe the teacher's melodic experience nor the pupil's way to feel the melody. The teacher and the pupil will, each in their own way, understand melody in connection with the musical structure by experiencing movement in their own body.

The results from this philosophical study suggest that human culture is being constituted by organic functions of the body. Findings will be used to show a possible solution to the problem introduced. The teacher and the pupil will be able to discuss once they are allowed to use musical experience, which is grounded in early life, as a means of communication. Another view on consciousness will have to be accepted in order to keep language waiting for a while. Maybe the pupil, who is affected by music, knows more than words can tell? This proposal might be of interest in areas other than music education as well.

1. To vignetter: klassisk opplevelse av melodi

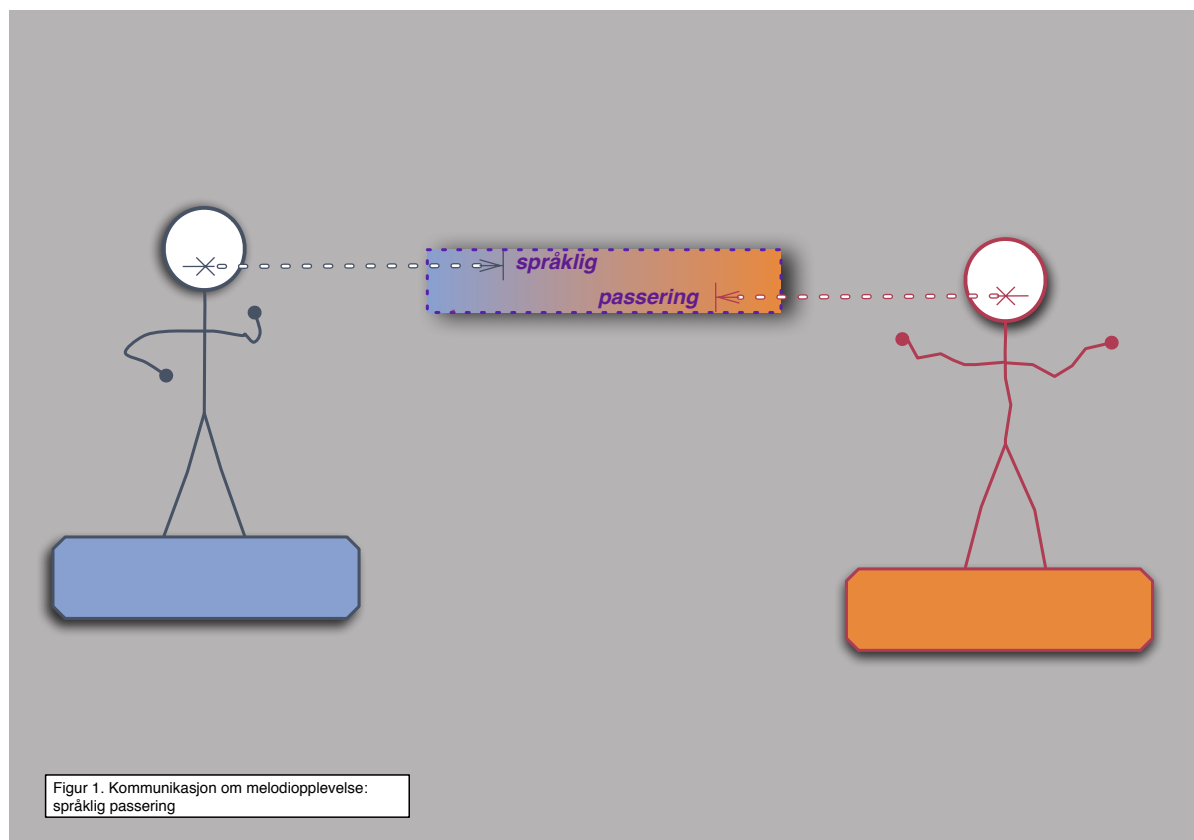
Jeg sitter i operaorkesteret og forbereder meg til en av de siste melodiene i *La Bohème* (Puccini, Giacosa & Illica, 1920/1991, s. 388-390). Snart kan jeg utfolde meg som cellist i passasjen der livet til Mimi svinner bort mens hun tar avskjed med Rodolfo. Jeg gjør meg klar for å smelte sammen med melodien før jeg samler min kropp rundt et toneleie der klangen er intens. Bare slik kan jeg akkompagnere Mimis melodi som fylles med celloklang full av sorg og fryd. Sorg over Mimi som deler all sin kjærlighet med Rodolfo mens hun vet at livet ebber ut. Fryd over deltakelse i orkesteret hvor jeg som cellist danser med fingre på slake liner med drivende melodi. Jeg gjør meg klar, sanser ennå mine kolleger, før jeg puster og tar sats.

Jeg har avsluttet en undervisningstime der elevene komponerte ved hjelp av digitale verktøy. Flere av elevene som fikk i lekse å lete etter musikkprogram for å lage musikk hadde funnet programmet BeatLab (<http://www.beatlab.com/>) på internett. Programmet er utformet som et firkantet spillbrett med mange felt. Hvert felt som markeres avgir lyd i form av slag på trommer, effekter eller gjentatte toner. Slik oppstår en *loop* som startes eller stanses. Da elevene presenterte deres arbeid, vekket særlig én *loop* spontane reaksjoner og noen av elevene begynte å danse. Etter at timen er ferdig, synger jeg inspirert en rekke med toner før jeg kjenner at melodien strander. BeatLab etterlater et spor av klanger, men oppleves av meg som lite egnet for å uttrykke melodi.

2. En problematisering av melodisk forståelse

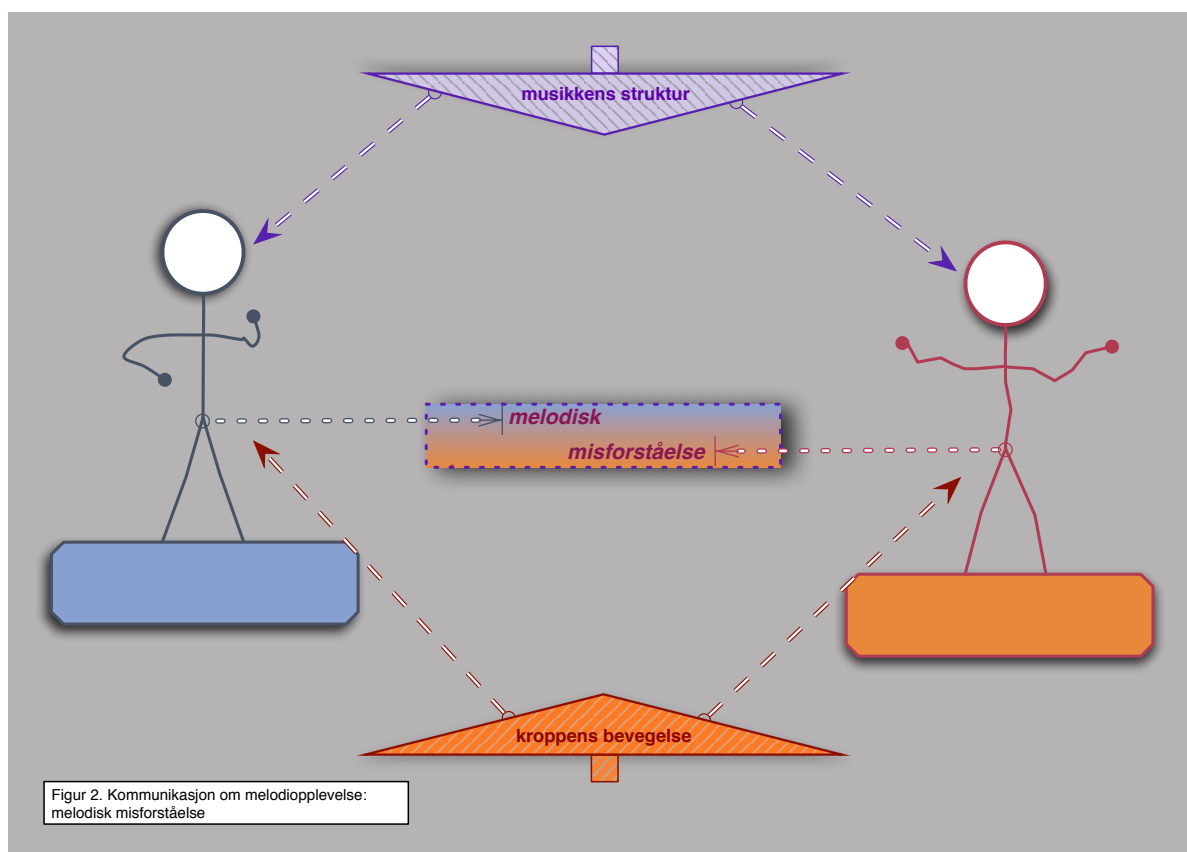
Etter å ha introdusert meg selv, som cellospillende faglærer i musikk på en ungdomsskole, forklarer jeg i dette kapitlet problematikken som jeg introduserte i form av to vignetter. Jeg illustrerer dette med en modell som blir utgangspunkt for min undersøkelse, og avslutter med noen spørsmål etter å ha begrunnet mitt ønske om å undersøke fenomenet melodi.

Vignettene viser at melodiopplevelse hos meg rammes inn av en fortid som cellopedagog med klassisk musikk som bakgrunn. Først da jeg erfarte at ny teknologi ikke tillater min måte å oppleve melodi, ble jeg klar over tyngden av min egen musikalske fortid. Det er ikke urimelig å anta at elever med populærmusikk som bakgrunn opplever noe lignende i klassisk musikk. Når pedagog og elev, eksplisitt eller implisitt, har en egen og divergerende forståelse av opplevd melodi, kan kommunikasjon ved hjelp av fagterminologi bli vanskelig. Figur 1 illustrerer hvordan begge aktører griper tilbake til musikalsk erfaring når de prøver å fylle ordet melodi med mening. På venstre siden orienter pedagogen – altså jeg – seg på cello i et klassisk musikalsk landskap med harmoniske milepæler for melodi. På høyre siden orienterer eleven seg med dans i et populærmusikalsk landskap med beat og klimakser. Aktørene blir ofre for 'språklig passering' fordi de tror at språkets meningsinnhold relaterer seg til deres egne musikalske landskap og deres egne måter å orientere seg i musikk.



På denne måten har jeg introdusert problematikken som jeg vil undersøke i denne oppgaven. At det er viktig å finne en løsning viser læreplanen i musikk som spesifiserer følgende kompetansemål etter 10. årstrinn fra hovedområdet *lytte*: «diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk ... og gjøre rede for egne musikkpreferanser» (Utdanningsdirektoratet, 2006, Kompetansemål). Musikkens struktur skal diskuteres som en del av opplæringen, noe som krever innsikt. Samtidig har jeg vist at faglig terminologi kan skape problemer. Er det hensiktsmessig å finne en metode for diskusjon som bruker andre virkemidler enn språket?

Gjennom min forklaring av begrepet 'språklig passering' kom det frem at eleven og pedagogen har et forskjellig erfaringsgrunnlag når det gjelder melodi. De bygger sin forståelse av melodi på dette grunnlaget og kan oppleve musikk på forskjellige premisser. Figur 2 illustrerer hvordan både musikalske landskap og lytterens måte å orientere seg i dette landskapet påvirker melodi. For det første setter stilarten premisser gjennom måten den setter melodi i 'musikkens struktur'. For det andre skaper pedagogen og eleven sin egen opplevelse gjennom måten de forstår melodi gjennom 'kroppens bevegelse'. Dette kan skje i direkte tilknytning til musikk eller som et minne om tidligere opplevd bevegelse. Også når pedagogen og eleven kommuniserer på andre måter enn gjennom språklig terminologi, kan forskjeller mellom 'musikkens struktur' og 'kroppens bevegelse' føre til at aktørene ikke forstår hverandres opplevelse av melodi. Slik kan de bli ofre for 'melodisk misforståelse'.



I dette feltet, som til tider virker som en ufremkommelig musikalsk urskog, trækker jeg opp stier. Jeg håper at dette kan føre til at melodisk bevegelse, slik den rammes inn av den klassiske musikkens struktur, blir lettere å forstå for elever på ungdomsskolen. Om jeg lykkes med dette, tror jeg at elevene ikke bare får mulighet til å oppleve melodi i klassisk musikk. Forståelse for samspillet mellom melodi og det musikalske rammeverket kan også føre til mer nyansert lytting og større musikkglede i andre musikalske landskap.

Det foregående viser hvordan oppgaven forutsetter en forskjell mellom de musikalske landskapene til pedagogen og eleven. Min egen opplevelse, beskrevet i to vignetter, antyder at jeg ikke er helt på villspor. Erfaringer fra klasserommet, jeg tenker da særlig på elever som klager over at klassisk musikk er kjedelig, gir også en pekepinn. På et slikt grunnlag kan oppgaven min bidra til å nøste opp noen tanke- og følelsestråder som kan ligge til grunn for forskjellen jeg har beskrevet. Samtidig er jeg klar over at den musikalske verden ikke består av strengt adskilte musikalske landskap. Pedagogen – altså jeg – må ikke bare lytte til klassisk musikk, mens eleven, av forskjellige grunner, kan være kjent med klassisk musikk.

Likevel mener jeg å kunne åpne for ny kunnskap ved å ta utgangspunkt i en representant for det musikalske landskapet til pedagogen, klassisk musikk, og til eleven, populærmusikk. Jeg ønsker å sammenligne disse musikalske landskap ved hjelp av Foucaults genealogi (2006) og avgrenser derfor oppgaven i neste kapittel til to konkrete stilarter. Avgrensningen gjør det også mulig å fremheve betydningen av kroppens bevegelse for melodiforståelse ved hjelp av Merleau-Pontys (1994) fenomenologi. Slik blir det mulig å argumentere for at pedagogen og eleven, hver på sin egen måte, orienterer seg i fortrolig terreng ved hjelp av musikalske kart. Mot slutten av oppgaven sammenligner jeg pedagogens og elevens kart. Om jeg klarer å oppdage fellestrekk for melodiopplevelse, blir det mulig å 'oversette' melodisk opplevelse fra ett musikalsk landskap til et annet slik at en annens melodiopplevelse kan belyses gjennom ens egen musikalske fortid. Først da blir det mulig å få i stand kommunikasjon som beriker begge samtalepartnerne i en musikkdidaktisk praksis.

3. Innledning og problemstilling

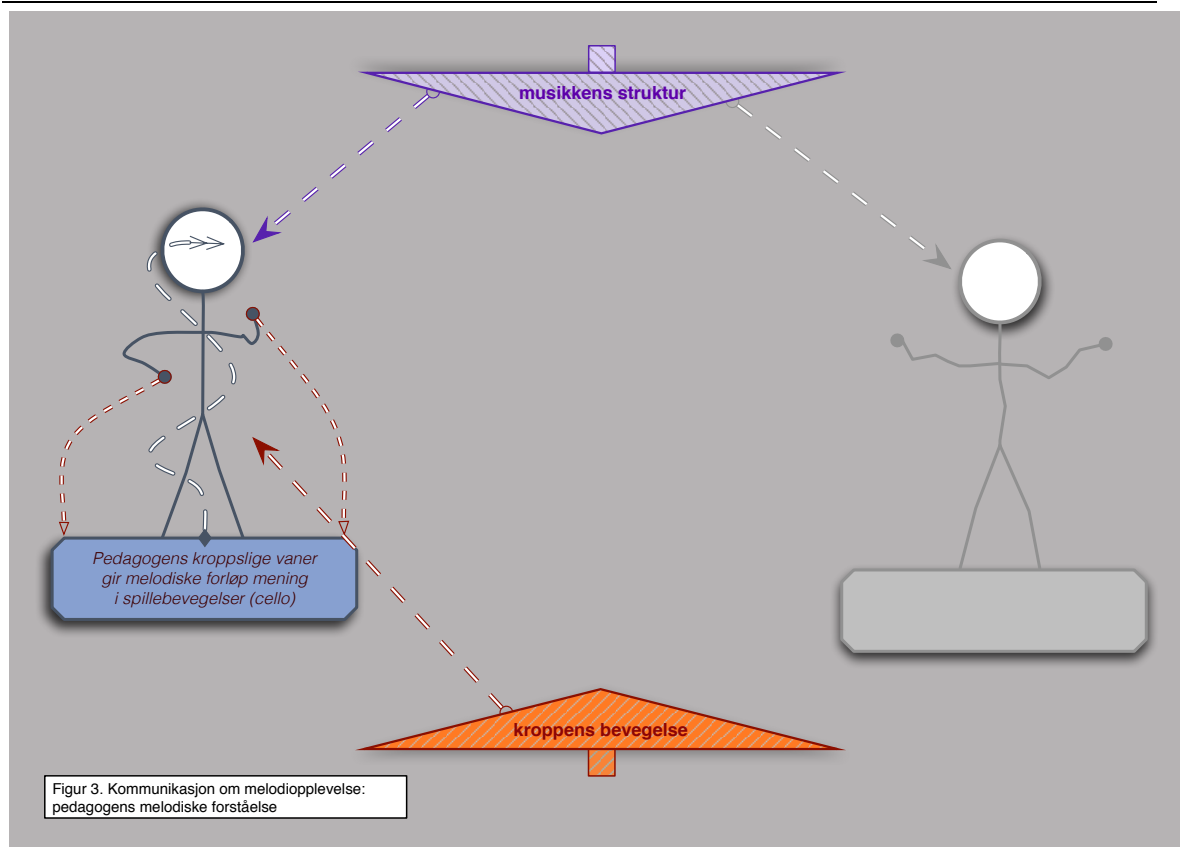
I denne delen av oppgaven presenteres pedagogen, introdusert som cellospillende faglærer, før undersøkelsen avgrenses. Gjennom en orientering i forskning på musikkpersepsjon og sosiologiske innfallsvinkler på musikk nærmer jeg meg en diskusjon om musikkens verdi. På dette grunnlaget formuleres oppgavens problemstilling. Deretter presenterer jeg min egen undersøkelse før jeg avslutter med en gjennomgang av en sentrale teori for mitt prosjekt.

3.1 Pedagogens melodiske forståelse

I problematiseringen av kommunikasjon om melodi viste jeg hvordan språklig terminologi og aktørenes opplevelse av melodi i forskjellige musikalske landskap kan skape forvirring. Ord som takt, rytme, harmoni eller melodi kobles på forskjellige måter til meningsinnhold. I dette kapitlet går jeg nærmere inn på måten musikkfagets egenart setter premisser for slike koblinger, før jeg beskriver pedagogens – altså min – melodiforståelse.

Merleau-Ponty (1994) sammenligner språk med musikk, og mener at musikk fungerer som ramme for komponistens utsagn på andre måter enn språk som virkelig rammer inn forfatterens budskap. Mens komposisjoner kombinerer musikkens elementer på en unik måte basert på frihet og fleksibilitet, fører språkets rammer til «ideen om sandhed» (s. 158). Elevene som tilegner seg fagspråket forventer at faglige ord og terminologi avslører endelig sannhet. Innholdet i det musikalske fagspråket blir derimot bestemt av måten eleven opplever musikk. Eleven som forventer enstemmig betydning, noe som er 'sant', kan føle en konflikt når det viser seg at, for eksempel, melodi er en opplevelse som endrer sannhet i takt med måten den utfolder seg med hensyn til takt, rytme og harmoni.

Problematikken blir enda mer innfløkt grunnet kroppens rolle for forståelse av melodi, noe som påpekes av Merleau-Ponty (1994): «Tilegnelse af en vane er nok en griben af en betydning, men det er en motorisk griben af en motorisk betydning» (s. 97). Pedagogen som spiller tilegner seg kroppslige vaner som legger til rette for å forstå melodi. Celloen blir et verktøy der melodiske forløp med avstander mellom toner, rytmiske mønstre, dynamikk og artikulasjon får kroppslig betydning. En slik form for forståelse er vanskelig å oversette. Bare kroppen kan, i bevegelser som gir mening, forstå hvordan melodi får affektiv verdi.



Figur 3 illustrerer pedagogens opplevelse av melodi. En vektor som peker mot pedagogen viser hvordan melodisk mening oppstår gjennom 'kroppens bevegelse'. Venstre hånd, med fingre som danser, danner melodiske linjer med intervaller. Høyre arm stryker liv i melodi som en artikulert frase. Linjer som peker ned fra pedagogens armer viser hvordan spillebevegelser gir mening til melodi i kroppslige vaner. Pedagogen berøres musikalsk mens melodien, bokstavelig talt, begripes for å bli forstått.

Det er selvfølgelig ikke bare pedagogens cellospill som påvirker hvordan melodi forstås. Musikkens struktur som rammer inn melodi, er en like viktig brikke. Strukturen former, som klassisk musikk, pedagogens cellospill eller som rytmisk populærmusikk, elevens dans. Meyer (1956) mener at slike strukturer setter premisser for musikalske tanker. Han sammenligner språk og musikk med hverandre og beskriver hvordan mennesker bare kan «think in terms of a specific vocabulary and grammar» (s. 43). Senere i oppgaven viser jeg hvordan Foucault (2006, s. 12-16) argumenterer for at det også på et dypere nivå enn språket oppstår tendenser som rammer inn epoker. Dette dype nivået preger, gjennom et vev av skrevne og uskrevne regler, den enkelte epoke. Også musikken påvirkes av slike vev, og slik sett integrerer pedagogen en tidligere epoke som del av sin identitet som cellospiller. Det er rimelig å anta at klassisk musikk på denne måten blir fortolkningsverktøy for melodi også i annen musikk. Neste avsnitt viser hvordan pedagogen på denne måten har fått lyttevaner.

En vektor som peker mot pedagogen viser at pedagogen påvirkes av 'musikkens struktur'. Pedagogens spillebevegelser utfyller en viktig funksjon siden disse, som kroppslige vaner, gir forståelse for melodi. En vektor som slynger seg rundt pedagogen viser at spilleerfaringer har gitt pedagogen et 'musikalsk syn' som cellospiller av klassisk musikk, noe som preger opplevelse av melodi i 'lytting' til musikk. Jeg beskriver elevens 'musikalske syn' først etter å ha undersøkt 'musikkens struktur' nærmere. Som ett skritt på vei dit avgrenses oppgaven i neste kapittel når det gjelder musikk som pedagogen og eleven kan tenkes å lytte til.

3.2 Avgrensning av stilarter i undersøkelsen

Etter å ha sett på pedagogens kroppslige forståelse av melodi, avgrenses oppgaven i dette kapitlet til to stilarter som ikke er utenkelige for verken pedagogen eller eleven. På denne måten håper jeg å få et grunnlag for å kunne utvikle en plattform for diskusjoner om melodi.

I sin masteroppgave om *trance* og *house* bygger Devin Iler (2011) på teorier om musikalsk forventning slik de er formulert hos både Meyer og Narmour. Han beskriver bruken av musikalske elementer for å dele musikken i spesifikke deler. Noen av disse bygger opp spenning mens andre avspenner mot ro i «a basic groove» (s. 2). Ifølge Iler har musikalske elementer slik de brukes i både *house* og *trance* funnet innpass, etter 2007, på «the billboard top 40» (s. 114). Slik har sjangertrekk fra disse stilartene spredt seg til et større sangrepertoar. Dette er grunnen til at jeg tar utgangspunkt i stilarten *house* som representant for musikk som det er svært sannsynlig at elevene på ungdomsskolen har vært i kontakt med.

I en bok om 1700-tallets musikk nærmer Robert Gjerdingen (2007) seg på nye måter «galant style» (s. 19). Han definerer barokk, rokokko, men også wienerklassisisme som galant og viser til Foucault sin beskrivelse av et epokebrudd i overgangen fra 1700- til 1800-tallet. Komponisten på 1700-tallet skulle «touch his patron's sentiments» (s. 20) i stedet for å skape «melodrama» (s. 17) i personlige kunstneriske uttrykk. Musikken var ment å personifisere eleganse og fungerte som verktøy for dannelse. Den var integrert i et liv der språkføring, korrekte vaner og etikette, men også ferdigheter som å danse, var viktige forutsetninger for å forbinde seg med adelen. Slik fremheves heller skillet mellom wienerklassisismen og romantikken enn mellom stilarter som barokk, rokokko og wienerklassisisme. Gjerdingen påpeker at han tar utgangspunkt i forståelsen til Foucault. Jeg bruker Foucault (2006) på lignende måte i min oppgave og følger derfor denne inndelingen. Musikk fra 1700-tallet med ikoner som Vivaldi og Mozart kan meget vel ha tiltrukket seg, ubevisst eller bevisst,

oppmerksomhet fra skoleelever av i dag. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i musikk fra 'den galante stil' som representant for 'klassisk' musikk. Selv om oppgaven tar utgangspunkt i 'den galante stil' og læreplanen skriver om kunstmusikk, beholder jeg ord som klassisk og klassisk musikk. Jeg mener at ordet 'klassisk' skaper en referanseramme som oppgavens leser og elevene i klasserommet kan samles om. Jeg gjør et unntak når jeg bruker ordet kunstmusikk i kapitlet om musikkens verdi på bakgrunn av engelskspråklige artikler som bruker terminologi som *popular music*, *serious music*, *works of art* og *Western high-art* (Adorno, 1990, s. 302; Smith, 1983, s. 13; Small, 1999, s. 13).

3.3 Tidligere forskning på musikkpersepsjon

Jeg har presentert en modell som fremhever viktige aspekter for melodiforståelse. For det første kom lytteren på banen, hvor jeg har fokusert på pedagogens – altså min – opplevelse. For det andre ble 'kroppens bevegelse', som jeg anser som viktig for melodi som opplevelse, fremhevet. For det tredje introduserte jeg 'musikkens struktur' der melodiske linjer beveger innenfor stilartens rammer. På denne måten har jeg nærmet meg feltet musikkpersepsjon. Hvordan dette feltet har utviklet seg fra eksperimentell musikkpsykologi (Klempe, 2011, s. 187-188) der virkningen av toner sto i fokus til dagens situasjon der samspillet mellom toner og musikkens struktur har fått større betydning, ønsker jeg å beskrive i dette kapitlet.

Julia Kursell (2008) beskriver hvordan forskere allerede tidlig brukte forskjellige metoder for å undersøke virkningen av toner i samklang. Helmholtz som startet sine undersøkelser i 1856, var interessert i tonens virkning på menneskelige organer og brukte det som grunnlag for å vise hvorfor en dissonans kan være ubehagelig å lytte til. I den forbindelse ønsket han å måle «'råhet' i klangen» (s. 136, egen oversettelse). Stumpf som rundt 1880 ble fanget av måten samtidig spilte toner oppfattes, undersøkte derimot hvordan lytteren oppfatter flere samtidig spilte toner som én 'sammensmeltet' klang. Sebastian Klotz (2008) mener at Stumpf, gjennom sin måte å kombinere vitenskapelige innfallsvinkler på, kunne fokusere på vekselvirkning mellom musikk og lytter. Toner fikk verdi på bakgrunn av lytteren sin oppfatning. Slik oppsto en musikalsk opptakt for fenomenologi som «nøytral vitenskap» (s. 206, egen oversettelse). Sven Hroar Klempe (2011) beskriver tidlige tendenser og nevner hvordan Ehrenfels, som forsket i overgangen fra 1800-tallet til 1900-tallet, ser melodi som 'Gestalt'. Den består ikke av en rekke elementer men blir til noe mer «by the totality of relationships between them» (s. 187). På lignende måter undersøkte Wundt på starten av

1900-tallet hvordan slag på metronomen, som deler inn tiden mekanisk, oppfattes av lytteren. Det viste seg at det er nesten umulig å oppfatte jevne slag. Lytteren fremhever slag for å skape grupper «of two, three, or four» (s. 188).

Av det foregående blir det tydelig at forskning på musikkpsykologi allerede tidlig var preget av et stort spenn. På den ene siden ville forskere vite hvordan tonens fysikk påvirker lytteren. På den andre siden ønsket forskere å belyse hvordan toner oppfattes som musikalsk helhet. Harald Jørgensen (1982), av Einar Solbu beskrevet som foregangsfigur i musikkpedagogikk (Lindemans Legat, 2014, avsnitt 1), foreslår å dele feltet mellom forskning på «lydpersepsjon og musikkpersepsjon» (s. 23). Innenfor 'lydpersepsjon', som retter seg mot måten enkeltstående musikalske elementer påvirker lytteren, nevnes Carl Seashore som utviklet en musikalitetstest tidlig på 1900-tallet. Seashore (1939, s. 33) baserte seg på enkeltkomponenter i musikk for å innfri vitenskapelige krav. Som et eksempel på en forsker innenfor 'musikkpersepsjon', som retter seg mot lytterens oppfatning av musikkens struktur, nevner Jørgensen (1982) Ernst Kurth. Matthew Pritchard (2013) beskriver hvordan Kurth på starten av 1900-tallet utarbeidet en musikkpsykologi der han betonet musikk som et system av krefter som beveger og på denne måten legger til rette for estetisk respons hos lytteren. Han ønsket å beskrive hvordan lytteren opplever musikken ved hjelp av uniform språkbruk og var, ifølge Pritchard, mindre opptatt av akustikken som følge av den fenomenologisk pregede tanken at «phenomena in music ... were created in the listener's mind» (s. 157).

Jørgensens deling tydeliggjør at forskning på persepsjon av musikk pendler mellom interesse for musikkens elementer og musikk som helhetlig struktur, men viser ikke at forskning er preget av vitenskapelig tankegang der musikken er gjenstand for analyse. Selv håper jeg, ved å pendle mellom lytterens opplevelse og musikkens struktur, å kunne fremheve melodi som tvetydig fenomen; både en personlig opplevelse i en subjektiv, musikalsk kropp og en musikalsk struktur som blir synlig alt etter måten den artikuleres i individets kropp i bruk¹.

Etter å ha gitt en kort innføring i den tidlige forskningen, vil jeg fokusere på forskning som viser hvordan musikkens struktur setter premisser for lytting. John Sloboda (1985) viser til

¹ DeNora (2000) legger vekt på at individet kan bruke musikk som et redskap for å forme og påvirke sitt eget liv. Jeg håper å kunne vise at det er mulig å gi elevene forståelse for melodi i 'den galante stil' slik at den, mer enn et symbol for status eller kunst, også kan bli tilgjengelig for å skape en estetiske nytelse som gir mulighet for å ta avstand fra vår egen epoke. Foucault (2006) tenker at den moderne epoken – altså vår epoke – preges av vitenskapelig tankegang som gjør mennesket synlig som eget vesen. Jeg mener at tiden er moden for å gi elevene en mulighet for å få et opphold fra vitenskapens makt ved å tre inn i en klassisk og melodisk verden.

historien om Mozart som skrev ned en komplett kopi av Miserere av Allegri etter at han hadde hørt én fremføring av verket. Han mener at dette var mulig fordi Mozart hadde fremragende innsikt i måten musikkens struktur danner mønstre. Sloboda refererer i den forbindelse til forskning som viser at profesjonelle sjakkspillere bare klarer å bruke sine ferdigheter for å huske sjakkbrikkers posisjon på et sjakkbrett «when the material to be remembered makes some sense, and can be grouped into strategic 'chunks'» (s. 4).

Eugene Narmour (2000) har foreslått regler som beskriver hvordan lytteren finner mening i melodi. Han viser til forskning på barns bruk av regler når de finner ut av språk og presiserer at det ikke handler om et teoretisk regelverk. Når det gjelder musikk, generaliserer lytteren, ofte ubevisst, opplevd musikk slik at det oppstår et abstrakt bilde av musikk. Slik skaper «natural rulemaking» (s. 331), i motsetning til teoretiske regelverk som kan være vanskelige å oppfatte, vev av forventninger. Slike 'naturlige' regler kan ha felles kjennetegn for forskjellige musikalske stilarter og vil styre lytterens fokus mot musikkens struktur. Lytting til musikk blir en sammenligningsprosess der lytteren følger musikkens gang for å finne ut hvordan den svarer til forventningene. Beskrivelsene av regler, der blant annet sekvenser inngår, omtaler regelmessigheter, men det presiseres også hvordan nettopp avvik fra disse bidrar til «melodic aesthetic» (s. 349). Narmour konkluderer med at hans regler for konstruksjon av musikalsk mening i sin helhet baserer seg på grunnleggende evner til å kartlegge mønstre ved å undersøke, på et abstrakt nivå, hva som er likt og ulikt.

Martin Rohrmeier, Patrick Rebuschat og Ian Cross (2011) undersøkte om «online-learning» (s. 221) påvirker evnen til å kategorisere nye melodier som er konstruert ifølge regler beskrevet hos Narmour (2000). De sammenlignet med evnen til å kategorisere melodier som ikke følger regler. Resultatene viste at melodier som følger regler i mange tilfeller er lettere å kjenne igjen, men uformell læring viste seg å ha en effekt. Forskerne konkluderer med at deltakerne kan ha disponert abstrakte regelsett som ble brukt for å kategorisere melodier. Undersøkelsen ble fulgt opp av en ny undersøkelse der de samme melodiene som ble brukt i 2011 ble manipulert slik at de ikke lenger var i tråd med reglene (Rohrmeier & Cross, 2013). Den nye undersøkelsen viste at deltakerne ikke lærte de manipulererte melodiene like lett. I diskusjonen spør Rohrmeier og Cross seg selv om forkunnskapene om 'vanlige' melodier til deltakerne i undersøkelsen kan ha spilt en rolle. Det er også mulig at uvante intervallsprang gjorde det vanskelig å oppfatte 'strømmen' i den melodiske bevegelsen. Til slutt nevnes muligheten for at melodiene som ble brukt ikke hadde nok lengde for å bli kjent igjen ved hjelp av «higher-order chunks and larger sequences» (s. 7).

Glenn Schellenberg og Peter Habashi (2015) undersøkte hvordan hukommelse for kjente og ukjente melodier påvirkes av endringer i toneart, tempo og instrument som de spilles på. Deltakerne ble spurt tre ganger – først etter 10 minutter, så etter en dag og til slutt etter en uke – om de husket melodiene. Lytterne kunne huske melodiforløpet til både ukjente og kjente melodier etter å ha hørt melodien to ganger. Toneart og tempo, betegnet som «surface features» (s. 1022), glemmes i økende grad når opphold mellom presentasjonen og sjekk om melodien er glemt blir større. Melodikonturen eller instrumentet den spilles på er ikke glemt etter at det har gått en uke. Kjente melodier kjennes lettere igjen når oppholdet mellom presentasjon og sjekk blir større, noe som forklares på bakgrunn av at toneart og tempo glemmes over tid. Endring av instrumentet, og dermed klangfargen, fører til at det blir vanskeligere å kjenne igjen melodier etter at det har gått en uke. Undersøkelsen i sin helhet føres som et bevis for at mennesket har utviklet evnen til å abstrahere vesentlige trekk ved en melodi som melodikonturer mens mindre vesentlige trekk som toneart og tempo glemmes.

En oppsummering viser at musikkpsykologisk forskning, slik jeg har beskrevet feltet, fokuserer på musikkens strukturelle elementer. De siste undersøkelsene som jeg refererte til argumenterer for at lytteren, gjennom uformell læring, kan abstrahere melodiens konturer. Jeg vil utforske om det er mulig å finne belegg for at slike regler er forankret i måten lytteren bruker 'kroppens bevegelse' i møte med musikkens struktur. Gjennom oppgaven i sin helhet ønsker jeg, som før nevnt, å gjøre klassisk musikk forståelig for elever på ungdomsskolen. Jeg mener at det derfor er viktig å gå nærmere inn på faktorer som kan stå i veien for mitt prosjekt, og vil i den forbindelse beskrive sosiologisk forskning på musikk i neste kapittel.

3.4 Sosiologisk forskning på musikk

Dette kapitlet tar for seg forskning som belyser musikk i rollen som markør for tilhørighet eller som medium for å regulere lytterens liv. Jeg forklarer hvordan denne rollen kan føre til at klassisk musikk er mindre tilgjengelig som utgangspunkt for ren spilleglede eller aktivitet. Avslutningsvis argumenter jeg for at dette kan være uheldig for elevene på ungdomsskolen.

Pierre Bourdieu (1995) har undersøkt hvordan mennesket bruker smak som verktøy for å vise tilhørighet til en bestemt samfunnsklasse. I den forbindelse så han for det første på fordelingen av økonomisk kapital blant de forskjellige klassene i samfunnet. For det andre kartla han menneskets forhold til et rikholdig utvalg av kulturelle varer slik disse kommer til uttrykk gjennom interesse for mat og drikke, fritidsaktiviteter, idrettsgrener og kunst.

Bourdieu konkluderte med at bruken av kultur avslører eiendom i form av kulturell kapital. Han ble klar over at individet utvikler sin egen 'habitus', en form for kroppslig avleiring av sin posisjon i en samfunnsklasse. Slik deles samfunnet inn i grupper som er nøye med å vokte deres avstand til hverandre, markert av: «*distingverende og atskillende tegn*» (1995, s. 37). Bourdieu påpeker at individets habitus preger hvordan det forholder seg til samfunnet med alle institusjoner i sin helhet, men mener at også kulturelle uttrykk inngår som en viktig brikke som markør for tilhørighet gjennom en rekke strategier. Donald Broady og Mikael Palme (1989) viser til en av disse strategiene i deres beskrivelse av måten lavere klasser aksepterer et estetikkbegrep, med innfløkte kulturelle koder, som brukes av høyere klasser. Eksklusiv kunst blir forbeholdt individer i de høyere samfunnssjikt mens lavere klasser, nesten anerkjennende, bidrar til en form for «kulturell dominans» (s. 186).

