



Høgskolen i **Hedmark**

Luna

Friederike Merkelbach

Musikkopplevelse som fenomen

Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Antall ord i oppgaven: ca. 33586

FORORD

Arbeidet med denne oppgaven har vært berikende på flere plan. Å kunne fordype meg både teoretisk og empirisk i et tema jeg er veldig interessert i har bekreftet og utfylt min tro på musikkopplevelsens unike bidrag i våre liv og i skolen.

Jeg vil takke min suverene veileder Sidsel Karlsen for hennes tålmodighet, støtte og ordnende kraft, Peder Christian Kjerschow for sin sjenerøse åpenhet, sin tid og de inspirerende samtalerne utover høsten. Jeg vil takke mine fire, fantastiske informanter for å dele åpent fra sine musikalske liv, min samboer og mine barn for deres støtte og oppmuntring gjennom et års arbeid. Jeg vil takke mine enestående medstudenter for artige adspredelser på facebook gruppa vår og for å være lyspunktene i våre samlinger. Og ikke minst vil jeg takke alle mine elever, både store og små, fra fortid og nåtid, som var og er en stadig kilde til inspirasjon og fornyelse for meg.

Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å bevare en reflekterende holdning. For å forsterke denne har jeg under intervjuanalysen valgt å bruke noen sitater fra C. S. Lewis' Narnia-bøkene. Mye av det jeg skriver om i denne oppgaven unndrar seg i stor grad vår konkrete begrepsverden og betydningen av innholdet må letes etter mellom ordene, eller i *denne andre verden* som C. S. Lewis har beskrevet på en slik vakker måte. Gjennom uttalelsene til den noe mystiske og sære professorskikkelsen satte forfatteren også spørsmålsteget ved den intellektuelle kunnskapen ungene fikk formidlet i skolen. Selv om boka ble skrevet i 1950, så står vi i 2014 på samme sted i forhold til skolens prioritering av de såkalte *grunnfagene* norsk, matematikk og engelsk. Fokuset rettes fortsatt mot såkalt vitenskapelig kunnskap. Det til tross for at "alle vet" at det er kreativitet, oppfinnsomhet og evnen til å tenke utenfor rammene som arbeidslivet krever av unge mennesker i dag. Og utvikling av kreativitet forutsetter, mener jeg, at barn får lov til å undre seg:

"Men mener du faktisk," sa Peter, "at det kunne være andre verdener – i hele huset, sånn uten videre, bare rundt hjørnet?"

"Det er ingenting som er mer mulig," sa professoren og tok av seg brillene og begynte å pusse dem mens han mumlet for seg selv: "Jeg lurer på hva de **egentlig** lærer på skolen i dag?"

(Lewis, 2003, s. 32).

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	3
Innledning	6
Min motivasjon for å skrive om musikkopplevelse	7
Min musikkvitenskapelige posisjon	9
Min problemstilling.....	9
Musikk og menneske	9
Å skape et rom for eksistensielle erfaringer	11
Estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring - en begrepsklargjøring	12
Opplevelse	14
Erfaring.....	16
Esthetic experience as pure experience.....	18
Opplevelse eller erfaring?	19
Musikkens vesen	21
Musikkfilosofen Peder Christian Kjerschow	22
Hanslicks "formalisme"	23
Om musikkens omsorgsfulle størrelse	24
Musikkens selvlysende karakter	28
Musikkens mening.....	28
Musikkopplevelse i musikkpedagogisk relatert forskning	33
Musikkopplevelse generelt	33
Den estetiske dimensjonen i musikkopplevelsen	34
Musikkopplevelse og følelser	36
Musikklærerens eget forhold til musikk og musikkopplevelser.....	38
Barns forutsetninger for musikalsk opplevelse	40
Musikkopplevelse i skolehverdagen	41
Videre fremgangsmåte og metodiske valg	43
Kvalitative metoder.....	43
Det kvalitative forskningsintervjuet	44
Kriterier for utvalg av informanter	45
Utarbeidelse av intervjuguiden.....	46
Gjennomføring av intervjuene.....	47
Analyse og fortolkning av intervjumaterialet	48
Etiske overveielser	50

Musikkopplevelse sett fra musikk lærerens perspektiv	52
Egenerfarte musikkopplevelser som musiker.....	52
Egenerfarte musikkopplevelser som lytter	54
Estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer	55
Hvordan legge til rette for estetiske og eksistensielle opplevelser og erfaringer i skolen?	58
Elevenes refleksjoner over musikk	61
Lærerens egne refleksjoner og musikkens plass i skolene	62
Tenk om musikkfaget ble fjernet fra skolen.....	64
Musikkopplevelsens magiske rom – en diskusjon	66
Døren åpner seg.....	66
Ufravikelige grunnvilkår, imaginasjon og den eksistensielle erfaringen	67
Den estetiske dimensjonen.....	70
Musikkens selvlysende, autonome kraft.....	72
Musikkopplevelse er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs	75
Sangens særstilling og musikkens omsorgsfulle størrelse.....	77
Følelser, transcendens og refleksjon.....	79
Avslutning	82
Epilog	84
Litteratur	85
Abstract: The phenomenon of musical experience.....	90
Sammendrag: Musikkopplevelse som fenomen	91
Vedlegg 1: Intervjuguide	92
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	94

INNLEDNING

Jeg er på plateslippkonserten til Frida Ånnevik. Hun er jenta fra Løten som har blitt rikskjendis og fått flere spellemannsprisnominasjoner. Dette er konserten for hennes andre album, *Ville Ord*. Alle som har hørt Frida vet at hun har en særegen stemme, det er noe kritikere gjerne fremhever. Jeg opplever at hun også har en særegenhet over hele sin fremtoning; både klesstil og kroppsuttrykk representerer noe helt annet enn dagens popdronning-klisjé. Dessuten lager hun ikke bare musikken, men også tekstene sine selv – noe som har gitt henne Spellemannsprisen 2013 som årets tekstforfatter. Musikken hennes, som hun beskriver som pop i et åpent sjangerlandskap, er intrikat, følsom, komplisert og veldig autentisk, veldig *Frida* hele veien. Klangen er jazzlignende, ofte sunget på dialekt. Men det var min *opplevelse* under sangen *Lyset* jeg ville fortelle om. Selv om jeg rett før mente at sangen *Vant til stemmen din* rett og slett var perfekt, en usedvanlig perle, så var det *Lyset* som berørte meg sterkest. Det kom så overrullende på meg at jeg måtte lukke øynene for å redusere sanseinntrykkene. For selv om jeg liker musikken og tekstene hennes godt, så kjennetegnes konsertene hennes ikke av en vibrerende, overstrømmende energi som gir lytteren en gratis bølge av begeistring å surfe på. Det kan være krevende å høre på henne, spesielt når man ønsker å få med seg hvert ord hun synger, slik jeg er opptatt av. *Vant til stemmen min* hadde berørt meg med sin livsvisdom og inderlige ømhet, og konsentrasjonen jeg hadde investert under lyttingen gjorde at jeg kjente meg en smule søvning og distraheret i etterkant. Så sang hun altså *Lyset*. Kroppen min, som rett før hadde vært noe tung og passiv, ble på et blunk satt i en dirrende, kriblende, konsentrert tilstand med et klart definert sentrum. Hvor ansiktet mitt før hadde vært utadvendt og kontrollert, underordnet bevissthetens strenge regime og regler, lukket det seg nå totalt for omverdenen, som på sin side forsvant bak et gjennomsiktig, tåkeligende teppe. Med lysets hastighet hadde spotlighten flyttet seg fra utover til innover og jeg hadde en intens kontakt med følelsene mine. Det kjentes som en lykkerus med tårene klare til å sprette ut. Musikken hadde strukket ut sine lange tentakler mot meg. Den hadde berørt meg, og jeg hadde vært klar til å bli berørt av den. Jeg fikk lagt et forstørrelsesglass på mitt liv som menneske og den resulterende aha-opplevelsen var så stor at jeg måtte stenge lys og folk ute for å gi den et rom å utfolde seg i. Om jeg vil, så kan jeg gå tilbake til den opplevelsen og huske følelsene den fremkalte i meg. Allikevel kan jeg ikke si så mye om *hva* denne aha-opplevelsen handlet om, eller nøyaktig hva det var i sangen som trigget min reaksjon.

