



Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

BRAGE

Institusjonelt arkiv for Høgskolen i Hedmark

<http://brage.bibsys.no/hhe/>

Dette er forfatterens versjon av en artikkel publisert i

Studia Musicologica Norvegica

Artikkelen er fagfellevurdert, men kan mangle forlagets layout, sidetall og siste korrekturrettelser.

Referanse for den publiserte versjonen:

Skårberg, Odd Sjønne. (2013). Musikalsk skolering for framtiden. Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning. *Studia Musicologica Norvegica*, 39, 93-115.

Musikalsk skolering for framtiden:

Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning

Odd Skårberg

Introduksjon

Det framholdes fra mange hold at vi i dag omgås musikk i større grad enn før og at det først og fremst er den medierte og masseproduserte musikken som dominerer. Even Ruud har lansert begrepet *modernitetens lydspor* som betegnelse på et lydlandskap som kan skade vår helse, manipulere våre valg og handlinger, samtidig som det tilbyr identitetsforhold som kan styrke vår egenart, gjøre verden mer bebolig og være kilde til kraft og egenutvikling.ⁱ Antall situasjoner og bruksformer for musikk synes å bli stadig flere og må ses i lys av teknologiske nyvinninger, nye distribusjonskanaler, økonomi og forbruksmønstre. Ruud snakker i den forbindelse om dagens «oppmerksomhetssamfunn» der musikk kan fungere som et maktmiddel. Musikk blir et klingende offentlig rom som setter dagsorden ved hjelp av ulike «budskap», reklame og press og som dermed legger føringer på våre lyttermåter, verdier og valg.ⁱⁱ

Et sentralt poeng i det kommende er at det Ruud omtaler som modernitetens lydspor uttrykker et musikkfelt preget av ulike verdier, «grunnkoder», og institusjonelle rammer. Jeg vil i det kommende se nærmere på to strømninger innenfor dette lydsporet som på en forpliktende måte skal forvalte en rekke musikkformer i fortid og nåtid. Det dreier seg om grunnskolen og den høyere musikkutdanningen, her konkretisert ved *Læreplan i musikk* i Kunnskapsløftet (LK06) og en debatt om den høyere musikkutdanningen som i 2009 ble ført i *Nytt Norsk Tidsskrift* mellom Dag Østerberg, Ståle Wikshåland og Anne Danielsen, alle med tilknytning til Institutt for Musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. Ved første øyekast kan to slike felt i norsk utdanning synes å stå langt fra hverandre både når det gjelder undervisningsformer, temaer og siktemål for undervisningen. Og selvfølgelig; det dreier seg om utsiktspunkter over et landskap som både vil og skal fortone seg forskjellig. Den nyanserte og temafokuserte undervisning som universiteter og høyskoler tilbyr er selvsagt ikke den samme som utspiller seg i musikkundervisningen i en klasse på ungdomstrinnet. Likevel er det et faktum at et betydelig antall studenter som uteksamineres fra den høyere musikkutdanningen er å finne i et klasserom etter endt utdanning. Et mål med artikkelen er nettopp å skrive fram musikk lærerens utfordringer i lys av noen tendenser som preger den høyere musikkutdanningen i dag. Slik synes det faktisk å være mer som binder sammen disse nivåene enn det som skiller dem. Det er min påstand at både skolens planverk og nevnte debatt om en høyere musikkutdanning i bunn og grunn er uttrykk for den samme utfordringen: Hvordan skal dagens

musikkundervisning forholde seg til den rekke av musikalske uttrykksformer som modernitetens lydspor tilbyr? Hvilke målestokker skal brukes for å undervise i noe på bekostning av noe annet? Hvilke verdier er styrende for våre valg av undervisningsrepertoar? I kort; hvorfor undervisning i musikk overhode? For konkret å kunne gi noen tentative svar på slike omfattende spørsmål vil jeg i det kommende særlig fokusere på musikkfagets historiske forvaltning: hvordan og med hvilke hensikter skal vi lære bort musikk fra fortiden? Eksempelene og de teoretiske innspillene som her brukes hentes fra det populærmusikalske fagområdet.

Musikkfeltet: fragmentert og differensiert

En mulig måte å betrakte det norske musikkfeltet av i dag på, vil framholde at det består av indre relasjoner og forskjeller som er *differensiert* i en rekke underfelt. Slike underfelt (som for eksempel folkemusikk og kommersiell pop) kan observeres slik de ofte er preget av spenninger og konflikt. Det organiserte musikklivet kappes om økonomiske goder, gunst og omdømme og tilsvarende står utøvere og bransjeaktører i et grunnleggende konkurranseforhold med hensyn til eksponering, platesalg, publikumsoppslutning og prestisje. Samtidig ser vi stadig flere eksempler på integrasjon og samspill innad i sjangere og på tvers av ulike musikkformer. Begrenser vi oss til populærmusikk ser vi i norsk sammenheng framveksten av museer som Rockheim i Trondheim og Popsenteret i Oslo, store bransjetreff som Spellemansprisen og by:Larm, det stadig økende antall musikkfestivaler landet over, samt rekken av artister og utøvere som bryter ned sjangergrenser, eksemplifisert med band som Shining, Jaga Jazzist og Valkyrien Allstars. Også norske musikkhistorie har i de senere år fått en samlet framstillingsramme i fembindsverket *Norges musikkhistorie* i 2001,ⁱⁱⁱ og i populærmusikken ser vi noe tilsvarende i *Norsk rocks historie fra Rocke-Pelle til Hank von Helvete* fra 2009 – 400 sider som favner rockens inntog på 1950-tallet fram til musikkformens sjangerbredde i dag.^{iv}

Slike integrative forhold kan ved første øyekast virke opplagte, men kompliseres ved at feltet også består av aktører og musikalske foretak som nødvendigvis ikke lar seg innordne i det vi kan omtale som det store musikalske «vi». Slik sett er det sannsynlig at deler av dagens musikkfelt må betraktes som *fragmentert* ved at ulike musikalske «rom» befinner seg spenningsløst side om side. Finnes det felles forankringspunkter mellom for eksempel hiphop framført av norskpakistanske utøvere og moderne samtidsmusikk, eller er toner, musikere, publikum, distribusjonskanaler og andre kontekstfaktorer så forskjellige at disse musikkformene verken innbyr til en felles forståelse av begrepet «musikk», eller har felles institusjonelle møteplasser og «baner» hvor de møtes og kan bli oppmerksom på hverandre?

Musikkfeltets nivåer

Fragmentert eller differensiert? Og bør vi betrakte usikkerheten som et problem? Det finnes ikke nyanserte svar på dette, blant annet fordi vi pr. dags dato mangler en helhetlig musikk sosiologisk undersøkelse i Norge, tilsvarende det Lundberg, Malm og Ronström kunne presentere i 2000 basert på svenske forhold. Hva disse forfatterne kan dokumentere er at det de omtaler som det «mangkulturelle» svenske musikkfeltet kommer til syne på nivåer som angår personers identitetsdannelse, verdier, roller og opplevde egenverdi, men favner også større fellesskap som kan mobilisere bevegelse og entreprenørskap og endelig globale diskurser som dag virker i nær forbindelse med, og griper inn i, mikro- og mellomnivåer for sosial samhandling.^v De deler for eksempel operative musikkaktører inn i posisjonene gjørare, vitare og makara. Gjøreraren utøver musikk ofte gjennom omfattende praktisk og teoretisk kunnskap, men en kunnskap som på en direkte måte kan relateres til utøvelse. Aktørens kvalitet og autentisitet foranmeldelse er forankret i den konkrete utøvelse: «Det som er rätt er det som kjens rätt för meg».^{vi} Vitaren er kunnskapsinnsamler på et mer abstrakt plan. Her er det teoretisk og vitenskapelig kunnskap som er målet og prototypen er forskeren i den akademiske verden, supplert av rekken av «amatørforskere» som også kan oppvise en stor kunnskapsbase på sine respektive felt. Kunnskap kommer her til uttrykk i det talte og skrevne ord og kvalitet og autentisitet forankres i vitenskapelige prosedyrer og publisering. Makaren er den pragmatiske beslutningstaker som sprer og selger musikk og musikalsk informasjon. Plateprodusenter, forleggere, arrangører og markedsførere – entreprenører av ulike slag – er alle beslutningstakere som forankrer kvalitet og autentisitet til graden av oppmerksomhet, til budskapsspredning og til det å selge musikk og musikalske opplevelser.

Ut av dette kan vi se flere trekk som kan tjene som kjennetegn på dagens komplekse musikkvirkelighet. For det første at rekken av integrerende institusjoner som samler musikkfeltet og gjør musikere og publikum oppmerksom på hverandre er mange, men at dette må suppleres med et tilsvarende fragmentert musikklandskap der en rekke musikalske rom og virkeligheter ikke står i noen direkte berøring med hverandre. Dernest kommer at musikkfeltet er utspent på ulike nivåer fra det helt lokale til globale nivåer med komplekse samhandlingsmønstre mellom nivåene. Tilsvarende er det operative, skapende musikkfeltet befolket med aktører som innehar ulike posisjoner, eksemplifisert med gjørare, vitare og makara ovenfor.