Men det er ikke bare voksne som bruker kultur for å vokte sin posisjon. Da Sarah Thornton (2006) gjorde undersøkelser i klubbmiljøet i England, ble hun klar over at også ungdom bruker musikalsk smak for å markere tilhørighet. Med utgangspunkt i begrepet kulturell kapital, utviklet av Bourdieu for å beskrive hvordan smak opprettholder klasseskiller, defineres «'hipness' as a form of *subcultural capital*» (s. 100). Det viste seg at ungdom bruker strategier som språklige uttrykk, fancy frisyre, platesamlinger og de nyeste *dance moves* for å oppnå status. Subkulturell kapital omsettes til penger av noen aktører mens andre, for eksempel DJ-er, kan oppnå respekt som «masters of the scene» (s. 100). Thornton mener at musikk brukes som subkulturell kapital fordi det skaper en illusjon av et klasseløst samfunn. Men også denne formen for kapital krever at aktører som ønsker å oppnå status stadig utvikler sin kunnskap om den. På denne måten skaper subkulturell kapital et markert skille mellom grupperinger. En elite som definerer subkulturell kapital sin verdi ser ned på brukere som lytter til «mainstream» (s. 102). For å forsterke forestillingen om to tydelig adskilte grupper blir det tatt i bruk strategier der språk, konstruksjon av stereotyper, men også feminisering, fører til uttrykk som for eksempel «handbag house» (s. 102).

Gjennom forskningen til Bourdieu og Thornton blir det klart at stilarter innenfor musikk, brukt som strategi for gruppedannelse, er avhengig av eksklusivitet. Verken 'klassisk' eller 'hipp' musikk fungerer som markør for status når inntrykket at disse former for musikk har en terskel som følge av 'god' eller 'kul' smak faller bort. Musikalske stilarter som spiller en rolle som markør for status er derfor mindre tilgjengelige for alminnelig bruk. De har mistet deres musikalske funksjon og kan derfor ikke nytes av alle. Jeg mener selv at dette kan være en viktig grunn til at klassisk musikk ikke er lett å ta i bruk på ungdomsskolen.

Når det gjelder stilarter som ungdom kan ha opplevd som sær, for eksempel *trance* og *house* innenfor *electronic dance music*, har trekk fra disse blitt integrert i musikk for et større publikum som nevnt i kapittel 3.2. Dermed kan flere lyttere, gjennom uformell læring, tilegne seg forståelse for måten disse stilartene tar i bruk melodi. Når det gjelder stilarter som for ungdom kan virke utilgjengelige og kanskje gammeldagse, som klassisk musikk, blir saken annerledes. Både Bourdieu (Broady & Palme, 1989, s. 186) og Thornton (2006, s. 101) viser hvordan mennesker som vet at de er lavere plassert på en rangstige aksepterer en slik posisjon. De sier seg dermed enige i kriterier som andre stiller opp slik at for eksempel jenter som lytter til pop er i stand til å si om sin egen musikk «It's crap but I like it» (Thornton, 2006, s. 101). Det kan godt tenkes at lignende strategier sementerer klassisk musikk sin posisjon som utilgjengelig: 'De snakker om berømte komponister og klassisk musikk som kunst, men jeg liker det ikke'.

En slik tanke, som viser hvordan lytteren stenger av for klassisk musikk som lytteopplevelse, er ikke lett å endre. Er det til og med mulig å kategorisere den som uttrykk for en habitus? Knut Kjeldstadli (1996) diskuterer habitusbegrepet og påpeker i den forbindelse at Bourdieu ønsket å undersøke samfunnets skjulte tendenser. Livsløphistorier som individuelle utsagn kan betegnes som konstruert historie. Derfor har de begrenset verdi for forskere som ønsker å undersøke hvordan det enkelte mennesket følger «løpebaner i det sosiale rommet» (s. 17). Kjeldstadli ønsker likevel å legge vekt på individuelle uttalelser, men foreslår å undersøke hvordan disse uttrykker lignende tanker eller ståsteder. Slik er det mulig å finne «felles kulturelle trekk, om en vil – habitus» (s. 17). Han minner om at habitus handler om «ikjøta holdninger» (s. 18), og konkluderer med at begrepet vil la seg bruke når forskeren er klar over samspillet som oppstår når samfunn slår ring rundt individet.

Elevene som går på ungdomsskolen fungerer ikke kun som isolerte individer. Ungdom som liker pop og ungdom som misliker pop forholder seg ikke bare til musikken. Meningen om musikken markerer også tilhørighet. Noe lignende gjelder for ungdom som sier at de ikke liker klassisk. Musikken er del av et helhetlig bilde der også den sosiale konteksten er en viktig brikke. Her kan begrepet habitus belyse hvorfor klassisk musikk blir utilgjengelig når det ikke føles naturlig å være i en konsertsal. Miljøet i en konsertsal er preget av en rekke usynlige koder mens en knapt nok ser ungdom. Samtidig er det viktig å minne om at musikk først og fremst oppleves gjennom dagens teknologi av ungdom i dagens samfunn. Musikk strømmes som lydfil eller ses på en skjerm.

Nettopp dagens samfunn var utgangspunkt da Tia DeNora (2000) undersøkte, ved hjelp av en rekke med intervjuer, hvordan lyttere omgås musikk. Hun kom frem til at lyttere bruker musikk på egne måter. Intervjuobjektene forteller blant annet hvordan musikk brukes for å regulere følelser og for å bekrefte identitet. Hun nevner også «music's social effects» (s. 18) og forteller hvordan musikalske stilarter, deriblant klassisk musikk, kan forbindes, av lyttere, med statusobjekter og bestemte væremåter. DeNora mener at musikkens uttrykk til og med kan sette lyttere på sporet av bevegelse der «bodies not only *feel* empowered, they may *be* empowered in the sense of gaining capacity» (s. 124). Slik blir det tydelig hvordan DeNora, som tviler på at studier av verk bidrar til kunnskap om musikk som opplevelse, ser at musikk som levd fremføring har stor evne til å påvirke. Det er grunn til å anta at dette også gjelder for musikk fra den klassiske epoken. Som før nevnt er denne formen for musikk ikke like lett tilgjengelig for elever på ungdomsskolen som mer populære stilarter. Jeg tenker likevel at musikk fra den klassiske epoken kan gi en rik og spennende opplevelse av musikk som melodisk verden, og ønsker derfor å gjøre den tilgjengelig for elever på ungdomsskolen i tråd med DeNora sin forståelse for musikk i bruk hos lyttere i dagens samfunn.

Kapitlet der jeg beskrev tidligere forskning viste at lytteren kan tilegne seg melodisk kompetanse gjennom uformell læring. Dette kapitlet har vist at musikk kan bli en markør for status og tilhørighet, men det har også kommet frem opplysninger som tyder på at lytteren bruker musikk på sin egen måte. I neste kapittel vil jeg argumentere for at det er en sammenheng mellom måten klassisk musikk tildeles verdi og måten den kan bli tilgjengelig.

3.5 Forskning på musikkens verdi

Oppgavens avgrensning viste en vinkling på 1700-tallets musikk som verktøy for dannelse. Dette kapitlet åpner med en forsker som fokuserer på musikk som kunst. Ved hjelp av en filosofisk vinkling på litterære verk og forskning på musikkens verdi åpner jeg for min egen tilnærming til både populær og klassisk musikk slik at jeg kan formulere en problemstilling.

Theodor Adorno (1941/1990) analyserer i artikkelen *On Popular Music* hvordan kunst- og populærmusikk skiller seg fra hverandre når det gjelder musikkens struktur. Han beskriver populærmusikk som standardiserte formler og mener at dette også gjelder uttrykket. Når utøveren bruker elementer som «break, blue chords, dirty notes» (s. 302), tenker Adorno på disse som fasitsvar. Kunstmusikkens verk skapes derimot som unik helhet der elementene stadig får nye funksjoner. Populærmusikk låser lytteren inn i rytmiske mønstre eller lokker

lytteren inn i en sentimental sky. Verken det ene eller det andre kan sammenlignes med kunstmusikk der lytteren deltar aktivt i en «conscious experience of art» (s. 310). Populærmusikkens lytter pendler derimot frem og tilbake mellom sin ensformige jobb og musikalsk underholding som avleder, laget «to have fun» (s. 310). Adornos fremstilling skaper en kløft mellom kunst- og populærmusikk, men er den reell, eller forårsakes den av målestokken, musikkens struktur, som brukes for å definere verdi?

I sin undersøkelse av litteraturens status og verdi fokuserer Barbara Herrnstein Smith (1983) på faktorer som påvirker hvordan verdi oppstår og påpeker at verdi kan endre seg over tid. Hun beskriver et vurderingssystem som viser at en gjenstand, for eksempel et litterært verk, har markedsverdi og bruksverdi. Det ikke er så lett å skille mellom disse to verdiformer som, ifølge Smith, dannes i et dynamisk vekselspill mellom verk, individ og samfunn. Verkets verdi kan endre seg, men dette skjules av språklige virkemidler som omtaler verdi i ordelag som «'intrinsic,' 'objective,' 'absolute,' 'universal,' and 'transcendent'» (s. 12). Derfor kan individet glemme at verket får verdi gjennom bruk. Som jeg tidligere beskrev tillegger Adorno strukturen i kunstmusikk en unik verdi. Smith sin innfallsvinkel gir grunn til å spørre seg om verdien av klassisk musikk også kan defineres på andre måter.

Det er ifølge Smith andre verdier enn estetiske som sikrer at verk går igjen. På lignende måte som gjenstander og dagligdagse handlinger vurderes av individet alt ettersom de gir fordeler eller har blitt unyttig ballast, blir verket gjenstand for vurdering. I et spill med andre mennesker som også vurderer verket og dermed kan påvirke individets avgjørelse, vurderes verkets verdi. Slik får verk status når det «performs various desired/able functions for the various people who may at any time be concretely involved» (s. 22). Populariteten av et verk beror med andre ord på rollen det spiller for individet som bruker det i vekselvirkning med direkte omgivelser og samfunn. Smith har på denne måten satt frem en teori om bruken av verket i stedet for verk som estetisk struktur, men har dermed ikke sagt noe om hva slags rolle det kan spille. Derfor vil jeg i de nærmeste avsnittene gå nærmere inn på dette etter at jeg har presentert en annen forsker som fokuserer på nettopp bruken av verket.

Christopher Small (1999) vender seg bort fra selve verket for å fokusere på mulighetene som oppstår gjennom det musikalske verket. I den forbindelse foreslås verbet «'to music'» (s. 9) for å fremheve musikk som handling. Musikk skapes når verket, som er laget eller produsert, spilles for å bli lyttet eller beveget til; «We should certainly include dancing, should anyone be dancing – in many cultures if no-one is dancing then no music is happening» (s. 12). Slik

vises konturene til Smalls syn at musikk oppstår når mennesker deltar og føler samhørighet gjennom samspill. Jeg mener at Smalls syn gjør det lettere å få øynene opp for musikalsk opplevelse. Der verk, musikkens struktur, kan ha blendet synet, åpner Small våre øyne for mennesket som deltaker. Det betyr ikke at verket fordufter, tvert imot, det faller på plass i det komplette vevet av musikkens fasetter som aktivitet.

Musikkens fasetter sammenlignes, i lys av kommunikasjon, med språklige virkemidler som ifølge Small setter begrensninger gjennom ord og setninger. Selv om språk gjør det mulig å relatere oss til ting utenfor her og nå, blir det vanskelig å si mer enn én ting om gangen mens følelser kan tappes for nyanser. Musikk legger derimot til rette for kompleks og flertydig kommunikasjon. Den peker tilbake til måten kroppen taler med «a wide repertory of gesture and response» (s. 14). Når kroppen taler, oppstår det rom for variasjon og tolkninger slik at flere sider av en sak kan vises samtidig. I musikken kommuniseres det på lignende måter ved hjelp av tonesatt bevegelse som viser «the many-layered quicksilver nature of relationships» (s. 15). Slike relasjoner må erfares i levende live, noe som blir mulig ved hjelp av musikkens måte å åpne for opplevelse av tvetydige relasjoner sitt samspill gjennom klang.

Hvis Small sine refleksjoner, der musikk blir betydningsfull i handling og organisk samspill, settes i perspektiv av Smith sin teori som påpeker at verk innfrir når det utfyller en funksjon, er det ikke merkelig at klassisk musikk er vanskelig å fordøye for ungdomsskoleelever. Samspill er kanskje ikke det som elevene forbinder med denne musikken. Klassisk musikk er heller ikke lett å forbinde med bevegelse på grunn av konsertradisjonen med stille lyttere. Og som det forrige kapitlet viste, kan klassisk musikk være deltaker i et spill for å oppnå og ikke minst beholde status. Likevel vil jeg påstå at disse problemene ikke har noe med den klassiske musikken sitt bankende hjerte å gjøre. Derfor vil jeg med denne oppgaven tilby en slags 'bypassoperasjon' for å åpne opp årene som har tettet hjertet til klassisk musikk med avleiringer som ikke har noe med kjernen i saken, sett fra Small sitt ståsted, å gjøre. Jeg vil gjøre dette ved å skissere veien mot en musikkdidaktikk som tar utgangspunkt i 'kroppens bevegelse' for å forstå melodi, noe som kan gjøre det lettere å møte eleven på sin egen arena.

I sin beskrivelse av populærmusikkens landskap argumenterer Jostein Gripsrud (2002) for å utvide kunstbegrepet. Han mener at det har vært mulig å skille ut kunst som en egen kategori på grunn av måten den defineres. Når man setter opplevelse i sentrum ved å minske fokus på «verbalt formulerbar innsikt» (s. 24), blir det mulig å vise kroppslig glede i kunstens navn for å få tilgang til populærmusikkens estetikk. Anne Danielsen fokuserer på dette og beskriver

i den forbindelse «groovens estetikk» (Danielsen sitert i Gripsrud, s. 24). Danielsen (2002) mener at det er viktig å beskrive populærmusikk på sine egne premisser og påpeker i den forbindelse at det handler om mange forskjellige stilarter. Men det lar seg gjøre å definere noen trekk som er helt sentrale for mange av disse, deriblant *groove*. På lignende måte som Small (1999) vektlegger hva verket kan gjøre, påpeker Danielsen (2002) at *groove* handler om hva den gjør og hvordan den uttrykker seg i klingende versjon. Samspillet mellom de forskjellige rytmiske lag som spiller på hverandre inkluderer også usynlige men viktige sjikt. Hun konkluderer at rytmisk musikk er «like opptatt av hva man *ikke* spiller, som hva man spiller» (s. 134). Slik gjør Danielsen et forsøk på å vise noe som jeg mener lar seg vanskelig beskrive siden *groove* primært taler til kroppen for å sette den, bokstavelig talt, i sving.

Forskning gjennomført av Maria Witek, Eric Clarke, Mikkel Wallentin, Morten Kringelbach og Peter Vuust (2014) artikulere den kroppslige dimensjonen av *groove*. Forskerne nevner blant stilarter som skaper behov for å danse *funk, soul, hip-hop* og *electronic dance music*. Gjennom et eksperiment der musikkseksempler med trommebeats ble presentert via internett, ønsket de å finne ut hvordan musikk skaper følelser og kroppslig respons. Med utgangspunkt i synkoper som leker med lytterens rytmiske forventning i *groove*, ville forskerne undersøke i hvilken grad dette «can explain the desire to move and feelings of pleasure to the groove» (s. 2). Tidligere forskning har vist at synkoper kan føre til glede og bevegelse men dempe respons når relasjonen mellom synkoper og takt blir utydelig. Målet for denne undersøkelsen var å finne ut hvor tydelige synkoper må være for å virke, og samtidig å finne ut hvor grensen går før dialogen mellom synkoper og takt løses opp. Resultatet viste at både lite og stor synkopeeffekt førte til mindre respons i form av dansing og glede sammenlignet med en *groove* som benyttet seg av en passe synkopeeffekt. Det ble samtidig oppdaget at «in groove, the rhythms that make people want to move also elicit feelings of pleasure» (s. 8). På denne måten har det kommet frem opplysninger som gjør det sannsynlig at mange av elevene, gjennom stilarter i populærmusikken, har beveget seg til musikk. Det siste sitatet viser at *groove* kan skape et behov for å bevege seg og samtidig føre til glede. Derfor er det interessant å vise en undersøkelse som antyder at melodiopplevelse i *techno* også gir glede.

Tami Gadir (2014) beskriver i en doktoravhandling hvordan *techno* brukes i klubber og undersøker hvordan sosiale faktorer og musikkens struktur stimulerer dansebevegelser. Når det gjelder virkningen av musikkens struktur påpeker hun, etter å ha referert til DeNora, følgende: «I do not frame the triggers ... as causes, but rather as elements that might contribute to the urge to move» (s. 52). Avhandlingen viser en rekke faktorer som kan støtte

opp om dans og bevegelse. Blant faktorer som nevnes vil jeg fremheve basslinjer, repeterende rytmer, klangeffekter men også melodier og «vocal lines» (s. 106).

Gadir karakteriserer *techno* som musikk laget for å danse, og påpeker at fravær av tekst eller innhold som gir assosiasjoner gir DJ-er god anledning til å «sculpt, design and manipulate sound» (s. 69). Intervjuer viser hvordan kroppen bevegelser kan settes i gang av lavfrekvente lyder mens spesielle klanger, og ikke minst melodier som avspiller seg på høyere frekvenser, virker mest egnet for å stimulere bevegelse i overkroppen. Av særlig betydning for min oppgave med fokus på melodi er beskrivelsen av passasjer der rytmiske strukturer fjernes, «breakdowns» (s. 95), slik at det blir større rom for melodisk opplevelse:

In these moments, the punctuated, fist-pumping, metronomic dancing often ceases or softens, and many arms are often raised. Additionally, clubbers sometimes close their eyes while their heads are tilted upwards, while others whistle or cheer to show their appreciation for the music. Still others smile at each other, hug, or simply talk to their neighbouring dancer while the volume is lower. (s. 95)

Sitatet illustrerer melodisk nytelse og viser at *techno* handler om mer enn repetisjon. Men det blir også tydelig at melodi oppleves gjennom bruken av kroppen. Slik har det kommet frem opplysninger fra flere kilder som tyder på at elevene på en ungdomsskole opplever *house* ved hjelp av sin kropp. Derfor bruker jeg en kroppslig vinking i denne oppgaven som ønsker å åpne for opplevelse av 'den galante stil' ved hjelp av melodiske forståelse.

Gjerdingen (2007) beskriver et samfunn på 1700-tallet med mennesker som var opptatt av raffinerte manerer og funderer på om dagens lyttere, vant med uformelle omgangsformer, klarer å oppfatte 'den galante stil' sin «superior gracefulness» (s. 16). Han påpeker i den forbindelse melodien rolle i 'musikkens struktur'. Gadir (2014) tenker at sjangeren *house* er mer populær enn ren *techno* på grunn av større melodirikdom samt vokale og instrumentale innslag (s. 121) og antyder, gjennom sitatet i forrige avsnitt, melodisk glede. Slik har jeg oppdaget et felles møtepunkt for pedagogen – altså meg – og eleven når det gjelder opplevelse av musikk. På bakgrunn av dette møtepunktet og min argumentasjon at verdi av musikk kan oppleves gjennom 'kroppens bevegelse', formulerer jeg nå min problemstilling:

På hvilken måte kan elevens kroppslige opplevelse av melodier i house, en stil innenfor electronic dance music, bli utgangspunkt for å oppleve hvordan melodier beveger seg i 'den galante stil' fra 1700-tallet?

3.6 Min egen undersøkelse kombinerer innfallsvinkler

I dette kapitlet viser jeg hvordan jeg bygger videre på forskning som jeg har referert til i de tre foregående kapitler. Jeg presenterer filosofisk-teoretiske innfallsvinkler som min oppgave baserer seg på. Deretter beskriver jeg min fremgangsmåte for utforskning av melodi som forhåpentligvis øker forståelsen for klassisk musikk og skaper et grunnlag for diskusjoner.

Forskning på musikkens struktur viser at melodi følger regler som forstås på abstrakt nivå (Narmour, 2000, s. 395; Schellenberg & Habashi, 2015, s. 1029). Erfaring med ulike musikalske stilarter fører til forståelse for forekomsten av slike regler på kryss og tvers av stilarter (Narmour, 2000, s. 395). Undersøkelser viser at slike regler også læres på uformelle arenaer (Rohrmeier, Rebuschat & Cross, 2011, s. 214-215). Det er derfor rimelig å anta at elevene har kunnskap om melodiske forløp i populærmusikk eller andre stilarter som de kjenner til. Men elevene vil også kunne abstrahere regler for ukjente melodier som enten følger 'gamle' og allerede kjente regler eller baseres på ny abstrahering av melodisk logikk.

Forskning viser også at musikk brukes på mange måter. Klassisk musikk i en konsertsal kan, som del av en kultur, forme lytterens habitus; en stilfull estetikk (Bourdieu, 1995, s. 59-64). Men klassisk musikk kan også brukes som avledet symbol for status og høytidelig stemning av lyttere som artikulere en sosial setting med musikk (DeNora, 2000 s. 121-123). Den samme musikken kan altså oppleves på helt forskjellige måter av to forskjellige lyttere. Dette gjelder også på et kroppslig plan når musikken inviterer til respons (DeNora, 2000, s. 123-125; Meyer, 1956, s. 79-81). Lytteren i konsertsalen vegrer seg kanskje for å leve seg kroppslig inn mens elevene på ungdomskolen kanskje bruker musikk for å riste spenninger av seg. Denne oppgaven tar som utgangspunkt at det er mulig å spørre seg hvordan et verk får verdi (Small, 1999, s. 18-20) og ønsker å gi elever på ungdomsskolen melodiopplevelse gjennom klassisk musikk i bruk. Det er grunner til å anta at mange av elevene ikke er ukjent med å bevege seg til musikk siden flere stilarter innenfor populærmusikk inviterer til dans (Gadir, 2014, s. 8; Witek et al., 2014, s. 1). Derfor spiller bevegelse en viktig rolle i denne oppgaven, men det er, slik jeg har nevnt og snart vil vise, flere grunner til det.

På denne måten har det oppstått to tråder som jeg ønsker å følge. Gjennom å forfølge den første tråden ønsker jeg å finne ut hvordan melodiske linjer beveger seg gjennom musikken. I den forbindelse sammenligner jeg 'den galante stil' fra 1700-tallet og *house*, en stilart innenfor *electronic dance music*. For å sammenligne bruker jeg Foucault (2006). Han åpner

Tingenes orden med en beskrivelse av et maleri som viser kongelige barn sammen med kunstneren som maler kongen og dronningen. De to sistnevnte synes så vidt i et speil på maleriet som altså ikke gjør annet enn å speile makthaveren som setter premisser. Slik impliserer bildet at det ikke er mulig å se direkte hvem som styrer vårt bilde av verden. Foucault forklarer sitt poeng ytterligere ved å beskrive bildet i tekst og konkluderer at verden er «et sted bestemt av syntaksens forløp» (s. 31). Ved hjelp av en slik innfallsvinkel utforsker jeg hvilke premisser som ligger til grunn for relasjonen mellom melodi og musikkens struktur når det gjelder begge de nevnte stilarter.

Ved å undersøke hvordan melodi beveger seg håper jeg å kunne få noen tanker om hvordan melodi kan bevege lytteren. Jeg mener at dette er viktig siden sjansen er stor for at elevene først og fremst har lært «how music articulates social life and social life articulates music» (DeNora, 2000, s. 5). På denne måten har jeg introdusert den andre tråden som jeg ønsker å forfølge. Gjennom denne ønsker jeg å finne ut hvordan individet forstår melodi ved å bevege seg i sin kropp. For å undersøke dette vil jeg benytte meg av Merleau-Ponty (1947) sin fenomenologi som bygger videre på tanker om fenomener hos gestaltpsykologer innenfor Berliner-skolen. Slike tanker førte til større frihet i psykologien. Samtidig mener han at undersøkelser av 'gestalt', under styrte forhold og uttrykt med «formlenes presisjon» (s. 293, egen oversettelse), skapte begrensninger. Merleau-Ponty ville undersøke fenomener slik de oppstår hos mennesker som lever sine liv. Disse er ikke lette å oppdage men viser tydeligere «kunnskap om menneskelig fremtreden» (s. 293). Basert på en slik tilnæringsmåte vil jeg undersøke hvordan melodi forstås ved hjelp av 'kroppens bevegelse' i de to nevnte stilartene.

Metoden som jeg ønsker å benytte meg av i denne oppgaven er filosofisk-teoretisk. Begrunnelsen for en slik tilnærming er at både kvalitativ og kvantitativ forskning kan føre til et resultat som speiler dagens situasjon der klassisk musikk har større symbolverdi enn bruksverdi. Jeg er klar over at oppgaven på denne måten vil speile min posisjon som cellist i det klassiske melodiske landskapet. Det gjelder særlig når jeg, gjennom lytteeksemplere, illustrerer min genealogiske analyse av melodiers relasjon med musikkens struktur ved hjelp av min egen opplevelse av melodi. Det er mulig å innvende at jeg på denne måten nærmer meg en autoetnografisk innfallsvinkel (Baarts, 2012, s. 176-177). Som medlem av det klassiske og kunstneriske samfunnet vil min opplevelse av melodi, slik jeg allerede antydte i beskrivelsen av pedagogens – altså min – melodiopplevelse, kanskje alltid overskygge elevens opplevelse slik jeg forestiller meg den gjennom mine beskrivelser.

Jeg mener likevel at min tilnæringsmåte til melodi legger såpass stor vekt på refleksjon over grunnen til min egen opplevelse at det kan bidra til større forståelse for melodi som fenomen. Leon Anderson (2006) beskriver forutsetninger for en retning som betegnes som analytisk autoetnografi. Han argumenterer for at innsikt i egne erfaringer legger til rette for kunnskap om verden fordi «personal lives, identities and feelings» (s. 390) både dannes av og skaper «the sociocultural contexts in which we live» (s. 390). I den forbindelse anser Anderson det som viktig å også inkludere andre sine innfallsvinkler på feltet som utforskes. Foucault begrunner i en samtale med Millicent Dillon (1980) hvorfor han belyser historiske utviklinger ved hjelp av en genealogisk innfallsvinkel: «What I am trying to do is provoke an interference between our reality and the knowledge of the past. If I succeed, this will have real effects in our present history» (s. 5). På lignende måte som Anderson påpeker Foucault relasjonen mellom subjekt og omgivelsene selv om Foucault har større fokus på sentrale idéer som gjennomsyrer kulturen. Anderson (2006) legitimerer en etnografisk innfallsvinkel ved å argumentere for at analyser av opplevelse gir kunnskap om sosialt samspill. Foucault (2006) legitimerer en alternativ måte å skrive historie ved å argumentere for at synliggjøring av historiske rammer skaper nye muligheter for subjektet i dagens samfunn.

Jeg ønsker å kombinere en etnografisk tilnærming med en genealogisk analyse slik at det blir mulig å utforske hvordan pedagogens – altså min – opplevelse av 'den galante stil' forholder seg til elevens opplevelse av *house*. I den forbindelse bruker jeg fenomenologi som et verktøy for å beskrive både min egen opplevelse av melodi – altså pedagogens – og elevens opplevelse av melodi. På denne måten håper jeg å få et grunnlag for å vise hvordan 'den galante stil' sin melodiske verden kan gjøres tilgjengelig for ungdomsskoleelever.

3.7 Meyers teori om musikalsk forventning

Etter å ha presentert min egen undersøkelse vil jeg nå redegjøre for Meyers teori (1956) som ble nevnt i kapittel 3.1. Denne teorien tar, som før nevnt, utgangspunkt i idéen at musikkens struktur setter premisser for lytterens opplevelse. Gjennom erfaringer med musikk får lytteren forventninger som enten innfris, når det musikalske forløpet følger kjente spor, eller avspores slik at lytteren får en affektiv reaksjon. Hvordan dette fører til musikalske følelser beskriver jeg i neste kapittel. Etter reaksjonen kan lytteren tilpasse sine forventninger slik at musikkens struktur kan fortsette sitt spill med lytteren. I løpet av de påfølgende kapitlene beskrives teoriens grunnlag mens jeg viser hvordan den blir aktuell for oppgaven min.

3.7.1 Musikalsk forventning som grunnlag for affektiv reaksjon

Jeg begynner kapitlet med en gjennomgang av utgangspunktet for Meyers (1956) teori om musikalsk forventning. Slik får jeg et grunnlag for å beskrive spillet mellom lytteren og musikkens struktur. I den forbindelse introduseres begrepet 'estetisk tro' slik det beskrives av Henry Aiken (1951, s. 312) for å forklare musikalsk forventning ytterligere.

Meyer (1956) baserer sin teori om musikalsk forventning på psykologi om følelser og formulerer utgangspunktet for undersøkelser av feltet på følgende måte: «Emotion or affect is aroused when a tendency to respond is arrested or inhibited» (s. 14). Når subjektets forventning, dannet i samspill mellom seg selv og stimulus, avbrytes, påvirkes subjektet affektivt og kjenner seg forstyrret. Meyer beskriver to former for forstyrrelse. På den ene siden kan subjektets forventning blokkeres. På den andre siden kan to ulike forventninger med like stor motivasjon føre til stagnasjon. Slike situasjoner skaper affekt og fører til forvirring og fortvilelse. Subjektet kan ikke leve i usikkerhet og leter etter en løsning. Meyer presiserer at det kan oppstå nye stimuli under letingen. Den opprinnelige forstyrrelsen kan til og med erstattes av nye forventninger siden det først og fremst handler om å finne en løsning som bringer klarhet og gjenoppretter følelsesmessig balanse. Men behovet for å finne en løsning kan ifølge Meyer også oppstå i situasjoner som oppfattes som uavklarte og vage.

Selv om sitatet som viser utgangspunkt for psykologisk teori sidestiller følelse og affekt, presiserer Meyer at affekt og følelse ikke kan likestilles. Affekt kan føre til automatisert handling og gi utslag i forskjellige måter å reagere på. Følelser formes i tilknytting til en mindre prekær situasjon og forbindes med personlig erfaring: «as distinguished from affect per se» (s. 19). Meyer presiserer at den samme situasjonen kan føles ubehagelig eller behagelig alt ettersom subjektet har «belief in resolution» (s. 19). Individet differensierer med andre ord følelsene sine i takt med en konkret situasjon. Slik lærer mennesket å uttrykke sine følelser som deltaker i en kulturell kontekst hvor det er viktig både å kunne få og vise empati. Dermed er det vanskelig å se på disse som universelle. På dette grunnlaget bygger Meyer sin teori om lytterens affektive reaksjon. En lytter som differensierer sine følelser i relasjon med den konkrete musikken. Derfor er jeg tilbøyelig til å definere denne effekten som 'musikalske følelser' siden de oppstår gjennom lytterens møte med musikkens struktur.

Når Meyer argumenterer for at lytteren reagerer i affekt på musikk, presiserer han at det er forskjell i måten individet reagerer i hverdagen og måten dette foregår i musikkens struktur.

Han skriver i den forbindelse: «[i]n music ... the same stimulus, the music, activates tendencies, inhibits them, and provides meaningful and relevant solutions» (s. 23). Musikken fungerer som et lukket system der musikalske forløp gjennom spenning og avspenning danner en indre logikk. Slik oppstår det forventninger hos lytteren som forstår at musikken avslutter i balanse men som samtidig rives med av spillet mellom forløp og forventninger. Aiken mener at forventningene fører til estetisk tro hos lytteren på bakgrunn av kjennskap til både verk og stilarten som «system of beliefs and attitudes» (sitert i Meyer, 1956, s. 29).

Når lytteren har fått troen på at musikken vil være i stand til å svare til forventninger, er det duket for et spill mellom komponisten og lytteren ifølge Aikens (1951) teori. Han påpeker at dette kanskje særlig gjelder for musikk som tar i bruk instrumenter uten å referere til innhold utenom musikken. Komponisten setter sammen musikkens struktur og leker med lytterens forventninger mens lytteren lar seg overraske av musikkens ukjente spor som likevel holder seg til lytterens estetiske tro. Aiken mener at vekselspillet mellom verkets helhet og tematikk kan nytes av en lytter som forstår de musikalske poengene. Han mener at dette særlig gjelder musikk fra den klassiske epoken der lytteren som kjenner formspråket er i stand til å følge hvordan melodiene leker med musikkens struktur. Lytteren deltar og føler «immediate aesthetic delight in perception which results from the arousal and suspension or fulfilment of expectations which are the products of many previous encounters with works of art» (s. 313). Aiken fremhever den klassiske epoken, men jeg mener at det er gode grunner til å anta, som jeg senere vil beskrive, at også lytteren til *house* deltar i spillet med musikkens struktur.

Musikken tegner linjer og skaper forløp av klanger, men det er lytteren som kjenner hvordan musikalske forventninger innfris, settes på vent eller overrasker. Som eksempel nevner Meyer (1956, s. 25-32) hvordan musikk skaper forventning mot slutten av en akkordrekke der visse akkorder impliserer et musikalsk punktum, en kadens. Det er derimot også mulig at de forventede akkordene tar en litt annen vending eller til og med utsettes. Slik opplever lytteren en affektiv reaksjon til kadensen blir klarert på bakgrunn av lytterens forventninger. Men forventninger kan også settes i sving på generelt grunnlag. Når en kort melodi gjentas mange ganger kan lytteren forvente at det snart skjer en endring. Det er dermed ikke sagt at lytteren vet hva som kommer til å skje. På denne måten er en slik forventning mindre tydelig enn i det første tilfellet som Meyer beskriver i form av en kadens.

Slik beskriver Meyer flere situasjoner for å illustrere at lytteren, med utgangspunkt i egne forventninger, på den ene siden kan bli overrasket av musikalske hendelser når musikalske

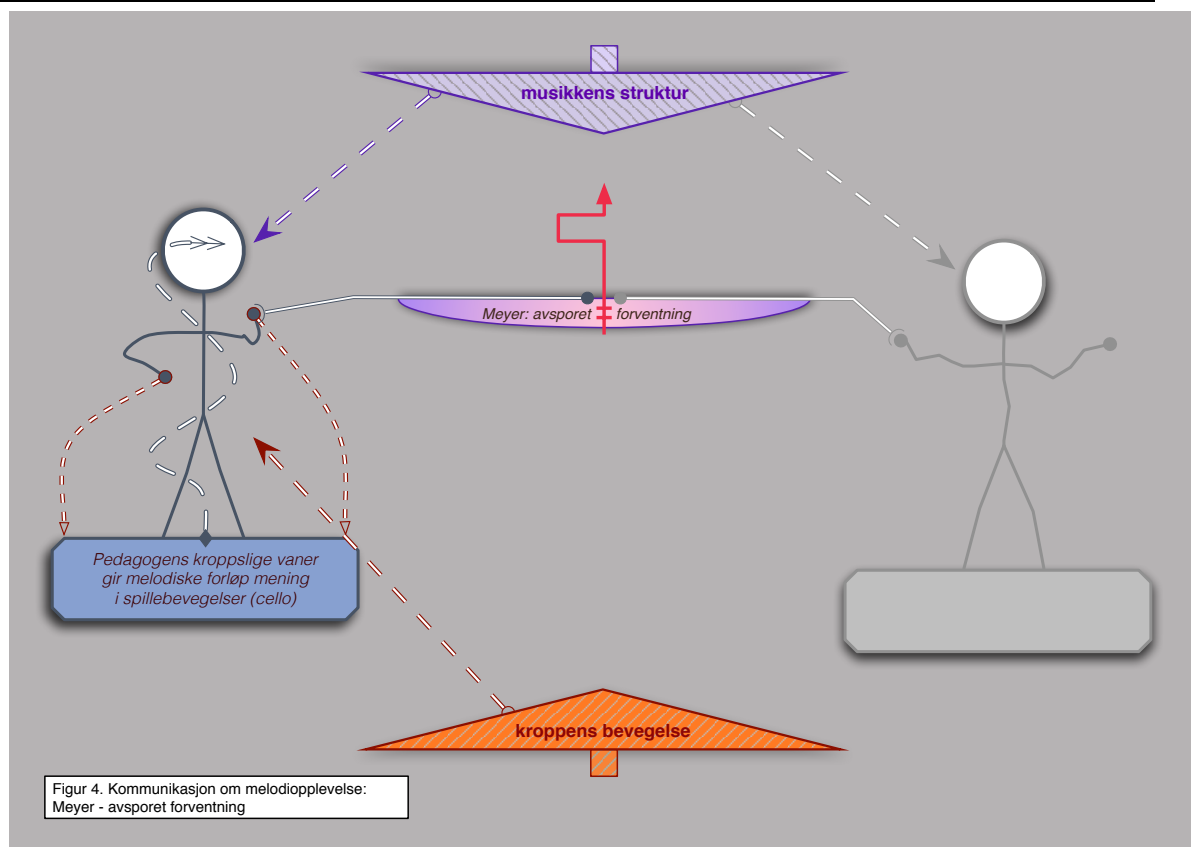
forløp følger et rettlinjet spor slik at lytteren tror at det ikke skjer noe mer. På den andre siden kan lytteren la seg overraske når musikalske forløp som spriker i alle retninger for å skape forvirring og ambivalens faller tilbake til forutsigbare mønstre mens lytteren reagerer affektivt og puster lettet ut. Lytteren vil, ifølge Meyer, finne sin egen strategi når musikkens forløp oppleves som meningsløst og kan velge å avvende situasjonen. Men under alle forhold som er nevnt vil erfaring med musikk spille en viktig rolle siden lytteren «attempts to fit it [overraskelsen] into the general system of beliefs relevant to the style of the work» (s. 29).

Det siste sitatet viser hvordan lytteren opplever musikk i rommet mellom sin egen musikalske forventning, basert på erfaringer med musikk, og det musikalske forløpet. I neste kapittel vender jeg tilbake til pedagogen mens jeg argumenter for at musikalsk forventning, på bakgrunn av opplysninger gitt i dette kapitlet, fremtrer som et musikalsk rutekart.

3.7.2 Musikalsk forventning hos pedagogen

I dette kapitlet viser jeg hvordan Meyer sin teori om musikalsk forventning virker for pedagogen. På denne måten illustrerer jeg hvordan klassisk musikk, som stilart, har preget pedagogen – altså meg – på en slik måte at kroppen har blitt verktøy for å forstå musikk.