Min motivasjon for å skrive om musikkopplevelse

Jeg har vært så heldig å ha opplevd gode møter med musikk både i skolesammenheng og utenfor skolen, både som elev, lærer, musiker og tilhører. Jeg velger å kalle musikkopplevelser for møter, fordi det er slik de kjennes: noe i meg møter noe i musikken, og omvendt. Som barn hadde jeg i et par år en lærer som klarte å formidle undring og begeistring i meg, både for et spennende notebilde, en musikalsk klang eller et spesielt musikkstykke. Han var dessverre mer en følsom kunstner enn en stor pedagog og ble sykemeldt etter bare noen år på skolen før han ga opp læreryrket for godt. Skolens kortimer under hans ledelse fremstår i min hukommelse for det meste som kaotiske og bråkete. Jeg husker hans komposisjoner brettet sammen til papirfly. Allikevel så har jeg altså et viktig knippe med opplevelser og møter fra hans tid som lærer som fortsatt er levende i meg. På en underlig måte befestet disse opplevelsene meg som menneske og de er fortsatt med på å gi meg et fundament å stå på når livet butter imot, fordi de blant annet tilbyr meg et rom å trekke meg tilbake til og hente krefter fra. Jeg mener at de også er med på å fortelle meg hvem jeg er, fordi de forankrer meg så sterkt i nuet. De musikalske møtene beror på en utveksling som kjennes berikende og opplysende, og det gjør dem til en uunnværlig del av mitt liv. Denne erkjennelsen danner mye av bakgrunnen for oppgaven min. Jeg ville utforske, reflektere over og nærme meg dette møte mellom menneske og musikk, gjerne kalt musikkopplevelse og musikalsk erfaring. I de 20 årene jeg selv har vært lærer har jeg gjentatte ganger vært vitne til det presise nærværet, den frydefulle tilfredsheten og de langvarige etterdønningene fra den enkle og samtidig privilegerte tilstanden når barna er fullt og helt i musikken. Jeg har opplevd at en uventet lytteerfaring som rislingen fra en regnstav¹ bokstavelig talt målbandt 80 barn mellom 5 og 9 år. Den livlige gjengen ble stum av undring og den felles lyttende stillheten som oppsto kjentes som om den fylte rommet med en eller annen *substans*, som om lyttingen, den aktiviteten alle var involvert i, avga energi, slik alle aktiviteter avgir energi. Å være i et rom sammen med et syngende kor, enten som korist eller tilhører, kan gi en lignende opplevelse. Også her er det *noe* som oppstår i et felles rom. Det kan nærmest beskrives som et stoff man kan kjenne på og som kommuniserer en følelse av fylde og glede over å være fullt og helt til stede. Musikkopplevelser oppstår også i enerom, for eksempel i møte med et

¹ En regnstav er et primitivt musikkinstrument. Den brukes i dag av forskjellige indianerstammer, særlig i Sør-Amerika. Regnstaven består av et hult tre som fylles med frø eller lignende, endene stenges av og når man snur

spesielt musikkstykke. Jeg kan nevne mine erfaringer med Mozarts pianofantasi i C-moll som jeg spilte da jeg var ungdom. Det er lenge siden, men akkordrekken i det første temaet med det tilhørende svaret ryster meg fortsatt hver gang jeg spiller den. Den forteller meg noe – ordløst – som jeg forstår fordi jeg vet det fra før, men det finnes ikke et annet forum hvor jeg får sagt akkurat *det*, eller hvor jeg får hørt akkurat *det*. Det eneste stedet for dette innholdet å bli uttrykt er i det rommet som oppstår i møte mellom meg, disse tonene og det rette spenningsrommet av nølende lytting imellom dem.

Musikk innehar mange nyttefunksjoner, musikk er godt for mye og det er helt i orden at disse sidene kommer frem, spesielt hvis det kan heve musikkens status i skolen og i samfunnet for øvrig. Samtidig så føler jeg at en kontinuerlig fremstilling av de estetiske fagenes utenomfaglige verdier virker diskriminerende i forhold til fagenes egenverdi. Her støtter jeg meg på en pågående debatt i det musikkpedagogiske fagfeltet². Jeg ønsker derfor å rette blikket mot musikkens egenverdi og mot hva elevene ville *miste* om musikk skulle forsvinne helt fra skolen. Jeg antar at vår hovedbekymring da ikke bare ville være ennå dårligere PISA-resultater enn vi har per i dag, men også økende skoletrøtthet og umotiverte elever – symptomer vi allerede kjenner i dagens ungdoms- og videregående skole. Det å miste musikken, å ikke få lov å uttrykke seg på den unike måten som musikk tillater, betyr etter min mening å formidle til elevene at en essensiell del av dem ikke er godkjent og ikke har livets rett. Det mest elementære musikalsk-menneskelige uttrykket, nemlig sang, er en forlengelse av vår snakkende stemme. Om musikken fjernes blir verden stum. En stum verden er en redusert verden. Den greske skapelseslegenden gjør det klart: uten en stemme er skaperverket ikke fullendt (Varkøy, 1997, s. 17).

I denne oppgaven vil jeg derfor reflektere omkring fenomenet musikkopplevelse, våre møter og erfaringer med musikk, musikkens *nærvær* og *substans*. Jeg vil fremheve musikkens egenverdi og ikke fortape meg i musikkens eventuelle nyttefunksjoner. Jeg skal nærme meg musikkopplevelsen fra tre ulike perspektiver: et filosofisk, et forskningsrelatert og et empirisk-praktisk perspektiv. I den avsluttende diskusjonen ønsker jeg så å nærme meg en syntetisering av de tre ulike innfallsvinklene.

² På nettstedet ballade.no problematiserer Varkøy (2014) debatten om de estetiske fagenes nytteeffekter. Han henviser blant annet til en artikkel av Dyndahl, Karlsen og Nielsen (2014) som omhandler samme problematikk.

MIN MUSIKKVITENSKAPELIGE POSISJON

Min problemstilling

Jeg har satt meg fore å skrive om musikkopplevelse og belyse dens rolle i våre liv og i musikkundervisningen. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) beskrives musikkopplevelse som bestående av estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer. Jeg ønsker å undersøke både det estetiske og det eksistensielle, så vel som opplevelses- og erfaringsdimensjonen. Jeg vil reflektere rundt hvem eller hva som setter i gang musikkopplevelse. Det betyr en problematisering av musikk som begrep, musikkens vesen, og musikkens tilstedeværelse som meningsbærende enhet i våre liv. Jeg antar at musikkopplevelse er grunnleggende viktig for barn og unge, derfor er jeg interessert i hvordan den kan bli en større del av elevenes erfaringsverden på skolen. Oppgaven min er reflekterende, så jeg har med hensikt valgt å presentere et bredt spekter av filosofiske retninger og forskning som har blitt gjort på dette området i tillegg til å presentere et empirisk materiale hentet fra kvalitative intervjuer med fire musikkklærere. Forskningsspørsmålene jeg stiller meg ved inngangen til denne oppgaven er derfor følgende:

Hvordan kan fenomenet musikkopplevelse forstås fra et filosofisk, forskningsbasert og empirisk ståsted?

Hvilke tanker gjør et utvalg musikkklærere seg om musikkopplevelsens plass i eget liv og som del i skolehverdagen?

Jeg håper at oppgaven kan gi et bidrag til en bevisstgjøring rundt musikkopplevelsens betydning og musikkopplevelsens sentrale rolle i undervisningen.

Musikk og menneske

Musikk og menneske har fulgt hverandre gjennom historien og sannsynligvis også gjennom forhistorisk tid. Vi blir tiltrukket av, forenet med, frastøtt og lidenskapelig besatt av musikken og de opplevelsene og erfaringene den kan gi oss. Hva består menneskets fascinasjon av musikken i? Musikkfilosofen Kjerschow (2000) sier dette om vårt forhold til musikk: ”Det musikken eventuelt kan sies å uttrykke, kjenner vi bare gjennom musikken. Det betyr ikke at vi ikke kjenner oss igjen. Tvert imot: Den musikalske tiltale kan nettopp sies å bestå i denne gjenkjennelse – av noe ukjent!” (s. 197). Kjerschow påpeker noe ved musikken som ikke lar

seg fange, kneble, belyse eller uttrykke i ord. Det ordløse er selvfølgelig problematisk når det skal undersøkes i en skriftlig oppgave. John Dewey (1934/2005) uttrykker dette dilemmaet slik: ”There are values and meanings that can be expressed only by immediately visible and audible qualities, and to ask what they mean in the sense of something that can be put into words is to deny their distinctive existence” (s. 77). Denne utfordringen vil følge meg gjennom oppgaven, og jeg velger en filosofisk-praktisk inngang for å nærme meg en verbalt basert forståelse av hva musikkopplevelse kan være – både fra et musikkfilosofisk ståsted, et musikkpedagogisk standpunkt og gjennom et empirisk perspektiv.