Det er i den forbindelse interessant at forfatterne gjør oppmerksom på at disse tre posisjonene ikke er gjensidig utelukkende. Tvert om kan individer både rendyrke og veksle mellom flere av disse. Det er innlysende at siden denne forskningen ble publisert i 2000 har det skjedd en

markant forandring i så vel tilegnelse og fysisk spredning av musikk. En musikkstudent som i dag skal komponere et musikkstykke vil gripe til digitale komposisjonsverktøy, la seg kunne inspirere av et utall musikkformer og uttrykk gjennom nettplattformer som Spotify og YouTube og med enkle grep kunne promotere denne musikken på internett til en uant mengde mottakere. Vedkommende er både gjører og maker i en og samme person. Legger vi til at den kunnskapen som ligger til grunn for slike operasjoner i dag er nedfelt som kunnskapskrav i læreplaner fra barnetrinnet og opp til de høyere utdanningsinstitusjoner ser vi omrisset av en formidabel forskyvning av hele musikkfeltet. Gjørereren kan i prinsippet være like mye viter som maker.

Dette gir store utfordring for alle som skal undervise i musikkfeltet. Vi vet en del, forutsetter en del, men spørsmålet er om vi som profesjonelle kunnskapsleverandører i dagens komplekse musikkfelt også mangler oppbyggende kategorier og modeller som kan hjelpe oss mot å kunne se feltet i stort med sine mer eller mindre samhandlende skalanivåer og med sine eventuelle spenninger og spenningsløse sider.^{vii} Gjennom å intervju 33 innvandrerelever i grunnskolen i Norge, Sverige og Finland om deres musikkundervisning viser Sidsel Karlsen hvordan nettopp ulike skalanivåer kommer til uttrykk i dagens klasserom så vel som utenfor klasserommet; i uformelle sosiale situasjoner. Hun summer opp med at:

[...] the lower secondary school students interviewed as part of the reported study possess multiple repertoires of ways of being and acting in music. In other words, their experienced and enacted musical agencies as reported in their interviews appear rich and vivid, and each student's 'agency trajectory' seems to weave in and out of a multitude of musical cultures, practices and ways of using music, as well as being deeply intertwined with the multicultural contexts and circumstances that form the backdrops or bases of the students' lives.^{viii}

Å tenke didaktisk om dette feltet er derfor en formidabel oppgave. Som beskrivelsen ovenfor også viser, kompliseres bildet ytterligere ved at tilegnelse av musikk foregår gjennom både formelle og uformelle praksiser.^{ix} Musikkens uformelle praksisformer består av enkeltindivider og grupper som gjennom lytting og musisering genererer

kunnskap utenfor formelle læringssteder. Dette er sentrale læringsarenaer som ofte er unndratt blikket fra formelle utdanningsinstitusjoner som skole og kulturskoler. Samtidig har det de siste 30 år foregått en formidabel vekst i institusjonaliserte virksomheter som med ulike intensjoner og krav

roper på legitimitet i det som kan omtale som storsamfunnets musiske forvaltning fra vugge til grav. I en nylig utgitt norsk antologi om musikkundervisning i skolen heter det for eksempel:

Vi blir musikalsk ivaretatt gjennom alle livsstadier fra babysang, kulturskole, kulturmønstringer, rockefestivaler, korps og kor for sangere på alle nivåer, inkludert de som «ikke kan synge»; til konsertserier på eldresenteret. Barn leker Idol og Grand Prix-finale i barnehagen, småskoleelevene laster ned sin egen musikk fra nettet mens elevene på mellomtrinnet og i ungdomsskolen lager film og produserer sine egne CD-innspillinger. Vi har den Kulturelle Bæremeisen, Skolesekken, og Spaserstokken og dessuten egen iPod med favorittmusikk i den rekkefølge vi måtte ønske.^x

Denne innledende beskrivelsen av det moderne musikklandskapet framstår trolig som intuisjonsriktig og i pakt med norske oppvektsrammer anno 2011. Som nevnt kan musikklandskapet brytes ned til en rekke skalanivåer og felt, men kan i første omgang stå som en oppsummering av noen helt grunnleggende forandringer som det norske samfunnet har gjennomlevd i løpet av de siste 30-40 år. Punktvis kan vi for det første si at samfunnet i dag preges av en gjennomgripende kommersiell og digitalt mediert populærkultur hvor musikk spiller en framtrødende rolle. Videre eksisterer det flytende overganger mellom formelle og uformelle læringsformer, men hvor begge er voksende. Dernest er vi vitne til en markant interaksjon mellom lokale og globale kulturimpulser hvor også en ny flerkulturell virkelighet er en sentral del av bildet.^{xi}

Musikkfagets historiebegrep

Hvis det er slik at dagens musikklandskap preges av (I) delfelt med ulike – og noen ganger ingen – berøringspunkter, (II) vekselvirkninger mellom uformell og formell musikktillegelse og (III) globale, ikke-stedlige musikkformer, vil det være interessant å rette fokus på hvordan såkalte «historiske dimensjoner» i musikkfaget forvaltes. Musikkhistorie skal i det kommende ikke forstås som et eksplisitt fokus på fortiden fordi det er fortid – rett og slett. Snarere er det snakk om det Anders Johansen har omtalt som historisk orientering som *framtidsberedskap*.^{xii} I et slikt lys vil *Læreplan i musikk* i Kunnskapsløftet (LK06) kunne leses som et sett prognoser, scenarier og sågar utopier om hva vi ønsker med dagens musikkhistoriske undervisning. Læreplanen handler slik sett om å kunne generere kunnskap om at musikk er kulturelle former som både kan framvise en rekke historiske

linjer og tilknytningspunkter til samfunn i fortiden, og som samtidig rommer samfunnets nyeste tendenser.

Læreplanen bør derfor kunne vaksinere mot det Johansen omtaler som «framtidssjokk» (slik planen har inkorporert digital musikkunnskap), samtidig som den skal vise fram ulike musikklandskap (perioder, stiler, musikalske forståelsesformer) som har oppstått under spesielle omstendigheter og som vil kunne framvise både kontinuitet og brudd med vår egen tid. Et slikt historiesyn skiller seg på avgjørende punkter fra et syn på fortiden som en dogmatisk tradisjonsbærer som slår fast et bestemt pensum, et særskilt lytterepertoar og som innbyr til at vi andektig bøyer oss for fortidens «tyngde». Nikker vi bare bekreftende til Beethoven eller Beatles uten å oppfatte hvorfor vi nikker, står vi i fare for innlemme fortiden som naturlig; «som ærbødighet eller resignasjon overfor det som til alle tider er seg selv likt», som Johansen uttrykker det.^{xiii}

I det kommende vil jeg likevel spørre: Hvilke historier er det plass til i dagens musikkundervisning og hvordan «lære bort» dette stoffet, for eksempel på ungdomstrinnet? Spørsmålene aktualiseres ved at dagens læreplan for musikk i grunnskolen ikke formulerer et eksplisitt fokus på musikkhistorie. Det er i tråd med de endringer som ble innført med Kunnskapsløftet (LK06) hvor det blant annet heter at det er lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. Dette medførte blant at et innarbeidet begrep som «musikkhistorie», eller et mer «up-to-date»-begrep som «musikk som fortelling» ikke finnes i læreplanen. Dette betyr ikke at musikkens «historiske dimensjoner» nødvendigvis har falt ut, men at de skal kunne implementeres i de tre hovedområder som læreplanen er formet etter; *musisere, komponere og lytte*. Et delområde som musikkorientering er således implementert i alle tre områder og under lytting finnes her ansatser som avkrever et eksplisitt historisk blikk på musikk ved at orienteringen: «omfatter både musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid».^{xiv}

Læreplanen er et dokument for et av skolens sentrale kunstfag, og slik sett er en av dens viktigste målsetninger å kunne sette på begrep det angivelige ureduserbare punkt som oppstår i møtet mellom musikk og den enkeltes lyttererfaring. En ofte sitert passus om fagets formål påpeker at musikkopplevelsen «er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs»^{xv} og at nettopp det doble grepet mellom intuitiv tildragelse og utviklende refleksjon er grunnlaget for musikkopplevelsen. Hva som anses som vesentlig i et slik samlet musikalsk erfaringslager kan tematiseres på mange måter, for eksempel som en grunnleggende erkjennelsesfunksjon på tvers av historiske og sjangermessige forhold^{xvi} eksistensiell erfaring som kan angå våre grenser og sårbarhet^{xvii} eller ved for eksempel

konkret å anlegge en fenomenologisk didaktikk der eleven og lærerens levde erfaringer, blir tillagt avgjørende betydning i undervisningen.^{xviii}

Dagens læreplan i musikk nedtoner altså den preskriptive innholdsdimensjon ved at sjangerstoff i liten grad spesifiseres utover overgripende kategorier som barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk og improvisert og rytmisk musikk. I forhold til Lærerplanverket fra 1997 (L97) er dette delvis en videreutvikling ved at musikkplanen den gang fremdeles holdt seg med en inventarliste over sangtitler, komponister/tekstforfattere og utøvere som skulle belyses. Som Øyvind Varkøy påpeker kunne L97 ses som en mellomløsning ved at den faktisk anførte musikere og musikalsk stoff som på ulike måter skulle kunne speile dimensjoner ved riks- og sentralkulturen, samt ulike lokal- og subkulturelle fellesskap.^{xix} I dagens læreplan finnes ikke tilsvarende momenter, men spørsmålet om hva skal det lyttes til og med hvilken hensikt er neppe mindre presserende. Hvilke musikkformer skal til en hver tid innveksle fagplanens målsetninger? Slik valg må gjøres i norske klasserom hver dag, og om valgene er veloverveide og tuftet på didaktisk refleksjon vil for en stor grad være bestemt av lærerens kompetanse og faglige skjønn. Dagens læreplan åpner for innspill både fra det lokale musikkliv, en rekke musikalske tradisjoner, samt at den globale musikkultur kan få plass i klasserommet. Slik støtter planen seg på en kulturell selvforståelse og uttrykker en allmenn forestilling om dagens Norge. Den skal garantere for relevans og den skal oppfattes som operasjonell i skolehverdagen.