Figur 4, plassert på neste side, illustrerer hvordan pedagogens forventninger settes i sving i møte med musikk. Når musikkens struktur tar andre veier enn forventningen tilsier, erfarer pedagogen 'avsporet forventning', vist ved hjelp av en rød vektor som peker opp. Forventninger endrer nå raskt retning for å følge musikkens forløp videre. En blågrå linje som skaper forbindelse med pedagogens venstre hånd viser hvordan melodiske forløp som utvikler seg i forhold til musikkens struktur tolkes på bakgrunn av tidligere spilleopplevelse. Når en melodi stopper opp eller hopper en annen vei enn forutsett, reagerer kroppen. Slik opplever pedagogen melodier i spenningsfeltet mellom musikalsk forløp og sin tidligere spillende kropp hvor spilleerfaringer er risset inn som et musikalsk rutekart over mulige ruter i 'den galante stil'. Et rutekart med forventningsmønstre som innfris i øyeblikk der melodier rolig viser vei. Men melodier kan også skape motstand når komponisten, som fører det musikalske toget, drar til ukjente destinasjoner og skaper affekt hos pedagogen som lar seg overraske. Likevel vil det være såpass mange kjente knutepunkter i det musikalske landskapet at pedagogen som lytter kan hoppe på det musikalske toget igjen slik at den musikalske reisen kan fortsette.



I kapitlet som følger ønsker jeg å forklare, ved hjelp av Meyers (1956, s. 35-38) teori, hvordan lytteren legger forbindelser mellom musikalske stimuli. Jeg håper at metaforen som jeg har brukt ovenfor vil bli fullt ut forståelig etter å ha vist hvordan Meyer legger en forbindelse mellom lytterens forventninger og det musikalske forløpet.

3.7.3 Musikalsk mening som grunnlag for musikalsk diskurs

Jeg begynner kapitlet med en gjennomgang av grunnlaget for musikalsk mening slik det beskrives av Meyer. Deretter presiserer jeg hvordan dette får konsekvenser for musikalsk meningsdannelse. Til slutt viser jeg hvordan sammensetningen av musikalske virkemidler preges av en bestemt stilart og dermed kan oppleves som kjent tale eller fremmed språk.

Når Meyer (1956) diskuterer begrepet mening i musikalsk sammenheng, tar han utgangspunkt i begrepet slik det brukes i dagliglivet og påpeker at mening ikke uten videre kan knyttes til et objekt siden «the same stimulus may have many different meanings» (s. 34). Dette illustrerer han ved hjelp av et eksempel der en klump med stein får mening på tre forskjellige måter alt ettersom geologen, bonden eller billedhoggeren ser den. Der geologen vil undersøke, kvitter bonden seg med steinen som for billedhoggeren er et godt emne å hugge i. Slik blir det klart at den enkelte inngår en relasjon med steinen på bakgrunn av

tidligere erfaringer. Meyer påpeker at toner eller tonerekker, på lignende måte, er uten betydning som fysisk 'ting' siden mening først oppstår når en stimulus relateres til noe:

Meaning, then, is not either the stimulus, or what it points to, or the observer. Rather it arises out of what both Cohen and Mead have called the 'triadic' relationship between (1) an object or stimulus; (2) that to which the stimulus points—that which is its consequent; and (3) the conscious observer. (s. 34)

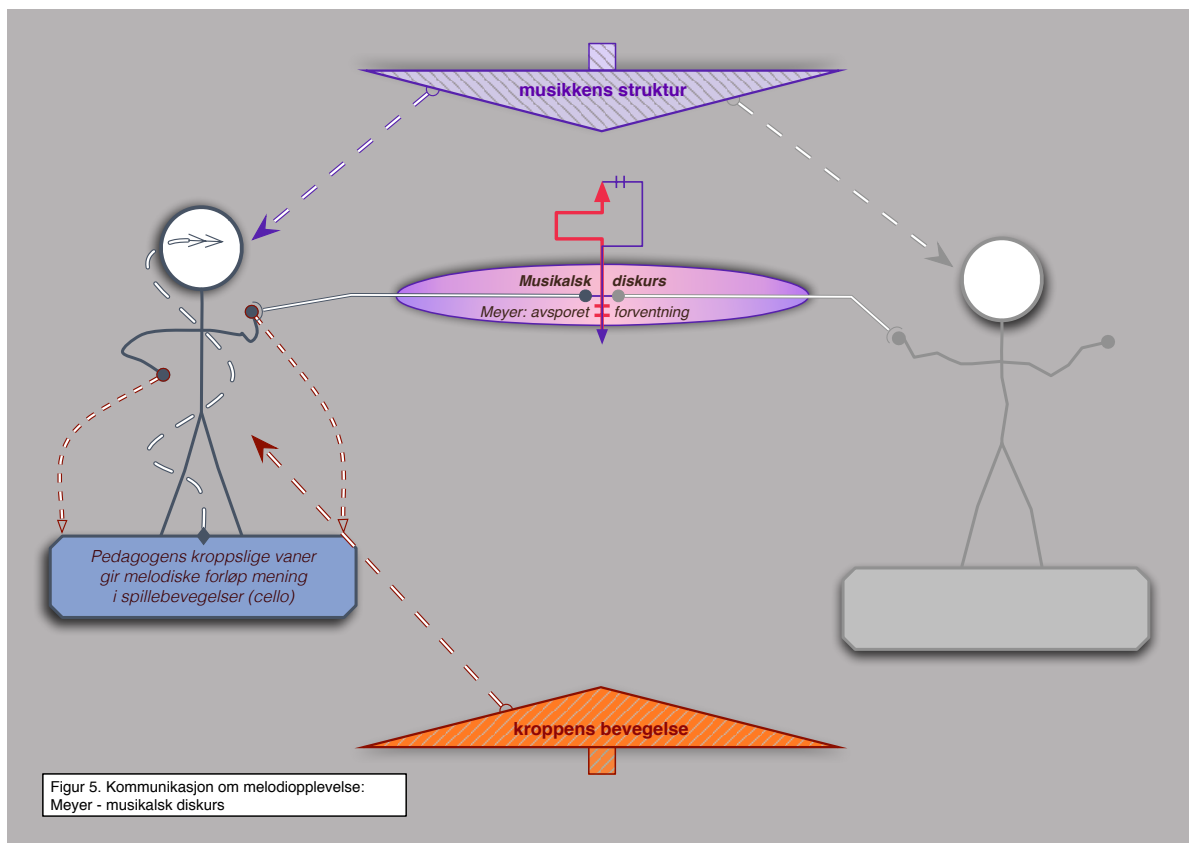
Først når musikkens struktur er etablert som kunnskap om en stil, kan lytteren sammenligne stimuli, musikalske hendelser, og rutekartet, lytterens forventninger. Opplevelsen dannes hos en lytter som stadig sammenligner disse to aspektene. Trekantrelasjonen i musikken består av lytteren som finner ut hvor det musikalske forløpet tar vei i forhold til stilartens rutenett på det musikalske rutekartet.

Det musikalske rutekartet, utgangspunkt for lytterens musikalske oppdagelsesreise, betegnes hos Meyer som «embodied musical meaning» (s. 35). Begrepet peker mot lytteren som har tilegnet seg estetiske holdninger gjennom lytteerfaringer. Disse danner utgangspunkt for å forstå musikkens struktur der «one musical event (be it a tone, a phrase, or a whole section) has meaning because it points to and makes us expect another musical event» (s. 35). Sitatet viser at lytteren kan oppleve musikalsk mening på mange plan på bakgrunn av rutekartet som stadig tilpasses for å vise musikkens «hypothetical meaning» (s. 37). Lytteren kan sammenligne passerte øyeblikk med rutekartet eller med hendelser som pågår. Det er også mulig å oppdage andre relasjoner med for eksempel andre verk av den samme komponisten.

Etter at lytteren har blitt kjent med en musikalsk stilart blir det, ifølge Meyer, mulig å forstå hvordan stilen på den ene siden tillater kombinasjoner av auditive stimuli og på den andre siden utelater kombinasjoner av auditive stimuli. Slik får lytteren et grunnlag for å bli seg bevisst at musikk spiller på forventninger som vist før, men også lytteren som ikke opplever musikk bevisst kan reagere affektivt. I begge tilfeller vil det, ifølge Meyer, være avgjørende for lytteren å ha lytteerfaringer som fører til kjennskap om en stilart mens det samme gjelder for komponisten som vil spille på lytterens forventninger siden:

[W]e perceive and think in terms of a specific musical language just as we think in terms of a specific vocabulary and grammar; and the possibilities presented to us by a particular musical vocabulary and grammar condition the operation of our mental processes and hence of the expectations which are entertained on the basis of those processes. (s. 43)

Sitatet beskriver en lytter som har tilegnet seg en måte å tenke i musikk, og jeg vil selv tilføye å føle gjennom musikk, i form av en stilart sin måte å kombinere toner og klanger som en stilart sin auditive terminologi. Lytteren som hører på en ukjent stilart kan ta utgangspunkt i auditiv terminologi fra kjente stilarter og avstemme forventningene på den. På et overordnet plan kan en hel epoke påvirke forventninger, noe som jeg utdyper i neste del av oppgaven. På et underordnet plan kan den enkelte stilart, i oppgaven 'den galante stil' og *house*, styre forventninger. I begge tilfeller settes det premisser for lytterens forventninger og affektive reaksjon. Slik oppstår det et argument for å skrive min oppgave. Elever på ungdomsskolen, som er kjent med måten *house* bruker melodi, har forventninger når de lytter til 'den galante stil' på bakgrunn av erfaringer med *house*. Dette kan gjøre det vanskelig å kjenne på samspill mellom melodier, knyttet opp til harmoni, i 'den galante stil' som på denne måten både kan misforstås eller oppfattes som kjedelig.



Figur 5 illustrerer spillet mellom pedagogens forventninger og det musikalske forløpet. På den ene siden føres han med av det musikalske forløpet, 'musikalsk diskurs', illustrert med en lilla vektor som peker ned. På den andre siden oppstår det forventninger, illustrert med en rød vektor som viser at disse raskt kan endre retning. Slik oppstår et musikalsk kretsløp der forventninger tilpasses i møte med musikkens struktur. Pedagogen forfinner sitt repertoar av musikalske vendinger, brukt i 'den galante stil', når han går melodiske stier på rutekartet.

Eleven, som karakteriseres senere i oppgaven, kobler på lignende måte sin opplevelse opp til forventningsmønstre i *house*. Det er sannsynlig at en stilart som lytteren ikke har erfaring med belyses med forventninger fra en kjent stilart. Dette fører til et brudd mellom den lilla vektoren, som illustrerer opplevelse, og den røde vektoren som illustrerer forventning. På denne måten mener jeg at det har oppstått et avgjørende argument for å utvikle en musikkdidaktisk tilnæringsmåte som gir ungdom kontakt med klassisk musikk på andre måter enn gjennom direkte lytting. Det er nemlig muligheter for at strukturen i klassisk musikk tolkes slik at lytteren, selv i en god opplevelse, blir offer for melodisk misforståelse.

Slik har jeg kommet tilbake til oppgavens innledning som åpnet med å vise hvordan språklig kommunikasjon om melodi kan føre til 'språklig passering', mens forskjellen i pedagogens og elevens musikalske bakgrunn kan føre til 'melodisk misforståelse'. Jeg har forklart pedagogens grunnlag for melodiopplevelse og avgrenset oppgaven til to musikalske stilarter. Pedagogen forbindes med 'den galante stil' som hører til i den klassiske epoken, og eleven forbindes med *house* som er forbundet med den moderne epoken. En gjennomgang av tidligere forskning har gjort det sannsynlig at eleven utvikler evnen til å skille melodiske forløp gjennom uformell læring. Ved hjelp av sosiologisk forskning på musikk kom jeg frem til at jeg ønsker å nedtone kunstbegrepet slik at det blir lettere for elever på ungdomsskolen å bruke klassisk musikk. Jeg presenterte min innfallsvinkel overfor problematikken som jeg ønsker å utforske ved hjelp av en filosofisk-teoretisk metode. På den ene siden utforsker jeg hvordan en musikalsk stilart rammes inn av en epoke slik at jeg får mer innsikt i relasjonen mellom melodi og musikkens struktur. På den andre siden utforsker jeg kroppens rolle for lytterens opplevelse av melodi. Teorien til Meyer (1956), som forklarer hvordan lytteren reagerer affektivt på musikk, illustreres ved hjelp av lytteeksempler i neste del av oppgaven etter at jeg har gitt en utførlig orientering om Foucault (2006) sin genealogi. Hvordan dette skaper muligheter for å utforske 'skjulte' premisser bak de to stilarterne som jeg fokuserer på vil jeg forklare i neste del av oppgaven.

4. Genealogi ifølge Foucault

I denne delen av oppgaven vil jeg ved hjelp av Foucaults «arkeologisk vitensanalyse» (2006, s. 116) undersøke hvordan musikkens struktur påvirkes av en epoke sitt idésystem. Jeg begynner kapitlet med en kort innledning hvor jeg orienterer leseren i det filosofiske landskapet, før jeg beskriver bruddet som Foucault definerer i overgangen fra den klassiske epoken til den moderne epoken. Deretter karakteriserer jeg den klassiske epoken og den moderne epoken slik at det blir klart at epoker klinger, som mantra, i menneskelig kultur. Jeg beskriver og illustrerer hvordan dette gjelder for musikkens struktur i både 'den galante stil' og *house* før jeg påpeker at heller ikke musikkdidaktikken unnslipper epokens mantra.

Jan Harald Alnes og Georg Kjøll (2014, avsnitt 2-3) nevner to hovedretninger innenfor samtidsfilosofi og viser slik at analytisk filosofi, som ofte bruker en empirisk tilnærming, har en motpart i kontinental filosofi. William Large (2000) beskriver to innfallsvinkler innenfor kontinental filosofi og skiller mellom fenomenologi og genealogi. Han karakteriserer disse, mens han drøfter religiøsitet hos Nietzsche og Levinas, og viser slik at genealogien fokuserer på hvordan ordet får makt i kraft av bruk, mens fenomenologien undersøker hvordan ordet forbindes med meningsinnhold. Large argumenterer for at fenomenologien på denne måten kan heve seg over «genealogical critique» (s. 34). Kort forklart vil språklige uttrykk, sett fra fenomenologien, åpne for verdi på neste nivå. Språklige uttrykk, sett fra genealogien, holder seg til verdi på sitt eget nivå fordi bruken av ord definerer hvordan språket får verdi. Slik har det blitt klart hvorfor jeg bruker genealogien i denne delen av oppgaven hvor jeg undersøker verdien av melodiske hendelser med hensyn til deres posisjon i musikkens struktur.

David Owen (2014) leter etter grunnlaget for Nietzsches genealogiske innfallsvinkel. Han undersøker hvordan veien mot en vurdering av moralen oppstår i samspill med omgivelsene. Det beskrives hvordan Nietzsche tar avstand fra tanken at mennesket baserer sine handlinger på edle motiver. Men først ved å vende seg helt bort fra muligheten til å betegne handlinger som enten moralske eller ikke-moralske oppstår det en endelig åpning. På dette grunnlaget kan Nietzsche ytre sitt ønske: «[W]e have to *learn to think differently* – in order at last, perhaps very late on, to attain even more: *to feel differently*» (Nietzsche sitert i Owen, s. 22). Owen nevner at Foucault har latt seg inspirere av Nietzsche, og sammenfatter hvordan denne filosofen praktiserer genealogi. Han beskriver hvordan Foucault tegner et bilde av individet som er fanget i en forestilling om virkelighet. En genealogisk vinkling på historien viser at

forestillingen bare er én versjon. Foucault mener at slik innsikt gjør det mulig å bli vår egen regissør: «agents in ways that matter to us» (Foucault sitert i Owen, s. 149). Denne oppgaven foreslår på lignende måte å forlate klassisk musikk som kunst slik at melodiene kan brukes.

4.1 Kulturelle epoker styres gjennom skjulte idéastre

Etter å ha introdusert en genealogisk innfallsvinkel viser jeg i dette kapitlet hvordan Foucault (2006, s. 14-16) argumenter for at vår måte å kategorisere verden er mindre synlig enn opplagt. Ved å undersøke hvordan mennesket har uttrykt seg i språket avslører han skiller mellom epoker og sår tvil om fremstillingen av vesteuropeisk kultur som utviklingsprosess.

Foucault (2006) undersøker i *Tingenes orden* hvordan mennesket lever i en kultur styrt av «grunnleggende koder» (s. 13). Disse kodene viser vei, som godt skjulte idéastre, til individet som på denne måten ikke kan annet enn å holde seg innenfor sin egen kultur og epoke. Slik påvirkes hele verdenssynet mens jorden, inkludert planter og dyr, samt solen og stjerner, får tildelt deres egne plasser. Men også språklige uttrykk og moralske verdier preges av idéastre som i grunnen rammer inn hele menneskets måte å leve og fungere på. Det er viktig å presisere at mennesket, i stabile perioder, ikke kjenner at kulturens rammer tvinger seg på. Først når kulturen vendes og gjennomgår større endringer, blir livets klare strøm så urolig at vannet skaper trøbbel. Tidligere koder mister sin legitimitet mens vedtatte sannheter er under endring. Når vannet i elven er på det villeste, er det mulig å forestille seg at de tidligere «ordenene kanskje ikke er de eneste mulige, enn si de beste» (s. 14).

På dette grunnlaget spoler Foucault tilbake til tidligere epoker og urolige perioder. Gjennom undersøkelser av språkbruk får han kunnskap om områder som senere ble vitenskapelige felt. Han ser på teorier om språkets oppbygging, teorier om naturens sammenheng og teorier om fordeling av ressurser i samfunnet, som ble til henholdsvis filologi, biologi og økonomi etter at den moderne epoken sitt 'vitenskapelige idéaster' var etablert. Foucault tidfester to tydelige brudd og mener at det første oppsto da «den klassiske tidsalderens orden» (s. 16) erstattet renessansen. Det andre bruddet ryddet av veien den klassiske epoken som hviler på tette språklige forbindelser mellom naturen, rikdom og verdi, og erstattes av den moderne epoken som retter seg mot tingenes indre ved hjelp av vitenskapelige tanker i overgangen mot 1800-tallet. Observasjon får en hedersplass mens bevisføring og identifikasjon av forskjeller blir absolutte verdier av varig karakter. Foucault presiserer at det på denne måten også legges til rette for å beskrive historiens gang som en utviklingsvei mot større forståelse.

En slik fremstilling er ifølge Foucault ikke forenlig med metoden som han betegner som «arkeologi» (s. 16). På denne måten blir genealogien, slik Foucault praktiserer den, et utmerket verktøy for å sammenligne musikkens struktur i 'den galante stil' med musikkens struktur i *house*. For å gjøre dette mulig vil jeg, i de to påfølgende kapitlene, karakterisere den klassiske epoken slik at det blir tydelig hvordan den skiller seg fra andre epoker.

4.1.1 Den klassiske epoken representerer verden i en diskurs

Jeg åpner med en beskrivelse av renessansens vending mot klassisismen. Deretter følger en karakterisering av klassisk vitenskap som viser nye innfallsvinkler for å nærme seg språket slik at jeg kan argumentere for at lignende endringer også gjelder for musikkens struktur.

Foucault (2006) viser at kunnskap organiseres på nye måter etter at den klassiske epoken erstatter renessansen. Renaissance sitt idéaster, basert på paralleller og overensstemmelser, åpnet for kunnskap ved «å få alt til å tale» (s. 70). Det klassiske idéasteret sin entré, basert på representasjoner og sammenligning, gjør forbindelsen mellom betegnende uttrykk og verden ugyldig. Det ble umulig å vise verden som en brokete og allsidig fortelling i notert skrift. I den klassiske epoken ble språk kun brukt for å forbinde mennesket med verden, noe som førte til at det ble mulig «å analysere representasjonen» (s. 74). Foucault sammenligner en slik innfallsvinkel med litteraturen der tanker utkrystalliserer seg ved hjelp av ordbruk og setningsbygning. På en lignende måte som forfatteren er avhengig av språk for å formulere seg, var den klassiske epoken avhengig av språklige representasjoner for å formulere seg om livet. Dette kommer tydelig frem når Foucault viser hvordan naturhistorie i den klassiske epoken gjorde seg avhengig av et komplett beskrivende system. Diskursen som oppsto var gyldig som lukket enhet og organiserte ting i naturen etter måten disse kunne representeres på. Språket gjorde det mulig, med utgangspunkt i ytre kjennetegn, å formulere en endelig taksonomi. Klassifiseringen foregikk ved å sammenligne tingenes representasjon, i navn og betegnelse, for å finne frem like trekk. Det som ble representert i systemet kunne komme til syne, men det var i motsetning til vår egen moderne epoke umulig å få øye på naturens indre logikk. En forsker som Linné kategoriserte planteverdenen i tråd med et klassisk idéaster og var, i sin avhengighet av språket som verktøy for å synliggjøre naturen, «den synlige strukturens og den karakteristiske benevnelses mann» (s. 223).

Foucault påpeker at en slik måte å sammenligne fenomener innbyrdes var typisk for en klassisk måte å undersøke livet, og skriver i den forbindelse: «den var en orden som suverent

hersket over henholdsvis diskursen om menneskene, de naturlige vesenenes tablå og utvekslingen av rikdommer, dog avvek formene og lovene i de enkelte områdene en smule fra hverandre» (s. 291). Sitatet viser at det oppsto en ny plattform for kunnskap, av meg omtalt som idéaster, som påvirket hele kulturen. Dette rasteret var bygd på idéen om at språket kunne favne om ting i verden, men gjorde det også mulig å forbinde forskningsfelt med hverandre ved hjelp av karakteristikken i det ytre av alle ting. Slik fremsto vitenskapen som et helhetlig felt der observasjoner og historisk utvikling ble holdt på avstand ved å sette språklige representasjoner i sentrum. I neste kapittel viser jeg hvordan et klassisk idéaster er synlig hos Jean-Philippe Rameau (1722, forord) i hans *Traité de l'harmonie* der han kritiserer tidligere praksis og foreslår et gjennomført regelverk for musikkens struktur.

Gjennom Foucaults beskrivelse av klassiske språkteorier trer språkets nye funksjon, som gjorde det umulig å fylle det med livet, tydelig frem. Språket fikk en egen tilværelse som språklig «diskurs» (s. 121). Det klassiske språket kunne undersøkes og analyseres og ble gjenstand for kritikk. For det første førte det til kritisk gransking av måten ord og representasjoner ble brukt på. For det andre oppsto det en grammatikk som gjorde det mulig å dele opp språket. For det tredje ble det undersøkt hvordan diskurser virket som retorikk. Til slutt ble det mulig å undersøke sammenhengen mellom ord som representasjon slik at det ble klart hvordan ord kunne representere hverandre. Jeg mener at nettopp nye muligheter for å føre kritikk gjorde det mulig for Rameau å ta avstand fra tette, barokke klangføringer. Følgende sitat av Foucault finner jeg derfor å være gjeldende også for musikkens struktur:

Fra nå av er den første Teksten utvisket, og med den forsvinner hele denne uuttømmelige fond av ord hvis stumme vesen var skrevet inn i tingene; kun representasjonen blir igjen, idet den med de verbale tegnene brer seg ut i rommet, manifesterer seg og blir til *diskurs*. (s. 121)

4.1.2 Den klassiske musikken representer verden i en diskurs

Etter å ha vist hvordan det klassiske idéasteret gjør entré beskriver jeg hvordan dette endret musikkens struktur. Elegante og lette melodier i 'den galante stil' erstattet barokkens intrikate og sammenflettede former. Musikkens struktur forvandles til musikalsk diskurs.

Gjerdingen (2007) karakteriserer komponister som skrev musikk i 'den galante stil' som «musical craftsmen» (s. 20). De laget musikk til hverdag og fest og etterlot et variert repertoar for adelen som var opptatt av eleganse. Musikken skulle uttrykke dette og fremsto derfor som et elegant og «carefully taught set of musical behaviours» (s. 20). Gjerdingen

sammenligner 'den galante stil' med kunsthøp der program settes sammen av en rekke obligatoriske figurer. Komponister som komponerte musikk i 'den galante stil' gjorde ikke annet enn å kombinere musikalske figurer etter «musical schemata» (s. 22). Gjerdingen mener at det først blir mulig for dagens lyttere å sette pris på denne epokens musikk etter en orientering i en slik skjematisk fremstilling av verden. Som tidligere nevnt lå et klassisk idéraster til grunn for en verden der representasjoner og sammenligninger sto i sentrum. Gjerdingens beskrivelse av 'den galante stil' som representerer eleganse er et godt eksempel. Figurene utgjorde et komplett system som den klassiske musikkens diskurs og klassifiserte, på lignende måter som naturhistorie klassifiserte, de elegante manerene ved hoffet. Hvordan dette gjorde det mulig for Rameau å formulere sin harmonilære beskrives i neste avsnitt.

Julien Tiersot og Theodore Baker (1928) beskriver hvordan Rameau, gjennom analyser av tonenes konsonans, resonerte seg frem til akkordens grunntone. Terminologi som tidligere hadde vist seg som harmoni, konsonant og dissonant, ble sentral i en teori der samklang ble klassifisert som «vertical harmony» (s. 85). Slik laget Rameau en helt ny harmonilære der akkordene ble satt sammen som en akkordrekke. Resultatet var et komplett, representerende system der samklang ble klassifisert ved hjelp av terminologi som betegnet funksjoner i kombinasjoner av toner som akkorder. Det ble mulig å definere hvordan toner bindes sammen da omvendinger ikke lenger endret på akkordens grunnkonstruksjon, mens bassen sto frem som fundament for harmonisk struktur. Det klassiske idérasteret, representerende og sammenlignende, ble synlig i musikken som harmonisk system. Foucault (2006) beskriver at enhver form for språklig undersøkelse i den klassiske epoken, også den som var rettet mot detaljer som klang og effekt, var avhengig av «omhyggelig benevnelse» (s. 153). Slik sett er det ikke annet enn logisk at Rameau ville betegne musikkens struktur ved hjelp av akkorder. Men harmonilæren ble også brukt for å ramme inn melodien bevegelse.

Rameau (1722) begrunner i *Traité de l'harmonie* hvorfor melodi bør følge akkordenes harmoniske rammer og presenter regler for basslinjer: «fortrinnsvis skal mindre intervaller brukes fremfor større intervaller når man har valg» (s. 185, egen oversettelse). Rameau påpeker at modulasjoner før baserte seg på melodiske forløp, og argumenterer for at de nye harmoniske reglene bør bli utgangspunkt for modulasjoner mens han refererer til Platon som «ønsket at melodi skulle frembringes av harmoni» (s. 148). Også Baker og Tiersot (1928) skriver at Rameau, gjennom sin måte å relatere melodi til harmoni, «arrives at the conviction that this element ... is so important that all else should be subordinated to it» (s. 88). At dette er i tråd med den klassiske epokens idéraster går frem av Foucaults (2006) karakteristikkk av

språk i den klassiske epoken som «suverent og diskret» (s. 119). På den ene siden står språket i sin egen kraft mens det formulerer seg egenrådig. På den andre siden tar språket noen skritt tilbake når det mister sitt direkte forhold til verden. Rameau sin harmonilære føyer seg fint inn i en slik beskrivelse. På den ene siden blir musikken selvstendig når det skapes en harmonilære med egne lover. På den andre siden tar melodien et skritt tilbake og unngår å uttrykke livet direkte. Den klassiske epokens musikalske diskurs, som taler både med seg selv og for seg selv, har skapt sitt eget liv.

4.2 Den moderne epoken utforsker ting i verden

Etter å ha vist hvordan språk og musikk stiller seg som diskurs mellom mennesket og verden i den klassiske epoken, beskriver jeg i dette kapitlet endringer som kommer med den moderne epoken. Jeg viser konsekvenser på flere områder i de to kapitlene som følger. Slik får jeg et grunnlag for å kunne illustrere hvordan den klassiske musikkens diskurs løses opp.

Etter at den moderne epoken gjorde entré forlot den klassiske måten å se på kunnskap, ifølge Foucault (2006), menneskets scene. Kunnskap var ikke lenger basert på representasjoner, og forbindelsen mellom vitenskapelige felt gikk i oppløsning. Den moderne epokens behov for en vitenskapelig innfallsvinkel uten relasjon til representasjoner åpnet et vitenskapelig rom «nøyaktig der hvor den klassiske værensfylde tidde» (s. 278). Et klassisk idéaster lå til grunn for å omfavne verden i et komplett og språklig sammenhengende system. Moderne tanker som vokser frem på bakgrunn av et nytt idéaster prøver derimot å få ting til å tale.

Foucault tenker at fremveksten av nye måter å ordne tanker på kan la seg forklare som et behov for å frigjøre seg fra tidligere rammer. Mennesket forlater den klassiske diskursen og kryper under overflaten av fenomener for å undersøke hvordan ting fungerer. Slik legger et moderne idéaster til rette for å gå i dybden av de forskjellige forskningsfelt. Detaljer som før ble oversett bobler nå til overflaten og stimulerer forskere til å oppdage hvordan disse detaljene griper i hverandre. På den ene siden fører dette til en historie som forteller om tingens indre sammenheng. På den andre siden ødelegges bildet av enhet i verden siden oppdagelser ikke nødvendigvis henger sammen. Moderne tanker oppstår i et vitenskapelig mørkerom der oppdagelser eksponeres for vitenskapelig lys. Slik settes forskning under spenning av ting i verden med utgangspunkt i «Analogien og Rekkefølgen» (s. 291). Et moderne idéaster bygger ikke lenger på diskursen men åpner opp for livets mystiske dybde.

Det avtegner seg i overgangen til den moderne epoken to utviklingstrinn ifølge Foucault. De første endringene blir synlige i overgangen mot 1800-tallet som en tendens til å forbinde representerende elementer på nye måter. Ved hjelp av naturhistorie viser Foucault hvordan diskursen endrer karakter. For det første ble kjennemerker kategorisert etter deres funksjon. For det andre ble klassifiseringer foretatt på nye måter da det viste seg at det ytre plan er forbundet med egenskaper på et indre og dypere plan. Til slutt forsvant muligheten å sette likhetstegn mellom «klassifikasjon og nomenklatur» (s. 306). Etter hvert endrer den moderne epoken rekkefølgen når representasjoner viker plass for «de fysiologiske betingelsene som må forklare tanken» (s. 321). Forskerne undersøker først spor etter hendelsesforløp eller indre organisering. Deretter danner forskerne et bilde av de observerte fenomener sin logikk før oppdagelsene settes i system.

Nye tendenser løser opp tidligere forbindelser mellom forskningsfelt og fører ifølge Foucault til både filosofi og nye empiriske tilnærminger. Når mennesket oppdager at fenomener eksisterer både *i* og *før* sin egen eksistens, oppstår det en «transcendental filosofi» (s. 325) med nye muligheter for å reflektere og komme til erkjennelse. Men mennesket finner også frem til nye metoder for å observere forbindelser på tingenes dypeste nivå. Den moderne epoken tar sats når vitenskapen deles opp i disipliner som enten er avhengige av analyse som for eksempel matematikk, eller som baserer seg på empiri som for eksempel språkvitenskap. Men det er en overveiende tendens til å sette «matematiseringen i sentrum» (s. 328). Dette skaper motbevegelse når det viser seg at humanvitenskapene ikke klarer å fange livet i matematisk tankegang. I et eget kapittel viser jeg hvordan denne oppgaven blir del av en slik motbevegelse ved å stille spørsmål rundt vitenskapelig språkbruk i musikkdidaktikk.

Etter å ha beskrevet hvordan den moderne epoken erstatter den klassiske epoken, beskriver jeg konsekvenser på noen vitenskapelige felt. I den forbindelse forklarer jeg i neste kapittel hvordan nye måter å få tilgang til kunnskap på løser opp den klassiske epokens naturhistorie.

4.2.1 Naturhistorie forvandles til levende veseners biologi

I dette kapitlet viser jeg hvordan naturvitenskapen, som spirte under den klassiske epoken, ble knet da biologien vant terreng under innflytelse av et moderne idéraster. Forskningsfeltet ble organisert på nytt og åpnet for forståelse av dypere sjikt under synlige fenomener.

Etter at den klassiske epoken ble satt på sidelinjen, skulle kjennetegn kobles til måten vesener lever i naturen ifølge Foucault (2006). Det var viktigere å avklare hva slags funksjon

organer hadde enn å kartlegge utseende og struktur. Når det gjelder kroppen, ble det fokusert på et begrenset antall funksjoner: «åndedrett, fordøyelse, blodomløp, bevegelse» (s. 351). Forskerne ville heller finne kontaktflater som forbinder ting i det skjulte enn å sammenligne trekk på det ytre plan. Naturhistorien i den klassiske epoken ble vist i et bilde flettet sammen av ytre kjennetegn. Mens forskerne fant ut hvordan levende vesener fungerer ved å oppdage nye forbindelser på tvers av tidligere kategorier, vokste det frem en organisk biologi.

Det betyr ikke at et klassisk idéraster førte til ulogiske tanker. Som tidligere nevnt var Linné avhengig av de riktige språklige betegnelser i hans system basert på synlige kjennemerker. Dette gjorde det mulig å forbinde forskerens kategorier og naturens ting gjennom språket. Endringene som oppstår med den moderne epokens idéraster fører til større dybde i tanken som nå må forholde seg til fenomener utenfor språket. Foucault mener at dette løfter den kritiske tanken til nye høyder. Hos Kant fører det til en ny måte å utøve kritikk på når han stiller spørsmål rundt muligheten til å føre bevis, ennå før det kategoriseres. Men det fører også til betraktninger av filosofisk art som retter seg mot relasjonen mellom livet og språket og i ytterste konsekvens: «muligheten for erkjennelse overhodet» (s. 225).

På denne måten oppsto det en kløft mellom den klassiske epoken, som samler ting som navn, og den moderne epoken, som ønsker å avsløre tingenes indre. Hvordan dette får følger for selve språket, som på lignende måte som alt annet blir gjenstand for kritiske undersøkelser, beskriver jeg i neste kapittel.

4.2.2 Diskursen byttes ut med det fleksible språkets filologi

Når den klassiske epokens kjennemerker rives løs fra ord og uttrykk som betegner disse, tar språket avstand fra seg selv som diskurs og slutter å representere. Gjenstander fikk indre verdi og frigjøres fra språket mens språket selv blir frigjort som gjenstand for forskning:

Det springende punkt som vil rydde enhver tvil av veien, er språkernes indre struktur eller den sammenlignende grammatikk. Den vil gi oss nøklene til språkernes historie på tilsvarende vis som den sammenlignende anatomen har kastet nytt lys over naturhistoriens mer opphøyde vitenskap. (Schlegel sitert i Foucault, 2006, s. 372)

Der kjennetegn for levende skapninger skulle forholde seg til sin indre organisering, ønsket språkforskere å utdype relasjoner mellom elementer innenfor språket. Et nytt fagfelt, filologi, erstattet den generelle grammatikken, på lignende måte som biologi erstattet naturvitenskap.

Ifølge Foucault (2006) sluttet forskere å bruke varierende kriterier for å skille «språkene fra nord og dem fra syd, ... følelsens språk fra behovenes, frihetens språk fra slaveriets» (s. 375). Med utgangspunkt i et moderne idéraster oppsto det metoder for å skille språkets elementer fra hverandre slik at forskjellige språk kunne sammenlignes. Det kom frem at noen språk består av selvstendige enheter som kan skilles og føyes sammen, mens andre språk består av elementer som endrer fasong ettersom de knyttes til andre elementer. Interesse for språklige konstruksjoner fjernet verdirangeringen og åpnet for forskning på språkets historie. Ordets rot ble definert som ordets opprinnelse mens pronomen og verb posisjonerte seg som opprinnelige setningselementer. Forskere studerte språk som en «serie av distinkte lyder» (s. 380) og kunne nå undersøke vokalenes timbre og varighet samt virkningen av konsonantenes plassering. Hvordan avsløringen av språkets indre har en parallell i den moderne epokens musikk der komponister utforsket musikkens struktur beskriver jeg i de neste to kapitlene.

Det forrige avsnittet viste hvordan språket kunne undersøkes etter å ha mistet sin rolle som klassisk diskurs ifølge Foucault. Men språket endret også ansikt siden den moderne epoken ønsker å «nøytralisere og nærmest polere det vitenskapelige språket» (s. 394). Kunnskap skulle beholde sin opprinnelige form ved hjelp av blant annet «symbolsk logikk» (s. 395). Forskning på algebra og indoeuropeiske språk ble mulig etter at språk hadde blitt et fleksibel objekt som kunne føye seg etter oppdagelser. Språkets nye roller gnisset mot hverandre og skapte et behov for å undersøke hvordan tanken, før den er uttalt, gjemmer seg bak språket. Ved hjelp av eksempler, der blant annet Marx, Nietzsche og Freud nevnes, viser Foucault hvordan selve bruken av språket blir gjenstand for kritikk. Slik leder den moderne epokens idéraster språket i to forskjellige retninger. På den ene siden var det viktig å finne et språk for å formulere kunnskap objektivt. På den andre siden oppsto det interesse for å finne ut hvordan ord og setninger legger til rette for mening. «[S]pråkets væren» (s. 398) ble slik både påvirket av og en årsak til et moderne idéraster der vitenskapen kunne utfolde seg.

4.2.3 Musikkens klassiske diskurs viker for en fleksibel struktur

Det forrige kapitlet viste at språkets rolle endret seg gjennom moderne forskning. Lignende gjelder for musikken som mistet sin posisjon som selvstendig diskurs. I dette kapitlet viser jeg hvordan undersøkelser av musikkens struktur førte til større fokus på musikkens indre.

Diskusjoner om forholdet mellom melodi og harmoni på 1700-tallet gjengis av Nancy Baker (1988). Noen mente at harmoni var det primære utgangspunktet, for eksempel Rameau,

mens andre prioriterte musikkens horisontale plan med utgangspunkt i melodi. Baker mener at Heinrich Koch, i et pedagogisk verk om komposisjon, definerte forholdet mellom melodi og harmoni på nytt da han kom frem til deres felles grunnlag: «mode or key. In this primary matter of music (Urstoff der Musik) both harmony and melody share a common origin; by it all compositions may be explained» (s. 4). Sitatet bekrefter Foucaults (2006) oppfatning at den klassiske epokens diskurs ennå gjelder på slutten av 1800-tallet. Men kjennemerkene ble brukt på nye måter og «begrunnet i et prinsipp som var fremmed for de synliges rike» (s. 302). Slik ble det mulig å oppdage inntil da ukjente forbindelser. Når Koch finner frem til toneart som felles nevner for harmoni og melodi, relateres disse til et samlende prinsipp. Musikkens klassiske diskurs er på vikende front når interesse for måten den fungerer overtar.