Det filosofiske perspektivet er representert gjennom et utvalg tekster (Barthes, 2008; DeNora, 2000; Dewey, 1958/1988, 1934/2005, 1925/2007; Fossum, 2010; Gadamer, 2010; Green, 1999; Gulbrandsen, 2004; Kjerschow, 1988, 1991, 1993, 2000; Merriman, 1964; Meyer, 1956; Ruud, 1997; Ruud & Kvifte, 1987; Schopenhauer oversatt i Kjerschow, 1988; Small, 1998; Trevarthen, 2002; Varkøy, 1997, 2014, 2010; Vetlesen, 2004) som alle har skrevet om musikk og musikkopplevelsens dimensjoner fra ulike ståsteder.

Det forskningsbaserte perspektivet har blitt bygget opp av musikkpedagogisk relatert forskning foretatt av master- og doktorgradsstudenter helt fra 1977 og frem til i dag, (Dahl, 1977; Ellefsen, 2008; Fossum, 2010; Georgii-Hemming, 2005; Stevens, 2008; Vist, 2009), og tekster fra mer etablerte forskere innen pedagogikk, psykologi og hjerneforskning (Bamberger, 2006; 2010; Dahl, 2008; Frith, 1996; Gabrielsson, 1991; Gulbrandsen & Varkøy, 2004; Hallam, 2006; Hodges, 2006; Juslin & Sloboda, 2001, McPherson, 2006; Ruud, 1996; Varkøy, 2010).

Det empiriske perspektivet blir fyldig formidlet gjennom fire musikk lærernes egne ord og mine analyser av intervjuene.

Til sammen skal disse tre perspektivene hjelpe meg til å sirkle inn dette ved musikkopplevelsen som ikke kan uttrykkes i ord, men må høres, gjøres og oppleves. Gjennom å fordype meg i de forskjellige filosofenes og forskernes tankeverden vil jeg belyse fenomenet musikk og den opplevelsen musikken kan gi mennesket. For å få et videst mulig bilde av mitt fokusområde, ønsker jeg å sette opp eksistensialistiske tilnærminger til fenomenet mot mer sosialpsykologiske/sosiokulturelle forståelser. Jeg er interessert både i de prosessene som går forut for en musikkopplevelse, og de prosessene som settes i gang i oss

mennesker som har vært utsatt for en slik opplevelse. Fordi jeg er opptatt av prosess og utvikling heller enn av mål og måloppnåelse, synes jeg det er spennende at vi i vår gjeldende norske læreplan har en formulering av musikkopplevelse som også omfavner de *eksistensielle* perspektivene og beskrives ”både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 119). Med utgangspunkt i denne formuleringen ønsker jeg først å finne ut hva som kjennetegner de estetiske og eksistensielle prosessene, og deretter undersøke om de kan gjenfinnes i en klasseromssituasjon. For å finne og forstå dem skal jeg stort sett velge bort en *horisontal* tilnærming (Kjerschow, 2000) altså en undersøkelse av musikkens nyttevirkninger og bruksområder, dens intertekstuelle forbindelsene og muligheter. Dette er et spennende felt, men for min oppgave gjelder at ”de ’horisontale forbindelser’... kryr av svar – men på andre spørsmål enn det som er saken” (s. 197). Min sak er å finne de estetiske og eksistensielle opplevels- og erfaringsmomentene i musikkopplevelsen. Musikk oppleves i øyeblikket, og fokuset må legges på subjektets indre prosesser i samspill med den musikalske materien. Jeg velger å kalle dette en vertikal tilnærming, altså en tilnærming som ikke går i bredden, men som lodder ut dybden så vel som høyden i opplevelsen. I dybden forventer jeg å oppdage noe om menneskets gjenkjennelse som blir trigget av den musikalske tiltale, og i høyden noe om musikkens vesen og egenverdi.

Å skape et rom for eksistensielle erfaringer

I sin artikkel *Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet* (2010) oppfordrer Varkøy (2010) musikk lærere til å velge en filosofisk tilnærming til begrepet ”eksistensiell erfaring” slik det er koblet opp mot musikkopplevelsen, siden denne nye dimensjonen krever noe spesielt av lærerne. Varkøy sier ganske bestemt at vi må ta innover oss at det her menes

[E]n type erfaringer som ikke kan planlegges, som overskrider alle didaktiske modeller, og som i stor grad unndrar seg det ’vanlige musikkpedagogiske snakket’ i etterkant av elevenes musikalske erfaringer. Denne tekstens siktemål er å fremheve viktigheten av å skape rom for denne typen erfaringer, samt nødvendigheten av å respektere tausheten omkring dem (s. 37).

Å tillate taushet er så mye mer enn å ikke si noe. Etterklngen av en opplevelse er like viktig som etterklngen og pausene i selve musikken; de kan bli avbrutt og muligens ødelagt hvis vi snakker i stedet for å lytte. I Kunnskapsløftet blir barnas evne til å ordlegge seg tillagt stor vekt, også i musikkfaget. Allerede etter 2. klasse skal elevene kunne ”samtale om hva som er

særegent for et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi, samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Jeg stiller meg kritisk til en overdreven formulerings og forklaringskultur. Språket vårt er kun ett uttrykk, og det er ofte et utilfredsstillende verktøy for å beskrive musikk. Å tillate taushet betyr samtidig å gi rom til det indre liv: opplevelsen får lov til å være i fred i elevens indre landskap. Men til tross for at Varkøy (2010) oppfordrer til en økt refleksiv aktivitet blant lærere sier han ingen ting om *hvordan* denne aktiviteten skal realiseres: ”Jeg ønsker slett ikke å komme med en oppskrift på hvordan en slik musikkpedagogisk filosofisk refleksjon rent konkret skal omsettes i en musikkpedagogisk praksis. Dette ville stride mot den eksistensielle erfaringens karakter” (s. 37). Lærerens egen innsikt, intuisjon og fornuft er dermed grunnleggende viktig og avgjørende for å finne en egnet metode for refleksjon.

Estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring – en begrepsklargjøring

Det finnes sikkert flere måter å beskrive musikkopplevelse på, men jeg skal forholde meg til tanken om at estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring til sammen utgjør musikkopplevelse. I dette kapittelet ønsker jeg å problematisere denne fremstillingen av musikkopplevelse. Jeg mener å se at begrepene erfaring og opplevelse ofte brukes om hverandre, og at det er uklart hva disse begrepene mener å uttrykke. En god del faglitteratur om musikk og musikkopplevelse er dessuten skrevet på engelsk, der *experience* brukes for både erfaring og opplevelse. Forskjellen ligger i grammatikken: ordet ”experience” kan forstås enten som *countable* eller som *uncountable*.³ Opplevelsesdimensjonen av ordet *experience* blir forstått som *countable*: med andre ord så kan vi fortelle om mange konkrete opplevelser, vi har *one, two and three experiences*. Erfaringsdimensjonen er derimot *uncountable*: den beskriver en tilstand vi har oppnådd, vi har *the experience needed* for å forstå en problemstilling eller fylle en funksjon, et yrke. Musikkopplevelse ansees i det engelske språket for å være *countable* fordi det skjer her og nå, det er en *happening* fastsatt i tid som kan skilles fra en annen, tilsvarende opplevelse. På norsk har vi så to forskjellige ord til disposisjon for å beskrive en varierende grad av *countable experience*. Ved siden av ordet

³På engelsk brukes ordet *experience* for å dekke både det vi på norsk kaller opplevelse og det vi kaller erfaring. For å avdekke hvilken *experience* som menes er det viktig å vite at de engelske substantivene deles i to grupper, tellbare og ikke tellbare. ”The two biggest groups of nouns are COUNTABLE nouns...and UNCOUNTABLE nouns. Most countable nouns are words for separate things that can be counted.... Uncountable nouns are usually words for things that are thought of as a quantity or mass, like **water** or **time**” (Hornby, A S, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, R 42).