Som all styrende legitimasjon uttrykker læreplanen gjennom sine grunnsetninger en kulturell *garanti* for samtiden. Hva slags garanti er det her snakk om? Kontrasten til den opplevde skolevirkelighet kan oppleves som stor slik musikkfaget ikke uten videre kan sies å generere basiskunnskaper, kunnskap som er sårt tiltrengt i en skole der frafall av elever – særlig i den videregående opplæring – er et faktum. Flere dropper ut i utdanningsløpet i Norge enn gjennomsnittlig for EU, slås det fast.^{xx} Framstår musikkfagets ambisjoner og mål som noe som må komme *etter* at den reale kompetanse og det grunnleggende kunnskapsløftet er unnagjort, eller vil musikalske ferdigheter og kunnskap spille med, smis inn i og dermed underbygge basiskompetansen?

Basiskunnskap og musikk

Grunnlaget for de ulike læreplanene i LK06 er at de alle skal implementere basiskompetanse som angår å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, samt kunne bruke digitale verktøy. Dette framsto som et nytt didaktisk virkemiddel og kan ved første øyekast synes perifert i forhold til musikkfagets grunnleggende ferdigheter som først og fremst omfatter å kunne musisere,

danse og komponere i samspill med å lytte, oppleve og reflektere. Signe Kalsnes har påpekt at det er en forutsetning at de fem elementene som utgjør basiskompetansen modelleres inn i musikkfaget på fagets egne premisser:

I musikkfaget er det naturlig at de grunnleggende ferdighetene både forstås og trenes på andre måter enn i mange andre skolefag, hovedsakelig gjennom en kroppslig og praktisk tilnærming til opplevelse, tenkning, forståelse og begrepslæring.^{xxi}

I en modell utarbeidet i forbindelse med læreplanarbeidet skisserer Kalsnes en rekke elementer som operasjonaliserer basisferdighetene.^{xxii} Som nevnt åpner læreplanen for musikalsk mangfold og sjangerbredde ved at nær sagt alle sjangre i spennet fra rim og regler til kunstmusikk og egenkomponert musikk og dans danner den stofflig omgang med musikk. Sjangerbredden skal videre brukes i arbeid med en rekke musikkfaglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger i spennet fra å oppfatte musikkens grunnelementer som puls, rytme, klang melodi osv., til musikkorientering, innsikt om musikkens bruk og funksjoner og refleksjon knyttet til musikkopplevelse. I tillegg innbyr læreplanen til å trekke veksler på elevenes uformelle læringsimpulser når det heter at: «Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig».^{xxiii} Dette angår igjen skillet mellom uformell og formell læring og mellom musikkopplæring innenfor og utenfor utdanningsinstitusjoner. I tråd med poenget ovenfor om elevens mangslungne musikkerfaringer vil det by på store utfordringer i dagens musikkfag å opprettholde et rigid skille mellom en klasseromsforankret undervisning og de kulturelle praksiser eleven selv bringer inn i musikkfaget. En slik situasjon betyr ikke at skolen som institusjonell læringsramme skal framstå som et ekkokammer av rådende musikkulturelle strømninger enten det er snakk om populærmusikk eller kunstmusikk, men at musikkundervisningens didaktiske identitet må uformes i vekselvirkning mellom elevens faktiske musikkverden og det sett av verdier og målsetninger som læreplanen uttrykker.

En slik vekselvirkning består av mye mer enn kulturmøter og friksjoner på et overflatiske plan slik «formell» kan oppfattes som tradisjonelle undervisningsformer som tar utgangspunkt i etablerte musikkformer og -praksiser, men det «uformelle» står for læringsformer som ikke er metodisk og regelstyrt på samme måte og som i tillegg åpner for praksiser utenfor skolefaget kjerne. I sin framstilling av uformell og formell læring minner Folkestad om at læring alltid er underlagt struktur og intensjoner, men at en uformell læringsituasjon hviler på en større grad av musikalsk selvvalg og

frivillighet fra aktørenes side.^{xxiv} Samtidig viser Green at uformell læring i rockefelte også kan ta form som disiplinert og formal musikkundervisning, altså hvordan et sett didaktiske verdier som historisk står fjernt fra rockenes etos, implementeres inn i dagens undervisningssituasjoner.^{xxv}

På hvilke måter elevenes uformelle og formelle kunnskap brukes som komponenter i musikkfaget, samt lærerens fortolkning av de grunnleggende ferdighetene, kan føre til svært forskjellige musikkpedagogiske praksiser og dermed også til forskjellige musikkfag. Kalsnes påpeker da også at det blir av særlig betydning hvordan fortolkning og refleksjon av de grunnleggende ferdigheter gjøres – både fra lærerens så vel som fra det musikkpedagogiske utdanningsfeltets side.^{xxvi} På hvilken måte ferdighetene skal underlegges målstyringsprinsipper og hvordan kompetansemål skal kunne beskrive den målbare og etterprøvbare kompetansen eleven forventes å utvikle, blir i den nye fagplanen for så vidt stående uavklart.^{xxvii} Dette henger sammen med at det eksisterer et sprik mellom læreplanverkets overordnede intensjoner og beskrivelsen av den faktiske kompetansen eleven skal oppnå, i følge Kalsnes, og dette gjør musikkfaget sårbart for det jeg velger å omtale som «ferdighetsfellen». I dette ligger at den operasjonaliserte musikkplanen lett kan ta form etter teoretisk forankrede fag, normert etter matematikk og andre «eksakte» fag. Dermed nedtones lytting, opplevelse og refleksjon, samt at den utøvende og skapende biten av musikkfaget kan bli underprioritert, i tillegg til at slike komponenter kan bli vanskelig å vurdere. Det er derfor mulig å følge Kalsnes i sin konklusjon der hun påpeker at nettopp det sterke fokus på basisferdighetene vil kunne skape en oppfatning av at noen fag er viktig ved at de utvikler disse ferdighetene bedre enn andre. Dette kan true musikkfaget som vil kunne stå i fare for å bli marginalisert i skolen og i skole- og utdanningspolitikken.^{xxviii}

Kulturelle strømninger i barn og unges liv

La oss gå fra detaljer ved læreplanen til å forsøke å innramme det faktisk eksisterende bilde av barn og unges kulturhverdag. Hvilke tendenser er tydelige anno 2013? Jeg har påpekt at dagens klasserom er et brytningspunkt der en rekke kulturelle strømninger skal gis form, skape opplevelse og verdi og i siste instans skal anspore til kunnskap. Den musikalske «lekkasjen» inn i klasserommet (så vel som i auditoriet) er formidabel og i en slik situasjon vil lærerens rolle både bestå av å være leverandør av fagkunnskap om musikk, igangsetter av samhandlingsmønstre med musikk og tilstrebe rollen som kompetent kulturarbeider som honorerer og implementerer innspill fra av en rekke musikalske livsverdener, forstått som elevenes musikalske bakgrunn, deres identitet, smak og sosiale plassering.