Et moderne idéaster åpnet, som vist før, for undersøkelser av språkets variable elementer, men også musikkens struktur avslørte indre variasjoner. Baker (1988) nevner at Koch laget et system for å klassifisere akkordforløp ved å kombinere metoder, inkludert nye funn av «the physical basis of sound» (s. 14). Det oppstår en musikalsk logikk der akkorder og dissonerende toner kombineres på mange måter i én toneart. Der tradisjonell kunnskap, ved å følge prosedyrer, oppnådde «'external correctness'» (s. 15), ble et moderne idéaster, gjennom nye metoder, en døråpner for «'inner correctness'» (s. 15). Dette blir tydelig når Koch, i et verk om komposisjon, beskriver fem komponeringsmetoder. Hver av disse går ut fra en *cantus firmus* slik at det blir tydelig hvordan harmoniske konstruksjoner kan varieres:

My aim in reducing the multiplicity for composition to a number of particular species was merely this: in order thereby to make the basis and true nature of the various combinations of tones so much more comprehensible to the beginning composer that, I hope, he will now be in a position to understand how the tones of a *cantus firmus* contain in themselves the basis for a diversified harmony. (Koch sitert i Baker, 1988, s. 15)

Av sitatet går det frem at Koch ville vise hvordan musikken fungerer ved å forklare hvordan musikkens akkorder, og dermed det klingende resultatet, kan varieres. Han føyer seg inn i rekken av forskere som i overgangen mot 1800-tallet begynte å undersøke sitt fagfelt på nye måter. Kochs metode kan minne om det som beskrives av Foucault (2006) som forsøk på å legitimere et moderne vitenskapelig felt gjennom «bestrebelsen på å rense, formalisere, og kanskje også matematisere økonomiens, biologiens og endelig også lingvistikkens områder» (s. 328). Hvordan denne utviklingen åpnet veien for den selvstendige melodi da den moderne epoken fikk tyngde vil jeg beskrive i neste kapittel.

4.2.4 Melodisk logikk åpner veien for en levende melodi

I det forrige kapitlet viste jeg hvordan musikkens elementer, ved å peke tilbake til toneart, kunne bli sammenlignet. I dette kapitlet beskriver jeg hvordan ommøbleringen av det musikalske rommet skapte en egen tilværelse for toner som fikk et melodisk liv. Mot slutten av kapitlet forklarer jeg hvordan musikken, på lignende måte som språket, fikk en ny rolle.

Jairo Moreno (2000) beskriver endringer i andre halvdel av 1800-tallet og viser at fenomenet melodisk sekvens fikk blandet mottakelse. Noen, deriblant Koch, mente at sekvenser dannet «an outworn sort of Fortspinnung» (s. 128). Hans teori vinkler melodi som syntaktiske forløp der sekvenser, som repeterte enheter, får en birolle. Andre, deriblant Antonin Reicha, mente at sekvenser representerte a «dynamic, forward-moving impulse in music» (s. 128). Reicha, en teoretiker og komponist, fokuserte på melodiens minste detaljer og kunne derfor dele opp enheter som hos Koch var «self-contained melodic units» (s. 129). Det ble nå mulig å se på gjentakelser, deriblant sekvenser, som melodisk utvikling av musikalsk innhold. Sakte men sikkert begynte det å vokse frem en selvstendig melodilære.

Som før nevnt sporer Foucault to utviklingstrinn i overgangen fra den klassiske epoken til den moderne epoken. Det første, beskrevet i det forrige kapitlet, ses når musikkens diskurs underordnes toneart hos Koch. Det andre, som ommøblerer musikkens rom, vises når Reicha tar fra hverandre melodisekvenser. Slik blir Foucault (2006) aktuell når det gjelder musikk: «Diskursen som vitensmodus har blitt erstattet av Språket, som definerer inntil da ikke manifeste objekter ... og foreskriver inntil da ikke anvendte metoder» (s. 335).

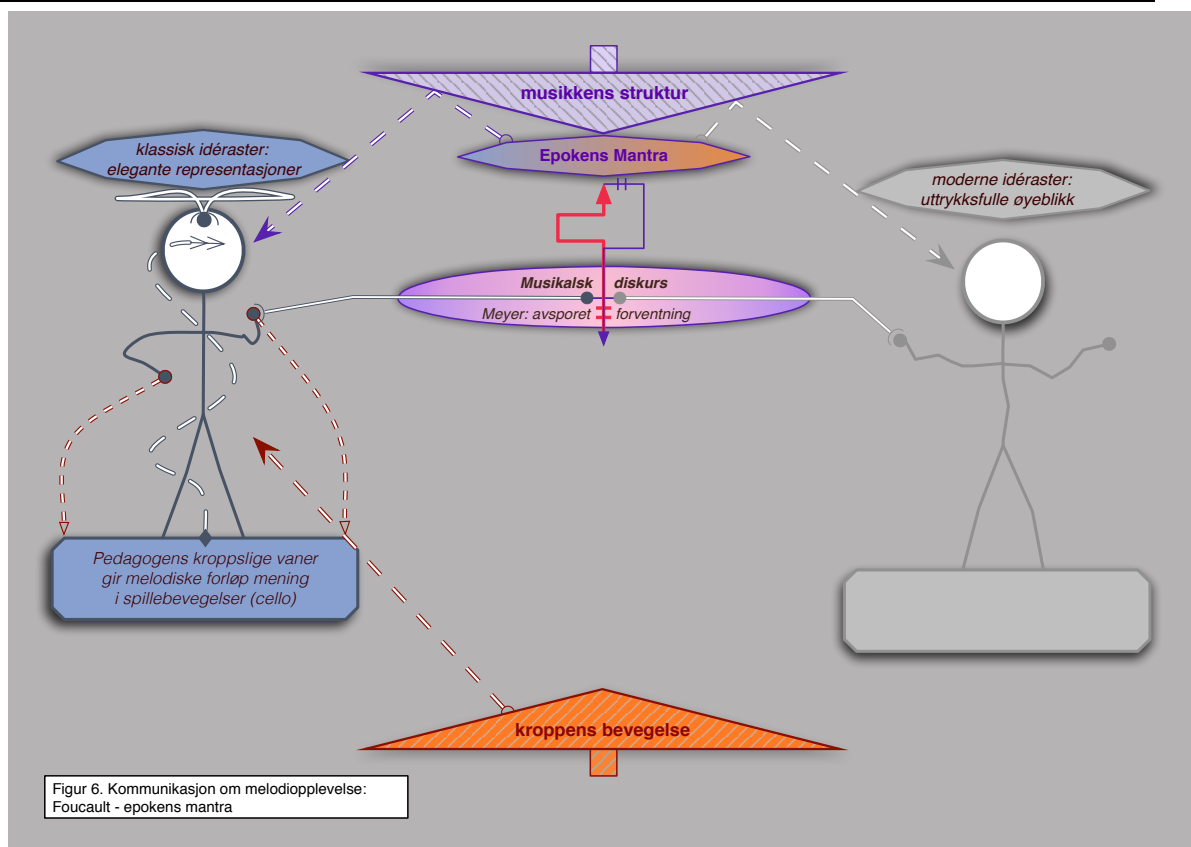
Reicha skrev i 1832 verket *Traité de Mélodie* der melodi, ifølge Moreno (2000), deles opp i «periods and their syntactic grouping» (s. 146). Reicha mente at han som den første reduserte melodi til sitt grunnleggende prinsipp: «musical periodicity» (s. 145) og utviklet en terminologi for å vise melodisk sammenheng. Melodiske fragmenter kalt «dessin» (s. 147) skilles fra hverandre med pauser, og repetisjon blir et viktig element i det melodiske spillet. Kadensene belyses ved hjelp av begrepet «rythme» (s. 147) som illustrerer at melodiens deler må balanseres. Uttrykket «rythme mélodique» (s. 147) antyder melodiske setningsledd som varer kun noen få takter. Disse leddene kan også betegnes som «membre» (s. 147), som sammen med andre *membre* danner en «période» (s. 147). Ifølge Moreno dannet terminologien et system der delene påvirker hverandre på logisk vis: «[B]revity demands repetition, repetition necessitates balance, balance requires cadences, and so on» (s. 147).

Som beskrevet i kapittel 4.2.1 viser Foucault (2006) hvordan det moderne idéasteret åpnet døren for organisk biologi. Er det slik å forstå at Reichas metode for å dissekere musikkens melodiske linjer gjør det mulig å belyse delenes funksjon? Foucault fremhever de viktigste aspektene ved den organiske biologiens rom: «I dette rommet lar den [sammenlignende anatomien] organenes gjensidige disposisjon komme til syne, ... og ikke minst måten hvorpå en funksjons viktigste momenter ordner seg i en rekkefølge» (s. 358). Når Moreno viser at Reichas melodilære definerer virkning og årsak, danner dette ifølge meg et grunnlag for å hevde at den klassiske musikkens diskurs har gitt fra seg en selvstendig levende melodi og vil argumentere ytterligere for dette i kapitlets siste avsnitt.

Ifølge Foucault frarøvet det moderne idéasteret, som beskrevet i kapittel 4.2, språket sin enestående posisjon som erkjennende diskurs. Han mener at det oppsto et vakuum der språket ble tatt i bruk som litteratur. Også musikkens diskurs var på vikende front og jeg mener at den selvstendig melodi høres i full styrke når Reicha påstår at utvikling i musikk «means to take advantage of an idea, a phrase, a motive or a theme» (Reicha sitert i Moreno, 2000, s. 148). Det er nærliggende å stille seg spørsmålet om umuligheten for den klassiske musikkens diskurs å representere verden dannet en mørk kløft hvor melodi kjempet seg fri. Foucault mener at den moderne litteraturen åpnet for «talens blottlagte makt, og i denne finner den ordenes utemmede og bydende væren» (s. 399). Har den moderne epoken, på lignende måte, åpnet for at musikkens begynner å ytre seg ved hjelp av uvorden tale gjennom komponistens individuelle og kanskje til og med kunstneriske uttrykk?

4.3 Epokens mantra

Etter å ha vist at epoker krystalliserer seg i idéastre introduseres begrepet 'epokens mantra' for å vise hvordan disse gjennomsyrrer epoker. Foucault (2006) beskriver hvordan kunnskap i den klassiske epoken ble representert i «tegn» (s. 113). Pedagogen som lytter til 'den galante stil' er vitne til et tegnsystem som representerer elegante manerer (Gjerdingen, 2007 s. 15-16). I trad med Foucaults (2006) forståelse frigjør et moderne mantra språket som uttrykk for «menneskets frie skjebne i et dyptgripende fellesskap» (s. 386). Lytteren som danser til *house* artikulerer og opplever sin kropp i lytting til vakre melodilinjer som «add an uplifting emotive component to many dance music participants' experiences» (Gadir, 2014, s. 96). Eleven i modellen uttrykker seg ved hjelp av oppløftende frie øyeblikk i et dansende fellesskap mens pedagogen i modellen erfarer hvordan dannelse fører til høflige vendinger.



Figur 6 illustrerer hvordan 'epokens mantra' speiles i musikkens struktur for å påvirke lytteren. En lilla pil speiles og peker mot pedagogen, plassert på venstre siden, som påvirkes affektivt av et musikalsk landskap der elegante melodier rammes inn av harmonisk struktur. En grå pil speiles og peker mot eleven, plassert på høyre siden, som påvirkes affektivt av melodiske uttrykk som flyter over rytmisk struktur. Hvordan pedagogen og eleven reagerer i affekt på melodi, i tråd med teorien beskrevet i kapittel 3.7, beskrives i kapitlene som følger.

4.3.1 Melodier i 'den galante stil' representerer elegante manerer

Etter å ha presentert begrepet 'epokens mantra' viser jeg i dette kapitlet hvordan en klassisk mantra påvirker 'den galante stil'. Melodier får plass i et system som representerer dannelse mens lytteren reagerer affektivt, noe jeg vil argumentere for, på høflige vendinger.

Gjerdingen (2007) beskriver at studenter i komposisjon på 1700-tallet tilegnet seg skjemaer som «the Romanesca» (s. 50) og «the Prinner» (s. 71) når de lærte å komponere. Basslinjer ble brukt som fundament for å konstruere melodier, men det var også mulig å bytte slik at basslinjen ble brukt som utgangspunkt for andre stemmer. På denne måten ble studenter kjent med et repertoar av skjemaer mens de lærte «to complete the entire pattern» (s. 47). Når det gjelder «the Romanesca» beskriver Gjerdingen musikkens skjema på følgende måte:

(a) six stages, (b) a descending stepwise melody, (c) a bass that alternates descending leaps of a fourth with ascending steps of a second, (d) an alternation of metrically strong and weak events, and (e) a series of 5/3 sonorities. (s. 52)

Gjerdingen beskriver figuren som: «a common solution to a practical problem» (s. 50). Dalende parallelle terser fikk en bassgang uten parallelle kvinter eller oktaver, noe som illustreres ved hjelp av Pachelbels kanon. Ved å lytte til *Canon in D Major* av Johan Pachelbel (Voices of Music, 2008) hører man at skjemaet bare var et utgangspunkt. Melodier spiller rundt de musikalske rammene. Man kjenner igjen *The Romanesca* som figur fra takt fem og kan høre hvordan den utvikler seg over de neste seks firedelsnoter.

Adelens konversasjon på 1700-tallet lignet på et spill med replikker som trekk, noe som ifølge Gjerdingen (2007) vises i *The Prinner* som representerte svaret i en klassisk samtale. Ved hjelp av en cellosone illustreres det hvordan figuren bestående av bassbevegelser, enten opp- eller nedover, blir akkompagnert av melodi. Ved å lytte til den første satsen i *Cellosone i F-dur* (Marcello, 1732/1979) kan man legge merke til hvordan den første melodiske frasen, etter å ha åpnet, vendes mot seg selv som et elegant svar i en samtale. Når det gjelder *The Fonte*, beskriver Gjerdingen (2007) en todelt figur hvorav den første går i moll mens den andre, ett tonetrinn ned, går i dur. Figuren beveger seg på en lignende måte som *The Romanesca* fra en tung taktdel til en lett. Bassgangen beveger seg direkte til grunntonen mens melodien beveger seg indirekte, noe som illustrerer typiske trekk i 'den galante stil' der «schemata could be described as a pas de deux with the part of the danseuse usually given to the melody and that of the danseur to the bass» (s. 94). Slik viser sitatet at musikken også kunne representere dansetrinn, mens det fungerer som en bekreftelse for at en klassisk mantra klinger igjen i 'den galante stil' som, helt i tråd med Foucaults (2006) forståelse, består av et komplett system med musikalske representasjoner.

Når utgangspunktet til Gjerdingen (2007), som viser at musikk i den klassiske epoken består av en rekke figurer som baserer seg på forhåndskjente skjemaer, kombineres med teorien til Meyer (1956), blir det å lytte til 'den galante stil' en sammenligningsprosess. På den ene siden hører lytteren at figurer beveger seg i kjente rammer. På den andre siden påvirkes lytteren affektivt av de melodiske figurenes spill. I rommet mellom forventning, av meg betegnet som et musikalsk rutekart, og musikalsk forløp, av meg skissert som et musikalsk tog, gjør lytteren undersøkelser for å skape mening. I neste kapittel illustrerer jeg dette ved å forestille meg hvordan pedagogen – altså jeg – får en lytteopplevelse i 'den galante stil'.

4.3.2 Pedagogen forventer elegante figurer

I dette kapitlet beskriver jeg, med utgangspunkt i *Premier Menuet Pour Les Guerriers Et Les Amazones: Deuxième Menuet* fra 4. akt i operaen *Les Indes Galantes* av Jean Philipp Rameau (1735/1974), min lytteopplevelse av melodiske figurer sitt spill i 'den galante stil'.

Ved å lytte til de første melodiene i menuetten oppfatter jeg hvordan melodier stadig gjentas. Dette gjelder både i starten der melodiske figurer føres av trompeten, og i påfølgende del der strykere overtar den melodiske arenaen. Etter at menuetten har startet med en figur i åttedelsnoter som bremses for å gå over til å markere takten, tung – lett – lett, gjentas figuren hos strykere mens taktmarkeringen pågår. Slik spiller to melodiske figurer sine trekk. Den første av disse to, i åttedelsfigurer, reiser seg, mens den andre, som spiller i firedelsnoter, nesten bøyer seg ned. Opplevelsen av figurene som beveger seg høflig kan bli forsterket gjennom et melodisk spill som avspiller seg på et annet plan, beskrevet i neste avsnitt.

Etter at den første figuren i åttedelsnoter, spilt av trompeter, er gjentatt av strykere, er veien åpen for neste figur. Tror lytteren at de første figurene følges av en lignende figur fordi den pågående samtalen har skapt en forventning? Hvis det er tilfelle, kommer det kanskje ikke som en overraskelse at den første figuren, etter å ha fått svar av strykere, gjentas, men det er også mulig at lytteren påvirkes affektivt siden det skjer på skalaens tredje trinn. Gjerdingen (2007) beskriver «the Ponte» (s. 245), en figur der en stigende melodisk bevegelse hopper over toner. Starter Rameau sin menuett, hvor de fem første taktene blir preget av stigende bevegelse der viktige meloditoner hopper over et trinn, med *The Ponte*?

Menuettens fortsettelse markerer skalaens femte tone som ledes ned til grunntonen i en trinnvis åttedels figur. Dette gjentas tre ganger før en fjerde gjentakelse bremser melodien i en dalende bevegelse for så å lande på skalaens femte tone. Gjerdingen beskriver komponistens bruk av kadenser slik: «prototypical bass clausulae and stepwise descending melodies made them easily recognizable and highly predictable» (s. 183). Kadenser ble satt sammen av melodilinjer og bassganger som ble brukt fritt slik at kadenser, i stedet for akkordprogresjon, besto av «an instance of bass-melody coarticulation» (s. 180). Legger lytteren, som hører at den gjentatte figuren betoner skalaens femte tone, merke til bassens gjentatte oktavsprang mot grunntonen? Jeg opplever selv et venteværelse uten å vite hva som vil skje. Når den fjerde gjentakelsen viser vei mot en kadens, slipper usikkerheten tak før jeg puster lettet ut.

Slik blir det klart hvordan 'den galante stil' legger til rette for å oppdage sammenheng ved å sammenligne. Musikkens struktur består av melodiske figurer som spiller på hverandre innenfor harmoniske rammer. Lytteren prøver å oppdage hvordan spillet foregår og kan bli affektivt påvirket av måten figurene er satt sammen. Den klassiske epokens naturvitenskap var, som tidligere beskrevet, opptatt av å ordne verden i et klart og gjennomsiktig system. Etter å ha beskrevet min opplevelse av Rameaus menuett mener jeg å ha belegg for at lignende gjelder for 'den galante stil' der klare melodier er satt i system.

4.3.3 Melodier i *house* uttrykker emosjonelle øyeblikk

Før elevens lytteopplevelse illustreres viser jeg i dette kapitlet hvordan en moderne mantra påvirker *house*. Jeg beskriver musikk drevet av *groove* hvor melodi opptrer i uttrykksfulle øyeblikk mens lytteren reagerer affektivt, noe jeg vil argumentere for, på frie melodilinjer.

I sin beskrivelse av *house* og *trance* beskriver Iler (2011) at sjangrene preges av buer som spenner musikken og slipper opp. Han analyserer hvordan dette foregår i en struktur med «breakdown, buildup and anthem» (s. 1). I øyeblikk mellom *buildup* og *anthem* kan både harmoni og melodi settes i sving. Her bygges spenning ved å holde akkorder eller gjennom «spinning melodic riff» (s. 55). Melodisk-rytmiske motiv kan vare i flere takter før de reduseres til en synkopert celle mot et klimaks og sangen, i *anthem*, faller tilbake til *groove*. Ved hjelp av sangen *Illusion* viser Iler hvordan passasjer uten *beat* får betydning i *house*. Eksemplet, *Illusion* med Benassi Bros og gjestartist Sandy (Energy TV, 2010), viser at teksten endres etter 2 minutter. Rytmer tones ned mens vokalen svever over harmonisk bakgrunn til melodier virrer rundt seg selv. Så setter *anthem* inn med sangens *groove*.

House preges av en markert 4/4-delstakt der et repeterende mønster driver musikken frem ifølge Hillegonda Rietveld (2011). Hvert slag markeres av basstrommen mens skarptrommen spiller off-beat, utfylt av hi-hat. Dette rytmisk rammeverket samler musikkens struktur og fungerer som «groove machine» (s. 7). Impulser fra *disco*, som ifølge Rietveld etablerte en atmosfære med aksept for samfunnsgrupper, resirkulerer gjennom *house* som på lignende måte reduserer forskjeller på dansegolvet hvor lytterne danser kollektivt på høye lydbølger. DJ-en mikser ved hjelp av spesiellagede «instrumental tracks» (s. 10) og eksisterende plater. Kjente stemmer og instrumenter får nye roller og fører, i samspill med et nytt tonespråk, til effekter og «new musical forms» (s. 12). På gulvet beveger lyttere seg gjennom både rom og tid mens de som dansende lyttere kan vise hva de liker ved å «vote with their feet» (s. 9).

Rietveld illustrerer ved hjelp av sangen *Mary-Mary* hvordan *house* dekonstruerer musikk. Sangen bruker et «masculinized framework» (s. 13) som ifølge Rietveld indikerer seksuelle motiver, men den fremhever samtidig en åndelig verden gjennom «Aretha Franklin's intense (spiritual) elation» (s. 13). Ved å lytte til *Mary-Mary* med Grand High Priest (Smalls, 2008) kan man oppleve hvordan sangen drives av rytmiske rammer før den løftes, kanskje særlig etter 3 minutter og 43 sekunder, mot en ny verden med spirituelle stemmer. Foucault (2006) skisserer et bilde av det moderne språket som uttrykk for «det handlende subjektet» (s. 385). Han beskriver i den sammenhengen hvordan et nytt syn på språket førte til konsekvenser for hele samfunnet siden folkets stemme ble vekket fra dvale. En moderne mantra klinger igjen i *house* hvor historiske og globale inntrykk samles av DJ-en som hører på hva lytterne har å fortelle mens de uttrykker gjennom sin kropp at de både kan danse og bruke sin frie stemme.

Rietveld (2011) forstår *house* som en stil der lytteren slippes fri. Iler (2011) beskriver stilens metode for å bygge opp spenning. Dette gjør Gadirs (2014) beskrivelse av melodiopplevelse i *electronic dance music* som «emotional and physical reactions» (s. 96) forståelig. Teorien til Meyer (1956) blir også aktuell for *house* der *groove*, som nevnt før skaper ro i bevegelse og derfor kan skape forventninger om at noe vi skje. Når musikkens melodiske passasjer inviterer lytteren til nye bevegelser, nytes lange linjer i forventning av en *drop*². Lytteren til *house* lar seg overraske og venter i spenning for å uttrykke sin affektive reaksjon i kroppen. I neste kapittel illustrerer jeg dette ved å forestille meg hvordan eleven gir uttrykk til melodi.

4.3.4 Eleven forventer emosjonelle øyeblikk

I dette kapitlet forsøker jeg å beskrive elevens opplevelse av emosjonelle øyeblikk med utgangspunkt i *Route 66* med ATB & Anova (A State Of Trance, 2017).

Sangen starter med en kort melodicelle bestående av to påfølgende toner. Cellen gjentas som *loop* mens et vev av rytmisk pregede 'undertoner' bygger opp spenning. De to tonene som gjentas kan sette i gang forventninger. Oppfatter lytteren tonene som rytmiske mønstre, tung – lett, beskrevet av Meyer (1956) som «iamb» (s. 103), eller oppfatter lytteren en kort melodi som også beveger seg oppover som sekvens? Det kuliminerer i et klimaks der vevet av

² Dette er stedet der DJ-en eller produsenten, etter å ha bygget opp en forventning ved å la musikalske elementer antyde at det kommer til å skje noe snart, lar musikken nærmest 'dette' på plass, «dropping inn» (drop (music), 2017, avsnitt 2). Sangen *Tsunami* med DVBBS & Borgeous (Spinnin' Records, 2013) markerer *drop* med en stemme som uttaler ordet *drop* mens effekten opptrer. Slik illustreres hvordan musikkens beat 'detter' på plass etter 1 minutt og 16 sekunder i sporet.

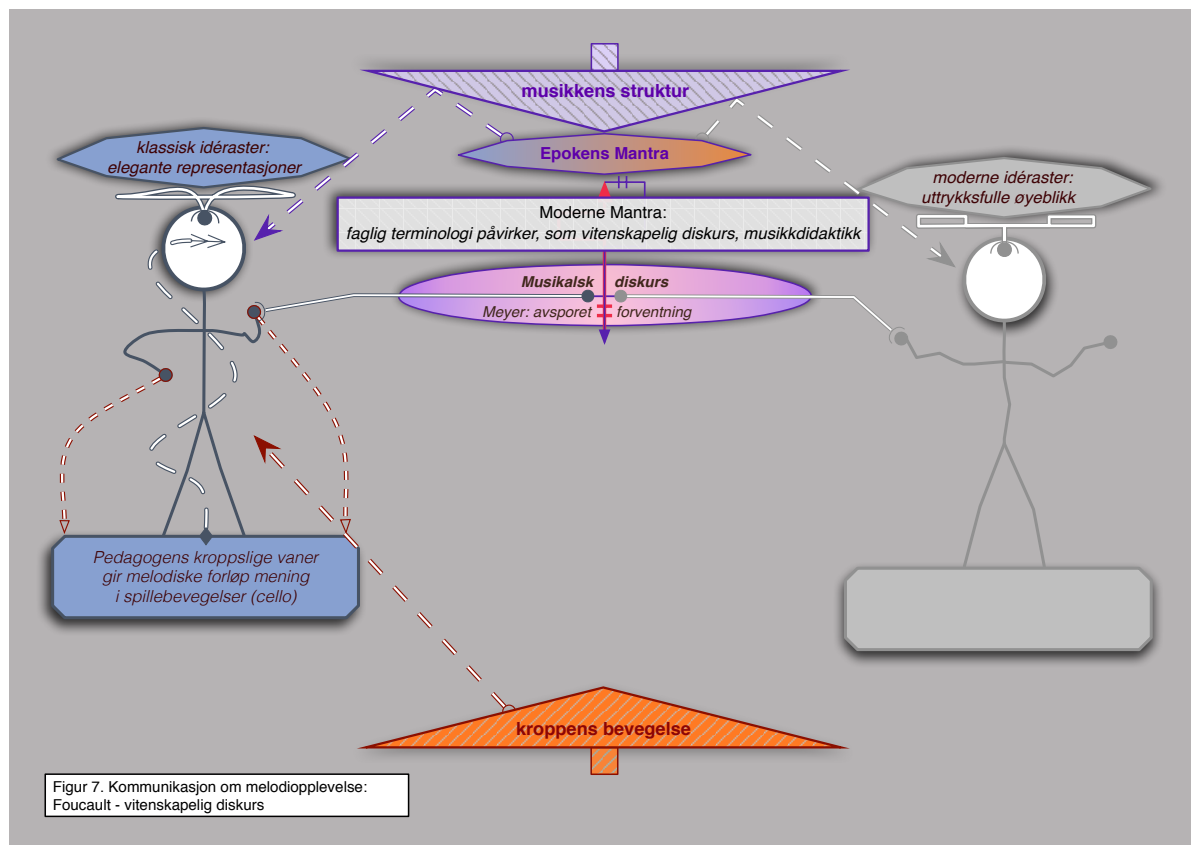
'undertoner', dratt med av melodicellens musikalske spenning, forsvinner. En «synth sweep» (Iler, 2011, s. 45) inviterer lytteren inn en *groove* etter 35 sekunder. Blir lytteren overrasket og affektivt påvirket når beaten etablerer en takt på tvers av melodicellens tung – lett?

Det viser seg at sekvensen, slik jeg beskrev den, gjentas flere ganger før en større musikalsk hendelse, som stilen *house* er kjent for, legger til rette for affektiv reaksjon. En kort forsiring som går over i en *synth sweep* visker vekk det rytmiske rammeverket men lager samtidig plass for et melodisk motiv som følger i kjølvannet av forsiringen etter 1 minutt og 36 sekunder. Dette fører til en rekke med melodiske hendelser, av meg definert som fritt melodisk landskap, markert av armbevegelser til en av studiovertene, helt i tråd med beskrivelsen av Gadir (2014) som beskriver hvordan «arms and upper torso move to melody lines as they are introduced» (s. 95). Spretne melodiceller omgis av svevende lange linjer mens fargerike klanger vranger seg rundt før de blander seg med melodicellen fra starten. Lytteren boltrer seg i svevende melodi for å kjenne på sin egen «euphoric state» (s. 96).

Slik blir det tydelig hvordan *house* sitt rytmiske landskap legger til rette for opplevelse av melodi. Musikkens struktur beveger lytteren i *groove* og skaper euforisk bevegelse hos lytteren som uttrykker melodi med frie armbevegelser. I den moderne epoken sin organiske biologi oppsto det interesse for levende dyr i naturen. Det er fristende å spørre seg om noe lignende gjelder for den moderne musikkens struktur. Som et pustende dyr tar *house*, men også *trance*, lytteren med på en musikalsk reise for å føle sitt eget liv. På et eksistensielt nivå beveger kroppen seg slik at lytteren blir minnet om drifter. På et emosjonelt og kanskje åndelig nivå føler lytteren at tyngden av sin egen eksistens løses opp i melodisk ekstase.

4.3.5 Vitenskapelig språk kan hindre kommunikasjon

Etter å ha vist at forventningene til lytteren tilpasses til musikkens struktur vender jeg tilbake til oppgavens innledning. I kapittel 2 innførte jeg begrepet 'melodisk misforståelse' for å vise at pedagogens og elevens melodiopplevelse ikke er lett å sammenligne. I denne delen av oppgaven har jeg vist at pedagogen og eleven ikke bare lytter til helt forskjellige sjangre. Deres melodiske opplevelse er basert på forskjellige forutsetninger siden disse sjangre, som beskrevet, konstrueres på helt forskjellige premisser. Fagterminologi vil derfor kunne føre til 'språklig passering' som beskrevet i kapittel 2. Kapittel 4.2.2 viste at vitenskapen ønsket å nøytralisere språket for å unngå subjektiv kunnskap. Jeg spør meg selv om den moderne epoken, gjennom vitenskapelig fagspråk, står i fare for å tildekke melodi som opplevelse.



Figur 7 illustrerer hvordan melodiopplevelse dekkes til av en vitenskapelig språklig diskurs. Den moderne epokens idéraster kan, som 'moderne mantra', vise seg i musikkdidaktikken som vitenskapelig preget faglig diskurs. Pedagogen kan bruke fagterminologi uten å være klar over at objektive begrep som frekvens, intervall, retning og toner er mindre egnet til å formidle opplevelse. Klassisk musikk, i denne oppgaven representert med 'den galante stil', forstås som melodienes spill i harmoniske rammer gjennom 'kroppens bevegelse'. Moderne musikk, i denne oppgaven representert med *house*, forstås som frie melodiske øyeblikk i rytmiske rammer gjennom 'kroppens bevegelse'. Eleven og pedagogen, som prøver å nærme seg forståelse ved hjelp av språklig dialog, får dårlig kontakt med både sin egen og samtalepartnerens melodiopplevelse.

Etter at jeg har beskrevet problematikken som lett oppstår i læringsprosesser der man ønsker å øke forståelse for melodi ved hjelp av språklige virkemidler, vil jeg i oppgavens neste del utforske om det er mulig å finne frem til andre måter å kommunisere om melodisk forståelse hos pedagogen og eleven. I den forbindelse begynner jeg med en helomvending som tar utgangspunkt i et fiktivt møte med eleven. På lignende måter som pedagogen ble konfrontert med sin egen forståelse av melodi i møte med et musikkprogram, som tidligere beskrevet, erfarer eleven hvordan rytmiske rammer som bygger spenning mangler i 'den galante stil'.

5. To vignetter: moderne opplevelse av melodi

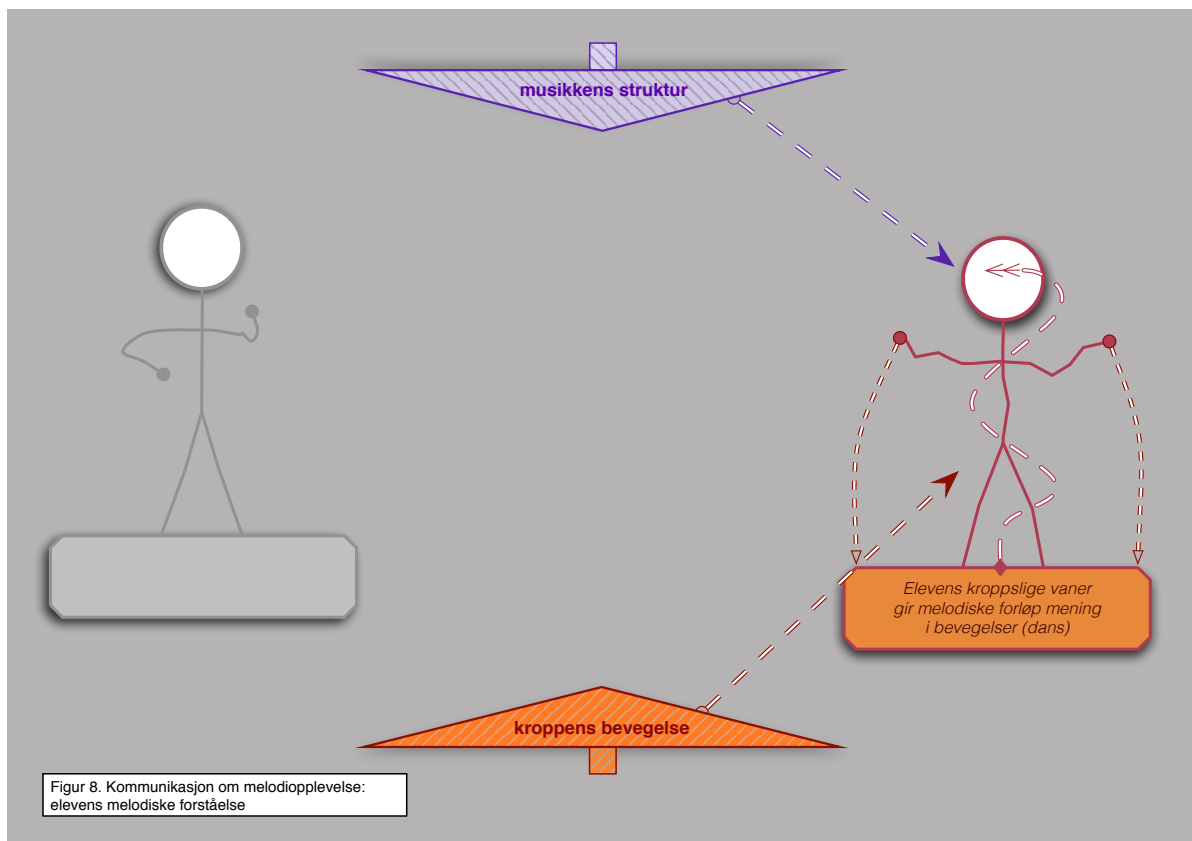
Eleven har forlatt en undervisningstime hvor det skulle lages musikk ved hjelp av et program på nettet. En av klassekameratene fant programmet BeatLab (<http://www.beatlab.com/>) der en kunne klikke på noen firkanter for å få en *loop* med effekter og *beats*. Etter en kort stund ble det klart at det var mulig å skifte til forskjellige stilarter. Nå tok det ikke lang tid før en tøff bass var på plass. En *beat* ble plassert rett under bassen. Det tok litt mer tid å sette sammen en overgang på grunn av de forskjellige effekter, og det var vanskelig å få til en god *drop*. Eleven ble derfor overrasket da klassen danset heftig etter nettopp *loopens drop*. Kanskje en skulle prøve seg som produsent? Når klassen var så begeistret og snakket om musikk med stor M, var det kanskje nettopp musikken hun skulle satse på her i livet?

Eleven sitter hjemme og gruer seg til morgendagen. Etter en fotballtrening er det ikke lett å komme i gang med leksene. Skal de utsettes eller er det lurt å gjøre en lekse i musikk først? Datamaskinen åpnes og eleven åpner linken til *Les Indes Galante* (Ambasciatrice, 2006) skrevet av en fransk komponist som heter Rameau. Videoen viser en rekke med dansere i urfolkskostymer mens en annen spiller på tromme. Han som spiller trommer er morsom å se på, men musikken, uff! Det vil bli vanskelig å skrive noe fornuftig om den. Ikke finnes det *beat*, og han som spiller på tromme kommer aldri riktig i gang. Musikken stopper stadig, og når den endelig bygger seg opp, blir man sjøsyk av toner som bølger frem og tilbake. Nei, leksen kan ikke gjøres i kveld, det får komme en annen gang.

6. Elevens melodiske forståelse

Etter at jeg begynte oppgaven med to vignetter der pedagogens – altså min – opplevelse av melodi kom frem, har jeg vendt meg mot elevens opplevelse ved hjelp av to nye vignetter. Som beskrevet i kapittel 4.3.3 og 4.3.4 forstår eleven melodi som øyeblikk der melodiske linjer kan uttrykkes i fri bevegelse før kroppen lander og danser i trygge rytmiske rammer. I dette kapitlet beskriver jeg elevens melodiopplevelse på lignende måte som jeg beskrev pedagogens melodiopplevelse i kapittel 3.1. Slik oppstår det et bilde som viser hvordan eleven orienterer seg i det musikalske landskapet *house* hvor melodi får mening.