opplevelse kan vi bruke *erfaring*, da gjerne for å uttrykke en mer kompleks opplevelse som uttrykker et vekselforhold. Å *erfare* musikk, slik Varkøy og Gulbrandsen (2004) bruker denne termen, forteller nemlig om ”en *relasjon* – et møte mellom musikken og det lyttende sinnet som mottar den” (s. 7), altså en dynamisk bevegelse og prosess mellom to parter. Det ser ut å mangle et engelsk uttrykk for det vi på norsk kaller å *erfare* musikken. Interessant nok så formulerte Dewey (1925/2007) en voksende frustrasjon over en forflatning av begrepet *experience*. Da han i 1951 skrev et nytt forord til boken *Experience and Nature* som kom ut for første gang i 1925, presenterte han et helt nytt prosjekt. I og med at han oppfattet at *experience* hadde fjernet seg så grunnleggende fra den mening han selv ønsket å formidle gjennom dette ordet, introduserte han *kultur* som erstatningsbegrep for *experience*. Han klandret seg selv for å ha vært så blind for den historiske utviklingen innen filosofien som førte til at erfaringens helhet ble brutt opp i dualistiske begreper, som subjekt og objekt, ånd og verden, psykologi og fysiologi (Dewey, 1925/2007). Han skriver at han hadde oversett ”at ’erfaring’ nå virkelig har blitt identifisert med ’opplevelse’ i psykologisk forstand, med psykologisk forstått her som det innerste psykiske, mentale og private” (Dewey, 1925/2007, s. 451, egen oversettelse). For Dewey var det vesentlig at erfaring måtte kunne beskrive både subjektets følelser som den erfarerende, det som *blir erfart*, og *hvordan* det blir erfart. Han var, i likhet med Varkøy og Gulbrandsen (2004) opptatt av prosessen i en erfaringssituasjon. Deweys nye kulturbegrep skulle da omfatte både den fysiske og ideelle kontakten mellom mennesket, og helheten av menneskelige aktiviteter. Kultur for Dewey mente å innbefatte all slags artefakter, ideer, vaner og verdier. Uten å gå nærmere inn på hans kulturbegrep mener jeg det er interessant å notere seg at Dewey hadde sterke forventninger knyttet til begrepet *experience* som han opplevde ikke lenger kunne innfris av den moderne bruken av ordet. Både Dewey (1925/2007) og Varkøy og Gulbrandsen (2004) legger altså vekt på erfaring som en relasjon som uttrykker noe om begge parter i relasjonen. Den subjektive opplevelsen alene mener begge er noe overfladisk og flyktig. Er det slik at opplevelse og erfaring tilbyr forskjellige kvaliteter eller representerer forskjellige stadier i en prosess som for eksempel en musikkopplevelse er? Gir det mening å koble estetisk med opplevelse og erfaring med eksistensielt i stedet for omvendt? Eller blir det ren flisespikkeri i musikalsk sammenheng? Hanne Fossums masteroppgave om den estetiske erfaringen (Fossum, 2010) behandler akkurat den samme problemstillingen. Jeg skal gi hennes arbeid mer oppmerksomhet i mitt kapittel om musikkpedagogisk relatert forskning, men ønsker her å sitere hennes refleksjoner omkring den nevnte problematikken:

Det er imidlertid blitt slik at jeg etter min inngående beskjeftigelse med dette temaet ikke lenger kan lese disse uttrykkene, *estetisk opplevelse* og *eksistensiell erfaring*, uten å problematisere dem. Jeg er ikke lenger så sikker på at det er helt klart at det spesifikt *estetiske* bare hører sammen med *opplevelsen*, mens det *eksistensielle* utelukkende hører sammen med *erfaringen*. Under avhandlingens gang har jeg begynt å lure på om disse begrepene er flettet inn i hverandre på mer gåtefulle måter enn jeg hittil har antatt (s. 29)⁴

Ved å undersøke flere filosofers tolkning av ordene erfaring og opplevelse håper jeg at jeg vil komme frem til en forståelse av begrepene opplevelse og erfaring og deres forbindelse med det estetiske og eksistensielle som jeg kan bruke videre i min oppgave.

Opplevelse

Hva er en opplevelse? Våre liv er fulle av opplevelser og det er i stor grad gjennom dem at vi forstår livet. Jeg skal bruke Gadamer (2010) betraktninger i *Sannhet og metode* som inngangsport til begrepet *opplevelse* i min tekst. Han mener at for at man kan snakke om en opplevelse må det visse kriterier til: ”Noe blir en opplevelse når det ikke bare blir opplevd, men når opplevelsen av det får et bestemt ettertrykk som gir en varig betydning” (s. 89). Det interessante er at ordet *Erlebnis* først dukker opp på 1870-tallet. Frem til da var begrepet fraværende, og selv de store tyske dikterne Schiller og Goethe hadde ikke kjennskap til det (Gadamer, 2010). Derimot ble verbet *erleben* (å oppleve) brukt flittig, så vi kan finne ”motivet bak den nye orddannelsen gjennom å analysere betydningen av *erleben*. *Erleben* betyr ’å fremdeles være i livet når noe skjer’” (s. 88). Gadamer kobler så følelsen av virkelighet til *erleben*, fordi vi kun kan forstå det vi selv har *erlebt*. ”Det opplevde er alltid det selvopplevde” (s. 89), og dermed rettes blikket på individet og ikke på fellesskapet. Interessant nok fantes den substantiverte verbformen *das Erlebte* (det opplevde) som beskriver det vi sitter igjen med etter en erfaring. Gadamer mener at ordet opplevelse bærer både betydning av her og nå (*erleben*), og evig bestående (*das Erlebte*) i seg.

⁴ Det er spesielt spennende for meg at Fossums avhandling ønsket å undersøke ”det estetiske” i det postmoderne *Tyskland* hvor hun bodde i over tjue år, i det sørlige område Baden-Württemberg. Det er interessant for meg fordi jeg er oppvokst i dette område og jeg mener at mine tvil og spørsmål omkring *estetisk opplevelse* versus *eksistensiell erfaring* springer ut av den kulturelle balasten jeg fikk gjennom min skolegang i Baden-Württemberg som Fossum beskriver som nokså krevende og ”dannende”.

I hvilken sammenheng dukket så selve opplevelsesbegrepet opp? Hva er grunnen til at det plutselig finnes i tysk skriftspråk? Hva trenger vi opplevelse til, eller hvilke omstendigheter i menneskenes liv gir rom for opplevelse? Gadamer (2010) forklarer nokså utførlig hvordan og hvorfor ordet først ble vanlig innen biografistudier, som beskrivelser av personligheters levde liv. Opplevelse er altså meget tett knyttet til livet og subjektet. Men ordet knyttes også til større, samfunnsmessige omveltninger. Den industrielle revolusjonen, som kom på 1800-tallet, forårsaket store forandringer i menneskenes hverdag, og livsstilen som kom som følge av dette fremmet menneskets avstandsfølelse til naturen. Det igjen skapte uro, protest og lengsel. Menneskene fikk et markert behov for opplevelser som et uttrykk for en nostalgisk leting etter en forestilt eller ekte følelse av overenstemmelse med naturen. Gjennom de raske teknologiske fremskritt mistet mennesket følelsen av å høre til og være delaktig i selve livet. Lengsel etter opplevelser symboliserte derfor i stor grad også en politisk holdning:

Ordet *Erlebnis* uttrykker motstanden mot mekaniseringen av livet.... Ubehaget ved det kompliserte maskineriet som kjennetegnet en sivilisasjon som var blitt omformet av den industrielle revolusjon, skapte en avstand til, og en lengsel etter opplevelser som sørget for at ordet *Erlebnis* etter hvert ble en del av dagligtalen (s. 91-93).

Den beskrevne kritiske innstillingen overfor en samfunnsutvikling som ligger i ordet *Erlebnis*, og opplysningstidens tro på menneskenes evne til å skape, trengte seg inn på åndsvitenskapenes domene. Å forske på opplevelser ble en kilde til ny kunnskap. Den humanistiske psykologi legger den dag i dag vekt på menneskets subjektive opplevelser. Den kan gi uventet kunnskap både om individet og om verden fordi opplevelsens vesen er tett knyttet til subjektet og kan forstås som en uerstattelig bro til individets liv som helhet. Gadamer gir uttrykk for at opplevelsen er enestående, personlig, og unndrar seg en begrepsmessig beskrivelse, men at den også er utadvendt og i kontakt med noe generelt, fordi den må ha en forbindelse til livet. Det betyr ikke at opplevelsen er en del av livet, sier Gadamer (2010), men at den, som selvstendig helhet, har en forbindelse til livets helhet:

Enhver opplevelse er... ”et moment i det uendelige livet”. Georg Simmel ... hevder at det som særpreger opplevelsen er at ”det objektive ikke bare, som i erkjennelsen, blir til bilde og forestilling, men også til momenter i selve livsprosessen”. Han henviser til at enhver opplevelse har noe eventyrlig ved seg (s. 98).