Et sted å etterspore den grunnleggende pregning og resepsjon av de mange kulturimpulser er klokkelig nok å gå til den moderne barndommen. På lignende måte som undervisningssituasjonen er beskrevet ovenfor er den moderne barnekultur blitt beskrevet som et sosialt felt preget av ulike transaksjoner, kryssende interesser, ulike stemmer og autoriteter. I sin innramming av dagens barndom vektlegger den danske barnekulturforskeren Kim Rasmussen at begrepene «barn» og «kultur» må knyttes til samfunnsmessig integrasjon og fortolkende reproduksjon. Barnekultur er således enda et av kulturens «lekkasjefelt»; et sosiokulturelt felt preget av interaksjon og samhandling mellom barn, mellom barn og voksne, mellom barn og kulturindustrien og som utspiller seg innenfor rekke ulike institusjonelle rammer som barnehage, skole, familie, varemarkedet osv. Videre handler denne integrasjonen grunnleggende om tilskrivning av tegn, relasjoner ritualer og vaner som eksisterer på hverdagsplan. Følgelig kan ikke en slik integrasjonen hypostaseres som «barns kultur», forstått som en isolerte enklave fristil fra verden rundt. Barnet er posisjonert fra før det entrer verden og dets inntreden i kulturfeltet må ses i lys av foreldrenes forhistorie og sosiale plassering, samt en pågående rekonstruksjon av symboler og mening gjennom handling.^{xxix} Rasmussen ser flere tendenser i den moderne barnekultur hvor særlig av-tradisjonalisering er relevant for det foreliggende.^{xxx} Av-tradisjonalisering knyttes gjerne til et begrep om det senmoderne og vil fremheve økt individualisering og refleksivitet som viktige kjennetegn. Tradisjon i betydning sædvaner og overleverte forestillinger mister sin naturlige plass og erstattes av en økt bevissthet om individets frihet, men samtidig også dets kontingente situasjon. I dette ligger at skiftende subjektposisjoner opptrer slik de er basert på livsstilsvalg, men også at sosial skranker spiller inn for konstituering av selvidentitet.^{xxxi} I prosjektet å «finne seg selv» i raskt skiftende samfunnsforhold blir fleksibilitet og forandring vilkår for stadig flere mennesker (herunder barn). Kulturen lider derfor av et *selvfølgelighetstap* som i vår tid i følge Rasmussen, framstår som en ny selvfølgelighet ved «at tingene skal være så fleksible som mulig».^{xxxii}

Musikkfagets garanter

I tråd med både Læreplanverkets åpne inndragelse av musikkhistoriske komponenter og de allmenne tendenser som er skissert for samtidens musikkfelt er det mulig å se dette som et uttrykker for et gjennomgripende selvfølgelighetstap. Musikkbegrepet framstår som flerdimensjonalt og komplekst, noe som reflekteres like inn i Læreplanverket ved at den anfører få og diffuse retninger for hva som vi som norske borgere faktisk må kunne ha av grunnleggende historisk kunnskap om på musikkens område.^{xxxiii} La meg straks legge til at her skal ikke dette ikke gjøres til et problem som må «løses». Det er ingen vei tilbake til en «unison» samklang på musikkens område, en samklang som

neppe eksisterte før den senmoderne tilstand gjorde seg gjeldene heller. Min erfaring som elev ved gymnasiets musikklinje på 1970-tallet og fram til i dag, hvor jeg underviser musikkstudenter i universitets- og høgskolesektoren, synes i det minste å avdekke et mønster ved at det musikalsk mangfoldet oppleves som håndterbart. Det er mulig å både like norsk og spansk folkemusikk samtidig som både den klassiske musikken og rock er sentrale identifikasjonspunkter. Spørsmålet bør derfor ikke dreie seg om elevens forutsetninger, men hva musikkfaget kan gjøre bedre med grunnlag i disse forutsetningene. Hvis det er slik at musikk ikke lenger lar seg legitimere med henvisning til en bestemt «hovedkode» som for eksempel modernisme i kunsten, det nasjonale, religion eller en bestemt (god) smak må dette selvfølgelighetstapet innreflekteres i den forskningsbaserte kunnskapen.

Å snakke om «hovedkoder» på musikkens område fordrer en tanke om et sett felles referanser som koden kan hente mening fra. Den danske kulturforskeren Christian Jantzen har omtalt samfunnets hovedkoder som kulturens garantier. I den vestlige kulturkrets har slike garantier tradisjonelt inntatt en plass som absolutte annetheter, det vil si begrunnelser som er forutsatt som selvfølgelige innen den enkelte kultur og som ikke avkrever nærmere avklaring. Garantier som Skjebnen, Gud, Fornuften, Rasen og Personligheten utgjør på denne måten noen idehistoriske «bakgrunner» i en «figur-bakgrunn»-modell som har gjort at nye kulturelle figurasjoner har kunnet tre fram og som har gjort nye kulturelle hendelser betydningsfulle.^{xxxiv} Det er Jantzens videre poeng at så lenge kulturendring skjer med henvisning til en felles garant, vil kulturfeltet kunne ta opp i seg motsetninger, konflikt og sågar framstå som kaotisk og uordnet. Det finner altså hele tiden sted en betydelig kulturell selvregulering ved at regelendring og normfornyelse stadig inntreffer, forutsatt at den grunnleggende garant ikke endrer sin status som en *a priori* legitimeringsstruktur. Så lenge garanten tjener som felles referanseramme for gyldige handlinger, riktige problemstillinger og vitensformasjoner, med andre ord; så lenge garanten oppleves som selvfølgelig, vil kulturfeltet vise en stor grad av fleksibilitet og egendynamikk.

Som påpekt har en slik epokal selvfølgelighet lenge blitt utfordret på en rekke områder. Det norske musikkfeltet av i dag kan ikke begrunnes med henvisning til for eksempel en samlet nasjonal garant – unntagen kanskje i særlig høyt oppdrevne rituelle situasjoner som sport og nasjonale feieringer. Det norske samfunn operer heller ikke lenger med én religiøs garant, en situasjon som avstedkommer nye utfordringer i alle skolefag – også musikk. Som et sosio-musikalsk felt er det trolig at en rekke uttrykksformer heller ikke lar seg plassere langs aksene kunst-underholdning og at tradisjonelle avgrensninger og inndelinger ikke tjener som valide differensieringsmekanismer. Slik framstår det heller ikke som opplagt hvilke musikkformer som er hegemoniske og hvilke som er underlagt hegemoniet.

Svekket kunststatus

Med dette som utgangspunkt gav Dag Østerberg i 2009 i *Nytt Norsk Tidsskrift* et omriss av musikklandskapets forandringer hvor fokus var å innramme forandringstrekk ved de høyere utdanningsinstitusjoner i musikk – og da særlig musikkvitenskap.^{xxxv} Utgangspunktet for Østerberg er en bredt anlagt framstilling av kunstmusikkens svekkede stilling og hvor kunstbegrepet knyttes til eksistensielle erfaringer, «livets alvor». Denne høye og myndige dimensjonen ved musikk har dels vært frambrakt av komponister, dels av musikkvitenskapen og profesjonsstudier og ved hjelp av å skrive musikken i en allmenn kulturhistorie. Her har det inntill nylig dreid seg om å vise hvordan musikken inngikk «i «modernitetens brede bevegelse»».^{xxxvi} Østerbergs innramming aksentueres av en tilsvarende estetiske sansning som oppstår i møte med stor kunst. Som en særegen erfaring i kantianske forstand vil den estetiske opplevelse kunne vise nye eller mer alvorlige sider ved tilværelsen og derfor vise utover arbeids- og hverdagslivet med sine rutinemessige måter å møte verden på. Videre er det vesentlig for Østerberg ikke å relativisere denne erfaringen, slik det kan innvendes at hva som gjelder som egenartet og høyviktige betydninger for den ene ikke gjelder for den andre. Hendelser i den enkeltes livsløp vil selvsagt alltid gi stoffer, emner, klanger og tilstander en «twist» som andre vanskelig kan gjøres delaktig i, et musikalsk forskningsfelt som ikke minst Even Ruud her hjemme og den engelske musikkforskeren Tia DeNora har gitt viktige bidrag til.^{xxxvii} Østerberg på sin side mener at slike innvendinger ikke rekker langt fordi de erfaringer det her er snakk om er et felles erfaringsgrunnlag som blir tydelig for eksempel i møte med storslåtte naturopplevelser:

Å stå på toppen av de vestlige Hurrungane og se mot Skagastølstindene er et veldig syn og erfares som en almen erfaring. De som ikke gjør denne erfaringen, vil for det meste være seg bevisst at de utgjør unntak, f.eks fordi de har sett og opplevd på nært hold, andre, høyere fjellkjeder.^{xxxviii}

Østerberg har i andre sammenhenger snakket om naturens utmeisling i det moderne vestlige samfunn, noe som ikke skal misforståes i retning av et synspunkt om at naturen er besjelet, som var en forestilling i den romantiske bevegelse. Snarere slo den matematiske naturvitenskapen (natur)romantikken tilbake slik at denne måtte nøye seg med en plass i fritiden, med sine

søndagsturer i «naturens store kirke».^{xxxix} Og det er her vi ser konturene av en kunstforståelse som står i et forpliktende forhold til en målestokk (garant) som Østerberg inntil nylig har erfart som en *de facto* almen erfaring i de høyere utdanningsinstitusjoner. Slik kunstmusikken til og med modernismen og komponister som Schönberg, Webern og her hjemme Arne Nordheim, gav retning til en *avant-garde* som på mangslungen vis sto som en videreføring av vestens store musikktradisjon, slik virket også denne strømmingen som analog bestanddel til en hovedkode i den moderen vestlige tanke, tanken om framskrittet. Denne framskrittstanken forvitret slik den fra omlag 1970 framsto som bare én retningsgivende eller regulerende idé blant andre. «Kunstmusikken har ikke lenger noen entydig retning», konstaterer Østerberg, slik den får konkurranse fra andre strømninger (for eksempel «nyvennlighet»). De egentlige *avant-garde*-komponistene finner virke innenfor en snever offentlighet, kanskje mer som lydforskere og -laboranter enn som komponister i tradisjonell forstand. Dette ledsages av en tilsvarende populærmusikalsk forandring hvor særlig rock som en bred vestlig motkulturell bevegelse fra 1960-tallet har distingvert seg fra underholdningsmusikken, med tekster «mer alvorlige, iblant bitende, iblant undrende og tenksomme, filosoferende». Rocken har slik sett nærmet seg kunsten og blitt en «mellommusikk» og som en hypotese foreslår Østerberg at med *avant-gardens* innkapsling i en snever offentlighet oppsto et tomrom som rocken delvis kunne fylle.