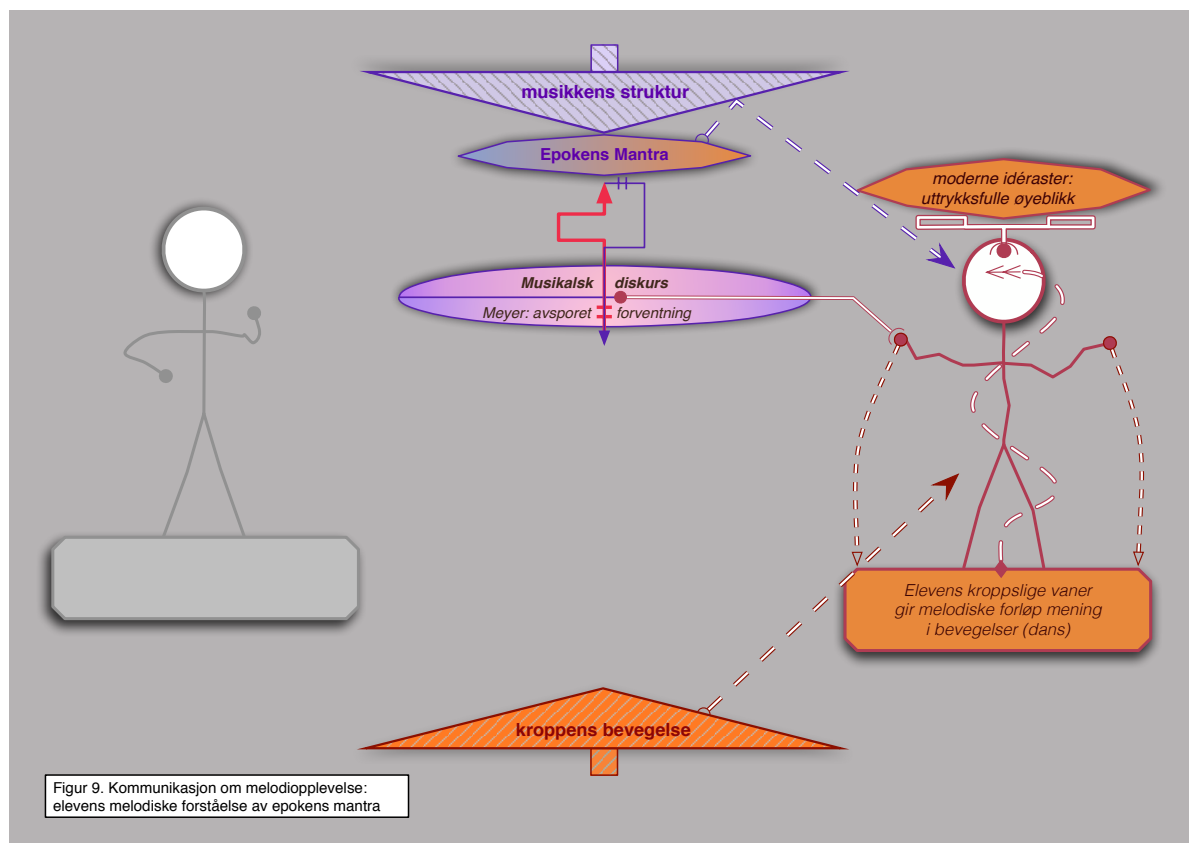
Merleau-Ponty (1994) mener at bevegelse fører til meningsdannelse hos individet som tilegner seg vaner og presiserer at slik forståelse «knytter sig til bestemte indhold» (s. 103). Eleven som danser og beveger seg til musikk tilegner seg kroppslige vaner og legger slik til rette for forståelse av melodi. En forståelse som er knyttet opp til *house* sin rytmiske struktur der melodi skaper en frihetsfølelse når beaten slipper tak.



Figur 8 illustrerer elevens opplevelse av melodi. En vektor som peker mot eleven viser at melodisk mening oppstår gjennom 'kroppens bevegelse'. På den ene siden beveger eleven seg, som før beskrevet, med hele kroppen i rytmiske dans til *groove*. På den andre siden

beveger eleven armene sine for å uttrykke frihet og ekstase over melodi. Linjer som peker ned fra elevens armer viser hvordan kroppens bevegelser gir mening til melodi i kroppslige vaner. Eleven berøres musikalsk og begriper melodi, bokstavelig talt, ved å bevege armene der melodiske konturer unngår rytmiske *beats*.

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet hvordan pedagogen påvirkes av 'den galante stil'. I den forbindelse viste jeg hvordan Meyer (1956) argumenterer for at musikkens struktur setter premisser for lytterens musikalske forestilling. Ved hjelp av Foucault (2006) viste jeg hvordan 'epokens mantra' klinger gjennom måten melodi utfolder seg i musikkens struktur. På lignende vis påvirkes elevens forventning av *house* sin struktur mens eleven samtidig, og på et dypere plan, påvirkes av den moderne epokens måte å betrakte musikk som uttrykk. Mens pedagogen møter musikk med et 'musikalsk syn' som cellospiller av klassisk musikk, nærmer eleven seg musikk med et 'musikalsk syn' som danser til *house*.



Figur 9 illustrerer spillet mellom elevens forventninger og det musikalske forløpet. En vektor som peker fra 'epokens mantra' via 'musikkens struktur' mot eleven viser at en moderne mantra påvirker elevens oppfatning av musikk som uttrykksfulle øyeblikk. Men 'musikkens struktur' setter også, som før beskrevet, premisser for forventningene til eleven, illustrert med en rød pil fra 'musikalsk diskurs'. Disse forventningene er integrert hos eleven som

kroppslige vaner etter erfaringer med *house*. Her utfyller elevens dansende bevegelser på lignende måte som pedagogens cellospill en viktig funksjon. Eleven forstår musikkens melodiske uttrykk gjennom et samspill mellom musikkens forløp, illustrert med en lilla pil som peker ned fra 'epokens mantra', og sine kroppslige vaner. En vektor som slynger seg rundt eleven viser hvordan danseerfaringer har gitt eleven et 'musikalsk syn' som danser til *house*, noe som preger opplevelse av melodi i 'lytting' til musikk. Dette illustreres som rytmisk idéverden ovenfor elevens hode, og vil sannsynligvis påvirke hvordan eleven oppfatter klassisk musikk som for eksempel 'den galante stil'.

Beskrivelsen av elevens melodiopplevelse viser at kroppslig forståelse blir en brikke som lytteren bruker for å skape mening i samspillet mellom seg selv og 'musikkens struktur'. Både elevens og pedagogens 'musikalske syn' blir preget av deres kroppslige opplevelse av melodi i henholdsvis *house* og 'den galante stil'. I kapittel 2 begrunnet jeg mitt ønske å finne fellestrekk når det gjelder melodiopplevelse hos modellens aktører. Elevens kroppslige opplevelse av *house* gjøre det ifølge mitt syn helt nødvendig å få mer kunnskap om nettopp kroppens opplevelse av melodi, men også pedagogen – altså jeg – og kanskje mer enn jeg klarer å innrømme, forstår melodi gjennom nettopp kroppen slik jeg har forklart i kapittel 2. For å få mer kunnskap om melodi som kroppslig opplevelse vil jeg i neste del av oppgaven orientere meg i kroppslig fenomenologi ifølge Merleau-Ponty (1994).

7. Fenomenologi ifølge Merleau-Ponty

I den forrige delen av oppgaven har jeg argumentert for mitt syn at vitenskapelig språk kan hindre kommunikasjon om melodi. For det første forstår lytteren musikk, inkludert melodi, ved hjelp av sin kropp som nevnt i kapitlene 3.1 og 6. For det andre er slik forståelse knyttet til konkrete møter med bestemte musikalske stilarter som nevnt i de samme kapitlene. Derfor vil jeg ved hjelp av Merleau-Pontys (1994) kroppslige tolkning av fenomenologien utforske hvordan lytteren bruker sin kropp som et verktøy for å forstå melodi.

Kapitlet begynner med en orientering i bakgrunnen for fenomenologien før jeg beskriver hvordan individet bruker kroppen for å skape mening i verden. Merleau-Ponty nærmer seg individet fra en eksistensiell innfallsvinkel og løser opp skillet mellom bevissthet og kropp. Jeg viser konsekvenser av dette synet for individets opplevelse av melodi ved hjelp av teoretiske innføringer og illustrerer disse ved hjelp av beskrivelser av elevens og pedagogens opplevelse av melodi. Innføringen starter med en orientering i bruk av sansene før kroppens rolle i relasjonen mellom individet og verden belyses. Så beskrives melodiske vaner før denne delen av oppgaven avsluttes med en introduksjon av begrepet melodiske horisonter.

Som beskrevet i kapittel 4.2.2 løste den moderne epoken opp språket slik at det mistet sitt ansikt som enerådende og altomfattende diskurs. I den forbindelse oppsto det to tendenser, beskrevet i det nevnte kapitlet, men Foucault (2006) nevner også en ny måte å nærme seg språket som prøver å kombinere disse to tendensene; «fortolkning og formalisering» (s. 397). Ved å kombinere tanken at talehandlinger er forbundet med meningsdannelse med ideén at språkets konstruksjon setter premisser for talehandlinger oppsto fenomenologien i et forsøk på «å få diskursen til å artikulere det som er grunnlaget for våre erfaringer» (s. 398).

En av grunnleggerne til retningen, Edmund Husserl, prøvde ifølge Pierre Keller (1999) å avsløre hvordan bevissthet oppstår hos et subjekt mens det retter seg mot både objekter og sine omgivelser. Dette foregår på forskjellige nivåer, fra grunnleggende individuelle erfaringer der ting oppleves helt direkte, til kompleks virksomhet der kulturen blir forstått. Slik danner mennesket, i et aktivt forhold til verden, en grobunn «to reason about objects in the world and to communicate with other persons» (s. 2). Ifølge Keller blir Husserls fenomenologi snudd en tanke hos Martin Heidegger som vil vise at tiden, som hos Husserl passerer i hendelser, samles hos subjektet som «abilities to respond to the world» (s. 6).

Merleau-Ponty (1994) bygger videre på tidligere fenomenologer sin måte å se på individets relasjon med verden men fokuserer på kroppen. Han ser et tvetydig menneske som utvikler mentale evner med basis i kroppen. Sett fra kroppen beveger individet seg ut i verden på et springbrett av eksistensiell energi. Som menneske tar det utgangspunkt i en kultur mens det erfarer en spenning mellom historien og seg selv. Slik oppstår det mening på mange forskjellige måter. Individet kan oppleve verden via sanseintrykk i sin kropp. Det kan forstå verden på et motorisk plan, som i dans, eller skape mening i samspill med artefakter og få «viden, som ligger i hænderne» (s. 99). Denne delen av oppgaven forklare dette nærmere.

7.1 Sanseapparatet preges av menneskelig bruk

Etter å ha vist hvorfor fenomenologien ønsker å se på samspillet mellom individet og verden introduserer jeg Merleau-Ponty (1994) sin innfallsvinkel til problematikken som oppstår når mennesket bearbeider sanseintrykk. Deretter beskriver jeg hvordan han prøver å løse dette ved å undersøke hvilken rollen kroppen spiller når individet beveger seg ut i verden. Slik oppstår det et grunnlag for å vise hvordan musikken skaper inntrykk hos lytteren.

Ved hjelp av et eksempel, i form av naboens hus, illustrerer Merleau-Ponty hvordan individet som ser på ting i verden baserer seg på egne sanseintrykk. Men individet som ser på huset vil også forestille seg hvordan det fortoner seg fra andre vinkler. Slik oppfattes huset i forhold til alt som er plassert rundt for å bli del av «et system eller en verden» (s. 3). Dette gjelder også når individet antar at huset sto på samme sted dagen før og fremdeles vil stå der dagen etter. Likevel klarer ikke individet å sammenfatte uendelig mange ståsteder eller tidsperspektiver selv om det, i sine forsøk på å begripe huset, kan komme på tanken å ha observert hele huset. Slik går individet lenger enn observasjon mens opplevelsen glemmes. Individet tenker at det har forstått huset men har ikke noe annet enn «*idéen*» (s. 7).

Når vi ender opp med å definere en gjenstand, blir dette en innstilling som ifølge Merleau-Ponty også får konsekvenser for måten vi ser på oss selv og vår egen kropp. Kroppen er ikke lenger utgangspunkt for individet som ser på verden men blir en av mange gjenstander. Øyne reduseres til netthinner som mottar objektive inntrykk. Nåtid blir et objektivt punkt i tiden og kroppen defineres som et konkret sted. Som gjenstand blir kroppen lettere å håndtere, men som nøkkel til opplevelse av ting i verden har kroppen blitt utilgjengelig. Mens verden står igjen som en samling av objektive gjenstander har tap av individets sanseintrykk ført til «bevidsthedens død» (s. 7).

7.1.1 Organisering av inntrykk på sansenivå

Etter å ha sett at individet som reduserer inntrykk til *idé* glemmer at kroppen er nøkkelen til ting i verden, viser jeg i dette kapitlet at opplevelse allerede på sansenivå er helt sentralt. På denne måten blir det lettere å forstå kroppens rolle for individuelle oppfatninger av ting.

Merleau-Ponty (1994) motsetter seg idéen at kroppen består av deler som påvirker hverandre på samme måte som gjenstander i verden inngår en relasjon. I den forbindelse refererer han til forskning som beskriver hvordan individer med skader i nervesystemet mister evnen til å differensiere sanseintrykk. En pasient med slike skader kan for eksempel ikke sammenligne en bestemt farge med en rekke prøver i forskjellige farger for å kategorisere ved hjelp av likheter og ulikheter, og vil etter hvert miste evnen til å skille farger fra hverandre. Et friskt individ vil, etter at det har sett prøven som en rekke fargeeksempler skal sammenlignes med, organisere fargene etter en kategori som for eksempel rød. Det klarer å forholde seg til et samlende prinsipp som igjen legger til rette for å skape mening i opplevelsen av selve fargen. Nyanser i fargespekteret dannes ved hjelp av en «skabende forestilling» (s. 161) der individet bruker sansene sine på bakgrunn av den konkrete oppgaven. På dette grunnlaget mener Merleau-Ponty at individet bare kan danne seg et bilde av verden ved å oppleve den. Individet som beveger seg i verden bruker sine mentale evner i samarbeid med kroppens sansenivå hvor inntrykk fra verden allerede får et første lag av mening.

På denne måten avviser Merleau-Ponty at nøkkelen til forståelse av ting rundt oss i verden dannes av våre mentale evner for å nærme seg ting på en nøytral og objektiv måte. Gjennom deltakelse med vår egen kropp får vi et grunnlag for å håndtere sanseintrykk. Det blir derfor vanskelig å påstå at mennesket blir seg bevisst gjennom språklig kategorisering. Inntrykk fra sansene fremstiller verdens «primære mening» (s. 81). Tanke og kropp forbindes gjennom en stadig strøm av informasjon som går frem og tilbake. I eksemplet som jeg beskrev kan det friske individet gjennomføre oppgaven fordi det har en innstilling overfor en konkret oppgave som operasjonaliseres ved hjelp av nervesystemet. Individet med skaden klarer derimot ikke å utnytte innstillingen fordi nervebaner ikke lenger kategoriserer. Jeg mener at det gir grunnlag for å bytte ut ordet sanseintrykk, forstått som objektive inntrykk, med ordet sanseopplevelse, forstått som kroppslig binding med verden. I neste kapittel viser jeg på hvilken måte begrepet sanseopplevelse egner seg for å vise at lytteren allerede på primært nivå deltar i musikkens struktur.

7.1.2 Organisering av musikkens inntrykk på sansenivå

I det forrige kapitlet beskrev jeg hvordan individet oppfatter verden i et samspill mellom kroppens sanseintrykk og sine mentale evner. I dette kapitlet ser jeg kort på sansene før jeg beskriver hvordan lytteren kan oppfatte musikkens svingninger. Slik håper jeg å få et grunnlag for å kunne vise hvordan musikk møter lytterens kropp som en sanseopplevelse.

For å illustrere at individet har direkte kontakt med sanseintrykk beskriver Merleau-Ponty (1994) hvordan en blind person tilegner seg bruken av sin stokk. Ved å berøre verden med stokken slutter stokken å være gjenstand og oppleves etter hvert som ekstraordinær sans. På lignende måte tilegner mennesket seg bruken av syn og hørsel i direkte kontakt med verden. Lenge før individet har utviklet taleevnen kan det oppfatte hvordan de forskjellige farger oppstår som individuell sanseopplevelse når øyne kommer i kontakt med en farge sin «måde at vibrere og tiltrække blikket på» (s. 111). Individet tar utgangspunkt i sin egen sanseopplevelse også når ting i verden får betydning på andre måter. Derfor beskriver jeg i de to neste avsnitt hvordan musikkens svingninger treffer lytteren direkte på dette primære nivået.

Murray Campbell og Clive Greated (1987) viser at toner som synges eller spilles stort sett består av en sammensetning av flere toner. Slik oppstår det bestemte klangmønstre som gjør det mulig å identifisere stemme eller instrument gjennom klangfarge. Campbell og Greated presiserer at lytteren oppfatter slike klangmønstre som én bestemt tone men påpeker at det foregår et samspill mellom de forskjellige tonene som utgjør slike mønstre. De refererer til eksperimenter, utført av Houtsma og Goldstein, som viste at lytteren ikke trenger mer enn to toner som klinger samtidig i en bestemt intervallavstand før lytteren oppfatter en tredje tone som grunntonen til de to første tonene. Da eksperimentet ble gjentatt ved å adskille de opprinnelige tonene, en i hvert øre, førte det til samme resultat. På dette grunnlaget konkluderer Houtsma og Goldstein at «the recognition of a harmonic pattern, must ... occur further down the line, in the central nervous system» (referert i Campbell & Greated, s. 91). Sitatet viser at toner som svinger, på lignende måter som fargenes frekvenser, får mening gjennom kroppen. En tone er mer enn tanken om tonen, noe som jeg vil begrunne ytterligere i neste avsnitt slik at det blir klart at musikk spiller på kroppens primære nivå.

Det forrige avsnittet viste at en tone stort sett består av en sammensetning av flere toner. Klangfargen på instrumenter eller stemmen oppstår gjennom måten instrumentet fremhever

noen av disse tonene i et bestemt frekvensområde. Campbell og Greated (1987) beskriver hvordan trombonen fremhever toner rundt b, ovenfor en sentral c på pianoet, i hver eneste tone som spilles i et område som også blir betegnet som «*formant*» (s. 154). Sangstemmen er helt avhengig av dette fenomenet, i fremføring av tekst på melodi, siden vokalene farges gjennom «*formant structures in the sounds*» (s. 154). Når det gjelder sangstemmen, vil formanter gir lytteren anledning til å skille vokaler. Slik oppstår det et innfløkt samspill mellom teksten, som fargelegger ved å variere mellom vokaler, og melodien, der tonehøyder og intervaller skaper variasjon. Måten tonens svingninger kommer i gang på er avgjørende for muligheten til å identifisere instrument eller stemme. En slik fase kan være kort, som for eksempel på cello der tonen starter i løpet av «15 ms [milliseconds]» (s. 157), men er likevel viktig for opplevelsen. Dette ble tydelig i et eksperiment hvor fjerning av startfasen i en obotone viste seg samtidig å ha «*eliminated an important characteristic for the oboe sound*» (s. 158).

Merleau-Ponty (1994) argumenterer for at ting på primært nivå skaper mening hos individet i det øyeblikket sansene brukes. Forskning på akustikk viser at melodis toner, enten alene eller i kombinasjon med andre toner, får mening hos lytteren som sanseopplevelse. Hvordan dette primære nivået settes i sving hos eleven og pedagogen i relasjon til deres musikalske landskap beskriver jeg i to kapitler hvor jeg ser nærmere på melodiopplevelse.

7.1.3 Elevens sanseopplevelse av melodi på primært nivå

Etter å ha vist hvordan individet kan oppleve på primært nivå, beskriver jeg i dette kapitlet hvordan elevens sanseopplevelse kan bli synlig i elevens kropp. På denne måten får jeg et grunnlag for å beskrive hvordan jeg forestiller meg elevens opplevelse av melodi i *house*.

House er, som nevnt i oppgavens avgrensning, en sjanger der lytteren erfarer *groove* som ro. Som før nevnt impliserer ro i den forbindelse rytmiske kroppsbevegelser. Gadir (2014) beskriver hvordan forholdet mellom firedelsnoter på basstromme og rytmiske elementer på andre instrumenter inviterer til bevegelse. Produsenten Rick Bull ser en forbindelse mellom musikkens struktur og måten lytteren responderer med bevegelse. Han bruker en terminologi som fremhever forskjellige regioner i kroppen: «*anchor your knees ... hits you in the chest ... at sort of head level*» (Bull sitert i Gadir, s. 55). Det presiseres i den forbindelse at lave frekvenser og beats synes å gjenspeiles i kroppens lavere deler. En annen produsent som Gadir har vært i kontakt med, Warren, forteller at «*higher frequency parts such as hi-hits*

lead to 'finer movements'» (s. 55). Det presiseres i den forbindelse at lytteren kan bruke armene i artikulering av 'lettere' bevegelser mens kroppens nedre deler brukes mindre. Jeg mener at produsentene på denne måten synliggjør forbindelsen mellom primære sansenivå, der toner og klanger gir en sanseopplevelse, og lytteren som uttrykker disse med sin kropp. Etter at jeg på denne måten har vist hvordan elevens sanseopplevelse kan bli synlig, vil jeg i neste avsnitt prøve å forestille meg hvordan elevens musikk kan oppleves.

House sin struktur vil, som nevnt i kapitlet 'epokens mantra', også inneholde deler der rytmiske elementer viker unna for melodiske passasjer. Iler (2011) trekker frem en passasje fra *Heaven* som et typisk eksempel av en slik «breakdown³» (s. 13). Ved å lytte til *Heaven* med DJ Sammy, produsent Yanou og gjestartist Do (Kontor.TV, 2012) legger man merke til at det er en damestemme som åpner sangen. Jeg blir selv ført mot lengsel gjennom måten melodis toner berøres av stemmens farger og tekstens spill av vokaler og konsonanter. Toner på synthesizer understreker uttrykket med klanger som oppleves av meg som varm, mens jeg kjenner at en ekoeffekt med to av stemmens toner gir meg en lettet følelse. Det er etter min mening ikke umulig å forestille seg hvordan eleven sin sanseopplevelse preges av sangstemmens melodi. Kanskje sangstemmen gjør at eleven som lytter og beveger seg til sangen fører sine armer mot himmelen for å gi uttrykk til lyse toner? Med tanke på sangens tittel *Heaven* mener jeg at eleven i så fall kunne ha fått en komplett melodisk opplevelse.

7.1.4 Pedagogens sanseopplevelse av melodi på primært nivå

Etter å ha beskrevet elevens opplevelse beskriver jeg i dette kapitlet hvordan jeg som pedagog opplever melodis primære mening i 'den galante stil'. I den forbindelse tar jeg utgangspunkt i en figur som representerer 1700-tallets høflige omgangsformer.

'Den galante stil' består, som før nevnt, av en rekke figurer som representere skikk og bruk i en verden full av formelle omgangsformer. Gjerdingen (2007) beskriver at Leonard Meyer oppdaget at «many eighteenth-century phrases resembled the opening of the hymn tune 'Adeste Fidelis'» (s. 115). Melodien karakteriseres av skrittvis stigning i hovedtoner på betonte taktdeler langs skalaens første, andre og tredje tone. Ved hjelp av eksempler vises hvordan mønsteret ble brukt på 1700-tallet, heriblant den første satsen i Wolfgang Amadeus Mozart sin hornkonsert fra 1791. Jeg bruker denne satsen for å illustrere min lytteopplevelse.

³ Iler (2011, s. 17) beskriver hvordan musikkens struktur blir mer gjennomskiktig på slike steder mens slagverk ofte utelates.

Tidligere i oppgaven har jeg nevnt at Gjerdingen sammenligner komponistens arbeid med jobben til koreografen som setter sammen figurer i et kunstdrøp. Ved å lytte til de første fire taktene i hornkonsertens første sats (Mozart, 1791/1993) kan man legge merke til fire figurer etter hverandre som, helt i tråd med 'den galante stil', følger harmoniske rammer. Campbell og Great (1987) nevner, som før beskrevet, at en tone inneholder flere toner. Hvert instrument fargelegger melodiens toner på sin helt egen måte. Når instrumenter kombineres, oppstår det et vev som kan berøre lytteren som «sensory phenomenon» (s. 168). Hvordan sammensetninger av toner introduseres og løses opp påvirker den enkeltes sanseopplevelse.

Den første satsen i konserten (Mozart, 1791/1993) starter med en kombinasjon av strykere. Jeg føler selv at opptaktens tone, gjennom sin farge og timing, trekker pusten før den lander. Ved å åpne alle sansene kjenner jeg at min kropp, på lignende måte som eleven, beveger seg som følge av min primære opplevelse av denne tonen. I landingen opplever jeg en slags lykke over løsningen som klangen i dype strykere tilbyr. Kanskje kan det sammenlignes med eleven som beveger seg lavere i takt med sangens *groove*? Straks etter landingen på den mørke akkorden kjenner jeg at klangen i lyse fioliner letter mitt sinn. Samtidig fornemmer jeg bakgrunns mumling som oppleves av meg som sildrende vann. Gjennom seks setninger har jeg på denne måten ordsatt min opplevelse av melodiens toner. Klangen til instrumentene i denne passasjen varer ikke mer enn 2 sekunder. Likevel mener jeg at det har gitt meg god anledning til å vise at pedagogen – altså jeg – får en primær opplevelse gjennom kroppen.

Slik har jeg, gjennom to kapitler, forsøkt å forestille meg hvordan eleven og pedagogen opplever melodi på primært nivå. Det er klart at jeg som pedagog aldri vil klare å sette meg helt inn i elevens musikalske landskap. Likevel mener jeg at forsøket kan bidra med viktig kunnskap for min oppgave hvor jeg utforsker grunnlaget for melodiopplevelse. Det er mulig at det også har blitt lettere å forstå hvorfor fagspråk ikke strekker til når det gjelder melodi som sanseopplevelse på primært nivå. På dette nivået responderer lytteren på musikken ved å oppleve den direkte i sin kropp. Å lete etter ord som beskriver opplevelse kan være en fin øvelse, men om ord kan gi uttrykk for de finstemte musikalske nyansene er jeg usikker på.

7.2 Ting i verden avtegnes mot en dobbel horisont

Etter å ha vist at melodi allerede på et primært nivå skaper en opplevelse, viser jeg i dette kapitlet hvordan ting blir synlige mot en dobbel horisont av verden og kropp. På denne måten blir det lettere å forstå at ting i verden får betydning gjennom individet som opplever.

Som tidligere nevnt danner individet, når det ser på ting, et bilde av verden som system. Merleau-Ponty (1994) påpeker i den forbindelse at individets fokus på én gjenstand setter andre ting i skyggen slik at «omgivende genstande bliver horisont» (s. 2). Motsetninger mellom observert gjenstand og horisonten av andre ting karakteriserer selve gjenstanden. Men omgivelsene til en gjenstand er ikke alene om å fungere som horisont. Også individet fungerer som horisont og «tredje led i figur-grund strukturen» (s. 44). Slik argumenter Merleau-Ponty for at individet ikke bare opplever inntrykk gjennom kroppen slik jeg beskrev i kapittel 7.1.1. Kroppen brukes også som springbrett for en relasjon med verden. Han bruker seg selv som eksempel for å vise hvordan en kropp som lener seg på bordet fører til fokus på trykket som oppstår i hendene mens «krop følger bare etter som en komethale» (s. 44). Kroppen er alt annet enn en nøytral aktør. Den slår ring rundt oppgaver og oppleves som et fleksibelt verktøy som stadig antar nye former som 'gestalt'.

Merleau-Ponty forklarer hvordan mennesket på den ene siden er knyttet til et sett med felles forutsetninger i form av kropp som organisme og «*medfødt kompleks*» (s. 23). På den andre siden kan mennesket ta stilling til ting i verden på sin egen måte. Slik blir en felles organisk plattform utgangspunkt for å utvikle individuell forståelse. Men selv om mennesket har tilegnet seg evnen til å utvikle forestillingen om en egen livsvei, ligger det organiske dyrets behov under en overflate som kan brytes når som helst. Individet erfarer sin egen person som tilstede men er stadig i kontakt med «den spesifikke fortid, som vor krop udgør» (s. 25). Slik blir det klart at mennesket ifølge fenomenologien, lever som tvetydig vesen. Individet lever med en identitet men kan kalles inn på teppet av kroppen som vokter organisk terreng.

For å illustrere den siste påstanden henvender jeg meg til min egen kropp. Til tider kan jeg, som pedagog, tenke og se på melodi som en rekkefølge av toner. Kroppen visker derimot i mitt øre at tonene preges av melodiske erfaringer på min cello. Kroppen min er sterkt preget og har vært, og er kanskje fremdeles, springbrett som 'cellogestalt' for å begripe melodi.

7.2.1 Hørselsinntrykk tilrettelegger for forståelse

I det forrige kapitlet viste jeg at Merleau-Ponty argumenterer for at kroppen stadig klinger med som orgelpunkt for individet som orienterer seg i verden. I dette kapitlet viser jeg hvordan Merleau-Ponty forbinder kroppens funksjoner med menneskets kulturelle verden. På dette grunnlaget argumenterer jeg for at eleven og pedagogen nærmer seg fenomenet melodi fra forskjellige og divergerende innfallsvinkler gjennom bruken av deres egen kropp.

Jeg avsluttet det forrige kapitlet med å vise at pedagogen – altså jeg – griper tilbake til melodiske erfaringer på cello for å forstå melodi. Merleau-Ponty (1994) viser, ved hjelp av eksempler, at individets mentale forestilling av ting i verden bygger på egen opplevelse. Språklige uttrykk som *under* eller *på* er begrunnet i opplevelse av individets egen kropp. Et glass på kjøkkenbenken relateres til flaten det står *på* gjennom individets kroppslige orientering overfor «de ydre genstande» (s. 45). Gjenstander er ikke nøytrale objekter i forhold til hverandre. De oppleves av individet som ser på ting som sin egen kropp. Slik kobler individet sin egen forestilling til verden. I den forbindelse vil jeg nevne at jeg stadig treffer på elever som sier at de har 'gått tom for strøm'. Jeg mener at det viser hvordan disse elevene forestiller seg at de inntar plassen til PC-en og opplever at de har gått tom for energi.

På en lignende måte viser Merleau-Ponty at det er vanskelig å skille synsinntrykk fra motorisk atferd. Han beskriver hvordan individet kombinerer funksjoner og ser en relasjon mellom å gripe og å lytte. Adhémar Gelb og Kurt Goldstein, som forsket på pasienter med hjernesker, påpeker nyanseforskjeller når det gjelder måten individet bruker syn og hørsel: «Lyden fører os altid hen mod dens indhold ... når noget foreligger visuelt, kan vi derimod meget nemmere «abstrahere» fra indholdet, og vi er meget mere orienterede mod det sted i rummet, hvor genstanden befinner sig» (Gelb og Goldstein sitert i Merleau-Ponty, s. 62). Synet antyder hvor ting er mens hørsel legger til rette for å forstå hvordan ting er. Synet peker på relasjonen mellom kroppen og gjenstand og, slik jeg forstår det, er hørsel forankret i kroppen hvor opplevelse begripes.

Jeg har beskrevet hvordan individet bruker sansene og sin kropp for å bygge opp en forestilling av verden. Slik går mennesket sin egen vei der dyret er spontant. På denne måten har mennesket tilegnet seg en egen kulturell verden gjennom «symbolfunksjonen» (s. 78), og ifølge Merleau-Ponty (1994) har organiske funksjoner dermed tilegnet seg ny betydning. Synet brukes som sans men danner også grunnlaget for å få overblikk på et mentalt nivå. Lignende gjelder for hørsel som på den ene siden brukes for å lytte. På den andre siden danner hørsel grunnlaget for å forstå på et mentalt nivå. Et tidligere sitat viste at hørsel helst rettes mot innhold. Merleau-Ponty viser i tillegg hvordan form og innhold utfyller hverandre: «jublende gestus rummer i virkeligheden den handlerytme, den måde at være i verden på, som er selve glæden» (s. 154). Jeg mener at foregående gir god grunn til å spørre seg om eleven, som forstår melodi som frie øyeblikk og opplever dette mens armene løftes, kanskje får tak i musikalsk symbolikk som ikke er tilgjengelig for pedagogen – altså meg – lenger.

Merleau-Ponty argumenter for forbindelser mellom mentale evner og kroppens funksjoner. Det forrige avsnittet viste hvordan disse påvirker hverandre og hvordan hørsel legger til rette for å forstå ting i verden. På dette grunnlaget mener jeg at det er mulig å argumentere for at elevens forståelse av melodi er direkte relatert til kroppslig bevegelse. *House* sine melodier kan oppleves som befriende. Pedagogens forståelse er derimot bundet opp av bevegelser på cello. 'Den galante stil' sine melodier plasseres høflig på et gripebrett der toner strykes elegant sammen med en bue. Hvordan eleven og pedagogen bruker sin forståelse i møte med musikk beskriver jeg etter å ha vist hvordan jeg ønsker å bruke begrepet horisont i forhold til toner som kan oppfattes som melodi i de to neste kapitlene.

7.2.2 Tonen som melodisk horisont

Etter et intermezzo hvor den tette forbindelsen mellom kulturell verden og menneskets kropp ble forklart, beskriver jeg i dette kapitlet hvordan toner kan bli melodi. Lytteren bruker den tette forbindelsen mellom kropp og forestilling for å forstå toner i det musikalske landskapet.

Som jeg beskrev i det forrige kapitlet tar individet utgangspunkt i sin egen kropp når det forestiller seg hvordan ting er plassert i verden. På lignende måte vil individet som hører en tone bruke kroppen for å forestille seg relasjonen til andre toner. I musikken som foregår over tid foregår det på flere måter. Gjennom forløpet kan en tone plasseres både *før* og *etter* andre toner. Som klangfarge kan en tone skape inntrykk, som beskrevet i kapittel 7.1.2, og oppleves som *tynn* eller *tykk* eller kanskje *høy* eller *lav*. Som del av det musikalske vevet kan en tone relateres til øyeblikk der toner klinger samtidig og befinne seg *over* eller *under*. En tone er ikke nøytral men oppleves, på lignende måte som en gjenstand, gjennom lytterens kropp som forstår hvordan tonen deltar i vevet av relasjoner som utgjør musikkens struktur. Betyr det at lytteren som er i tonen kjenner at kroppen følger med den melodiske strømmen? Merleau-Ponty (1994) argumenter for, som beskrevet i kapittel 7.2, at individets fokus på en gjenstand gjør at ting rundt trekker seg tilbake og blir horisont. Kan lytteren med fokus på én tone erfare hvordan vevet trekker seg tilbake som musikalsk og kanskje melodisk horisont?

Det er viktig å presisere, som tidligere beskrevet, at eleven og pedagogen vil ha forskjellige utgangspunkt når det gjelder måten tonens perspektiv aktualiseres når det gjelder melodi. Slik sett vil min antydning av melodi som strøm kanskje ha mest gyldighet for pedagogen – altså meg – på bakgrunn av spilleopplevelse. Når det gjelder eleven, forestiller jeg meg at melodi oppleves som melodisk glede, nevnt i kapittel 3.5, i tråd med Merleau-Pontys (1994)

sitat fra forrige kapitlet der han antydte 'jublende glede'. Hvis eleven derimot synger, kan toner oppleves i kroppen. Jeg forestiller meg at en syngende elev kan erfare melodi med pusten og stemmen på lignende måte som pedagogen begriper toner som melodi ved hjelp av strykebevegelser og spillende fingre.

Ved å forklare hvordan eleven og pedagogen bruker sin kropp, hver på sin egen måte, for å begripe toner har jeg innledet neste kapittel. Der viser jeg hvordan Merleau-Pontys betoning av kroppen gjør det mulig å undersøke hvordan kroppen fungerer som musikalsk horisont.

7.2.3 Lytterens kropp som melodisk horisont

I det forrige kapitlet beskrev jeg hvordan lytteren kan bruke sin kropp for å relatere toner til hverandre. Dette kapitlet viser hvordan Merleau-Ponty (1994) tildeler kroppen en sentral rolle når det gjelder meningsdannelse hos individet. På dette grunnlaget argumenter jeg for at lytteren bruker sin egen kroppsopplevelse for å orientere seg i det musikalske landskapet.

Ifølge Merleau-Ponty (1994) får ting i verden mening for individet i konkrete handlinger der opplevelse av kroppen spiller en sentral rolle. Han refererer til Gelb og Goldstein som har undersøkt hvordan en pasient med en hjerneskade kan gjennomføre vante arbeidsoppgaver. Det viste seg at pasienten som ble avbrudd ikke klarte å gjenoppta en arbeidsoppgave. Ifølge Merleau-Ponty skyldes dette et brudd i relasjonen mellom handling og forestilling. Pasienten kunne bare gjennomføre automatiserte handlinger. Det friske individet som gjør en oppgave følger derimot sin intensjon og justerer stadig sine handlinger deretter i et finstemt samspill mellom persepsjon og motorikk. Individet opplever hvordan kroppen fungerer som indre horisont og et orienteringspunkt for sine handlinger i verden. På dette grunnlaget tviler Merleau-Ponty på om individet er i en verden med objektive gjenstander. Han definerer derfor «et virtuelt eller menneskelig rum» (s. 59) hvor individet erfarer sin egen forestilling av verden gjennom opplevd betydning. Her disponerer individet over et repertoar av situerte handlinger i sin «fænomenale krop» (s. 51). Hvordan denne fenomenologiske, altså opplevde, kroppen fungerer som musikalsk horisont, beskriver jeg i neste avsnitt.