Dette er et spennende aspekt: våre opplevelser påvirker oss, men de påvirker også livet. Vi blir hensatt i en annen tilstand, en eventyrlig tilstand, som sprenger våre hverdagslige rammer og følelser og gjennom det forbinder oss med noe altomfattende. Det store livets helhet i min (lille) opplevelse. For Gadamer har opplevelsen altså både en subjektiv og samfunnsorientert kvalitet. Den representerer noe grensesprengende med varig innhold som fester seg til individet, samtidig som den rører ved det store livet subjektet må forholde seg til.

Erfaring

For å nærme meg en forståelse av begrepet erfaring, skal jeg i dette kapittelet se på Vetlesen sitt essay *Erfaring*: ”Erfaring har karakter av brudd, av overrumpling, av å bli gjenstand for noe en som subjekt ikke selv har frembrakt eller intendert, ikke har valgt skal skje” (Vetlesen, 2004, s. 40). Vi sier at vi lærer av erfaring. Vi *vil* helst lære av erfaring – vi tror ikke at noe er sant før vi selv har erfart det. Ingen ord, uansett hvor inntrengende formidlet, kan sammenlignes med den enorme kraften i egen erfaring, når skjebnen uventet slår til, og livet vårt forvandles til et før og etter. En skjellsettende erfaring betyr at vi

[B]ringes i kontakt med vesentlige sider og dimensjoner ved vår væren-i-verden, ved vår måte å være menneskelige subjekter på.... Det er dimensjoner som i stor grad unndrar seg språk, i tillegg til at de ikke er vår bevissthets (intensjonalitets) verk.... Erfaringen er det som, i form av en konkret hendelse, et forløp, gjør at vi *bringes i kontakt med disse basale sidene ved oss selv som subjekter* (s. 40).

De basale sidene velger Vetlesen å kalle de ”’ufravikelige grunnvilkår’ ved vår tilværelse, nemlig: avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet og eksistensiell ensomhet” (s. 41). Disse fem grunnvilkårene er felles for alle menneskene, sier han, men i sin status er de avhengige av det kulturelle feltet mennesket står i. Jeg ble slått av utvalget, som for meg fremstår å være noe negativt. Hvorfor kan ikke kjærlighet være et grunnvilkår? Eller er det nettopp sårbarheten som gjør oss mottakelig og i stand til å elske og ta imot kjærlighet? Vetlesen bekrefter til en viss grad mitt inntrykk av negativitet ved å poengtere at vår kultur ønsker å bevege seg bort fra disse grunnvilkårene, ja, at vi behandler dem som tabuer. Vår kulturs idealer er uavhengighet, usårbarhet, evig ungdommelighet og til tross for at vårt samfunn rystes av skilsmisser, så blir vi hengende fast ved å forvente at bryllupsdagen skal være *den perfekte dagen* i våre liv, og selvfølgelig også hver dag deretter. Vi forsøker å late som om de ufravikelige grunnvilkårene ikke gjelder for oss, men så blir vi altså konfrontert

med dem i visse uventede opplevelser som en eksistensiell erfaring frembringer. Hvordan vet vi at vi blir satt i forbindelse med noen av eller alle disse grunnvilkårene? Hva skjer *under* og *etter* et slikt møte? Det sies at vi kjenner det på kroppen. Slik jeg beskrev det innledningsvis forvandler kroppsfølelsen seg under en skjellsettende erfaring og vår bevissthet forflytter seg – eller vi forflytter oss i den. I hverdagsspråket ville vi si at vi ”ble helt satt ut”. Det er en avkledningsprosess i den forstand at vi mister alt av forsvarsmekanismer og innøvde reaksjoner. Det fører til en *utleverthet* av subjektet, som Vetlesen (2004) problematiserer:

Er det som erfares, i betydningen kommer mot subjektet og overstrømmer det, så overveldende at subjektet bokstavelig talt knuses? Men hvordan kan vi hevde at kjernen i erfaring består i den effekten å knuse det erfarende subjektet? Må ikke premisset om ”intet subjekt, ingen erfaring” fastholdes? Blir ikke selve erfaringsbegrepet – eller mer til sakens kjerne: erfaringsfenomenet – uforståelig, selvoppløsende, dersom det munner ut i at subjektet som *gjør* erfaringen, utslettes? (s. 43).

Etter min opplevelse og egen erfaring skjer det en oppløsning og en intens fokusering samtidig. Den erfarende blir konfrontert med seg selv, og akkurat som i en akutt faresituasjon så tvinges vi til å *skjerpe* oss. Vi blir årvåkne. Erfaringen overrumpler oss gjerne når vi minst venter det. Vi har ikke hatt tid til å gardere oss. Musikken har fri tilgang og får umiddelbar respons: ”Jeg hensettes slik fordi jeg er hensettbar.... Musikken uttrykker seg; musikken uttrykker meg.... I møte med musikken møter jeg meg selv” (s. 42). Vi erfarer noe nytt, og allikevel er det gjenkjennelig. Erfaringen forflytter vår indre struktur, slik at vi kan oppleve oss selv og verden i et nytt perspektiv. Denne prosessen kan være smertefull. I følge Gadamer er den alltid smertefull fordi ”erfaring essensielt er ensbetydende med smertelig erfaring.... Den egentlige erfaring er den i hvilken mennesket blir seg bevisst sin endelighet” (sitert i Vetlesen, 2004, s. 41-42). Vetlesen problematiserer så videre omkring forholdet mellom subjektet og det som erfares – hva skjer hvis det som erfares ikke kommer utenfra men innenfra? Komponisten som erfarer sitt verk, eller maleren som ser det? Vetlesen mener at ”selv der det erfarbare utgår fra, initieres hos, det subjektet som (også) er det erfarende, har erfaringen en kvalitet av overrumpling av noe som uforvarende oppsøker en, skaker en. Kall den kvaliteten vi her er nådd frem til, *transcendens*” (s. 45). Å inkludere transcendens betyr å skifte fokus fra ”det erfarende subjektet til de egenskaper ved det erfarbare som muliggjør at de kan overvelde subjektet og sågar bevirke en forvandling av det, av dets måte både å være-i-verden på og forstå seg selv på” (s. 45). Hvor mange ganger i livet har vi en erfaring som

virkelig forandrer oss? Og hvor kommer kraften fra som kan bevirke slik oppbrudd og omveltning? Som sitert før mener Vetlesen at den ligger i transcendenten:

Transcendens henspiller på en egenskap ved det erfarbare, og altså ikke en egenskap ved subjektet. Og ja, slik transcendent er sjelden. Skjønt – sjelden i hvilken forstand av hvilken grunn? Ligger sjeldenhetsmomentet på subjektetsiden eller på fenomensiden, i den erfarende eller hos det erfarbare? (s. 46).

Ingen av delene, svarer Vetlesen seg selv. Subjektet og det erfarbare kan ikke skilles fra hverandre og ”evnen til å bli berørt må matches av potensialet til å berøre” (s. 47). Noe mer konkret svar gir ikke Vetlesen i denne sammenhengen. Jeg tenker at de sjeldne, sterke eksistensielle erfaringene som rykker oss ut av det vante og fører med seg forandring, er noe vi ikke tåler å ha for mange ganger, og vi er intuitivt så kloke av vi garderer oss mot å være overstadig ”berørbar”. Gulbrandsen (2004) skriver om denne reservasjonen i forhold til de store musikkverkene:

Men i det daglige strevet vil mange i praksis styre unna dem – ikke fordi verkene er for vanskelige, men kanskje heller fordi de eksistensielt sett er for treffende, for utfordrende og for mørke. De betingelsene de påminner oss om her i verden, er ikke utpreget idylliske (s. 35).

Jeg tenker at hverdagens plikter og krav kan bli vanskelige å få utført eller ta helt alvorlig om vi har blitt rystet av en eksistensiell erfaring. Vi vil gjerne fungere og ikke til stadighet bli forstyrret i utførelsen av våre innøvde mønstre (Vetlesen, 2004, s. 40), helt til våre indre grenser igjen blir for trange og vi ubevisst gjør oss klare for en ny erfaring.

”Du får aldri mer enn du tåler” er en noe tvilsom, men interessant folkevisdom som setter fingeren på det intrikate samspillet mellom subjektet og det erfarbare. En erfaring av transcendent art er smertefull, for forandring avler voksesmerter og en eksistensiell erfaring er en omstøpning fra en form av væren til en annen.