I tråd med musikkfeltets sterke bånd til akademia – som Østerberg setter som en forutsetning for kunstdimensjonen ved musikk – vil et slikt endret musikklandskap kunne få følger for musikkvitenskapen slik den tradisjonelt er blitt bedrevet ved vestlige universiteter. Hvis musikkfagets «offentlighet» befolkes med en stadig større andel studenter og lærere som for en stor del ikke er i befatning med den klassiske kunstmusikken, og ikke oppfatter den som relevant, vil musikkvitenskapen falle fra hverandre i partikulære underfelt der kunstmusikkens historie vil kunne få bedre fagvilkår ved Historisk institutt og den egentlige *avant-garde*-musikken vil bli et tverrfaglig anliggende for neurologi, psykologi og fysikk. Tilsvarende vil rock og populærmusikk bli en bindestreksdisiplin som kanskje kan innlemmes i sosialantropologi, sosiolog, psykologi, og kanskje særlig gjennom musikkterapi.^{xi}

Et friere spill

Så langt Østerberg. I et tilsvarende svar åpner Ståle Wikshåland med å konstatere at store fortellinger er «sjelden vare nå til dags».^{xii} Og det er nettopp storheten i betydning det sosiohistoriske overblikk med ditto kategorisering av landskapet som er Wikshålands ankepunkt mot Østerbergs tanker om den musikalske forvandling. Perspektivet til Wikshåland vil måtte tone ned Østerbergs store sosiologiske utsyn, slik Wikshåland hefter seg ved den musikalske erfaring som sådan og at disse er

av individuell art. For Wikshåland er det derfor de egenartede musikalske tildragelser som står i fokus «der man hører og forholder seg, uten med en gang å skulle ta stilling til verden som helhet».^{xlii}

Populærmusikkforsker Anne Danielsen gir også tilsvaret til Østerberg hvor hun blant annet trekker fram at kravet om nyskaping i modernismen blir vanskelig å innfri for populærmusikkens del.^{xliii} Konkret blir dette en påvisning om at populærmusikkens «regler» (formler, repeterende strukturer osv.) må betraktes som et formelt nivå som nettopp den personlige, skapende omgang med musikken henter næring fra. Slik er det ikke selve materialet, men snarere framføringsmåten som blir det sentrale endringspotensiale i populærmusikken. Det dreier seg om: «den personlige touchen som gjør noe friskt og nytt».^{xliv} Argumentet utdypes ved at Danielsen viser til Henry Louis Gates Jr. og hans teoretisering rundt egenarten ved afroamerikansk språk og kultur, der et av hovedpoengene nettopp er at repetisjon og revisjon foregår i én og samme manøver. På denne måten kan man: «få sagt vesentlige ting som det ikke er mulig å si på noe annen måte, som det rett og slett er umulig å få fram uten å gå en omvei om det kjente».^{xlv} Danielsen avslutter sitt tilsvaret ved å peke på at den historiske kunstmusikken er sprunget ut av en annen tid og en annen livsførelse enn den som er framherskende i dag. Hun minner om at denne tradisjonens hegemoniske posisjon også har skjøvet andre musikkformer ut i skyggen – og altså åpnet for nye, og dermed også skapt en mulighet for å se verdien av andre musikktradisjoner og kulturer. Den detronisering som har foregått gir tilsvarende åpninger i musikkfeltet ved å bane vei for «nye kunster» - eller hva vi velger å kalle det, «så lenge musikken er god».^{xlvi}

Ut av denne debatten kan vi konstatere at Wikshåland møter Østerberg i hans påpekning av muligheten for allmenne skjønnhetserfaringer. Denne fenomenologiske «åpning» kan begge omforenes om, de konkluderer imidlertid forskjellig i forhold til *hvilket* musikkmateriale som skal gjelde som erfaringsgrunnlag og *hvilken* fortolkningshorisont som erfaringen skrives inn i. Som en av de første i den norske musikkoffentlighet påpekte Wikshåland for over 20 år siden at den musikalske stilhistorien har skiftet karakter fra å ha anvist en felles kulturarv som munner i et aktuelt stadium, historieskriverens egen, til å bli en fleksibel inventarliste over fortidens mesterverk.^{xlvii} Slik blir det heller ikke overraskende at Wikshåland i sitt tilsvaret avslutter med å se samtidens store musikklandskap utspent i tradisjonens og virkelighetens tyngde og samtidig i dens uendelige letthet. Dette behøver ikke være uttrykk for verken krise, mangel eller overflatiskhet. Kanskje er dette nettopp et perspektiv «som holder verden i bevegelse, alt etter hvilke erfaringer vi gjør oss», avslutter Wikshåland sitt tilsvaret til Østerberg.^{xlviii}

Fra et populærmusikalsk ståsted lukker heller ikke Danielsen for at nyansert omgang med dette materialet er mulig. Det er mulig å se hennes påvisning av repetisjon og revisjon som en

estetisk nøkkelfaktor ved populærmusikk, noe hun da også har utdypet i flere andre sammenhenger, blant annet i artikkelen «Estetiske perspektiver på populærmusikk» fra 2002.^{xlix}

I fortettet form ser vi her det samme musikklandskap slik det står under beskyttelse av to ulike garantier. Østerbergs garanti legitimerer en høyverdig kunst slik den er frambrakt av vestens modernitet og institusjoner, og at denne bevegelsen uttrykker et framskritt som Østerberg i en annen sammenheng har foreslått som et hovedmotiv i det vestlige moderne samfunn.ⁱ Wikshålands garanti kan på sin side sies å være den postmoderne. Den viser musikkfeltet mer avspennt, samtidig som han innreflekterer en ny synlighet ved å forfekte at vår tid framstår som usedvanlig rik musikalsk og slett ikke er i beit for komponistbegavelser. Det virkelige problem ifølge Wikshåland ville være om komponistene ville geberde seg som spesialister, frikoblet fra offentlig utprøving. Hvis det skapende musikkfeltet selv trodde mer på forskerstatus enn på kunstnerstatus ville resultatet kunne bli innkapsling og isolerte kretsløp uten kontakt med den offentlige arena.ⁱⁱ Danielsen ser på sin side fraværet av opphøyd kunst som en mulighet for at nye musikkformer finner sin selvsagte plass innenfor de høyere læresteder (herunder musikkvitenskap), noe som de senere år har generert en stor kunnskapsbase som angår sjangerspesifikke populærmusikalske forhold og analyser av musikkens tilknytning til samfunn og historie.ⁱⁱⁱ Der den første garantien følgelig ernærer seg av tapets alligori

vil Danielsen og Wikshåland begge vektlegge musikkfeltet som mer impulsivt, som et friere spill både med hensyn til samtidsdiagnose og i forhold til hvordan den historiske musikkarven forvaltes.

Musikk som skillende faktor

En konklusjon det er mulig å trekke av overnevnte debatt kan være at musikk innenfor de fleste sjangere og med høyst ulike samfunnsmessige forankringspunkter kan bære fram en kunstnerisk-estetisk erfaring. Men på hvilken måte skjer dette i dag? Debatten ovenfor overbeviser i alle fall meg om at hva som skal gjelde som musikalsk kunnskap framstår som mindre selvsagt enn for bare noen år siden, men at tiltroen til at musikk tilbyr en rekke funksjoner herunder også estetiske – og noen ganger også eksistensielle – dimensjoner er styrket. Som avslutning på kapittelet om kunstmusikken etter 1990 i den nylig utgitte *Vestens musikkhistorie fra 1600-tallet til vår tid*, skriver Erling Gulbrandsen:

Sannsynligvis har musikkbruken i dag større omfang enn noensinne, når det gjelder både vestlig, historisk kunstmusikk og samtidsmusikk. Musikken vi velger, sier noe om hvem vi er, både emosjonelt og sanselig, sosialt og intellektuelt. Den røper hvor vi kommer fra, den integrerer, forsoner eller skjærer, underholder, trøster og bærer, og formulerer de gåtefulle ønskene som vi selv bare halvt erkjenner i vår travle, dagligdagse bevissthet. Tidens ulike musikkformer, historisk og kulturelt, kaster fram skjemaene for det vi tror vi er på vei mot, samfunnsmessig, personlig og eksistensielt.^{liii}