Når lytteren orienterer seg i musikkens struktur med sin fenomenologisk kropp, møtes toner på bakgrunn av opplevd betydning i musikk. En første tone kan oppleves som stemning eller minne om en melodi som lytteren har hørt tidligere. Den kan også få betydning gjennom egne erfaringer som spiller når den vekker et motorisk minne om for eksempel en akkord på gitar eller en tone på et korpsinstrument. I tråd med forståelsen til Merleau-Ponty vil det

derimot være vanskelig å definere en tone som objektiv selv om den som svingning påvirker direkte. Den andre tonen kan, avhengig av måten lytterens fenomenologiske kropp gir mening, oppleves som enten kontrast til eller i relasjon med den første tonen. Hvis lytteren opplever kontrast, kanskje gjennom klangfargen som endret seg, klarer lytteren kanskje ikke å relatere de to nevnte tonene til hverandre. Det vil i så fall være mindre sannsynlig at disse to tonene oppfattes som starten på et melodisk forløp. Om klangfargen derimot ikke har endret seg, oppstår det en mulighet for at individet reagerer på endringer i svingninger. Hvis den nye tonen svinger raskere, er det mulig for lytteren å erfare en økende spenning og den spede begynnelsen på en melodi. Slik lytter individet mens det bruker sin fenomenologiske kropp for å oppleve og orientere seg i det musikalske landskapet.

Før jeg i de to neste kapitlene beskriver min forestilling av den musikalske opplevelsen til eleven og pedagogen, ønsker jeg å presentere en mulig måte å oppleve melodi siden den har preget min – altså pedagogens – fenomenologiske kropp gjennom mine erfaringer på cello. Den første tone kan oppleves som startpunkt for en melodisk vandring der påfølgende toner oppleves i relasjon til denne første tonen som dermed posisjonerer seg som melodisk grunn. En lytter som tar utgangspunkt i en slik opplevelse kan kanskje også føle hvordan toner skaper spenning i forhold til den melodiske grunnen. Lytterens fenomenologiske kropp vil spille en viktig rolle, og av egen erfaring vet jeg hvordan nettopp celloen legger til rette for melodisk grunn gjennom fire løse strenger som kan oppleves som nettopp grunn. Hvordan og om eleven kan oppleve melodisk grunn er derimot et spørsmål som ikke er lett å svare på. Likevel mener jeg at det er mulig å forestille seg at eleven opplever sin kropp som melodisk grunn siden melodi, som beskrevet i kapitlene 4.3.4 og 6, kan følges i armbevegelser mens *groove* gir anledning til å kjenne på musikkens og kroppens fundament.

7.2.4 Melodiske horisonter i elevens musikk

I det forrige kapitlet forklarte jeg hvordan individet forstår verden med utgangspunkt i sin fenomenologiske kropp. Denne kroppen, full av betydning, brukes som utgangspunkt for å forstå musikk. I dette kapitlet beskriver jeg min forestilling av elevens lytteopplevelse med utgangspunkt i musikalske horisonter slik jeg har beskrevet disse i kapitlene 7.2.2 og 7.2.3.

Først viser jeg hvordan toner kan fungere som horisont i forhold til hverandre ved hjelp av et eksempel som er beskrevet hos Iler (2011, s. 54-57). Ved å lytte til eksemplet, *Hit My Heart* med Benassi Bros og gjesteartist Dhany (ExclusiveMusic2share, 2012), kan man legge

merke til at *groove* forsvinner bak horisonten mens en damestemme synger *are you gonna*, etter 43 sekunder. For det første forestiller jeg meg at eleven blir fokusert på stemmen selv om det er et hav av korte melodiske motiver på en synthesizer som skisserer en bakgrunn. For det andre oppstår det en mulighet for eleven å innta perspektivet til stemmen. Jeg legger merke til hvordan stemmen føres oppover gjennom tre toner som om det stilles et spørsmål på teksten *are you gonna*. Likevel mener jeg at det er mer sannsynlig at eleven treffes av neste tone som synges på ordet *hit*. Denne tonen tøyes litt og jeg opplever et lite snev av fortvilelse. Ved hjelp av konsonanten *t*, som tonen avslutter med, oppstår det et lite pusterom mellom denne tonen og neste tone på ordet *my*. Er det kanskje mulig for eleven, nettopp på grunn av dette rommet mellom to toner, å oppleve hvordan både tekst og tone nesten sparker fra seg på ordet *hit*, før neste tone lander, et tonetrinn lavere, på teksten *my*? Den andre tonen bindes helt sammen med en tredje tone på teksten *heart*. Jeg mener at det ikke er umulig for eleven å oppleve den andre og tredje tonen som en og samme tone siden disse, på samme tonetrinn, bare endrer klang og farge som følge av sangerens tekst. I *Hit My Heart* har det blitt mulig å oppleve hvordan tonene på teksten *hit* og *my-heart* forholder seg til hverandre mens eleven, kanskje, har opplevd de som hverandres horisont.

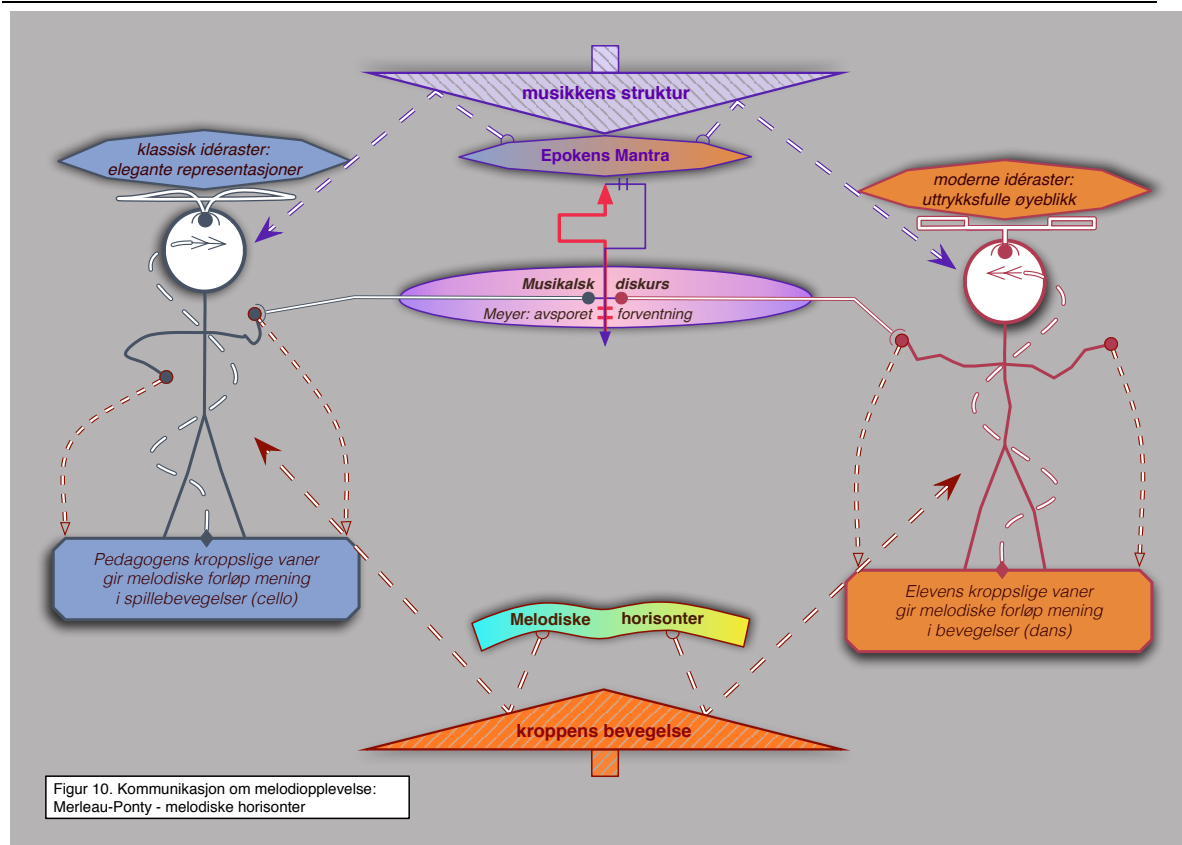
Etter at sangeren har fullført ordet *heart*, tar det ikke mer enn et øyeblikk før sangeren fører sin stemme i en stigende bevegelse på teksten *are you gonna leave*. Jeg forestiller meg at eleven kan oppleve at stemmen føres vekk fra ordet *heart* forutsatt at tonen på *heart* har ført til en etablering av melodisk grunn hos eleven som lytter. Er det til og med mulig at eleven, i tråd med forståelsen til Merleau-Ponty som beskrevet i det forrige kapitlet, opplever at sin egen fenomenologiske kropp responderer direkte på sangerens stemme der det er mulig å oppfatte en form for fortvilelse? Selv kan jeg oppfatte at sangeren beveger seg gjennom fire toner, men jeg er klar over at dette er en subjektiv opplevelse som er basert på nettopp min fenomenologiske kropp der mening oppstår i fingre som forbinder toner på min cello. Den fungerer som horisont i møte med toner som av meg relateres til hverandre som melodi. Elevens fenomenologiske kropp vil fungere som melodisk horisont i møte med musikk på premisser av elevens opplevde liv. Derfor avslutter jeg kapitlet med å antyde en måte for eleven å bruke sin fenomenologiske kropp som horisont med utgangspunkt i stemmen. Finnes det en mulighet for at eleven nettopp gjennom stemmen i sin fenomenologiske kropp opplever at sangerens stemme i *Hit My Heart* bygger opp spenning i en stigende bevegelse på teksten *are you gonna* før den nesten presses nesten sammen på ordet *leave*?

7.2.5 Melodiske horisonter i pedagogens musikk

Jeg har prøvd å avslutte det forrige kapitlet med et spørsmål på elevens premisser. Dette kapitlet vil beskrive pedagogens – altså min – opplevelse av melodi. På denne måten har jeg kommet på mitt eget felt der celloen får plass som musikalsk horisont. Men jeg vil også vise hvordan toner kan fungere som horisont i relasjon til hverandre i 'den galante stil'.

Jeg begynner med å vise hvordan toner kan fungere som horisont ved hjelp av et eksempel nevnt av Gjerdingen (2007) for å vise figuren «Sol-Fa-Mi» (s. 308). Eksemplet, *Menuett fra Strykekvintett Opus 11, No 5* skrevet av Luigi Boccherini (1771/2015), starter med en melodi på fiolin. Den første tonen, spilt med en forsiring, gjentas før melodien hopper ned en oktav for straks å bli ført oppover som akkordtoner i en synkopebevegelse. Jeg opplever selv at den første tonen fanger min oppmerksomhet med sin forsiring. Min måte å formulere 'hopper ned en oktav' avslører at jeg oppfatter den første forsirte tonen som utgangspunkt og viser på denne måten at jeg har oppfattet denne tonen som en melodisk horisont. Etter mitt omtalte 'hopp' opplever jeg hvordan tre toner følger etter hverandre i en bevegelse oppover. Det at jeg opplever bevegelse bekrefter min mistanke at også disse tonene oppleves som følge av måten jeg forestiller meg tonene i relasjon til hverandre. I kapitlet 7.2.2 beskrev jeg at lytteren bruker sin kropp for å forestille toner som *før* og *etter* men også *lav* og *høy*. Min opplevelse av tre toner oppover gir grunn til å føye til at de som melodi kan gå *oppover*.

Etter min beskrivelse av tonen som horisont ønsker jeg å vise på hvilken måte pedagogens – altså min – fenomenologiske kropp kan prege lytteopplevelsen. I den samme menuetten blir fiolinen som spiller melodien akkompagnert ved hjelp av et delikat harmonisk vev der cello, bratsj og en andre fiolin spiller både pizzicato og arco. Jeg opplever nesten bokstavelig talt hvordan jeg tar plass blant disse strykerne. Med litt fokus er det ikke vanskelig å delta med min kropp som svinger med celloens fjerdedelsnoter som skaffer menuetten sitt harmoniske fundament. Sett fra dette fenomenologiske perspektivet kan jeg oppleve hvordan melodien på fiolinen svever som en lerken lett over min fenomenologiske himmel. Når pedagogen beskriver sin opplevelse, forsvinner toner og akkorder mens melodi som opplevelse tvinger seg på. Jeg ser på dette som en tankevekker men føler samtidig at oppgaven går riktig vei: mot opplevelse av melodi.



Figur 10 illustrerer 'melodiske horisonter' hos modellens aktører. To vektorer som peker fra 'melodiske horisonter' mot eleven og pedagogen etter speiling i 'kroppens bevegelse' viser hvordan horisonter blir utgangspunkt for melodi. På den ene siden relateres toner til hverandre ved hjelp av kroppen slik at de kan oppleves som hverandres horisont hos lytteren. På den andre siden får toner mening gjennom lytterens fenomenologiske kropp som på denne måten fungerer som horisont ved hjelp av tidligere melodiopplevelse. Eleven og pedagogen vandrer gjennom musikalske landskap med deres fenomenologiske kropp.

7.3 Kroppsforståelse legger til rette for melodiske vaner

I denne delen av oppgaven har jeg frem til nå vist at melodi gir sanseopplevelse i kroppen som også er utgangspunkt for å forstå relasjoner mellom toner. I dette kapitlet vil jeg forklare hvordan lytteren forstår melodi gjennom sin kropp ved å bevege seg i melodiske vaner.

Merleau-Ponty (1994) beskriver et individ som ønsker å 'være i verden'. De forskjellige sanser og bevegelser i kroppen blir dermed verktøy for å skape relasjoner med omgivelsene. Individet blir først klar over sine egne intensjoner gjennom vekselspill med miljøet. Slik blir verden en levende invitasjon for individet som ønsker å sette sin kropp i bevegelse for på denne måten å finne ut at «bevidstheden er at være hos tingen ved hjelp av kroppen» (s. 92).

Gjennom denne eksistensielle tilnærmingen, som forutsetter en slags livsgnist hos individet, kan Merleau-Ponty argumentere for at mening oppstår i motorikken. Kroppen som beveges får frem betydningen til ting i verden i det øyeblikket kroppen «forstår bevegelsen» (s. 97). Slik forstår individet verden gjennom erfaringer med sin kropp i bestemte situasjoner. Det er klart at individet også bruker sanseinntrykk og mentale evner når det ikke beveger seg, men også disse avspiller seg i forlengelse av individets tidligere erfaringer med kroppen i verden.

Ved hjelp av flere eksempler viser Merleau-Ponty hvordan individet endrer sin væremåte når kroppen settes i sving uten å bruke tanker for å kalkulere eller beregne atferd. Jeg beskrev allerede i kapittel 7.1.2 hvordan en blind person får en ekstraordinær sans i sin stakk og kan tilføye at verden etter hvert forstås gjennom den nye sansen stakk – altså kropp – som holdes i bevegelse. På lignende måter vil individet som lærer å danse, gjennom kroppen, tilegne seg en måte å forstå verden i dansen der bevegelser får «ny betydningskerne» (s. 103). Og når man lærer å skrive på tastatur, fører dette til forståelse som individet er fortrolig med gjennom kroppen slik at teksten kan formidles i bevegelser. Mens musikeren beveger sin kropp i takt med musikken som utfoldes i et samspill mellom spiller og instrumentet. Her får musikken mening på lignende måte som verden får mening gjennom den blindes stakk.

Eksempelene viser at individet som beveger seg eller bruker artefakter får tilgang til kunnskap som er flettet sammen med selve bevegelsen ifølge Merleau-Ponty. Musikeren som spiller forstår det musikalske landskapet ved hjelp av sin kropp som «uttryksrum» (s. 102). Også eleven og pedagogen forstår musikalske landskap gjennom kroppens bevegelse. I de neste to kapitlene beskriver jeg hvordan dette fører til at musikalske landskap blir melodiske vaner.

7.3.1 Elevens melodiske vaner

Etter å ha vist hvordan mening oppstår i kroppens uttrykk, beskriver jeg i dette kapitlet hvordan eleven fletter melodisk forståelse inn i sin bevegende kropp. Slik tilegner eleven seg melodiske vaner i sitt møte med det musikalske landskapet i *house*.

I kapittel 4.3.4 viste jeg at lytteren som danser til *house* kan bli løftet i melodiske passasjer. Jeg presiserte at de øvre delene av kroppen, og da spesielt armene, kan brukes for å kjenne på melodisk glede. I lys av fenomenologi slik jeg har beskrevet den kan lytterens opplevelse reformuleres. Når rytmer i *house* viker for melodi, flyter danserens fenomenologiske kropp av gårde gjennom armbevegelser som forstår musikkens melodiske glede. Men melodi kan også oppleves på andre premisser i elevens musikalske landskap.

Sally Sommer (2001) mener at *house*, som danses på klubber, er en måte å være sammen på. Både musikken og deltakernes måte å uttrykke seg på bærer preg av dette. Musikken spilles høyt slik at resonansen kjennes i kroppen, men også andre aspekter får frem en fri sone som gir en hjemmefølelse. I mørke lokaler følger lyset musikkens resonans og skaper rytmer som er vanskelige å stedfeste men som, ifølge Sommer, skaper «the vibe» (s. 73). Slik blir *House* en stilart som først forstås når individet beveger seg i lag med andre for å kjenne på flyt og samvær styrt av «[t]he beat» (s. 73). Grunnpulsen setter premisser for melodiopplevelse som finnes i en repeterende tekst mens sangstemmen får verdi som «song-wailing» (s. 74).

I *Kv's Groove* med Kool Vibe (2012) legger man merke til hvordan en *beat*, rytmer og en dyp bass etter hvert får selskap av rop og akkordsekvenser. Etter 2 minutter og 6 sekunder begynner et sammensatt ord å repetere, som en vokalisering, før ropet fra starten kommer tilbake. Jeg opplever selv hvordan min kropp responderer på sangens *groove* og forestiller meg at noe lignende vil skje hos eleven. Men jeg legger også merke til at jeg får lyst til å synge sammen med stemmen som gjentar ropet som en *loop*. Sporet fortsetter på en lignende måte, men så, etter 2 minutter og 53 sekunder, gjentas ropet fra starten før en stemme som skriker et ord med ekkoeffekt av og til fullfører ordet som en kort setning. Min egen kropp reagerer på akkordsekvensene. Jeg får lyst å bevege til disse for å vise hvordan de spiller på sangens livlige *groove*. Jeg mener at det derimot er vanskelig å forestille seg hvordan eleven oppfatter akkordene for å gi uttrykk til disse. Sommer (2001) mener at danseren bruker kroppen som instrument for å kommunisere forståelse i «movement and gesture» (s. 81). Eleven som danser til *house* kan oppleve at kroppens bevegelser bærer mening som gester mens *groove* kan forstås som både kontrast til og utgangspunkt for å forstå melodi.

7.3.2 Pedagogens melodiske vaner

Etter å ha vist at elevens melodiske vaner er knyttet til *groove* beskriver jeg i dette kapitlet hvordan pedagogens – altså mine – melodiske vaner tar utgangspunkt i 'den galante stil'.

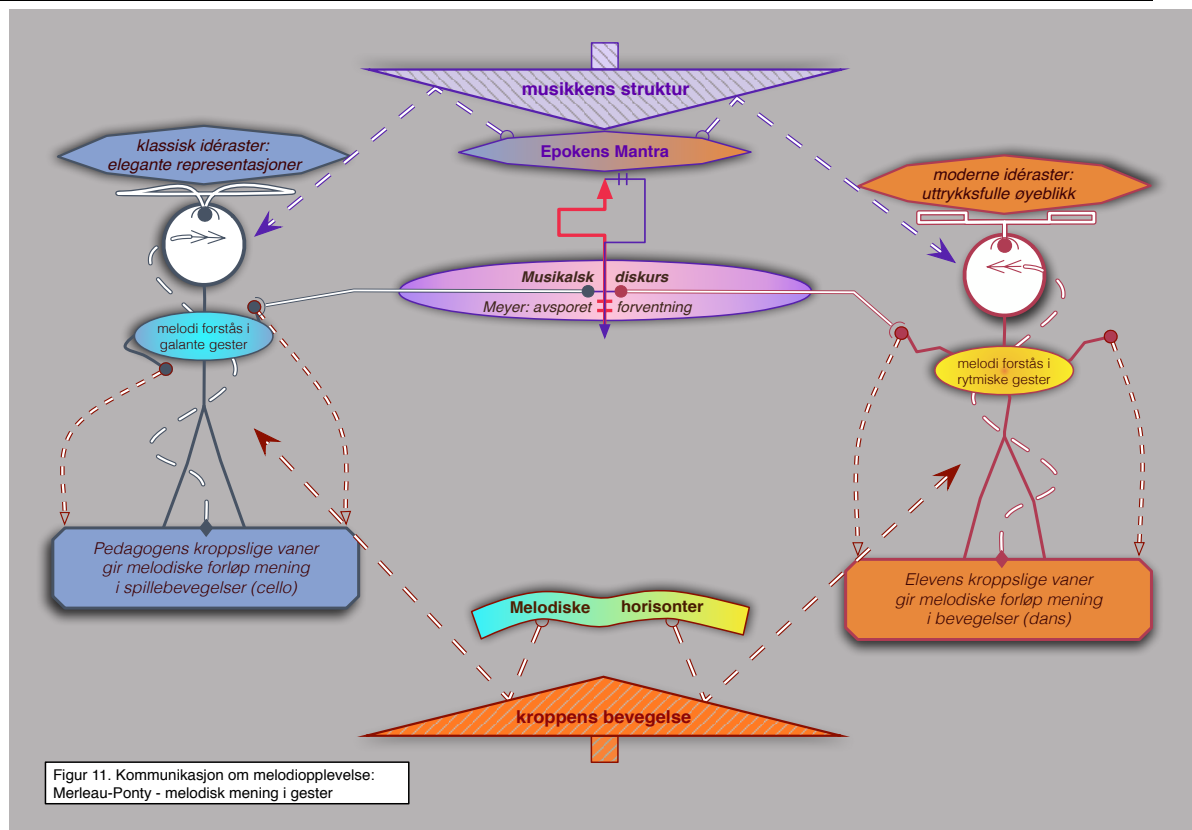
I kapittel 4.3.2 viste jeg hvordan pedagogen som lytter til 'den galante stil' fokuserer på måten komponisten kombinerer, som i et spill, melodiske figurer. Pedagogen beveger sin kropp i et samspill med cello, i motsetning til eleven som bruker sin kropp uten artefakter. Slik etterlater melodier spor, i pedagogens fenomenologiske kropp, som elegante bevegelser. Disse møter pedagogens venstre hånd som slik får inngående kunnskap om 'den galante stil' sine høflige figurer og forstår disse i bevegelser fra tone til tone akkompagnert av sin bue.

Jeg mener at det er viktig å presisere at pedagogens cello, selv om det er vanskelig å sammenligne med klubber hvor det danses, kan brukes som et ledd i samspill med andre. Gjerdingen (2007) mener at de galante figurer som han omtaler representerer «moment-to-moment interactions in society» (s. 15). Fra dette perspektivet gjensker pedagog, i bevegelser på cello, en elegant samtale som illustrerer skikk og bruk ved datidens hoff.

I Antonio Vivaldi (s.a./1995) sin *Largo* fra *Concerto for 2 Cellos in G Minor* kan man legge merke til at den første celloen, etter å ha startet på grunntonen, begynner sin ferd oppover i en treklangbevegelse før den vendes mot skalaens femte tone. Når jeg lytter, treffer tonene rett i brystet der jeg nesten bokstavelig kjenner hvordan de stiger opp fra min cello og min fenomenologiske kropp. Men det er like lett å kjenne hvordan min venstre hånds fingre beveger seg i takt med melodien. Her oppstår det elegante gester som former melodien for så å slippe opp når løse strenger svinger fritt under buen. Den første celloen toner ut før den andre svarer mens jeg kjenner hvordan kroppen min bare venter og gjør seg klar for å avslutte den første melodiske frase i lag med den andre celloen i full harmoni. Pedagog – altså jeg – deltar i en høflig samtale der elegant bevegende fingre og strykebevegelser bærer mening som gester i en melodisk samtale som er preget av den gode tonen.

7.4 Melodiske horisonter

Etter å ha beskrevet melodiske vaner vil jeg forklare hvordan både eleven og pedagog, gjennom deres møte med sine respektive musikalske landskap, har utviklet et syn på melodi som er etablert som kroppslig forståelse i melodiske vaner. Figur 11, plassert på neste side, illustrerer at melodiske vaner, som nevnt i kapitlene 3.1 og 6, preger melodiopplevelse. Eleven, plassert på høyre side, forstår melodi i 'rytmiske gester', illustrert med en oval rundt elevens hjerte. Pedagog, plassert på venstre side, forstår melodi i 'galante gester', illustrert med en oval rundt pedagogens hjerte. Elevens og pedagogens hjerte – altså mitt – banker på forskjellige måter i deres fenomenologiske kropper som beveger seg melodisk: eleven i frigjørende ekstase til *house* og pedagog etter høflige omgangsfraser i 'den galante stil'. Merleau-Ponty (1994) er tydelig på at slik forståelse ikke kan betegnes objektivt, det handler om «viden ... som kun melder sig ved en kroppslig indsats» (s. 99). I kapittel 3.1 og kapittel 6 ble uttrykket musikalsk syn brukt for å betegne pedagogens og elevens forståelse for melodi. I neste avsnitt forklarer jeg hvorfor melodiske vaner, som musikalsk syn, gjør det vanskelig å finne frem til fellestrekk hos pedagog og eleven når det gjelder melodiforståelse.



Merleau-Pontys fenomenologi gir grunn til å betvile, som vist i denne delen av oppgaven, om individet opplever sin fysiske kropp og mentale bevissthet som adskilte deler. Foucaults (2006) genealogi definerer et tydelig skille mellom epokenes idéraster og, som beskrevet i den forrige delen av oppgaven, at 'den galante stil' kan betraktes som en kombinasjon av harmonisk betingede melodiske figurer, mens *house* uttrykker frihet i melodi som opptrer i en rytmisk preget struktur styrt av *beats*. På det grunnlaget formuleres melodiopplevelse slik: Eleven og pedagogen ser på tonene i deres respektive musikalske landskap ved å orientere disse i relasjon til den omringende strukturen som fungerer som horisont. Men de relaterer tonene også i forhold til sin egen fenomenologiske, opplevde kropp der blant annet melodiske vaner og sanseopplevelse fungerer som horisont. Horisontene setter premisser for opplevelse av melodi, som 'melodisk bevissthet', når lytteren møter musikkens struktur.

Kapittel 3.7.3 beskrev dette møtet, på bakgrunn av Meyers (1956) teori, som et vekselspill mellom lytterens musikalske rutekart, der forventninger er notert, og musikkens struktur. Lytteren reagerer affektivt når forventninger settes på feil bein og, som beskrevet i kapittel 3.7.1, kan lytteren få musikalske følelser. Disse oppstår i øyeblikk der musikkens struktur fører til reaksjoner hos lytteren som opplever: «intangible non-referential affective states» (s. 20). Meyer mener at dette gir et grunnlag for å anta at musikk gir anledning til emosjonell opplevelse som kanskje ikke kan erfares på andre måter. I den forbindelse funderer han på

om det er mulig å gruppere forskjellige stilarter som for eksempel barokk eller til og med sjangre som for eksempel opera sammen og antyder slik at følelser i musikk kan grupperes.

Denne oppgaven viser at to forskjellige stilarter, som hver på sin måte preges av en epoke i tråd med forståelsen til Foucault (2006), setter premisser for lytterens melodiopplevelse. Denne delen av oppgaven har gjort det mulig for meg å argumentere for at eleven og pedagogen har utviklet melodisk bevissthet i relasjon med deres respektive musikalske landskap, 'den galante stil' og *house*. Denne formen for melodisk bevissthet er etablert i tett samarbeid med lytterens melodiske vaner som ifølge Merleau-Ponty (1994) ikke lar seg oversette til språket. Meyer spør seg selv om musikalske stilarter kan grupperes på grunnlag av musikalske følelser. Jeg mener at opplysningene som har kommet frem i oppgaven gjør det sannsynlig at eleven og pedagogen opplever melodi, og dermed får musikalske følelser og melodisk bevissthet, på helt forskjellige premisser.

Når jeg tenker på oppgavens hensikt, å gjøre klassisk musikk tilgjengelig for ungdom, dekkes himmelen av truende skyer. Hvordan skal det bli mulig å finne felles trekk, nevnt i kapittel 2, når aktørene ikke engang har felles forutsetninger for melodisk bevissthet? På den andre siden ser jeg at nettopp begrepet 'melodisk bevissthet', som viser hvordan musikk forstås i et organisk samspill mellom kroppens bevegelse og musikkens struktur, åpner for å fortsette min filosofisk-teoretiske undersøkelse. Selv om eleven og pedagogen forstår og føler melodi på forskjellige måter gjennom deres respektive møter med populærmusikk, avgrenset til *house* og klassisk musikk, avgrenset til 'den galante stil', har begge kommet seg dit gjennom en utvikling i sin oppvekst. Har pedagogen og eleven utviklet sin nåværende melodiske bevissthet på grunnlag av ferdigheter, evner eller forståelse i det jeg vil kalle 'førmelodisk bevissthet' slik at de ikke har felles forståelse for musikalske landskap – lenger? Hvordan og om det er mulig å finne svar på dette spørsmålet håper jeg å oppdage i neste del av oppgaven.

8. Læring og utvikling ifølge Eleanor Gibson

Det forrige kapitlet avsluttet med en oppsummering av teoretisk-filosofiske posisjoner som er beskrevet i oppgaven. Gjennom disse har jeg fått større innsikt i relasjonen mellom lytterens opplevelse og musikkens struktur. Jeg sammenfattet de forskjellige posisjonene ved hjelp av begrepet 'melodisk bevissthet' og avsluttet med et spørsmål som gir denne delen av oppgaven retning: Hvordan har lytteren blitt kjent med fenomenet melodi? Jeg har frem til nå fokusert mest på lytterens forhold til melodi som del av musikkens struktur. Men hva baserer lytteren sin emosjonelle relasjon til melodi egentlig på? Merleau-Ponty (1994) mener at individet beveger sin kropp fordi det vil ut i verden, og han forstår på denne måten «motorikken utvetydige som en oprindelig intentionalitet» (s. 91). Etter å ha argumentert for at bevegelse er sentral for melodiforståelse hos eleven og pedagogen, virker en innfallsvinkel som nærmer seg melodi som vilje for å bevege seg og få kontakt med verden lovende.

Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven, ved hjelp av læringsteori slik den blir beskrevet av Gibson⁴ og Pick (2003), undersøke individets første innføring i musikk med vekt på melodi. Jeg begynner med en orientering i bakgrunnen for denne formen for læringsteori før jeg forklarer sentrale begreper. Slik får jeg et verktøy for å forklare undersøkelser som har sett på hvordan individet i sin tidligste oppvekstfase har blitt kjent med både rytme og melodi. Jeg avslutter med å vise konsekvenser av dette for modellen og forbereder den siste delen i oppgaven ved hjelp av konkrete innspill som viser at melodiforståelse kan utvikles.

Agnes Szokolszky (2003) intervjuet Gibson og prøvde å finne ut hvordan hun begynte å nærme seg læring på nye måter. Gibson forteller at persepsjon allerede i den tidligste utviklingsfasen av teorien var sentral og nevner i den forbindelse samarbeidet med James Gibson. Han hadde mindre fokus på læring men ble interessert i hennes undersøkelser av samspillet mellom spedbarn og sine omgivelser. Gjennom oppdagelser finner barnet ut hva det kan gjøre slik at det kan huske og abstrahere. Gibson tar dermed avstand fra tanken at læring er basert på rene kognitive prosesser ved hjelp av mentale representasjoner. Hun mener derimot at «perception is the very foundation of knowledge» (s. 276). Individet utvikler seg mens det beveger seg i sitt miljø og avslører hvordan ting blir tilgjengelig i bruk.

⁴ For å skille James Gibson fra Eleanor Gibson skriver jeg James Gibson med både for- og etternavn mens jeg skriver Gibson når jeg mener Eleanor Gibson.

James Gibson (2014), nevnt i intervjuet med Szokolszky, startet en ny tradisjon da han, gjennom forskning på metoder der film ble brukt i testing av fremtidige piloter, ble klar over begrensningene til eksperimentell psykologi i laboratoriet. Han ønsket å utforske hvordan levende organismer, deriblant mennesker og dyr, bruker synsinntrykk for å forstå miljøet. Gjennom persepsjon oppdager individet hva som endrer seg og hva som ikke endrer seg slik at det får mulighet å relatere seg selv til sitt miljø. På dette grunnlaget utviklet James Gibson en teori som viser hvordan individet oppdager sine egne omgivelser med «the eyes in the head on the shoulders of a body that gets about» (s. 211). I en slik undersøkelsesmetode får mennesket plass som et levende vesen i sitt eget miljø i stedet for et legeme i rommet.

Gibson og Pick (2003) benytter seg av en lignende innfallsvinkel i deres beskrivelse av menneskelig utvikling. De bygger videre på tradisjonen og tar i bruk begrepet «affordance» (s. 15), et begrep som behandles utførlig i neste kapittel. På denne måten får disse forfatterne mulighet til å beskrive hvordan individet allerede som spedbarn blir klar over at verden er full av mening når det oppdager «opportunities provided by the environment» (s. 27). Gibson og Pick mener at nettopp forskning på sammenheng mellom utvikling og persepsjon i spedbarnsalderen kan skape grunnlag for å beskrive en teori der økologien⁵ i læringsprosessen, altså sammenhengen mellom individet og miljøet, er sentral. Spedbarnet er nødt til å oppdage hvordan ting i verden henger sammen i sin avhengighet av omgivelsene og lever derfor i en strøm av «[e]xploratory activity» (s. 21). Dermed er tonen satt for denne delen av oppgaven der jeg ønsker å spole tilbake til nettopp spedbarnsalderen for å finne ut hvordan eleven og pedagogen har begynt sin utforskning av musikk.

8.1 Affordanse: omgivelsene får betydning

Etter å ha introdusert økologisk læringsteori forklarer jeg hvordan begrepet affordanse kan brukes for å vise samspillet mellom individ og miljø. Som allerede nevnt spiller persepsjon en viktig rolle for individet som oppdager sine omgivelser. Sanserinstrykk forteller spedbarnet som er i full aktivitet om egenskaper ved sine omgivelser.

Gibson og Pick (2003) introduserer begrepet affordanse ved hjelp av et eksempel som viser hvordan en stol brukes av en art og et individ med fleksible ledd. De presiserer at begrepet

⁵ I mangel av en god oversettelse for *perceptual learning* betegner jeg denne teorien som 'økologisk læringsteori'.

brukes for å vise hvordan omgivelsene tilrettelegger for muligheter i form av overflater og fasonger og inkluderer «social events such as looming, loving, or angry face» (s. 15). Et viktig aspekt i samspillet mellom individ og miljø trer frem når det nevnes hvordan individet, alt etter form, egenskaper og utviklingsfase, møter egne forutsetninger i samspill med sitt miljø. Mennesket kan bevege seg på to bein på egnet underlag, men når det treffer på en elv vil det måtte ty til båt, vasse over eller svømme, hvis det har lært seg å svømme, for å komme til den andre siden, mens vann er «surface of support for a bug» (s. 16). Når det gjelder spedbarnet, er det viktig å påpeke at omgivelsene først spiller en rolle når det tar i bruk sine egenskaper og evner som utforskende vesen for å oppdage at ting gir mening.

Gibson og Pick beskriver hvordan sanseinntrykk gjør det mulig for individet å tilpasse seg. I samspill med omgivelsene oppdager individet hvordan sansene gir tilbakemeldinger om sine egne handlinger. Gjennom denne tilbakekoblingen oppstår det en form for handlende sirkel der individet og omgivelsene påvirker hverandre innbyrdes. Spedbarnet med ubehag kan vekke reaksjoner hos mor eller far som trår til for å hjelpe, og når det har roet seg oppfatter mor eller far at det har fått tilfredsstilt behov. Slik ligger sanseinntrykk til grunn for individet som i samspill med omgivelsene får mulighet til å utvikle seg ved å «keeping in touch with the world» (s. 3). Gjennom sine utviklingsfaser oppdager individet stadig nye muligheter for å ta i bruk sine omgivelser. Derfor kan gjenstander vise seg fra nye sider. Spedbarnet vil kanskje oppdage at kranen på kjøkkenet gir signaler om en nært forestående matstund. Men den samme kranen kan, etter at barnet har utviklet seg, tilby et godt feste når barnet har oppdaget at det kan klatre på kjøkkenbenken for å få tak i mat. Verden viser sine forskjellige sider i et innfløkt samspill mellom individet og sitt miljø.

Som nevnt tidligere fokuserer Gibson og Pick mest på forskning på barn i ung alder. Deres argumentasjon går ut på at slik forskning viser hvordan persepsjon, på et tidlig tidspunkt i livet, er grunnlag for individets utvikling. Men økologisk læringsteori illustrerer slik også at omgivelsene får betydning for oss: «long before we can understand a compound sentence» (s. vi). På denne måten støtter økologisk læringsteori, på lignende måte som Merleau-Pontys (1994) kroppslige fenomenologi, mitt argument at individet forstår omgivelsene ved hjelp av sin kropp. Hvordan kroppen, inkludert sanser og motoriske evner, spiller en nøkkelrolle for individet som prøver å finne ut hvordan verden henger sammen, inkludert seg selv, vil være tema gjennom hele denne delen av oppgaven.

8.1.1 Individet oppdager gjenstandens affordanse

I det forrige kapitlet viste jeg hvordan individet og omgivelsene påvirker hverandre. I dette kapitlet forklarer jeg hvordan individet som oppdager skaper et grunnlag for å generalisere. Slik håper jeg å finne kunnskap som viser hvordan eleven og pedagogen i modellen kan ha tilegnet seg forståelse for musikkens virkning gjennom bruken av kroppen.

Som før nevnt brukes begrepet affordanse av Gibson og Pick (2003) for å vise hvordan mening oppstår i et aktivt samspill mellom individ og miljø. Det forrige kapitlet viste hvordan omgivelsene kan brukes på forskjellige måter alt ettersom individet oppdager hva disse egner seg til. På lignende måte blir gjenstander utforsket av individet. Disse får mening for individet som gjennom samspill med gjenstander har oppdaget hvordan de kan brukes. Spedbarn utforsker hvordan gjenstanders farger varierer mens overflater kan vise seg å være kalde, harde, eller myke og gode å ta på. Men de kan også lage forskjellige lyder og klanger. Kanskje spedbarnet oppdager hvordan det kan påvirker klangen ved å spille på gjenstander?