Esthetic experience as pure experience

Smerten kommer ikke frem i John Deweys (1934/2005) erfaringskonsept. Han opererer i stedet med bevisstgjørende imaginasjon. Hva menes så med dette? I *Art as Experience* leder Dewey (1934/2005) oss på en lang vei som munner ut i en påstand om at ”esthetic experience is experience in its integrity.... Esthetic experience is pure experience” (s. 285). For å forklare

dette nærmere begynner Dewey å bygge opp sin teori med først å konstatere at det finnes samhandling mellom levende vesener og dens omverden både i vegetative og animalske stadier, men at det menneskelige stadiet skiller seg fra de andre i vesentlige trekk:

”Menneskelig og bevisst er den gjennomlevde erfaringen først når den gitte opplevelsen i her og nå blir utvidet gjennom meningsinnhold og verdier fra tidligere, altså ikke-tilstedeværende og kun imaginære verdier” (Dewey, 1958/1988, s. 319, egen oversettelse). Vi kan altså, i likhet med andre livsformer, ha opplevelser som bare streifer forbi oss. Imidlertid kan vi menneskeliggjøre og bevisstgjøre disse opplevelsene ved å hente opp og koble dem mot meningsinnhold fra fortiden. Denne prosessen, som forbinder det gamle med det nye, mener Dewey kun kan skje gjennom *imagination*, eller bedre: ”the conscious adjustment of the new and old *is* imagination” (Dewey, 1934/2005, s. 283). Det blir tydeligere hva Dewey mener med imaginasjon som bevisstgjørende kraft når han går videre og beskriver at det alltid finnes en kløft mellom den gamle og den nye erfaringen. Om denne ikke fantes, om erfaringene så å si matchet perfekt, ville den resulterende erfaringen integreres på autopilot og opplevelsen ville ikke kunne bevisstgjøres. Denne glipen mellom tidligere erfaringer og den nye erfaringen gjør at vi trenger *imagination*, vi trenger fantasi som linker de to begivenhetene sammen. Dermed blir vi oss den nye erfaringen bevisst. I og med at hans prosjekt er å beskrive kunst som erfaring, fortsetter Dewey (1934/2005) med å beskrive kunstverk som *produkter* av vår *imagination*. Ut fra det mener Dewey å se at kunstverkets *virkning* heller ligger i det imaginære enn i det fysiske (s. 284) fordi ”what it does is to concentrate and enlarge an immediate experience. The formed matter of esthetic experience directly *expresses*... the meanings that are imaginatively evoked” (s. 285). Dermed utfordrer enhver *esthetic experience* vår imaginasjon og bevissthet og det betyr at den kan beskrives som en autentisk *experience*. Dette konseptet skal jeg ta med meg videre inn i oppgaven.

Opplevelse eller erfaring?

Jeg mener at Gadammers opplevelsesbegrep dekker mye av dagens erfaringsbegrep.

Erfaringens særegne aspekt er smerten, eller, som Dewey uttrykker det, bevisstheten, noe en opplevelse ikke nødvendigvis må føre med seg. Om vi så velger å snakke om å gjøre en eksistensiell musikalsk erfaring, ønsker vi altså å ta vare på det smertelige og bevisste ved denne erfaringen.

Varkøy og Gulbrandsen (2004) har gitt ut boka *Musikk og mysterium – fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. På spørsmålet om ordet erfaring her er valgt med

hensikt, svarer Varkøy ja (personlig kommunikasjon, 28. januar 2014). Opplevelse har karakter av noe mer overfladisk, sier Varkøy, mens erfaring rommer varighet og forandring. Han tilføyer at det ikke er tilfeldig at vi snakker om dagens opplevelseskultur, hvor målet er å ha flest mulig pirrende opplevelser på kort tid. Jeg mener at denne nåtidige bruken av ordet opplevelse har kommet langt bort fra Gadammers (2010) opplevelsesdefinisjon. Kanskje har en overflod av opplevelser i vårt samfunn ført til en forflatning av begrepet? Vi er vant med å høre at noen har hatt en fantastisk fin opplevelse, og fantastisk i den forbindelse kan være alt fra fin til overveldende, og kan lett overgå av en ny opplevelse. En erfaring derimot beretter om et dypere møte med for eksempel musikken. Den etterlater synlige spor som bevisstheten vår kan følge. Dermed beveger vi oss bort fra den overfladiske opplevelsen og inn i en tredje dimensjon av *experience*, som fortsatt er countable, men som har en annen varighet og kan gi oss eksistensielle erfaringer som igjen forteller oss noe om våre grunnvilkår og dermed berører oss dypt. Å komme i kontakt med de ufravikelige grunnvilkår vil gjøre oss bevisst vår eksistens, sier Vetlesen (2004).

For å konkludere min begrepsredegjørelse så bekrefter jeg til en viss grad at min antakelse om at ordene opplevelse og erfaring lett kan gå om hverandre, men at opplevelse oftest står for en mer flyktig hendelse. Det estetiske kan både oppleves og erfares og får, idet den erfares, en annen karakter. Den estetiske opplevelsen kan omskrives til en fornemmelse av det sanselige og oversanselige i musikken som rører ved oss, og som kan gi oss mange forskjellige følelser. Den estetiske erfaringen byr på en høydepunktoplevelse og er, i Deweys forståelse, den rene erfaringen. Den eksistensielle erfaringen representerer en konkret, allikevel mystisk, rystende og dermed smertefull og/eller bevisstgjørende erfaring som kan fremkalles både fra utsiden, for eksempel ved å lytte til et musikkverk, eller fra innsiden, gjennom kunstnerens møte med sitt eget kunstverk. På denne måten får samlingsbegrepet ”musikkopplevelse” mulighet til å uttrykke et stort spekter av følelser, alt fra estetiske fornemmelser til kraftfulle erfaringer og i spesielle tilfeller eksistensielle erfaringer. Denne graderingen kommer til en viss grad frem i den engelske oversettelsen av Kunnskapsløftet. Her kan vi lese: ”Total musical experience understood as both an aesthetic perception and an existential experience” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Til tross for at mennesker med engelsk som morsmål muligens rister på hodet over det noe klumsete ordvalget, så representerer oversettelsen en tolkning av teksten som passer godt med min framskrevne forståelse i denne teksten. Den bekrefter at fokuset skal legges på helheten i musikkopplevelsen, og at musikkopplevelse består både av en estetisk opplevende, og en estetisk og eksistensielt erfarende del. Den

estetisk *erfarende* delen tar vare på prosessen mellom subjektet og det erfarbare i de musikalske møtene. Alle disse begrepene og forståelsene er viktige å ha med for å lodde ut hele dybden i musikkopplevelsen som sådan.

Musikkens vesen

For å kunne bruke begrepet musikkopplevelse på en meningsfull måte er det nødvendig å nærme seg en forståelse av musikkens mulige vesen eller essens, som jeg antar gir oss denne omtalte opplevelsen. Jeg velger å snakke om essens og vesen ikke som en tellbar enhet, men som en fyldig helhet. Vesenet vil bestå av mange sider og sjatteringer. Essensen er uttrykk for en kjerne, like potent som et lite hardt frø som innehar en uforestillbar variasjon av farger og former i seg. ”Musikken uttrykker seg; musikken uttrykker meg... I møtet med musikken møter jeg meg selv” (Vetlesen, 2004, s. 42). Tanken om at musikken kan fortelle oss om vår eksistens er ikke ny, men går tilbake til Pythagoras og Platon. Senere filosofer, som Schopenhauer (oversatt i Kjerschow, 1988) har ført denne tanken videre. Schopenhauer beskriver at musikken kan fortelle oss om vårt *Wesen* fordi musikken er en direkte avbildning av den urkraften han kaller vilje:

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

Schopenhauer skiller tydelig mellom de andre kunstartene og musikken. Skillet ligger i at de andre kunstartene avbilder kun skyggen av ideene, mens musikken representerer *viljen*. Hva han legger i dette kontroversielle begrepet skal jeg ikke gå dypere inn i annet enn at viljen kan ses på som det kreative drivet i naturen og vårt indre liv, som skaper en rastløs og endeløs lengsel. En moderne musikkforsker som DeNora (2000) omskriver denne viljen noe sarkastisk som en ”(*mysterious and perhaps mythological*) *generative force*” (s. 3). Som musikkososiolog stiller hun seg skeptisk til slike løse og mystiske forklaringer på musikkens innvirkning på mennesket og samfunnet, men hun ser ut til å akseptere at musikk kan være en kraft som har innvirkninger for eksempel i det sosiale liv og ikke minst som selvteknologi på individnivå. Hun berømmer musikkritikeren Adorno (1976) for å ha gitt musikkforskningen i det 20. århundre den viktigste impulsen gjennom hans idé ”that music is a ’force’ in social

life, a building material of consciousness and social structure” (DeNora, 2000, s. 2). Samtidig så mener hun at Adorno og hans teori om musikalske former som påvirker sosiale former, er for statisk og ikke tar hensyn til *prosessen* i denne påvirkningen. Adorno’s ”grand approach” (s. 3) forklarer ikke ”how the genie of Zeitgeist originally got into the bottle of music or, conversely, how music’s organizing properties come to be decanted into society” (s. 3). Adorno så på et musikkstykkets spesifikke form eller en sangers formative kjennetegn som ansvarlig enten for en oppbygging eller en ødeleggelse av menneskets kritiske tankekraft. Han tillia formen i popmusikken destruktive, manipulerende, fordummende og distraherende egenskaper, og formen på Schönbergs musikk ”the capacity to foster critical consciousness” (s. 1). DeNora (2000) spør det relevante spørsmålet om hvordan musikken kunne bli formet slik, og hvem, eller hva, eller hvor selve støpeformen befinner seg? Disse spørsmålene gir, etter min mening, igjen en etterklang av noe uforklarlig, ”noe ukjent” og ”noe helt annet” som det ikke er så lett å sette ord på. Jeg er tilbake til den musikalske tiltale (Kjerschow, 2000, s. 197), nå gjemt i de musikalske formene. I de neste seks kapitlene skal jeg derfor presentere forskjellige aspekter av Kjerschows musikkfilosofiske verk, hans interesse og undring over menneskets intime tilknytning til musikk og de opplevelsene og erfaringene som er forbundet med den.

Musikkfilosofen Peder Christian Kjerschow

I oppstartsfasen av mitt arbeid med masteroppgaven støtte jeg på arbeidene til Peder Christian Kjerschow. Han åpner sin bok *Musikk og mening* på denne måten: ”Min interesse for musikkestetiske spørsmål springer ut av et behov for klargjøring og sproglig artikulering av den betydning og den plass musikken kan ha som realitet i livet” (Kjerschow, 1991, s. 9). Som jeg forsto etter hvert så favner disse ordene mye av hans musikalske prosjekt. Da jeg leste disse linjene ble interessen min vekket. Dette var noe jeg selv var opptatt av, men som jeg ikke hadde klart å uttrykke i ord. Jeg har vært så heldig å få Kjerschow i privat samtale om hans arbeid og tanker omkring musikken, livet og mennesket. Samtalen fant sted den 13.10.2013 i Nybygda. Både samtalen og det følgende skriftlige og reflekterende arbeidet ble til en spennende reise gjennom et musikkfilosofisk tankeunivers, hvor mange dører ble åpnet og noen ble stående på gløtt, i påvente av fordypning ved en senere anledning.

I begynnelsen av vår samtale presiserte Kjerschow at han har et antireduksjonistisk syn på musikkfilosofi. Det betyr at når ”det filosofiske perspektiv utvides, kommer man etter hvert i berøring med de ’ytterste spørsmål’, og metafysiske problemstillinger blir uunngåelige.

Således kan musikkestetikk med hell kalles musikkfilosofi” (Kjerschow, 1991, s. 10). Denne filosofiske retningen, som strekker seg tilbake til romantikerne, og derfra til Platon og Pythagoras, er interessert i de prosessene bevisstheten vår beveger seg gjennom når det arbeider med sine problemstillinger. Konkrete svar er mindre i fokus – en tilnærming jeg har valgt for min oppgave. Jeg skal først se på Kjerschows arbeid med Hanslicks ”formalisme”, deretter ser jeg på det som Kjerschow kaller musikkens inntagende kvalitet, og dens eksistensielle og selvlysende dimensjon. Det vil hele tiden være menneskets møte med musikken som står i fokus.

Hanslicks ”formalisme”

Eduard Hanslick (1825 – 1904) var en østerisk musikkestetiker og -kritiker. I 1854 skrev han boken *Vom Musikalisch – Schönen*. I dette verket polemiserer han mot ”efterdønningene fra barokkens følelsetestetikk: affektlæren (som opererer med et statisk følelsesbegrep)” (Kjerschow, 1991, s. 25). Kjerschow ble tidlig interessert i dette verket, og satte seg som problemstilling å se bak ordet formalisme, rette blikket *på selve formene*. ”En form er jo ikke ’bare’ en form”, forklarer Kjerschow:

Se på rosen. Et lite brunt og tørt frø bærer allerede all kunnskap om rosens form i seg. Formen er i høyeste grad levende og meningsbærende! Vi kan ikke forstå rosen ved å plukke dens bestanddeler fra hverandre og analysere dem. Hva ’betyr’ så en rose? Hjernen involveres, men kan ikke forklare det gåtefulle, selve livskraften som får blomsten til å vokse, til å være rød. Hvordan forklare det gåtefulle ved fargen rød? (personlig kommunikasjon, 13.10.2013).

Hanslick beskriver de musikalske formene som ”sich von innen heraus gestaltender Geist” (siteret i Kjerschow, 1991, s. 29), men han er ikke interessert i å gå nærmere inn på hvilken ånd det er som ”inkarnerer” i de musikalske formene. Metafysikken forblir dermed uforløst og uoppklart, samtidig som den er en uunnværlig del av Hanslicks verk. Dette skaper den vedvarende konflikten mellom Hanslick som empirisk forsker, og hans avhengighet av metafysiske størrelser som *Geist*, et begrep som minner meget om Schopenhauers *vilje*. Hanslick stanger i veggen når han beskriver musikken som et bilde, men et bilde uten en gjenkjennelig gjenstand fordi den unndrar seg enhver språklig beskrivelse. Han konkluderer med at musikk enten kan uttrykkes i tørre, tekniske begreper eller i poetiske bilder. Kjerschow mener at ”klarere enn dette kan Hanslicks dilemma ikke uttrykkes” (s. 30). Oppfatningen om at virkeligheten i et større perspektiv ikke nødvendigvis kan uttrykkes i ord, og språkets

spesifikke tilkortkommenhet i musikalske sammenhenger, deler Hanslick med flere tyske romantikere. Mendelssohn sier om betydningen av sine *Lieder ohne Worte*: ”De tanker som musikken uttrykker for meg, er ikke for uklare til å kunne omsettes i ord, men tvert imot for klare” (sitert i Kjerschow, 2000, s. 22). Kjerschow gjør så rede for at Schopenhauer deler synet med Hanslick om at musikken oppholder seg i en egen sfære som ikke har noe med vår sanseverden å gjøre, og at den derfor ”ikke kan oversettes til språket (begrepene) som er resultat av sanseverdenen” (sitert i Kjerschow, 2000, s. 21), og da spesielt følelsesverden. Å holde følelsene vekk fra musikken var et viktig prosjekt for Hanslick fordi han mente at følelsenes innhold ikke fulgte noen lovmessighet og dermed var uinteressant for vitenskapen. Følelsenes bevegelighet derimot integrerte han i sin teori:

Når det gjelder sjelelivets *bevegelser*, mener Hanslick at det nettopp er disse, og bare disse, det rent *dynamiske* ved følelsene, som musikken kan fremstille som en analogi. Bevegelsen er det som musikken har felles med følelseslivet. Dermed kan musikken gi forestillinger som er knyttet til bevegelse, ved hjelp av sine hørbare forandringer (Kjerschow, 1991, s. 24-25).

Sammenfattende kan vi si at Hanslicks store misjon besto i et forsøk på ”å redde musikkens gehalt ved å avvise ethvert utenommusikalsk innhold” (s. 11), inkludert alle interpretasjoner og oversettelser. Det vi står igjen med er at musikken *beveger* noe i oss som vi kan kjenne igjen, og at de musikalske formene er gjennomsyret av noe større enn det vi kan forstå, noe vi kan kalle *Geist, vilje* eller noe ironisk for ”*mystisk-mytologiske krefter*”.