Spørsmål om hvilke skjemaer det skal undervises i og hvilken akademisk innskriving vil skal forta av disse, er ikke lenger selvsagt, men må forhandles fram i lys av de mønstre vi mener å kunne observere både hos oss selv og den generasjon unge vi møter i undervisningssituasjonen. I sin bred anlagte undersøkelse av det svenske musikklandskapet fra 2000 gir Lundberg et. al. fire premisser som tjener som overordnede tolkningsramme for undersøkelsens empiri.^{liv} Ved å se nærmere på disse som aktuelle filtre for musikalsk formidling vil det avtegne seg tendenser i retning av at en estetisk sensibilitet *ikke* er på vikende front, men at dette faktisk blir et stadig viktigere handlingsmodus i et komplekst kulturlandskap. For det første betraktes «det mångkulturella samhället» som en prosess som framhever kulturelle tolkningsrammer og etniske ideologer som løfter fram menneskers *ulikheter*. Dette på bekostning av tradisjonelle tolkningsrammer og klasseideologier som har løftet fram menneskers iboende likheter.^{lv} Nøye forbundet med dette skapes et økt behov for *ekspressive former* som kan gestalte slik kulturelle forskjeller og som kan kommuniseres på både individuelt og kollektivt nivå. For det tredje antas at musikk, dans og enkelte andre ekspressive former får en økt betydning i komplekse moderne samfunn fordi dette er uttrykksformer som i særlig grad har stort potensial ved å opprette, vedlikeholde, lagre og kommunisere svært *sammensatte og nyanserte budskap* om sosial og kulturell identitet og slik sett opprettholde forskjeller, befeste sosiale grenser og skape nye meningssammenhenger. Som et siste punkt anfører forfatterne at det ikke er lyden og stegene i seg selv som genererer meningsproduksjon, men *måten lyd og bevegelse skapes*, samt i måten å organisere de sammenhenger der den ekspressiv utfoldelse skjer. Slik blir små og store musikalske scener viktige som markeringspunkter for estetisk praksis av ymse slag – skolen intet unntak. Intendert produksjon av lyd og bevegelse gir slik sett opphav til sound og bevegelsesformer som tjener som symboler for kulturelle identitet – musikk blir en type klingende varemerke, i følge forfatterne.^{lvi}

Min musikk, vår historie

Trekker vi disse tendensene inn undervisningskontekster er det tydelig at musikkundervisningen i større grad enn før må forankre sin legitimitet i samfunnsskape forhold som angår måter vi i dag benytter ekspressive, symbolske markører for å skape musikalske handlingsrom. Dette angår selvsagt dikotomien formell/uformell og musikkfagets implementering av de mange stemmer som bør kunne representeres i en dagsaktuell musikkdidaktikk. Samtidig: I en situasjon preget av høy kulturell flyt, en grad av uforpliktende affinitetsrelasjoner vedrørende musikalske former og en «uendelig» tilgang til musikk, vil underviserens mandat – kanskje i større grad enn for bare få år siden – måtte art seg som en «sorterer» og «karttegner» som gir modeller for et svært komplekst lydlandskap, modeller som i sin tur kan innveksles mot den enkeltes lyttererfaring og gryende musikkempati. En nødvendig bremselengde til fremtiden må balanseres med en musikkdidaktikk tuftet på nysgjerrighet og respekt for den kultursituerte elev/student og de ressurser hun bringer med seg inn i undervisningen.

Ser vi nærmere på dikotomien formell/uformell i lys av musikkhistorisk kunnskap vil dette bli tydelig. Påvisning av av-tradisjonalisering som ble skissert ovenfor som kjennetegn ved samtiden ledsages gjerne av en påstand om at en fragmentert og jeg-sentrert tidsfornemmelse (Zihe). Relatert til historie som didaktisk felt blir sentrale spørsmål hvordan skal vi huske, hva husker vi – og med hvilket formål? Dette er historiografiske spørsmål som minner oss på at heller ikke fortiden som sådan står under en beskyttende garant, men penetreres av ulike tolkningsposisjoner og tidsfølelser på samtidsplanet.

Slike spørsmål dukket opp i forbindelse med forskningen som Odd Are Berkaak og Even Ruud gjorde på et oslobasert rockeband tidlig på 1990-tallet. De hevdet at i forbindelse med estetisk/ekspressive uttrykksformer kan det være hensiktsmessig å skille mellom en lineær, kumulativ tid og en umiddelbar, ikke-diskursiv tidsfølelse. Dette angir det grunnleggende skille mellom tid som genealogisk, forstått som en fornemmelse av opprinnelse, kronologi og med forankring i nuet, samt en epokal tid som en følelse av å være i en avgrenset unik del av historien.^{lvii} Tilsvarende er det mulig å skille mellom ordinær tid, som er de tidsopplevelser som ordner hverdagens fenomener og hendelser i tidskronologier og på den andre siden det man gjerne kaller rituell eller estetisk tid. Et sentralt poeng med slike tidsaksonomier er at de representerer ulike kunnskapsfelt og tildragelser av fortid. Den genealogiske tidskategorien er tilsted før aktøren entrer scenen, mens den rituelle tiden er organisk ved at den representerer historien slik den framtrer i den enkeltes erfaring. Den genealogiske tid er derfor intersubjektiv, mens den organiske er subjektiv.^{lviii}

Dette må ses i lys av et begrep om historiske «dialoger» som historie- og identitetsskapende prosesser i populærmusikken. Populærmusikkforskerne Keith Negus og George Lipsitz legger avgjørende vekt på slike samtaler med fortiden som historieskapende prosesser. Lipsitz vier i sin bok

om kollektive minner i amerikansk populærkultur et kapittel til den tidlig rocken der han se populærmusikk som et «product of an ongoing historical conversation in which no one has the first or last word».^{lix} Negus anlegger tilsvarende et historiografisk perspektiv som problematiserer «the rock era» som en rådende historisk framstillingsform som skriver rocken inn i en ideologisk og tidsbunden tolkningsramme som kan lukke dialogen med fortiden.^{lx}

Det er ikke nødvendig her å redegjøre videre for slike historiografiske refleksjoner. De siste 30 års såkalte «cut and mix»-estetikk, samt nye mediekanaler på populærmusikkens område understøtter dialogens framskutte plass slik utøvere og et allment publikum bedriver aktive dialoger med fortidens ulike rock- og popformer.^{lxi} I et diskursteoretisk perspektiv vil prosesser knyttet til kulturelt eierskap, identitet og selvutvikling knyttes til de subjektposisjoner en moderne global kultur kan tilby. Her hjemme har vi for eksempel sett hvordan hiphop gradvis er blitt «implantert» i det norske samfunn gjennom ulike trinn, mot det Petter Dyndahl omtaler som «indigenisering».^{lxii} Blant annet gjennom å bruke norsk dialekter i rap vil derfor et betydelig antall unge (og eldre) oppfatte hiphop som hjemmehørende i det norske kulturfeltet. Dette er et eksempel på en «dialogisert» tilstand i populærkulturen der et globalt kulturstoff penetrerer lokale kulturnivåer og vise versa og hvor subjektposisjoner skapes gjennom et vekselspill mellom en global populærmusikalske «grammatikk» og lokal «idialekt». En slik bruk av populærkulturelle elementer hviler både på en organisk, erfaringsbasert historietilegnelse i tillegg til genealogisk kunnskap om stil, formprinsipper og teknologi.

Musikkfaget som uavsluttet kunnskap

Populærmusikk som historisk kunnskap; hvordan? Som populærmusikkforsker Audun Molde minner om; som musikk lærere tenker vi kanskje at alle «vet» mye om pop og rock, men det medfører ikke riktighet. Kunnskapen er som oftest overflatisk, uten nødvendig refleksjon og med minimal innsikt utenom det helt elementære.^{lxiii} Men vi bærer alle med oss et organisk lydspor, en fenomenologisk og opplevelsesmessig dimensjon av ulik lengde, dybde og artikkelasjon og det er antakelig den beste plattform en lærer kan gripe til for videre kunnskapsgenerering og vedvarende nysgjerrighet på musikkens område. Selv om det er en vegring i fagplanen mot ordet historie viser den organiske dimensjonen ved fortidens ekspressive uttryksformer at all omgang med musikk i en bestemt forstand er historisk og at all musikkundervisning i bunn og grunn må innreflektere dette. En hver fortolkning av et klingende lydspor, enten det skjer fra kateter eller pult aktiviserer en historiske dimensjon.