Det er et diskusjonstema hvordan barn som utforsker omgivelsene danner seg en forestilling om verden. Gibson og Pick tar avstand fra forskning basert på modeller som forklarer hvordan en stimulus forårsaker en respons. De tviler også på om individet kategoriserer ved hjelp av representasjoner fordi et slikt konsept ikke får frem gjenstandens rolle i samspillet med individet. De mener at møtet mellom individet og miljøet, om det nå er en gjenstand, et annet individ eller egenskaper ved miljøet, gir et grunnlag for å oppdage hva omgivelsene kan gjøre med individet og vice versa. Som et eksempel beskriver de hvordan barn som leker med vann oppdager både hva vannet tillater, en flaske med badeskum vil kanskje flyte, og hvordan det oppleves, det kan være en kjedelig opplevelse å sluke vannet men også deilig varmt å bade i. På denne måten vil «multimodal perceptual experiences ... provide a rich basis for developing meaningful knowledge» (s. 187). Men det oppstår også et grunnlag for å generalisere egenskaper til ting i verden. Hvordan det kan ha ført til at viktige sider ved musikk ble oppdaget av eleven og pedagogen allerede tidlig i livet kommer jeg tilbake til.

8.1.2 Individet oppdager seg selv i gjenstandens affordanse

Det forrige kapitlet inneholdt et sitat som viser hvordan individet som er på leting etter sanseinntrykk skaper et grunnlag for kunnskap. Slik opplever individet at ting får mening, men det oppdager også betydningen av seg selv. På denne måten bereder jeg grunnen for neste kapittel der jeg ser på musikkens rytmiske betydning.

Spedbarnets atferd vitner om et utforskende vesen, noe som er bekreftet i eksperimenter som beskrives hos Gibson og Pick (2003). Et eksperiment som illustrerer hvordan spedbarn kontroller bevegelser i en «Jolly Jumper» (s. 28) er interessant for denne oppgaven. I dette eksperimentet henger barnet i en sele som er festet med strikker i taket. Etter hvert oppdager barnet, først tilfeldig, at innretningen gjør det mulig å hoppe. I løpet av flere forsøk finner barnet sin egen måte å bevege seg opp og ned avhengig av spensten i strikken. Sanserinstrykk gjør det mulig å påvirke effekten av egne handlinger ved hjelp av ny atferd. Slik relaterer barnet *input* og *output* for å få frem en hoppefrekvens som det liker. Det konkluderes med at barna som deltok i eksperimentet oppdaget «how to control their actions to reach a goal that was economical and attractive» (s. 29). Gibson og Pick bruker eksemplet for å illustrere at små barn viser atferd med retning som, gjennom deres målrettede handlinger, avslører en indre motivasjon. Jeg mener at det kan være på sin plass å reflektere kort rundt ordet *attractive* i det siste sitatet. Det er ikke vanskelig å forestille seg at barn kan ha glede av å bevege seg. Forsøket nevner også at barn finner frem til en frekvens som de liker. Kanskje barna i forsøket hadde glede av å bevege seg rytmisk og slik sett lager egen musikk?

Gibson og Pick mener at menneskets sansesystem er laget for «play-by-play cycles» (s. 154) og beskriver på følgende måte hvordan slike kretsløp fungerer: Handlinger tilpasses til den aktuelle situasjonen gjennom *feedback* via sansene. Slik kan et spedbarn som gråter begynne å gråte sterkere når reaksjonen uteblir. Men det er også mulig at barnet fant ut at handlingen førte til en reaksjon. Spedbarnet som gråt var kanskje sulten og fikk tilfredsstilt sine behov. Nettopp kontroll over egne handlinger kan være en viktig motivasjonsfaktor for atferd når individet oppdager hvordan handlingene speiles av omgivelsene som beskrevet i eksemplet med *Jolly Jumper*. Individet føler at det har innflytelse over måten det påvirker verden rundt seg. Slik kommer det ifølge Gibson og Pick i kontakt med «the core of the self» (s. 198).

Jeg vil påpeke at barnet som møter seg selv i takt med kretsløpet, på lignende måte som det blir klar over hva omgivelsene betyr, ikke har tilegnet seg språklige begrep enda. Betyr dette at spedbarnet, når det oppdager omgivelsenes musikalske affordanse som rytme i møte med sin egen kropp, forstår at det kan ta kontroll som spiller lenge før det vet ordet av det? Jeg mener at det i hvert fall er en god grunn til å utvise stor respekt for eleven som en naturlig kunnskapsbærer. Derfor anmoder jeg til å utvise forsiktighet når det gjelder fagterminologi, noe som jeg har påpekt i kapittel 4.3.5. I neste kapittel kommer jeg med flere argumenter for at spedbarn lever i en verden som er full av organisk musikk. På denne måten håper jeg å få et godt grunnlag for min senere beskrivelse av erfaringsbasert musikkdidaktikk.

8.1.3 Musikalske landskap sin rytmiske affordanse

Det forrige kapitlet viste at individet kan ha glede av å kontrollere sitt eget samspill med omgivelsene. Det førte til mitt spørsmål om eleven og pedagogen oppdaget musikkens rytmiske tiltrekningskraft tidlig i livet. Dette kapitlet beskriver et eksperiment som viser at rytmisk samspill også er attraktiv for premature barn. På denne måten får jeg et grunnlag for å vise rytmisk samspill som en innfallsport til 'den galante stil' for eleven.

Forskning gjennomført av Evelyn Thoman og Evan Ingersoll (1993) viser at premature barn reagerer på en teddybjørn som imiterer barnas rytmiske pustebevegelser. I undersøkelsen ble atferden til barn som lå ved siden av en 'pustende' teddybjørn sammenlignet med atferden til barn som lå ved siden av en passiv teddybjørn. Det var relativt små endringer hos barna med en passiv bjørn, men barna som lå hos en 'pustende' bjørn viste tendenser til å bevege seg mot bjørnen. Forskerne konkluderer at barna beveget seg for å få kontakt «with an object that provides rhythmic stimulation reflecting the baby's own breathing rhythm» (s. 699). De ser samtidig på resultatene som et bevis for at premature barn er i stand til å organisere sine bevegelser for å nærme seg en attraktiv gjenstand. Thoman og Ingersoll refererer til forskning som viser negative langtidseffekter av opphold i statiske omgivelser, og diskuterer i denne sammenheng om den 'pustende' bjørnen er attraktiv for premature barn fordi den gir mulighet «to acquire control over one aspect of the environment» (s. 699).

Denne undersøkelsen viser på forbilledlig vis at rytmiske tilbakemeldinger til individet, gjennom sitt møte med et bevegende vesen som svarer i takt, innfrir behovet for kontakt. Gibson og Pick (2003) mener at kontakt med andre mennesker er avgjørende for barnets utvikling og vekst. Gjennom samspill med andre får individet respons på egne handlinger. På denne måten blir det motivert for å utvikle atferd som retter seg mot «exchanges of information» (s. 27). Rytmisk samspill med omgivelsene gir derfor ikke bare mulighet for å kontrollere og regulere egen atferd. Samspillet virker også stimulerende fordi individet gjennom sine oppdagelser finner ut at atferd fører til en reaksjon fra omgivelsene. Når det gjelder et viktig delmål med oppgaven, som er å finne frem til et felles grunnlag eller kontaktpunkt for eleven og pedagogen sine musikalske landskap, mener jeg å ha funnet en nøkkel til elevens port. I neste avsnitt beskriver jeg hvordan porten kan åpnes ved hjelp av en metode for erfaringsbasert musikkdidaktikk.

Når eleven får i oppgave å bevege til musikk fra et kjent musikalsk landskap, altså *house*, blir det mulig å oppleve mestring og kontroll. Når eleven, etter å ha beveget seg til *house*, får i oppgave å bevege seg til musikk fra et klassisk landskap, oppstår det på den ene siden utfordringer. Musikkens struktur inviterer til nye måter å artikulere kroppen på. På den andre siden er det fremdeles mulig å uttrykke musikk i kroppen ved hjelp av rytmiske bevegelser. I lys av kunnskap som har kommet frem i oppgaven vil jeg formulere det slik: Når eleven beveger seg i et ukjent musikalsk landskap med sin egen, velfungerende fenomenale kropp, vil det være gode muligheter for å kontrollere 'den galante stil' sin lette eleganse. Jeg mener at dette er øyeblikket for å vise at oppgavens tittel antyder horisonter på flere plan. Ved å introdusere eleven på sine egne premisser inn i et fremmed musikalsk landskap får eleven en invitasjon til å utvide sin musikalske horisont for slik å bli en bevandret lytter.

8.2 Opplysninger: sanseinntrykk får betydning

Etter å ha brukt begrepet *affordanse* for å argumentere for at eleven er kjent med rytme som mulighet for å utøve kontroll over samspill med omgivelsene, forklarer jeg hvordan Gibson og Pick (2003) bruker begrepet «information⁶» (s. 17). På denne måten tar jeg et første skritt på vei mot argumentet at også melodi får betydning for individet allerede i spedbarnsalder.

Sanseinntrykk er viktig for samspillet mellom levende vesener og miljøet fordi individet bruker inntrykk for å utforske muligheter i omgivelsene. I den tidligste oppvekstfasen står helt grunnleggende behov i fokus som å spise, å sove og å være i bevegelse. Omgivelsene er bakteppe, et støttende underlag med vegger og tak, og omgir barnet som grunnleggende «layout» (s. 24) i livets kulisser. Minst like viktig er omsorgspersoner siden spedbarnet ikke kan forsørge seg selv. Mor spiller en viktig rolle, noe som bekreftes av forskning som viser at spedbarn utvikler preferanse for mors stemme i løpet av de første månedene etter fødsel. Men også spedbarnet er en aktiv aktør som stimulerer «being communicated with» (s. 55).

Mens spedbarnet utvikler seg, fortsetter det sin oppdagelsesreise for å finne ledetråder om objekter og personer i form av opplysninger. Gibson og Pick mener at nettopp aktivitet hos individet er avgjørende for å få opplysninger som fører til utvikling og vekst. På den ene siden gjør utforskende aktivitet det mulig å sette i sving alle sansene slik at individet stadig

⁶ Jeg bruker ordet 'opplysninger' i stedet for 'informasjon' for å vise at individet oppdager muligheter i omgivelsene sine.

får nye opplysninger om verden. Slik utnytter mennesket sin håndkonstruksjon med tommel for å kartlegge strukturer i gjenstander og overflater. Spedbarn bruker denne evnen i høyeste grad for å samle inntrykk ved å «obtaining information tactually» (s. 21). På den andre siden utfører individet kjente handlinger i kontinuerlig kontakt med sansene for å kunne finjustere eller tilpasse seg til uventede situasjoner. Når det gjelder min egen oppgave rettet mot musikkdidaktikk, er det kanskje særlig av interesse at Gibson og Pick påpeker hvordan «exploratory actions seem especially useful for learning by a novice» (s. 21).

Slik har jeg vist at individet som beveger seg for å utforske verden får opplysninger som forteller noe om mulighetene i verden gjennom sanseinntrykk. Ifølge økologisk læringsteori ligger erfaringen etter utforskning, som før nevnt, til grunn for individets mentale utvikling. Når det gjelder denne oppgaven, som har sett på hvordan forståelse oppstår i bevegelse, kan idéen at utforskning skaffer til veie opplysninger om tingenes betydning være en inspirasjon. Utforskende aktivitet på melodiske instrumenter, der instrumentet gir tilbakemeldinger om egne melodiske spillebevegelser, gir opplysninger om fenomenet melodi. Det er grunn til å spørre seg om eleven som ser, hører og kjenner gjennom allsidige sanseinntrykk kan erfare melodiske horisonter, beskrevet i kapittel 7.4, i samspill med opplysninger fra omgivelsene.

8.2.1 Organiske rytmer

I det forrige kapitlet kom det frem hvordan det aktive individet, gjennom relasjonen med sine omgivelser, får tilgang til opplysninger som danner grunnlag for utvikling og læring. Dette kapitlet beskriver et eksperiment som viser at spedbarns organiske bevegelser har rytmiske kvaliteter. På denne måten kan jeg fortsette min argumentering for at eleven og pedagogen i modellen, gjennom sin kropp, innehar en grunnleggende musikalsk kompetanse.

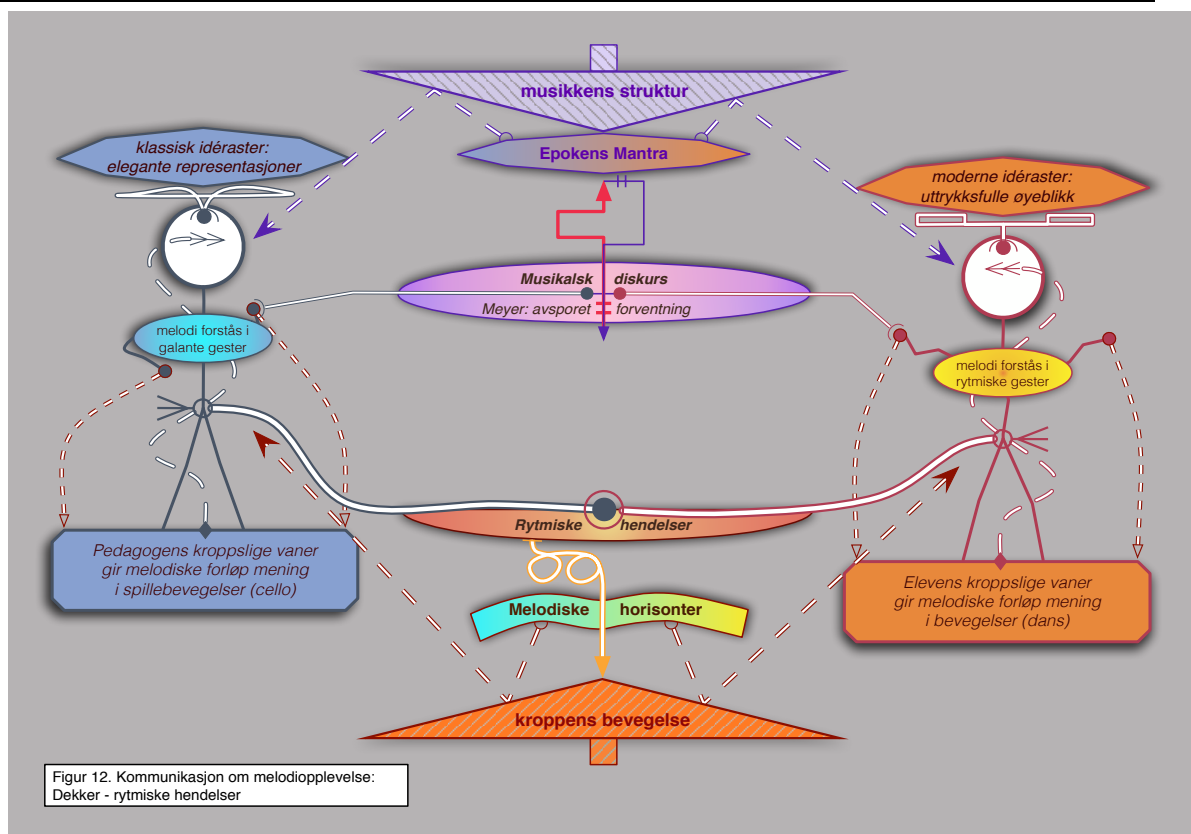
I motsetning til forskere som mener at spedbarns atferd er av tilfeldig karakter eller styrt av reflekser, mener Gibson og Pick (2003) at spedbarn som utforsker har en intensjon. For å få frem at hver bevegelse hos spedbarnet er en brikke i et lengre forløp, deler Gibson og Pick oppgaver, «tasks» (s. 27), inn i mindre hendelser⁷, «events» (s. 24). Inndelingen gjør det lettere å få øye på hvordan tilsynelatende tilfeldige handlinger hos spedbarn fungerer som utgangspunkt for repertoaret av menneskelige atferdstrekk. Men det er også mulig å oppdage egenskapene til de enkelte brikkene slik en undersøkelse beskrevet i neste avsnitt viser.

⁷ Jeg velger å oversette *event* med ordet 'hendelse' for å vise at det handler om en kortvarig men viktig handling.

Esther Thelen og Donna Fisher (1983) undersøkte hva spedbarn lærer i overgangen fra tidlig motorisk atferd til bevegelser med en intensjonell komponent. Eksperimentet sammenlignet spedbarn som var forbundet med en uro ved en tråd, med spedbarn som bare så på en uro. Det ble foretatt målinger av tre måneder gamle barns sparkebevegelser. Tidligere forskning har vist at det er lite sannsynlig at hjernen styrer individets motoriske system direkte. En teori går ut på at hjernen delegerer ansvar, gjennom et hierarki, slik at frivillig bevegelse handler mest om en samkjøring av «preorganized units» (s. 129). Noen forskere mener at slike *units* består av reflekser. Andre hevder at *units* består av motoriske handlinger som «kicking, rocking, scratching, waving, bouncing, banging, and swaying» (s. 130). Thelen og Fisher beskriver slike bevegelser som 'rytmiske stereotyper' og mener at de kan betraktes som forstadiet til viljestyrt atferd. Eksperimentet viste at barna som var direkte forbundet med uroen ble motiverte når de så at sparkebevegelser ble overført til uroen. Disse barnas aktivitet økte både i frekvens og intensitet, mens barna som bare så på uroen ikke økte sin aktivitet. Forskerne oppdaget også at barna som økte sin aktivitet tilpasset oppholdet mellom bevegelsene uten at forskerne kunne finne endringer i «[t]he rhythmical quality of kicking» (s. 137). På dette grunnlaget konkluderte forskerne med at intensjonell atferd, som utvikler seg til viljestyrt handling, ble synlig i spedbarns bevegende kropp som organiske brikker.

I det siste avsnittet i kapittel 8.1.3 foreslo jeg å ta utgangspunkt i elevens rytmiske repertoar av bevegelser i møte med et fremmed musikalsk landskap, 'den galante stil'. Eksperimentet som jeg har beskrevet i dette kapitlet tyder på at atferd tar utgangspunkt i brikker med rytmiske egenskaper. Eksperimentet med en 'pustende' teddybjørn, beskrevet i kapittel 8.1.3, viste at rytmiske tilbakemeldinger fra omgivelsene er attraktive for individet. Kan elevens organiske rytmiske brikker bli utgangspunkt for å oppdage at rytmisk atferd endrer seg gjennom dans og rytmisk bevegelse i møte med et fremmed musikalsk landskap?

Figur 12, plassert på neste side, illustrerer mitt svar på spørsmålet som jeg avsluttet det siste avsnittet med. Pedagogen, plassert på venstre siden, inviterer eleven, plassert på høyre siden, ved hjelp av dansemusikk fra 'den galante stil', symbolisert gjennom to linjer som møter hverandre. Eleven utforsker dette musikalske landskapet ved å lage egne dansetrinn som 'rytmiske hendelser' og tilpasser sin organiske rytmikk utviklet i møte med *house* gjennom nye rytmiske oppgaver. En gul vektor peker fra 'rytmiske hendelser' mot 'kroppens bevegelse' gjennom 'melodiske horisonter' og illustrerer at eleven opplever hvordan 'den galante stil' sine melodier initierer, holder i gang og avslutter fraser for slik å oppleve hvordan organiske brikker flyter på galante melodiers elegante rytmikk.



8.2.2 Stemmens melodi

Det forrige kapitlet viste hvordan spedbarn utvikler organiske brikker som opptakt til intensjonell handling. Dette kapitlet viser hvordan spedbarn tilegner seg forståelse for stemmens melodi gjennom det sosiale samspillet med sine omgivelser.

Kommunikasjon er avgjørende for spedbarnet som er avhengig av andre for å overleve, noe som påpekes av Gibson og Pick (2003) når de nevner hvordan spedbarn begynner tidlig på språkutvikling mens «groundwork for language learning begins to be laid even before birth» (s. 52). Språket er en av flere ledetråder i det multimodale vevet som flettes når spedbarnet kommuniserer med omgivelsene. Et mangfold av uttrykk der gester, ansiktet og stemmebruk er viktige brikker som utgjør et variert repertoar. Slik bruker spedbarn sanseinntrykk for å få opplysninger, deriblant auditive, i et språk som ikke har fått semantisk betydning enda. Derfor prøver spedbarn å finne ut hvordan lyder, ansiktsuttrykk og andres bevegelser kan avsløre omgivelsenes affordanse. Mors stemme får tidlig betydning, og forskning har vist at spedbarn «will suck to produce her voice» (s. 53). Samspillet som oppstår begynner allerede før barnet er født slik forskning som jeg beskriver i neste avsnitt viser.

Viola Marx og Emese Nagy (2015) undersøkte samspill mellom fosteret i livmoren og mor. Deres eksperiment inkluderte både fostre yngre enn 26 uker og fostre eldre enn 26 uker. Tidligere forskning har vist at fosteret, når det er 16 uker gammelt, begynner å reagere på lyder mens det blir sensitiv for berøring fra det er 8 uker gammelt. For å få frem kunnskap om fosterets reaksjoner på hendelser utenfor livmoren fikk mødre varierte oppgaver som å lese en historie, å stryke seg selv på magen, og som kontrollhandling å ligge helt stille. Ved hjelp av ultralyd ble fosterets reaksjon kartlagt mens bevegelser i armer, munn og hodet ble registrert ved hjelp av et kodesystem for å få pålitelig informasjon. Resultatene i sin helhet viser at berøring førte til bevegelser av hodet, armer men også munn. Når mor leste høyt, ble fosteret derimot roligere, noe som tolkes av forskerne som reaksjon, på bakgrunn av tidligere forskning som har vist at fosteret reagerer på lyd ved å bli roligere. Det viste seg også at mor sin stemme førte til gjespebevegelser hos fosteret. Slike bevegelser forbindes med hjernen som holder på å modne og et individ som regulerer sin egen atferd. Forskerne avslutter med å referere til tidligere undersøkelser som har vist at fosteret har intensjonell atferd og konkluderer til slutt at det ikke er urimelig å anta at «the observed fetal responses to the voice and touch in the present study may have a communicative intent» (s. 12).

På bakgrunn av undersøkelsens resultat, og kanskje særlig det siste sitatet, er det mulig å gjøre seg tanker om grunnen til at spedbarn reagerer ved å bevege på mor som stryker seg over magen mens de reagerer med ro på mor sin historiefortellende stemme. Kan det være mulig at fosteret har begynt å forstå melodistemmens affordanse mens strykende bevegelser, som kanskje inneholder rytme, stimulerer fosterets organiske rytmikk?

8.2.3 Melodiens affordanse

I kapittel 8.2.1. beskrev jeg forskning som antyder at organiske egenskaper brukes som grunnlag for å utvikle intensjonelle handlinger. En undersøkelse som antydte motorikkens rytmiske kvaliteter førte til forslag om å bruke 'rytmiske hendelser' som fortolkningsverktøy i 'den galante stil' sin melodiverden. Det forrige kapitlet beskrev forskning som indikerer at stemmens melodi spiller en viktig rolle for spedbarnet som er avhengig av å kommunisere med omgivelsene. I dette kapitlet vil jeg beskrive forskning som viser at melodi kan forbindes med sinnsstemninger og på denne måten få en affektiv verdi. Slik legger jeg et grunnlag for mitt argument at individet allerede tidlig blir kjent med melodiens affordanse.

Gibson og Pick (2003) nevner at voksne stemmer i kommunikasjon med spedbarn preges av roligere uttale, lysere register, større avstand mellom toner og tydelige konturer i noe som også kalles «motherese» (s. 55). Anne Fernald og Thomas Simon (1984) forsket på fenomenet og oppdaget spesielle konturer i tonehøydeforløp som ved hjelp av lange toner mykt smyer seg over i hverandre. De beskriver flere hypoteser når det gjelder grunnen for disse konturene, deriblant større fokus hos barnet og mulighet for kommunikasjon der lydene gir «prominent *affective* [egen kursivering] cues for the infant» (s. 111). Gibson og Pick (2003) beskriver hvordan spedbarn lærer å tilpasse sin egen atferd ved å lese følelser. I slike sammenhenger spiller språkets melodi en viktig rolle og blir dermed «the first sound-meaning correspondences detected» (s. 58). Jeg mener at sitatet gjør det mulig å argumentere for at både eleven og pedagogen har tilegnet seg grunnleggende kompetanse om melodi i de tidligste faser i livet. Sitatet til Fernald og Simon (1984) antyder at spedbarn kan bruke stemmens melodi for å lese følelser. Neste avsnitt tar for seg forskning der melodi i stemmen ble sammenlignet med melodi i barnesanger. Undersøkelsen rettet seg mot bruken av melodier i tre forskjellige språk og bygger på denne måten opp et grunnlag for å få innsikt i faktorer som påvirker melodiens konturer.

Simone Falk (2011) undersøkte melodikonturer i barnesanger og talespråk rettet mot barn, også kalt *motherese*. Forskning forut for denne undersøkelsen viser at det er mulig å relatere melodikonturer til funksjon eller følelser i tale til spedbarn. Falk undersøkte om melodi i sang og tale følger de samme konturene når de brukes i «play and soothing contexts» (s. 56). I hennes undersøkelse deltok mødre som snakket tysk, fransk og russisk. Melodikonturer i sanger og tale ble tatt opp av deltakerne hjemme. Deretter ble disse ordnet ved hjelp av et system som delte konturene i fire kategorier: linjer, bjelleform, u-form og bølgebevegelser.

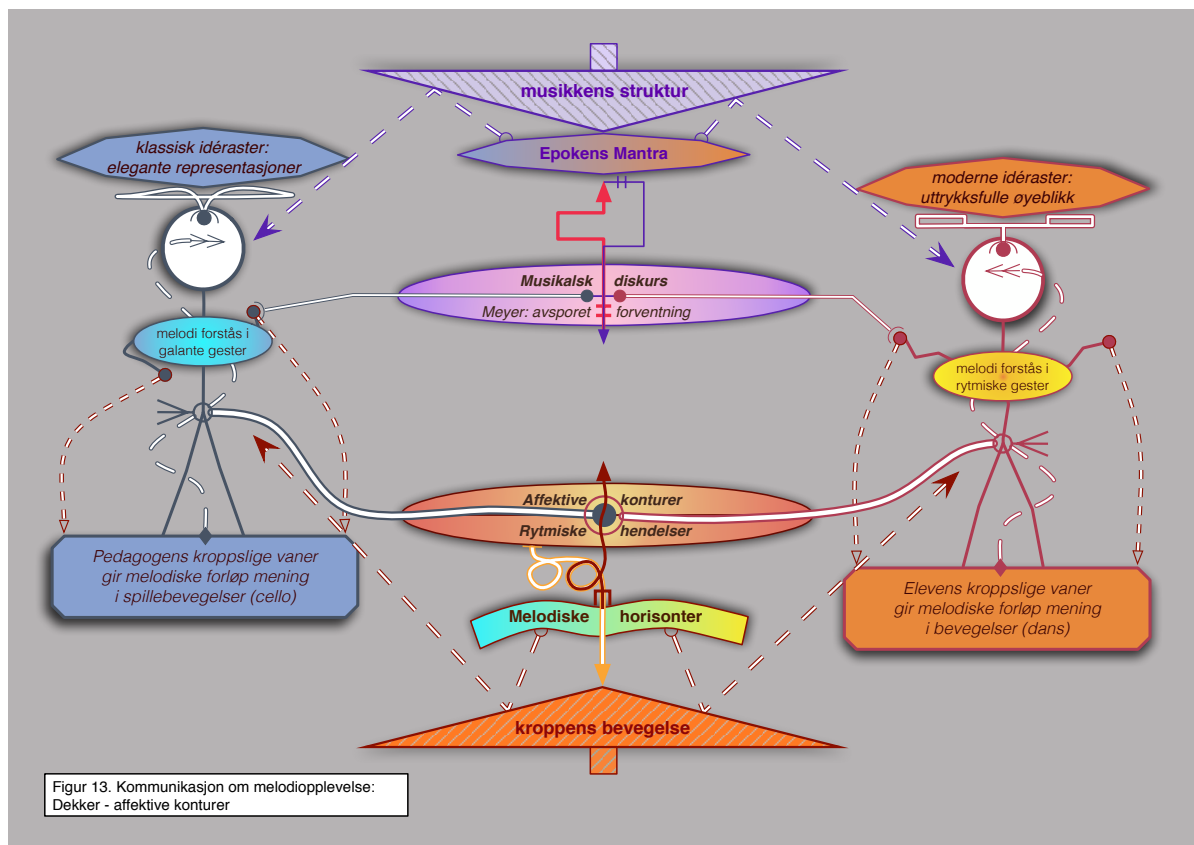
En sammenligning av sang og tale viste at melodikonturer hadde likhetstegn i lekestunder for alle språk i både sang og tale. Melodikonturene som mor brukte, når hun sang eller snakket i lek, var preget av 'bratte bakker' og «many ascending contours were found» (s. 64). Det var derimot ikke mulig å oppdage en slik sammenheng for rolige øyeblikk. Det kan skyldes måten forskjellige språk aksentueres for på denne måten å påvirke hvordan melodikonturer oppfattes. Men det er også mulig at melodikonturer preges av kulturelle vaner som ligger til grunn for et bestemt repertoar. Tyske mødre roet ned barn i sang og tale med bjelleformede konturer og bratte bakker. Franske mødre unnlot å bruke u-formede konturer i sang og tale for å roe ned barn mens det samme gjaldt for russiske mødre. Sammenligningen av lekestunder og rolige stunder når det gjelder tale viste at det ble brukt

andre konturer i språk for å leke enn i språk for å roe ned. Undersøkelsen avslutter med å advare mot enkle fremstillinger av melodikonturer som et universalt fenomen selv om det er mulig å oppdage forbindelser. For min oppgave er det av interesse å vite at melodikonturer i sang og tale ligner på hverandre når mødre leker med sine barn. På dette grunnlaget kan jeg beskrive hvordan eleven kan tolke elegante konturer ved hjelp av melodisk glede.

Det forrige kapitlet viste at melodiske konturer formidler opplysninger om omgivelsene slik at spedbarn kan regulere sin atferd. Dette kapitlet har beskrevet hvordan melodikonturer i sang og tale viser likheter når de brukes i lek rettet mot spedbarn. Melodikonturen i både språk og sang som forbindes med lek gir uttrykk til spenning og kanskje også glede. Undersøkelser beskrevet i kapitlene 8.1.2 og 8.1.3 viser at spedbarn liker å få kontroll med seg selv og sine omgivelser ved hjelp av rytme. Undersøkelsen beskrevet i kapittel 8.2.2 viste at fosteret kan reagere på mor sin stemme som leser historier, noe som ble forklart som regulering av atferd. Er det mulig at både eleven og pedagogen har utviklet evnen til å regulere atferd og følelser i tilknytning til melodiske konturer og på denne måten er kjent med melodienes affordanse? Kanskje spedbarn har glede av det melodiske samspillet med omgivelsene på lignende måte som det har glede av å regulere sin egen atferd i møte med rytmiske tilbakemeldinger? Og hvis det er tilfelle: Kan elevens opplevelse av melodiske konturer i *house* som glede bli utgangspunkt for å utforske hvordan følelser reguleres i møte med melodiske konturer i fremmede musikalske landskap?

Figur 13, plassert på neste side, illustrerer mitt svar på spørsmålet som jeg avsluttet det siste avsnittet med. Pedagogen, plassert på venstre siden, inviterer eleven, plassert på høyre siden, ved hjelp av musikk fra 'den galante stil' med lekende konturer og sprelsk melodisk glede. To linjer som møter hverandre symboliserer fortolkning av affektive konturer i det fremmede landskapet på følgende måte: Eleven utforsker melodiene ved å berøre håndryggen⁸ til en medelev, i høyde med ansiktet, for deretter å følge denne elevens bevegelser som en skygge. På denne måten opplever begge elevene hvordan melodisk glede opplevd i *house*, endrer seg ved å regulere sin atferd i møte med nye melodiske konturer. En rød vektor peker fra 'kroppens bevegelse' gjennom en gul rytmisk vektor mot 'musikalsk diskurs' for å illustrere hvordan eleven gjennom 'affektive konturer' opplever at 'den galante stil' sine melodier initierer, holder i gang og avslutter fraser i høflige, elegante og affektive samtaler.

⁸ På et kurs i Tai-ji kom jeg i kontakt med en slik måte å følge en 'motstander' på.



9. Melodisk fellesskap

Etter å ha vist i det forrige kapitlet hvordan eleven kan inviteres inn i 'den galante stil' sitt musikalske landskap ved hjelp av 'affektive konturer', avslutter jeg oppgaven med å vise en vei fra melodiforståelse i *house* til melodisk forståelse for 'den galante stil'. Først vender jeg tilbake til oppgavens innledning for å minne om begrunnelsen for mitt prosjekt. Deretter oppsummeres oppgavens filosofisk-teoretiske rammer før jeg argumenterer for at pedagogen og eleven har en felles forståelse for melodi som 'affektive konturer'. Jeg avslutter med å beskrive mitt forslag til erfaringsbasert musikkdidaktikk der elevens fenomenologiske kropp, introdusert i kapittel 7.2.3, føres inn i det fremmede musikalske landskapet 'den galante stil'.

I innledningen begrunnet jeg mitt ønske om å gi ungdom tilgang til klassisk musikk. På den ene siden nevnte jeg ett av kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006), nemlig å diskutere klassisk musikk. På den andre siden ytret jeg mitt ønske om å gi elevene muligheten å oppleve den klassiske musikkens bankende hjerte. Etter å ha sett på verdien av klassisk musikk fant jeg to viktige tråder som jeg har forfulgt gjennom oppgaven: musikkens struktur og lytterens bevegelse. I neste kapittel trekker jeg disse trådene sammen ved hjelp av modellen. Slik blir det klart hvordan jeg har benyttet meg av teoretiske posisjoner for å få i stand et møte mellom pedagogen og eleven på bakgrunn av deres respektive musikalske landskap, 'den galante stil' og *house*. Jeg håper at elever på ungdomsskolen på denne måten lettere kan få tilgang til 'den galante stil'. Men prosessen kan også snus ved å åpne et ukjent musikalsk landskap, *house*, for pedagogen – altså meg – ved å tilpasse metoden som er beskrevet i figur 12 og 13. I min lytting til elevens musikalske landskap har jeg blitt invitert inn for å la meg begeistre av kontrasten mellom *house* sitt bankende rytmiske hjerte og stilens frie melodiske øyeblikk. Og nettopp viljen til å la seg begeistre av elevens musikalske verden kan kanskje være en god ledetråd når det gjelder musikkdidaktikk, noe som uttrykkes på følgende måte i et sitat av den danske filosofen Søren Kierkegaard (1859):

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. (s. 96)

9.1 Et filosofisk-teoretisk grunnlag for melodisk fellesskap

Det forrige kapitlet avsluttet med et sitat som viser at pedagogen som møter eleven på hjemmebane skaper gode kår for utvikling og vekst. Jeg fikk mulighet å komme på banen ved hjelp av *house* etter å ha tatt avstand fra kunstbegrepet. Sett fra ståstedet til økologisk læringsteori slik den beskrives av Gibson og Pick (2003), fikk jeg – altså pedagogen – mulighet for å bevege meg selv og regulere følelser i møte med dette musikalske landskapet. Før jeg forklarer dette nærmere minner jeg først om stasjoner på vei mot en slik forståelse.

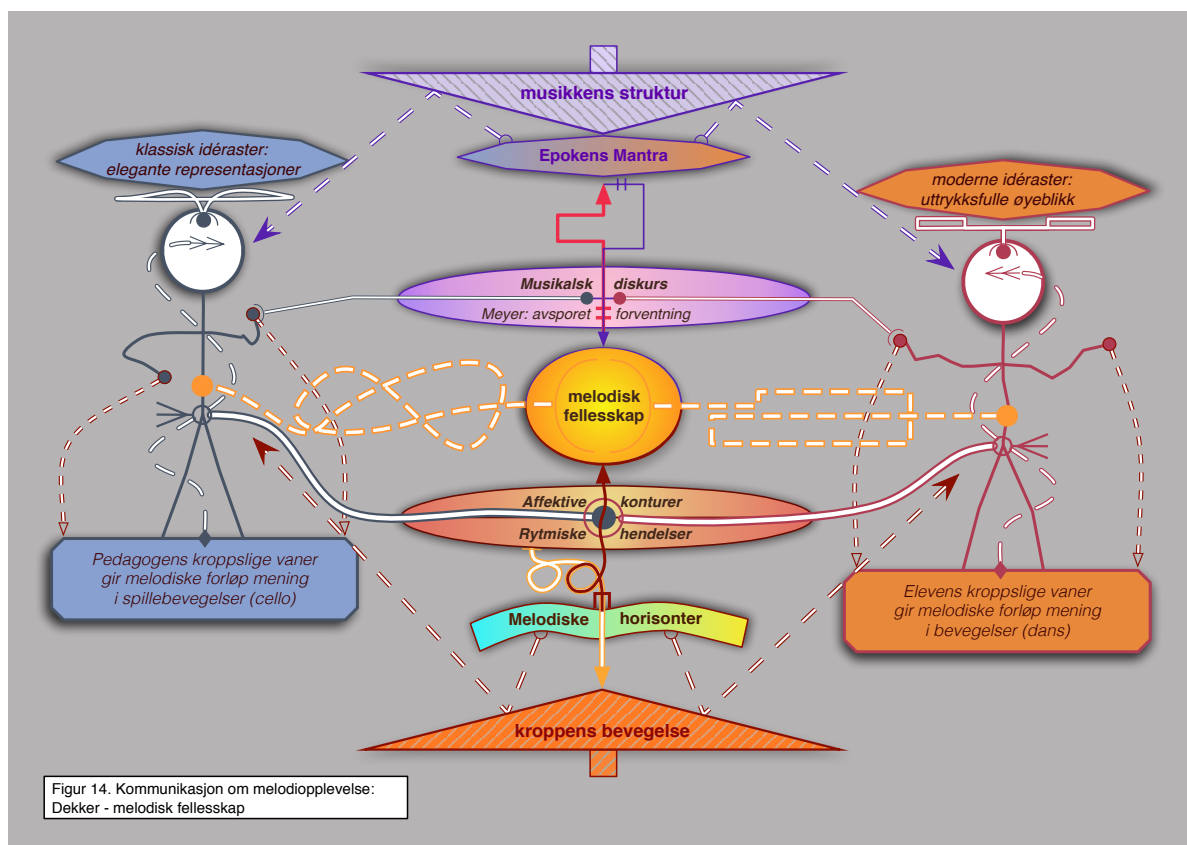
Ved hjelp av fire vignetter illustrerte jeg hvordan melodi kan oppleves av lytteren. Jeg fant to ledetråder, den ene ledet til melodiens relasjon med 'musikkens struktur'. Den andre ledet til lytterens forståelse i 'kroppens bevegelse'. Jeg presenterte metaforen musikalsk landskap for å betegne en musikalsk stilart. Den ga tilgang til en ny metafor etter å ha presentert Meyers (1956) teori. Han beskriver hvordan lytteren opplever differensierte følelser etter å ha erfart 'avsporet forventning' i møte med 'musikalsk diskurs'. Jeg betegnet forventninger som det musikalske rutekartet til lytteren som har forstått hvor turen går uten å vite nøyaktig hvor.