Det er ikke sikkert at slike tanker ligger antesipert som sentralt beveggrunn for dagens musikkundervisning i skolen. Der er heller ikke sikkert at historiebegrepet med sitt fravær i dagens Læreverk er tenkt på denne måten. Hva vi med sikkerhet kan si er at læreplanen i musikk er et barn av sin tid, men også et barn av en fortid, der ulike reformer har smidd musikk og musikkundervisningens gjøren og laden inn i rådende pedagogiske strømninger.^{lxiv} Faren for en instrumentell slagside i musikkfaget er påpekt, ved at det lett vil kunne normeres etter teoretisk forankrede fag som krever fasitsvar, svar som i liten grad fanger de viktige opplevelsedimensjonene som faget også skal forvalte. Likeledes er fagets svake forpliktelse på historiske forhold belyst, samtidig som dette må balanseres med føringer for å skape musikalske aktører for i dag. I dagens læreplan er opparbeiding av digital kyndighet nedfelt både som lytting, musisering og komponering gjennom digitale verktøy, hvor også kildekritikk og opphavsrettslige forhold inngår som læringskomponent. John Vinge har gjennom et observasjonsstudium dokumenter hvordan musikktime på ungdomstrinnet kan inkludere grunnleggende digital kompetanse slik dette kan ta form som en tverrestetisk multimedial aktivitet. Utforming av film, lyd og musikk er relevante komponenter som brukes som ledd i å kvalifisere elevene til den digitale hverdagen, samtidig som musikkundervisningen evner å ta opp i seg barn og unges kulturelle referanser og tilskriver elevens musikkulturelle ferdigheter verdi.^{lxv}

Slik ser vi konturene av et musikkfag anno 2013 som er robust ved å ta den digitale kunnskapsdimensjon på alvor. Det kan også arte seg som robust gitt at elevers og studenters organiske historiefølelse suppleres med faglig kyndighet – læreren som karttegner og skaper av nysgjerrighet og med ressurser til å koble den enkeltes lytteplattform til et større og dypere bilde av et gitt musikalsk utsnitt. Men faget er også skjørt. Musikkfaget som salderingspost er ikke bare et begrep, men en realitet i en hard presset skolehverdag. Fagets legitimitet på universitet er heller ikke selvsagt har det vist seg, men må reforhandles og veksles inn i det vi en hver tid tror vi er på vei mot, for å sitere Guldbrandsen ovenfor. Skal jeg på bakgrunn av dette driste meg til å kategorisere dagens fagplan i musikk for grunnskolen må den kunne omtales som en garanti for *kunst-instrumentell pluralisme*. I dette ligger at den har ambisjoner om å være utspent mellom både å være kunsthøgskolefag på egne premisser og et middel til å øke kompetanse og ferdigheter langt utenfor musikkfagets tradisjonelle grenser. Stoffet som skal forsøke å lime dette sammen er et mangeartet og uberegnelig begrep om musikk hvor antakelig mye av undervisningens form og innhold står og faller på lærerens ståsted i det norske musikkfeltet – og ikke å forglemme elevenes. Uansett er det disse vi om kort tid møter som studenter på våre høyere utdanningsinstitusjoner. De har et musikalsk erfaringsgrunnlag fra et felt som er komplekst ved både å være delt men helt, men kanskje også delt og oppsplittet – i

tillegg til at de henter næring fra et myriader av musikk fra fortiden og helt til det nyeste nye, ennå uten navns nevne.

For avslutningsvis å knytte an til modernitetens lydspor innledningsvis: Å formidle kvalifisert kunnskap både fra før dette lydsporet gjorde seg gjeldende, men også kunne formilde strømninger i sporet akkurat *nå* – og det innenfor (sen)modernitetens flimrende musikkulturelle landskap gir store utfordringer, men også store muligheter. Som jeg påpekte i et forsøk på å oppsummere jazzens historie i *Vestens musikkhistorie: Vår generasjon er privilegert gitt at så mye av denne musikken i dag er tilgjengelig gjennom CD-er og bildedokumentasjon.*^{lxvi} Jeg kunne ha tillagt: det samme situasjonen gjelder for alle musikk i dag. Selv om kulturelle garantier forvitrer er det derfor lite som tyder på at kildene for våre musikkopplevelsen er på vikende front.

Litteratur

Barth, Fredrik. 1994: «Nye og evige temaer i studiet av etnisitet» i Barth, Fredrik *Manifestasjon og prosess* (Oslo)

Berger, Peter og Thomas Luckmann. 1992: *Den samfundsskapede virkelighet. En videnssociologisk afhandling* (Viborg)

Berkaak, Odd Are. 1996: «Om "norske nerk" og "virtuelle selv": Noen refleksjoner omkring kulturarv og formidlingsideologier» i *Norsklæreren Tidsskrift for språk og litteratur*, 4, s. 5-14.

Berkaak, Odd Are og Even Ruud. 1992: «Rockeminner – livsløp, folkeminner og konstruksjon av historie i John Hiatts rockevideo 'Slow Turning'» i Berkaak og Ruud: *Den påbegynte Virkelighet. Studier i samtidskultur* (Oslo)

Danielsen, Anne. 2002: «Estetiske perspektiver på populærmusikk» i Gripsrud, Jostein (red.): *Populærmusikken i kulturpolitikken* (Oslo)

Danielsen, Anne. 2009: «Kunsten forgår, musikken består – om popmusikk og kunst i globaliseringens tidsalder» i *Nytt Norsk Tidsskrift* 3-4, s. 457-460.

DeNora, Tia. 2000: *Music in Everyday Life* (Cambridge)

Dyndahl, Petter. 2008: «Norsk hiphop i verden. Om konstruksjon av global identitet i

hiphop og rap» i Krogh, Mads og Birgitte Stougaard Pedersen (red.): *Hiphop i Skandinavi* (Århus)

Eidsaa, Randi Margrethe. 2010: «Lytting» i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.):

Allmenn musikkundervisning (Oslo)

Espeland, Magne. 1994: «Lyttemetodikken – en disiplin som forsvant eller musikkpedagogikkens Fugl Fønix?» i Dyndahl, Petter og Øivind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske perspektiver* (Oslo)

Folkestad, Göran. 2006: «Formal and informal learning situations or practices vs

formal and informal learning» i *British Journal of Music Education*, 23(2), s. 135-145.

Green, Lucy. 2002: *Music, informal learning and the school. A new classroom*

pedagogy (Aldershot)

Guldbrandsen, Erling E. 2012: «Kunstmusikk etter 1990» i Hovland, Erlend (red.): *Vestens musikkhistorie fra 1600-tallet til vår tid* (Oslo)

Hylland Eriksen, Thomas. 2010: *Samfunn* (Oslo)

Jantzen, Christian. 1992: «Kulturanalysens (u)mulighet» i *Kultur og klasse*, 71(1), s. 117-140.

Johansen, Anders. 1990: «Ting, tid og identitet» i Meyer, Siri (red.): *Estetikk og*

historitet (Bergen)

Kalsnes, Signe. 2010: «Musikkfaget og de grunnleggende ferdigheter – noen perspektiver på kunnskap» i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning* (Oslo)

Karlsen, Sidsel. 2012: «Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy», i *Music Education Research*, 14:2, s. 131-148.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplan i musikk (lest 29.04.12)

URL: <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>

Lipsitz, George. 1990: *Time Passages. Collective Memory and American Popular culture* (Minneapolis)

Lundberg, Dan, Krister Malm og Ove Ronström. 2000: *Musikkmedier, mångkultur*.

Förändringar i svenska musiklandskap (Hedemora)

Molde, Audun. 2010: «Pop og rock» i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.):

Allmenn musikkundervisning (Oslo)

Negus, Keith. 1996: *Popular Music in Theory. An Introduction* (Cambridge)

Olsen, Per Kristian, Asbjørn Bakke og Sigrid Hvidsten. 2009: *Norsk Rocks Historie fra Hank von Helvete til*

Prieur, Annick. 2002: «Frihet til å forme seg selv? En diskusjon om

konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn» i *Kontur* nr. 6, s. 4-12.

Rasmussen, Kim. 2001: «Børnekulturbegrepet - sett i lys af aktuelle

barndomstendenser og teoretiske problemstillinger» i Tuft, Birgitte, Jan Kampmann og Berth Juncker (red.): *Børnekultur. Hvilke barn? Og hvis kultur?* (Nørhaven)

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

Ruud, Even. 2005: *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk* (Bergen)

Ruud, Even. 2007: «Kulturformidling i det flerkulturelle - muligheter og utfordringer» i Bjørgan, Harald (red.): *Kultur former framtida* (Oslo)

Skårberg, Odd. 2003: *Da Elvis kom til Norge. Stilbevegelser, verdier og*

historiekonstruksjon i rocken fra 1955 til 1960, Acta Humaniora nr. 179 (Oslo)

Skårberg, Odd. 2005: «Populærmusikk som minner, historieentreprise og klanglig

resonans: 'We collect records so you don't have to'» i *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 31, s. 103-123.

Skårberg, Odd. 2012: «Jazz mellom kunst og populærmusikk» i Hovland, Erlend (red.):

Vestens musikkhistorie. Fra 1600-tallet til vår tid (Oslo)

Solomon, Thomas. 2012: «Theory and Method in Popular Music Analysis: Text and

meaning» i *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 38, s. 86-108.

Storey, John. 2003: *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization* (Oxford)

Thorgersen, Cecilia Ferm. 2009: «Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar» i *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Årbok 11, s. 167-184.

Varkøy, Øivind. 1994: «Musikk og erkjennelse» i Dyndahl, Petter og Øivind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske perspektiver* (Oslo)

Varkøy, Øivind. 2000: *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. Acta Humaniora No. 94 (Oslo)

Varkøy, Øivind. 2010: «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet» i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning* (Oslo)

Vinge, John. 2010: «Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget» i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning* (Oslo)

Volsnes, Arvid m.fl. (red.) 2001: *Norges musikkhistorie* (Oslo)

Wikshåland, Ståle. 1991: «I tradisjonens trollespeil. Historiografiske perspektiver på stilhistoriens krise» i Meyer, Siri (red.): *Estetikk og historiet* (Bergen)

Wikshåland, Ståle. 2009: «Musikksosiologiske skrekkevvisjoner» i *Nytt Norsk Tidsskrift* 3- 4, s. 454-456.

Østerberg, Dag. 1999: *Det moderne. Et essay om Vestens kultur 1740–2000* (Oslo) Østerberg, Dag.

2008: «Fragment av en syntese» i Nilsen Håvard (red.): *Frihet og klasse*.

Tekster til Dag Østerberg (Oslo)

Østerberg, Dag. 2009: «Musikklandskapets forvandling» i *Nytt Norsk Tidsskrift* 3-4, s. 445-454.

Østerberg, Dag. (s.a.). *Notat om Musikkfeltet*.

Summary

The article discusses music history teaching in today's primary and secondary school, as well as in higher education. The current curriculum in Norwegian music educating places few restrictions on what is regarded as significant from the musical past. In that way, the function of music history in education is no longer obvious, but must be discussed in lights of the multifaceted cultural condition in our time. The auteur argues that this can be seen as a symptom of a more fundamental uncertainty concerning the status of music education in today's society. The article exemplifies this by referring to a debate in the higher music education in Norway from 2009, where such issues were raised. Finally, the auteur discuss some historiographical aspects of music history that emphasizes the fact that music always is historical situated, both on a social as well as on an individual level and therefore must be considered as a central topic in todays music education.

Keywords

Music history, music education, curriculum, cultural analysis.

Biography

Odd Skårberg is a professor at Hedmark University College. His publications include Norwegian popular music history in *Norges musikkhistorie* and chapters on jazz and popular music in *Vestens musikkhistorie fra 1600 til vår tid* (Cappelen Damm 2012), in addition to articles on jazz and popular music history. Skårberg defended in 2003 for a thesis on Norwegian rock in the 1950s. In his post. doc. period (2005-2008) he worked on a project on modern Norwegian jazz from 1960 to 1990. Throughout the period of 2013-2016 Skårberg is part of the Norwegian Research Council funded project *Musical gentrification and socio-cultural diversities* together with professors Petter Dyndahl (project leader), Sidsel Karslen (both at Hedmark University College) and professor Siw Graabræk Nielsen at the Norwegian Academy of Music

-
- ⁱ Ruud 2005, s. 203.
- ⁱⁱ Ibid. s. 114.
- ⁱⁱⁱ Volsnes m.fl. (red.), 2001.
- ^{iv} Olsen, Bakke, Hvidsten 2009.
- ^v Lundberg et. al. 2000. For analyse av sosiale skalanivåer, se Barth 1994, s. 183-191.
- ^{vi} Lundberg et. al. 2000 s. 48.
- ^{vii} Resonnementet om musikkfeltet som differensiert og fragmentert bygger på et upublisert notat fra Dag Østerberg (s.a.) som ledd i en søknad om en bredt anlagt musikk sosiologisk undersøkelse av det norske musikkfeltet fra 1990-tallet.
- ^{viii} Karlsen 2012, s. 143.
- ^{ix} Folkestad 2006.
- ^x Eidsaa, 2010, s. 181.
- ^{xi} Jf. for eksempel Berkaak 1996, Hylland Eriksen 2010, Ruud 2007 og Storey 2003.
- ^{xii} Johansen 1990.
- ^{xiii} Ibid. s. 251.
- ^{xiv} (LK06). Læreplan i musikk.
- ^{xv} Ibid.
- ^{xvi} Varkøy 1994.
- ^{xvii} Varkøy 2010, s. 34.
- ^{xviii} Thorgersen 2009.
- ^{xix} Varkøy 2000, s. 180. L97 anfører blant annet Torbjørn Egner, André Bjerke, Inger Hagerup, Jan Garbarek, Marit Boine, Alf Prøysen, Grieg, Bach, Beethoven, Armstrong, Elvis – til sammen omlag 30 tekstforfattere, komponister, musikere og artister.
- ^{xx} «Flere elever skal fullføre og bestå», *Aftenposten* 3. Mars 1011.
- ^{xxi} Kalsnes 2010, s. 63.
- ^{xxii} Ibid. s. 64.
- ^{xxiii} (LK06). Læreplan i musikk.
- ^{xxiv} Folkestad 2006, s.141.
- ^{xxv} Green 2002.
- ^{xxvi} Kalsnes 2010, s. 68.
- ^{xxvii} Ibid. s. 69.
- ^{xxviii} Ibid. s. 71.
- ^{xxix} Rasmussen 2001, s. 44.
- ^{xxx} I tillegg til av-tradisjonalisering ser Rasmussen følgende tendenser i den moderne vestlige barndom: Institusjonalisering, teknologisering, kapitalisering, differensiering i mange hverdagslivsarenaer og politisering av barndommen gjennom lovverk.
- ^{xxxi} Jf. Prieur 2002.
- ^{xxxii} Rasmussen 2001, s. 35.
- ^{xxxiii} Under hovedområde *Lytte* anføres følgende: «Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk». Lignende setninger finnes under de ulike kompetansemål for ulike trinn og er det nærmeste Læreplan i musikk konkretiserer det musikalske stoffet.
- ^{xxxiv} Jantzen 1992, s.123. Den samme tankemodellen finnes i mange sammenhenger og i ulike vitenskapsteoretiske kontekster, for eksempel hos Berger og Luckmann og deres fenomenologisk-pregede kunnskapssosiologi. Deres begrep om *legitimering* beskrives som «en betydningsobjektivering av ”annen orden”», noe som betyr at legitimering skaper nye betydninger som tjener til å integrere de betydninger som allerede er tilknyttet atskilte institusjonelle prosesser (Berger og Luckmann 1992, s. 112). Tankemodellen kan befrukte

musikkhistoriografisk refleksjon slik den historiske legitimeringsoppgaven vil framstå som dobbel: Man skal både *forvalte* stil som doxakunnskap, forstått som de grunnleggende formodninger og antakelser som ligger til grunn for musikkstilens univers, og samtidig reflektere og teoretisere over det samme anliggende (Skårberg 2003, s. 229).

^{xxxv} Østerberg 2009.

^{xxxvi} Ibid. s. 446.

^{xxxvii} Ruud 1997 og DeNora 2000.

^{xxxviii} Østerberg 2009, s. 448.

^{xxxix} Østerberg 2008, s. 203.

^{xl} Østerberg 2009, s.453.

^{xli} Wikshåland 2009, s. 454.

^{xlii} Ibid. s. 456.

^{xliii} Danielsen 2009, s. 458.

^{xliv} Ibid. s. 458.

^{xlv} Ibid. s. 459.

^{xlvi} Ibid. s. 460.

^{xlvii} Wikshåland 1991, s. 130.

^{xlviii} Wikshåland 2009, s. 456.

^{xlix} Danielsen 2002.

^l Østerberg 1999.

^{li} Wikshåland 2009, s. 455.

^{lii} Jf. Solomon 2012.

^{liii} Gulbrandsen 2012, s. 325.

^{liv} Noen av studieområdene var Visby på Gotland som et nærstudium av et mangfoldig musikkliv, Stockholm: «En bit av Grekland», «Ulike musikkutdanninger» og «Etnisk plateforretninger». Videre undersøkte de svensk verdensmusikk, dragspel og gammaldans i Sverige, «Nyckelharppolket», «Snubbarna» – klassisk jazz, «Svenska västindier», «Assyrien – et land i Cyber Space» og «Medeltidningar og tidlig-musikk».

^{lv} Lundberg et.al. 2000, s. 24.

^{lvi} Ibid. s.24.

^{lvii} Berkaak og Ruud 1992, s. 164.

^{lviii} Ibid.

^{lix} Lipsitz 1990, s. 99.

^{lx} Negus 1996.

^{lxi} Skårberg 2005.

^{lxii} Dyndahl 2008. Begrepet *indigenous* kan oversettes med at noe har «innfødt» karakter. «Indigenisering» skulle dermed betegne prosesser som fører til at elementer og fenomener etter hvert oppleves som hjemmehørende i kulturell kontekst» (Ibid. s. 112). At et kulturelt uttrykk har innfødt karakter betyr i denne forbindelse at musikken har et lokalt/regionalt, eventuelt nasjonalt preg ved at den i større grad enn før bruker lokale referanser og representasjoner. Bruk av språk er slik sett et signifikant element i å skape «norsk» hiphop samtidig som det skapes presedenser for slike musikalske forhandlinger.

^{lxiii} Molde 2010, s. 142.

^{lxiv} Jf. Espeland 1994.

^{lxv} Vinge 2010, s. 268.

^{lxvi} Skårberg 2012, s. 367.