Jeg forfulgte den første tråden ved å sammenligne pedagogens musikk, 'den galante stil', med elevens musikk, *house*, ved hjelp av Foucaults (2006) genealogi. Slik ble jeg klar over hvordan en 'epokens mantra' klinger gjennom melodiopplevelse. Pedagogen forventer melodiske figurer som, i tråd med Gjerdingens (2007) forståelse, representerer 1700-tallets galante stil. Eleven uttrykker, i tråd med Gadirs (2014) forståelse, melodisk glede.

Jeg forfulgte den andre tråden ved å sammenligne, basert på Merleau-Pontys (1994) fenomenologi, pedagogens melodiopplevelse på cello med elevens melodiopplevelse i dans. Slik fant jeg ut hvordan lytteren relaterer sin kropp til melodiens toner på bakgrunn av 'musikkens struktur' og 'kroppens bevegelse'. Disse opptrer som melodiske horisonter mens pedagogen og eleven, slik jeg beskrev i kapitlet 7.4, hver får sin egen melodiske bevissthet.

Trådene ble tvinnnet sammen ved hjelp av økologisk læringsteori slik den er beskrevet hos Gibson og Pick (2003). Jeg undersøkte hvordan pedagogen og eleven har fått forståelse for seg selv i sine omgivelser. Organiske rytmer og melodiske konturer ble synlige som brikker i samspillet. Disse brukes av individet for å ta kontroll og gjør det mulig å regulere følelser og atferd hos seg selv og andre. Jeg foreslo å bruke 'rytmiske hendelser' og 'affektive konturer' som et verktøy for å bli kjent med fremmede musikalske landskap slik at eleven kan erfare hvordan disse legger til rette for ny atferd og gjør det mulig å oppleve nye følelser.

Slik åpner oppgaven for melodisk opplevelse. Meyer (1956) beskriver et individ som differensierer musikalske følelser. Merleau-Ponty (1994) beskriver et individ som opplever ny betydning i sin bevegende fenomenologiske kropp. Økologisk læringsteori ifølge Gibson og Pick (2003) beskriver et individ som har glede av å regulere seg selv i takt med miljøet. Beveger lytteren seg i musikalske landskap for å relatere seg selv og sine følelser til melodi? Ifølge Falk (2011) viser melodikonturer i sang og språk fellestrekk når det gjelder lek. Står pedagogen og eleven på en felles plattform i deres fenomenologiske – altså opplevde – kropp som gir utsyn til en felles horisont for melodisk glede? Oppgaven har vist at melodiske konturer allerede tidlig ga mening hos modellens aktører i samspill med omgivelser som ga svar på respons. Er det mulig å få deres fenomenologiske kropp i tale slik at pedagogen og eleven sammen får tilgang til felles melodisk erfaringsgrunnlag for å ha en affektiv samtale?



Figur 14 illustrerer hvordan pedagogen – altså jeg – og eleven, på grunnlag av deres fenomenologiske kropper, er deltakere i et 'melodisk fellesskap' basert på affektiv samtale. En lysende oval, betegnet som 'melodisk fellesskap', representerer den tidligste utviklingen til pedagogen og eleven. Deres unge fenomenologiske kropper ble rettet mot omgivelsene mens språkets melodiske konturer ble utforsket som verktøy for affektiv kommunikasjon. Individet oppdaget at kroppens organiske grunnlag, inkludert stemmen og rytmiske mønstre, dannet melodi mens konturer fikk mening som 'affektive konturer' i samspill med andre. En

oransje linje som representerer elegante affektive melodiske konturer viser at pedagogen, gjennom 'kroppens bevegelse' som opplever 'musikkens struktur', er forbundet til 'melodisk fellesskap'. Også eleven er forbundet med en oransje linje som representerer uttrykksfulle affektive melodiske konturer, gjennom 'kroppens bevegelse' som opplever 'musikkens struktur', til 'melodisk fellesskap'. Språklig terminologi kan, som forklart i kapittel 7.1, forstyrre kommunikasjon siden individet som prøver å finne begrep kan miste kontakt med sin fenomenologiske kropp for slik å miste forbindelsen med 'melodisk fellesskap'. 'Kroppens bevegelse' legger derimot til rette for at eleven, gjennom fortløpende kontakt med sin fenomenologiske kropp i 'rytmiske hendelser' og 'affektive konturer', kan begripe, bokstavelig talt med sin kropp, melodiske 'opplysninger' for slik å forstå 'den galante stil'.

9.2 Melodisk fellesskap i erfaringsbasert musikkdidaktikk

Etter å ha presentert begrepet 'melodisk fellesskap' introduserer jeg nå mitt forslag til erfaringsbasert musikkdidaktikk. Jeg viser først min fremgangsmåte for å føre eleven fra sitt eget musikalske landskap, *house*, til pedagogens musikalske landskap, 'den galante stil'. Deretter beskriver jeg, i de to påfølgende kapitlene, et opplegg som viser hvordan eleven blir melodisk bevisst ved hjelp av samspill mellom 'kroppens bevegelse' og musikkens struktur.

Først improviserer eleven ved hjelp av 'kroppens bevegelse' i dans slik at utgangspunktet for elevens melodiske oppdagelsesreise er en kjent måte å bruke sin fenomenologiske kropp. På den ene siden danser eleven med sin kropp i samspill med sitt eget musikalske landskap, *house*. Eleven opplever musikk i sin fenomenologiske kropp og blir bevisst på muligheter som oppstår gjennom musikkens melodiske struktur. På den andre siden danser eleven med sin kropp i samspill med det fremmede musikalske landskapet, 'den galante stil'. Eleven kan nå oppleve hvordan elegante melodier fører til nye bevegelser i sin fenomenologiske kropp.

Deretter improviserer eleven ved hjelp av 'kroppens bevegelse' i spilling slik at elevens fenomenologiske kropp kan begripe 'melodiske horisonter' på nye måter for å forstå melodi. På den ene siden spiller eleven med køller på marimba i samspill med sitt eget musikalske landskap, *house*, og forlenger sin fenomenologiske kropp, noe jeg forklarer i neste kapittel. Her kan eleven utvikle sin bevissthet om melodi i møte med sitt eget musikalske landskap. På den andre siden spiller eleven til det fremmede musikalske landskapet, 'den galante stil'. I dette møtet, der eleven blir kjent med nye 'melodiske horisonter' gjennom spillebevegelser, legges det til rette for både å begripe og å bli bevisst på galante melodier.

9.2.1 Dansebevegelser i *house* og 'den galante stil'

Jeg åpner kapitlet med å beskrive min forestilling av eleven som danser i samspill med det musikalske landskapet, *house*, etter å ha presentert et konkret musikkforslag. Dette kan betraktes som et forstadium til forslaget der eleven lager dansetrinn i 'den galante stil' som ble illustrert i figur 12. Deretter presenterer jeg mitt konkrete musikkforslag når det gjelder 'den galante stil' før jeg fortsetter med å beskrive min forestilling av elevens dansende samspill med dette musikalske landskapet. Dette kan betraktes som en videreutvikling av forslaget illustrert i figur 12 siden eleven nå blir invitert til pardans for å kjenne med sin fenomenologiske kropp hvordan 'den galante stil' gir uttrykk til elegante omgangsformer.

Sangen som jeg foreslår i elevens musikalske landskap, *Walking On Clouds* med Tiësto (2005) og gjestearartist Kirsty Hawkshaw, er valgt fordi den gir anledning til å oppleve melodiske forløp ved å improvisere. Det er klart at det ikke lar seg gjøre å spå utfallet, men jeg vil likevel beskrive noen musikalske øyeblikk. I den forbindelse antyder jeg hvordan disse kan bli synlige som 'rytmiske hendelser' eller 'affektive konturer'. Sangens innledning danner et fascinerende lydlandskap, uten beat, der synthesizere leker med fargerike klanger i noe som kan være en melodi under utvikling før en hi-hat, etter 28 sekunder, starter opp med rytmer. Jeg kan forestille meg at eleven lar seg inspirere og utfolder seg ved hjelp av armbevegelser som antyder 'affektive konturer' før kroppen svinger, kanskje rolig i starten, på hi-hat sine stimulerende rytmer. Det oppstår en slags overgang før sangens *beat*, akkompagnert av en dyp bass, etableres som fast puls ved hjelp av *kickdrum* og andre musikalske virkemidler. Jeg mener at det ikke er vanskelig å se for seg at eleven reagerer med å finne ut hvordan egne dansetrinn, som 'rytmiske hendelser', kan brukes som svar på enten trommer eller kanskje den dype bassen. Dette pulsbaserte landskapet får selskap, etter 1 minutt og 1 sekund, av en lys stemme som legger lyse, tynne melodiske linjer på toppen. Eleven som kanskje bruker 'kroppens bevegelse' for å følge *beat* ved hjelp av 'rytmiske hendelser' har nå mulighet for å respondere. Er det mulig at eleven bruker kroppens rytmiske brikker for å sette armene i sving til de lyse linjene på toppen, eller vil 'affektive konturer' kreve så mye fokus at armbevegelser følger oppover etter den lyse stemmen?

På denne måten har jeg vist hvordan eleven kan introduseres for melodi i *house*. I møte med dette musikalske landskapet erfarer eleven, ved hjelp av 'kroppens bevegelse', hvordan den fenomenologiske kroppen blir en virkelig opplevelse og et fullverdig verktøy for å forstå.

Sangen som jeg foreslår i pedagogens musikalske landskap, den siste satsen fra *Symphony in D Major, 'La caccia'* av François-Joseph Gossec (1773/2001), er valgt fordi den følger omtrent samme tempo som det første eksemplet slik at eleven kan fokusere på melodi. Eleven improviserer på lignende måte⁹ som i det første eksemplet til 'den galante stil'. Også når det gjelder dette eksemplet, antyder jeg noen musikalske øyeblikk slik at det blir mulig å forestille seg hvordan disse blir synlige som 'rytmiske hendelser' eller 'affektive konturer'.

Satsen begynner med tonegjentakelser i flere instrumenter der blant annet pauker indikerer tydelig puls. Ved hjelp av varierende melodiske figurer beveger fioliner seg i raske løp oppover før disse vender ned igjen. Jeg kan forestille meg at eleven blir stimulert av slagverket og kanskje til og med marsjerer, som stereotype 'rytmisk hendelser', men det er også mulig at armene blir ført oppover for å utforme egne 'affektive konturer' inspirert av fiolinen. Etter 10 sekunder oppstår det på denne måten en slags melodisk landing. Landingen etableres som harmonisk vending med en ny akkord, i tråd med 'den galante stil' sine harmoniske rammer for melodi, og følger oppskriften fra satsens begynnelse tilnærmet til punkt og prikke. Det er vanskelig å vite hvordan 'kroppens bevegelse' vil følge dette skiftet, men det er mulig at eleven raskt oppdager at det melodiske spillet begynner på nytt. Kanskje eleven oppfatter dette som en invitasjon til å gjenta sin improvisasjon fra starten? Etter 20 sekunder starter en passasje med et harmonisk forløp der akkordene strekker seg over flere takter. Samtidig skaper raske melodiske figurer i treklangbevegelser en urolig stemning men kanskje også forventning. En mulig løsning kan bestå i å la 'kroppens bevegelse' følge etter figurene i små runde og gjentakende sirkler som 'affektive konturer'. En annen mulighet er å kombinere dirigerende bevegelser, som følger 'affektive konturer' i lange akkordtoner oppover, med 'rytmiske hendelser' som antyder uroen.

Slik har jeg vist hvordan eleven kan introduseres for melodi i 'den galante stil'. I møte med dette musikalske landskapet erfarer eleven, ved hjelp av 'kroppens bevegelse', hvordan den fenomenologiske kroppen organiseres på nye måter mens melodi blir opplevd virkelighet.

⁹ Fri bevegelse uten partner passer godt til *house* fordi det handler om kollektiv opplevelse hvor, ifølge Rietveld, «each participant dances both individually and collectively» (2011, s. 10). Dette er annerledes i 'den galante stil' som, ifølge Gjerdingen, er basert på «a collection of traits, attitudes, and manners associated with the cultured nobility» (2007, s. 17). Derfor foreslår jeg at eleven som danser til 'den galante stil' følger en partner, i tråd med beskrivelsen i kapittel 8.2.3.

9.2.2 Spillebevegelser i *house* og 'den galante stil'

I dette kapitlet viser jeg hvordan eleven introduseres for melodi gjennom spillebevegelser på en full størrelse marimba. Merleau-Ponty (1994) nevner, som beskrevet i kapittel 7.1.2, hvordan en blind person bruker sin stokk for å holde kontakt med omgivelsene. På lignende måte forlenges elevens fenomenologiske kropp med køller for å komme i kontakt med toner. Eleven improviserer ved hjelp av 'kroppens bevegelse' for å få tilgang til de melodiske opplysningene i 'musikkens struktur'. Jeg beskriver først min forestilling av elevens måte å uttrykke seg, i spill på marimba, gjennom melodier i det musikalske landskapet *house*, etter å ha presentert et konkret forslag til musikk. Deretter presenterer jeg mitt konkrete forslag når det gjelder 'den galante stil' før jeg fortsetter med å beskrive min forestilling av elevens spill på marimba i dette musikalske landskapet. Dette kan betraktes som en videreutvikling av forslaget beskrevet i figur 13 siden eleven nå på eget initiativ må finne toner for å skape en relasjon med elegante melodier.

Jeg foreslår å bruke den samme sangen som ble brukt i den første fasen, *Walking On Clouds* med Tiësto (2005) og gjestearartist Kirsty Hawkshaw. Eleven ble kjent med forløpet og kunne oppleve melodi ved hjelp av 'kroppens bevegelse' gjennom frie figurer i armene. Nå vil jeg beskrive hvordan musikkens melodiske øyeblikk, slik jeg ser dem for meg, kan skape mulighet for å oppleve melodi ved hjelp av improvisasjon med køller på marimba. Sangens innledning, som tidligere beskrevet, består av et fargerikt lydlandskap. Klanger blir kontinuerlig variert, men det er mulig, slik jeg hører det, å oppfatte hvordan overganger fra en klang til en annen klang utvikler seg som konturer av en melodi fra tone til tone. Jeg kan se for meg eleven leke med klang, men det er mulig at 'kroppens bevegelse' på marimba, med utgangspunkt i 'affektive konturer', skaper en relasjon med melodiens konturer som er under utvikling i sangen. Når en hi-hat, som før nevnt, begynner å spille sine rytmer, foregår det mot et teppe av klanger som fortsatt er under utvikling. Eleven kan reagere spontant og bruke sine køller for å undersøke det musikalske landskapet som 'rytmiske hendelser', men det kan ikke utelukkes at eleven holder fast ved de melodiske konturene for å forfølge disse. Når sangens *beat* trår til, er det tilnærmet umulig å spå utfallet hos eleven. Selv legger jeg merke til melodisk bevegelse i bassen mens det fremdeles ligger igjen klanger som bakteppe. Jeg kan derimot forestille meg at eleven, som oppfatter sangeren etter 1 minutt og 1 sekund, vil finne frem, ved hjelp av 'kroppens bevegelse', til de lyse stavene for å spille på lag med 'affektive konturer' gjennom sine køller.

På denne måten har jeg vist hvordan eleven kan reorganisere sitt organiske grunnlag ved å utvide sin fenomenologiske kropp. På den ene siden kan eleven erfare dette som noe nytt. På den andre siden er det ikke umulig at eleven, som utfolder seg på marimba i full størrelse, opplever en melodisk dans med armer og køller. Uansett utfallet vil *Walking On Clouds* som kjent utgangspunkt gi anledning til å bruke 'affektive konturer' for å utforske melodi.

Også i pedagogens musikalske landskap foreslår jeg å bruke den sammen satsen som ble brukt i den først fasen, fra *Symphony in D Major, 'La caccia'* (Gossec, 1773/2001). Eleven er her blitt kjent med den ved å følge, som begrunnet i en fotnote i forrige kapittel, sin partners dansebevegelser. Nå gjør marimbakøller det mulig for eleven å oppleve melodi ved hjelp av improvisasjon. Hvordan eleven kan tenkes å utfolde seg i slike improvisasjoner vil jeg illustrere ved hjelp av musikkens melodiske øyeblikk slik jeg ser dem for meg.

Helt i starten av satsen som begynner med en akkord blir pulsen markert som før beskrevet. Eleven vil kanskje oppfatte dette som en god anledning til å bruke 'kroppens bevegelse' for å indikere hvordan pulsen gjentas som 'rytmiske hendelser'. Det tar ikke mer enn 4 sekunder før fioliner begynner på sine raske løp som før nevnt. Det er vanskelig å vite om, og eventuelt hvordan, eleven reagerer på disse melodiske konturene som antyder raske bevegelser. Det er mulig at eleven improviserer med sine køller for å få frem slike bevegelser. Hvis eleven begynner å leke med sine køller på marimbaen, inspirert av fiolinene som spiller figurer etter hverandre, kan det tenkes at leken tar i bruk 'affektive konturer'. Men det er like fullt mulig at eleven oppfatter raske rytmer og slik blir inspirert til å skape 'rytmiske hendelser'. Som før nevnt lander fiolinene, etter melodiske konturer som først fører opp før de stuper ned, sammen med flere andre instrumenter. En ny akkord plasseres og figurene starter forfra igjen når fioliner, akkompagnert av andre instrumenter, løper både opp og ned. Etter 20 sekunder påbegynnes, som før nevnt, en ny passasje som kan overraske siden alt blir svakere. Det oppstår en sammensatt tekstur med flere melodiske figurer som samtidig forholder seg til en akkordrekkefølge som bare endres i lag med takta. Når det gjelder eleven som improviserer, oppstår det nå nesten bare spørsmål. Blir akkordene lagt merke til, og vil bevegelser med køllene følge disse som 'rytmiske hendelser'? Eller oppdager eleven at det foregår noe i bassen der en rekke melodiske figurer gjentar seg som et lite motiv? Det kan i så fall føre til heftig improvisering for å skape spenning gjennom dype 'affektive konturer'. Eller blir fiolinene med notene som er forsirt fulgt med raske slag i en blanding av rytme og melodi?

Min metode for erfaringsbasert musikkdidaktikk, nevnt i kapitlene 3.5 og 3.6 og beskrevet i korte trekk i kapittel 8.1.3, viser at eleven, i oppgaver som gir anledning til å reorganisere sitt organiske grunnlag i sin fenomenologiske kropp, kan utvikle sin bevissthet om melodi. På denne måten er det bare én oppfordring igjen til de som kommer bort i denne oppgaven som har som mål å gjøre klassisk musikk tilgjengelig for elever på ungdomsskolen: Ta vare på 'melodisk felleskap' og sett både deg selv og elevene i sving! Å øke forståelsen for melodi kan gjøres på en utmerket måte ved å gi elevene anledning til å bevege seg til musikk. Å spille til musikk ved hjelp av bevegende køller på en marimba skaper meget gode forutsetninger for å utvikle elevenes melodiforståelse. Jeg er av den mening at eleven og pedagogen på denne måten diskuterer melodi. Ordet diskusjon kan blant annet defineres som «meningsutveksling» (Landrø & Wangensteen, 1990, s. 101). Melodi, definert som den individuelle opplevelsen av musikkens struktur, skaper mening. Gjennom min metode for erfaringsbasert musikkdidaktikk har pedagogen og eleven utvekslet musikalsk mening, og eleven har på denne måten deltatt i diskusjoner om melodi. Slik er ett av de mange mål fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) beskrevet i kapittel 2 i hvert fall delvis innfridd.

10. Dybdelæring i erfaringsbasert musikkdidaktikk

Etter å ha presentert en metode for erfaringsbasert musikkdidaktikk åpner jeg dette kapitlet med å rette et kritisk blikk mot min egen oppgave. Avslutningsvis trekker jeg trådene som jeg har samlet ved å kombinere filosofisk-teoretiske innfallsvinkler videre til dagens situasjon der læreplaner fornyes (Utdanningsdirektoratet, 2017, Hva er kjerneelementer?).

Jeg har ønsket, som vist i innledningen, å skrive en filosofisk-teoretisk oppgave for å unngå tendensen til å se på klassisk musikk som kunst og finkultur. Et slikt syn gjør det vanskelig å bruke klassisk musikk på ungdomsskolen. På den ene siden har ønsket mitt blitt innfridd. Det har vist seg at det er mulig å nærme seg klassisk musikk fra en annen vinkel og, ikke minst, at det er mulig å finne en metode for å bruke den på ungdomsskolen. På den andre siden har jeg forstått at det er en illusjon å tenke at jeg kan oppleve elevens musikk slik eleven selv opplever den. Dette har jeg lagt merke til da jeg skulle lage et opplegg for erfaringsbasert pedagogikk. Min egen lytting er i stor grad preget av en holding der musikk blir ... kunst. Jeg håper at jeg likevel har klart å beskrive elevens musikk uten å lytte den i stykker eller å nedvurdere den. Forhåpentligvis kan oppgaven i sin helhet, som er ment for å utvide melodiske horisonter, veie opp for disse tendensene som ligger så dypt nedfelt i mitt system som spillende cellist.

På denne måten har jeg kommet til dagens situasjon der Kunnskapsdepartementet forbereder en ny læreplan og i den forbindelse bestilte en utredning som fikk tittelen *Fremtidens skole* (Ludvigsen, 2015). I en artikkel i *Aftenposten* (Ludvigsen, 2016) beskriver Sten Ludvigsen viktige tendenser. Han argumenter for at forskning bør tas hensyn til når fagene fornyes og nevner blant annet dybdelæring. Ifølge Ludvigsen bør elevene få anledning til å «analysere, løse problemer og reflektere over egen læring» (avsnitt 3). Men det argumenteres også for å ta mer hensyn til fagenes egenart på bakgrunn av en ny teknologisk utvikling som krever faglig bagasje. Nettopp tilgang til en rekke kilder med mye informasjon fører ifølge artikkelen til at eleven bør få lov å komme under huden på faget, inkludert alle sine særpreg.

Dette er interessant lesing, ikke minst i lys av denne oppgaven som verken har nevnt analyse eller verdien av å reflektere over egen læring, som er nevnt i sitatet, heller tvert imot. Oppgavens motto kan sammenfattes slik: Opplevelse av melodi lar seg ikke oversette til ord. Musikkens struktur kan oppleves som en verden av følelser og, som vist i kapittel 3.7.1, kan lytteren differensiere følelser i møte med musikk uten å forbinde disse med noe utenfor. Jeg

oppfatter det slik at analyse av eller refleksjon over slike følelser ikke nødvendigvis tilfører noe. Musikkens struktur kan også oppleves gjennom bevegelse og, som beskrevet i kapittel 7.3, vil det ikke la seg gjøre å oversette en slik opplevelse til ord. Melodiens konturer forstås gjennom 'kroppens bevegelse'. Heller ikke her vil det tilføye noe å analysere eller reflektere. Til slutt klarer jeg ikke å se for meg hvordan eleven kan ta i bruk kunnskap, som jeg har beskrevet i kapitlene 8.2.2 og 8.2.3, ved å analysere og reflektere. Dette er, ifølge mitt syn, kunnskap som ikke lar seg ordlegge. Likevel mener jeg at erfaringsbasert musikkdidaktikk, ved å spille på elevens fenomenologiske kropp for slik å ta i bruk et organisk grunnlag, handler om nettopp dybdelæring. På denne måten trer musikkfagets særpreg tydelig frem. Faget når helt inn til menneskets bunn der affektive og kroppslige aspekter utvikler seg til en musikalsk verden der betydning føles og erfares.

Jeg ønsker å avslutte med å si noen ord om 'problemløsning', nevnt i sitatet fra Aftenposten. Mot slutten av det forrige kapitlet konkluderte jeg med at diskusjoner om klassisk musikk kan foregå gjennom nettopp musikken. På denne måten har det, når det gjelder faget musikk, oppstått et argument for å utforske og oppdage ved hjelp av en kropp som er i bevegelse. Faget musikk, som foregår i et terreng som jeg har blitt så glad i gjennom spilling i samspill med andre, er ikke vanskelig å knytte til kroppen som forstår. Derfor er det viktig å gi elever problemer som må løses ved hjelp av nettopp kroppens bevegelse som nøkkel til musikalsk forståelse. Har jeg misforstått ord som 'analysere' og 'reflektere' i sitatet og latt meg begrense av mine egne tanker? Kanskje erfaringsbasert musikkdidaktikk gir anledning til nettopp å analysere og reflektere, men med kroppen som utgangspunkt?

En siste tanke streifer meg ennå mens jeg skriver disse ordene: Denne oppgaven fremstår som et argument for ikke å glemme at musikalsk dybde nås når kroppens bevegelse kommer i tale. Er det kanskje slik å forstå at dette gjelder for flere fag som undervises i skolen? I denne oppgaven fulgte jeg et spor som har ført meg tilbake til menneskets tidligste utviklingsfase. Slik har jeg blitt klar over rollen til kroppen som full av forståelse fører både pedagogen og eleven gjennom deres affektive, melodiske og musikalske landskap. Det hadde vært interessant å undersøke læring og utvikling i andre fag på bakgrunn av en slik innfallsvinkel ved å stille seg følgende spørsmål: På hvilken måte danner eleven en affektiv relasjon, ved hjelp av sin fenomenologiske kropp, til fagets kjerneelementer?

Litteraturliste

- Adorno, T. W. (1990). On popular music. I S. Frith & A. Goodwin (Red.), *On record: Rock, pop and the written word* (s. 301-314). London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1941)
- Aiken, H. D. (1951). The aesthetic relevance of belief. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 9(4), 301-315. <https://doi.org/10.2307/426507>
- Alnes, J. H. & Kjøll, G. (2014). Analytisk filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet 21. oktober 2017, fra https://snl.no/analytisk_filosofi
- Ambasciatrice. (2006, 20. des.). *Les Indes galantes: Les Sauvages* [Videofil]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=3zegtH-acXE
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(1), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Baarts, C. (2012). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 171-185) (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baker, N. K. (1988). 'Der urstoff der musik': Implications for harmony and melody in the theory of Heinrich Koch. *Music Analysis*, 7(1), 3-30. <https://doi.org/10.2307/939244>
- Boccherini, L. (1771). String Quintet in E Major: Op. 11 No. 5: G. 275 [Innspilt av Quintetto Boccherini]. På *Boccherini: Quintettes à cordes (Mono Version)* [AAC fil]. [s.l.]: BNF Collection. (1958/2015)
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022500090
- Broady, D. & Palme M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Campbell, M. & Greated, C. (1987). *The musician's guide to acoustics*. London: Dent.

- Danielsen, A. (2002). Estetiske perspektiver på populærmusikk. I J. Gripsrud (Red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken* (s. 129-155). Oslo: Norsk kulturråd.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, M. & Foucault, M. (1980, Winter - Spring). Conversation with Michel Foucault. *The Threepenny Review*, (1), 4-5. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/4382926>
- Drop (music). (2017). I *Wikipedia*. Hentet 5. desember 2017, fra [https://en.wikipedia.org/wiki/Drop_\(music\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Drop_(music))
- Energy TV. (2010, 15. okt.). *BENASSI BROS FEAT. SANDY - ILLUSION [OFFICIAL VIDEO HD]* [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Hxvl6rVglLA>
- ExclusiveMusic2share. (2012, 9. juni). *Benassi Bros Feat. Dhany - Hit My Heart (Official Music Video)* [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=H9iCo4wJsnA>
- Falk, S. (2011). Melodic versus intonational coding of communicative functions: A comparison of tonal contours in infant-directed song and speech. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 54-68. <https://doi.org/10.1037/h0094004>
- Fernald, A. & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104-113. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.104>
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden: En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (K. O. Eliassen, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Gadir, T. E. (2014). *Musical meaning and social significance: Techno triggers for dancing* (Doktorgradsavhandling, University of Edinburgh). Hentet fra <http://hdl.handle.net/1842/9478>
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. (2003). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>

-
- Gjerdengen, R. O. (2007). *Music in the galant style*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>
- Gossec, F. J. (1773). Symphony in D Major: Brook 62 'La caccia': IV. Tempo moderato di caccia [Innspilt av Orchestre de Bretagne & S. Sanderling]. På *Gossec: 4 Symphonies* [AAC fil]. [s.l.]: ASV Ltd. (2001)
- Gripsrud, J. (2002). Populærmusikk mellom kunst og marked. I J. Gripsrud (Red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken* (s. 8-104). Oslo: Norsk kulturråd.
- Iler, D. (2011). *Formal devices of trance and house music: Breakdowns, buildups, and anthems* (Masteroppgave, University of North Texas). Hentet fra <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc103332/>
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier: En framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071201051
- Keller, P. (1999). *Husserl and Heidegger on human experience*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed: En ligefrem meddelelse: Rapport til historien*. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1996). Habitusser og andre troll – på sporet av det underjordiske: En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus. *Dugnad: Tidskrift for etnologi* 3(22), 3-22.
- Klempe, S. H. (2011). The role of tone sensation and musical stimuli in early experimental psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47(2), 187-199. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20495>
- Klotz, S. (2008). Tonpsychologie und musikforschung als katalysatoren wissenschaftlich-experimenteller praxis und der methodenlehre im kreis von Carl Stumpf [Tonens psykologi og musikkvitenskapen som utløsende faktor for eksperimentell forskning og metodikk læren i omgangskretsen til Carl Stumpf]. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 31(3), 195-210. <https://doi.org/10.1002/bewi.200801313>

- Kontor.TV. (2012, 30. nov.). *DJ Sammy feat. Yanou & Do - Heaven (Official Video)* [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=rogM1w6lfBM>
- Kool Vibe. (2012). Kv's Groove. På *Spreadin' the Vibe, Vol 1 - EP* [AAC fil]. [s.l.]: Traxx Underground.
- Kursell, J. (2008). Hermann von Helmholtz und Carl Stumpf über konsonanz und dissonanz [Konsonans og dissonans belyst av Herman von Helmholtz og Carl Stump]. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 31(2), 130-143. <https://doi.org/10.1002/bewi.200801314>
- Landrø, M. L. & Wangensteen, B. (Red.). (1990). *Bokmålsordboka: Definisjons og rettskrivningsbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Large, W. (2000, Spring). The difference between genealogy and phenomenology: The example of religion in Nietzsche and Levinas. *Journal of Nietzsche Studies*, (19), 33-43. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20717734>
- Lindemans Legat. (2014). *Lindemanprisen til Harald Jørgensen*. Hentet fra <http://lindemanslegat.no/?p=4929>
- Ludvigsen, S. (2016, 23. okt.). Dybdeløring er forutsetning for fremtidens skole. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no>
- Ludvigsen, S. et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Marcello, B. (1732). Cello Sonata No. 1 in F Major [Innspilt av R. Webb, A. Pleeth & C. Hogwood]. På *Marcello: Six Cello Sonatas* [AAC fil]. [s.l.]: Decca Music Group Limited. (1979)
- Marx, V. & Nagy, N. (2015). Fetal behavioural responses to maternal voice and touch. *PLoS One*, 10(6), e0129118. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129118>
- Merleau-Ponty, M. (1947). Le métaphysique dans l'homme [Menneskets metafysikk]. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 52(3/4), 290-307. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40899293>

-
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Oslo: Pax.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno, J. (2000). Challenging views of sequential repetition: From 'satzlehre' to 'melodielehre'. *Journal of Music Theory*, 44(1), 127-169. <https://doi.org/10.2307/3090672>
- Mozart, W. A. (1791). Hornkonzert KV 412: D-Dur: Allegro [Innspilt av H. Griffiths, Polnisches Kammerorchester & H. Kalinski]. På *Wolfgang Amadeus Mozart: 4 Hornkonzerte KV 495, 447, 412, 417* [AAC fil]. [s.l.]: VDE-GALLO. (1993)
- Narmour, E. (2000). Music expectation by cognitive rule-mapping. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 17(3), 329-398. <https://doi.org/10.2307/40285821>
- Owen, D. (2014). *Nietzsche's genealogy of morality*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>
- Pritchard, M. (2013). 'A heap of broken images'? Reviving Austro-German debates over musical meaning: 1900-36. *Journal of the Royal Musical Association*, 138(1), 129-174. <https://doi.org/10.1080/02690403.2013.771976>
- Puccini, G. (Komponist), Giacosa, G. & Illica, L. (Librettist). (1991). *La Bohème* [Partitur]. Milano: Ricordi. (Opprinnelig utgitt 1920)
- Rameau, J.-P. (1722). *Traité de l'harmonie: Reduite à ses principes naturels* [Lærebok i harmoni: Et naturlig grunnlag for harmoniens prinsipper]. Hentet fra <https://archive.org/details/traidelharmon00rame>
- Rameau, J.-P. (1735). Act 4: Premier Menuet Pour Les Guerriers Et Les Amazones: Deuxième Menuet [Innspilt av Ensemble Vocal 'A coeur Joie' de Valence, G. Hartman & Orchestre J.-F. Paillard]. På *Les Indes Galantes* [AAC fil]. [s.l.]: Erato Classics S.N.C. (1974)
- Rietveld, H. C. (2011). Disco's revenge: House music's nomadic memory. *Dancecult: Journal of Electronic Dance Music Culture*, 2(1), 4-23. <https://doi.org/10.12801/1947-5403.2011.02.01.01>

- Rohrmeier, M. & Cross, I. (2013). Artificial grammar learning of melody is constrained by melodic inconsistency: Narmour's principles affect melodic learning. *PLoS ONE*, 8(7), e66174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066174>
- Rohrmeier, M., Rebuschat, P. & Cross, I. (2011). Incidental and online learning of melodic structure. *Consciousness and Cognition*, 20(2), 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.07.004>
- Schellenberg, E. G. & Habashi, P. (2015). Remembering the melody and timbre: Forgetting the key and tempo. *Memory & Cognition*, 43(7), 1021-1031. <https://doi.org/10.3758/s13421-015-0519-1>
- Seashore, C. E. (1939). The psychology of music: XXI. Revision of the Seashore measures of musical talent. *Music Educators Journal*, 26(1), 31-33. <https://doi.org/10.2307/3385627>
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening: A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Smalls, W. (2008, 13. des.). *Grand High Priest - Mary Mary* [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=pOr-TvION64>
- Smith B. H. (1983). Contingencies of value. *Critical Inquiry*, 10(1), 1-35. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1343404>
- Sommer S. R. (2001). C'mon to my house: Underground-house dancing. *Dance Research Journal*, 33(2), 72-86. <https://doi.org/10.2307/1477805>
- Spinnin' Records. (2013, 19. aug.). *DVBBS & Borgeous - TSUNAMI (Original Mix)* [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=0EWbonj7f18>
- A State Of Trance. (2017, 28. april). *ATB & Anova – Route 66 (Taken from ATB - neXt) [#ASOT811] **PROGRESSIVE PICK*** [Videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=9SkCjO7DttA>

-
- Szokolszky, A. (2003). An interview with Eleanor Gibson. *Ecological Psychology*, 15(4), 271-281. https://doi.org/10.1207/s15326969eco1504_2
- Thelen, E. & Fisher D. M. (1983). From spontaneous to instrumental behavior: Kinematic analysis of movement changes during very early learning. *Child Development*, 54(1), 129-140. <https://doi.org/10.2307/1129869>
- Thoman, E. B. & Ingersoll, E. W. (1993). Learning in premature infants. *Developmental Psychology*, 29(4), 692-700. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.692>
- Thornton, S. (2006). Understanding hipness: 'Subcultural capital' as feminist tool. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.), *The popular music studies reader* (s. 99-105). London: Routledge.
- Tiersot, J. & Baker, T. (1928). Rameau. *The Musical Quarterly*, 14(1), 77-107. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/738400>
- Tiësto. (2005). Walking On Clouds. På *Meta Message* [AAC fil]. [s.l.]: Nettwerk Productions.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vivaldi, A. (s.a.). Concerto for 2 Cellos in G Minor: RV 531: II. Largo [Innspilt av C. Coin, G. Antonini, Il Giardino Armonico & P. Beschi]. På *Vivaldi: 'Il Proteo' - Double and Triple Concertos* [AAC fil]. [s.l.]: Teldec Classics International GMBH. (1995)
- Voices of Music. (2008, 2. sept.). *Pachelbel Canon in D Major: The original and best version* [Videofil]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=JvNQLJ1_HQ0
- Witek, M. A. G., Clarke, E. F., Wallentin, M., Kringelbach, M. L. & Vuust, P. (2014). Syncopation: Body-movement and pleasure in groove music. *PLoS ONE*, 9(4), e94446. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094446>