Om musikkens omsorgsfulle størrelse

I *Musikken og den gryende tenkning. Et forsøk* (Kjerschow, 2000, s. 115) tar Kjerschow for seg musikkens viktige plass ved livets begynnelse. ”Når barnet er født, er det i en kaotisk situasjon, helt prisgitt omsorgen til de voksne” (personlig kommunikasjon, 13.10.2013). Barnet alene ”finner ingen bro mot verden og dermed ingen innfallsport til seg selv” (Kjerschow, 2000, s. 115). Musikken beskrives som grunnvoll i etableringen av barnets forhold til verden, noe som mødre i alle tider intuitivt har visst og derfor ”har det vært like naturlig å svøpe barnet i et rytmisk-melodisk stoff som å legge det ved brystet” (s. 116). Andre forskere mener, på samme måte, at mors melodiske stemme kan karakteriseres ”as carrying a ’melodic’ message. The expressive dimensions of ’motherese’ or ’infant-directed speech’ [are] similar across all languages” (Trevarthen, 2002, s. 23). Kjerschow ønsker å problematisere musikkens grunnvoll-funksjon, også fordi det vil kaste lys på et bestemt

vesenstrekk ved musikken. For å kunne diskutere dette vesenstrekket etablerer han begrepet *inderlig/inderlighet*, som skal brukes ”som *terminus technicus* for den ordløse fylde som barnet kan bli delaktig i gjennom omsorgssituasjonen – forutsetning for en livslang forankring” (Kjerschow, 2000, s. 115). For å yte denne inderlige omsorgssituasjonen rettferdighet, må man tale om musikkens *vesen*:

Det dreier seg ikke primært om en spesiell type musikk (eventuelt kalt vuggeviser), men om en musikalsk *kvalitet* knyttet til rytme og klang i aller videste forstand, en kvalitet som imidlertid bare kan oppstå og formidles idet en omsorgsfull bevissthet henvender seg musikalsk til barnet og innleder en musikalsk dialog (s. 116).

Musikken får altså en spesiell kvalitet gjennom at den nære omsorgspersonen henvender seg kjærlig til barnet og synger til dette barnet, uten distraksjoner og innblandinger utenfra. Det som skjer, skjer mellom mor/far og barnet kun i dette spesielle øyeblikket, i denne spesielle, musikalske dialogen.

Beskrivelsen av sangens og musikkens kraft som skaper en inderlig omsorgssituasjon minner om Even Ruuds forskning omkring musikk og identitet: ”Gjennom sangen bæres fram en følelse av omsorg.... Sangstunden blir en anledning til å knytte et bånd, befeste en relasjon” (Ruud, 1997, s. 74). Ruud fremhever også viktigheten av stemmens kvalitet: ”stemmen, *den myke stemmen*” (s. 78). Han er opptatt av at identiteten bygges gjennom de musikalske møtene, for ”identitet må bekreftes.... Musikalsk kommunikasjon blir en viktig brikke i den første identitetsdannelsen” (s. 77-78). Erkjennelsen som Ruud og Kjerschow deler, nemlig at ”det er ... omsorgens vesen som ytrer seg i dette musikalske favntak” (Kjerschow, 2000, s. 116), tilbyr forskjellige veivalg videre. Ruud velger å rette sitt fokus på mennesket i sosiale kontekster. Kjerschow fortsetter å undre seg over musikkens vesen, noe man i denne sammenheng kan kalle for musikkens omsorgsfulle størrelse, den som får barnet til å lytte. Alle som har sett en liten baby forvandle seg fra gråtende urolig til konsentrert lyttende, gjerne med en litt spiss munn og veldig åpne øyne, vet hva det refereres til her. Barnet blir oppmerksom, det sanser noe som er samlende og verdt å lytte til:

Musikken har et ... særlig tiltalepotensial som kan åpne barnets oppmerksomhet mot noe grunnleggende elsk-verdig, mot noe som varsler meningsfylde – det Platon kaller skjønnhet: Noe som forespeiler en mulig gjenforening med en helhet som barnet synes å ha falt ut av i og med fødselen. Musikken forutsetter ikke annet enn en gryende bevissthet med et retningspotensial som må vekkes (s. 117).

Den omsorgsfulle sangen

[V]ekker lengselen etter noe som er verd å hige mot, og dette er tenkningens ideelle utgangspunkt: Hvis trangen til å forene seg med det elsk-verdige ikke er virksom i tenkningens utspring, forfaller tenkningen til et redskap for analyse og abstraksjon, det vil si adskillelse. Dermed blir det som skulle være det sekundære, det primære (s. 118).

Kjerschow presiserer så med én gang at vi selvfølgelig også behøver den kritiske tenkning som sorterer inntrykk med et våkent blikk. Men ”kritisk musikk er således en slags *contradictio in adjecto*: Musikken representerer på en måte den grunnleggende bejaelse som selv den mest omfattende kritikk må bæres av, og ’vuggevisen’ åpner denne bejaende evne som all erkjennelse nærer seg i” (s. 119). Musikaliteten ligger som et frø i det lille barnet og Trevarthen (2002) mener at dette er et grunnleggende menneskelig trekk: ”I believe we see in infants innate psychological foundations of both musical behaviour and musical awareness that is unique to human beings” (s. 21).

Kjerschow beskriver at musikken når barnet mer direkte enn farger og former, fordi den kommer til oss gjennom øret. Schopenhauer gjorde oppmerksom på at ”hørselen har en mer passiv karakter enn synssansen... øyet kan vi lukke, og blikkets retning styre helt fysisk. Øret derimot, forblir åpent, og selektiv lytting innebærer ... en avansert styring av oppmerksomheten” (oversatt i Kjerschow, 2000, s. 118). Den første sangen tar altså kontakt med barnet, griper barnets oppmerksomhet og formidler hengivenhet. I vår tid er den hengivne musikken ofte ikke til stede i de første leveårene, den første til-tale blir dermed overlatt den objektive verden og det som Kjerschow kaller for anonym musikk, altså musikk som ikke blir levende formidlet men som kommer til oss gjennom CD, radio, iPod og TV. I stedet for omsorgsfull lyd må barnet hanskkes med en uendelig strøm av omsorgsløs lyd. Omsorgsløs ikke som en moralsk størrelse, men som et faktum: det finnes ingen menneskelig formidler mellom barnet og musikken. Musikken som kommer gjennom en *ting* heller enn personen som står barnet nær, mangler retningen fra meg til deg. Mengder av omsorgsløs lyd

kan føre til at ”oppmerksomhetsorganet, hvor tenkningen ligger i kim, ... forherdes istedenfor å lokkes til å lytte seg inn i verden” (Kjerschow, 2000, s. 120), og man kunne ”gå så langt som til å påstå at det er gjennom teknologiens beslaglegging av musikken at den teknologiske revolusjon har hatt de mest skjebnesvangre konsekvenser for menneskelivet” (s. 119).

Forherdelse betyr også mer sårbarhet:

Vårt poeng er at denne bevegelse fra det musiske samliv til det poetiske og videre til det begrepsmessige også er den veien barnet må gå uten at noen av fasene neglisjeres. Blir den første – musikkstemte – samlivsfasen amputert, oppstår det et brudd med verden i utgangspunktet, en glippe som den moderne verdens anonymt frembrakte musikk synes å bidra til å etablere – og fylle (s. 121).

Jeg skal i det følgende belyse denne glipen litt nærmere. Uansett hva man måtte mene om musikk i vår tid, så tror jeg at de fleste kan si seg enige i at vi i dag må hankes med en *enorm mengde*. Musikken er med oss overalt, trenger seg inn i stadig flere tomrom, og får utallige bruks- og funksjonsområder. Begrepene ”musikkens bruk og funksjon” er vel etablerte blant annet hos musikkantropologer som Merriam (1964): ”Use” then, refers to the situation in which music is employed in human action; ”function” concerns the reasons for its employment and particularly the broader purpose which it serves” (s. 210).

Det ser ut som om musikk og musikalsk aktivitet innen en funksjonalistisk tradisjon kan forklare seg selv – svare på *hvorfor* den spilles, *hvordan* den skal spilles, og *når* det er passende at den skal spilles. I tillegg så blir den uunnværlig. Der det før var nødvendig med stillhet for å oppnå konsentrasjon, blir musikk på øret mer og mer vanlig i læringssituasjoner. Musikken er nyttig i mange sammenhenger, på shopping, bilkjøring, som ventemelodi på telefonen; egentlig i alle sosiale arenaer. Hvis glipen er reell, så kan den være med å forklare den stadig økende mengden av musikk. For ikke bare sluker glipen musikken, men den gjør også at mennesket mangler den trygge forankringen:

Når forankringen til verden er svak, kan en del av musikkens uttrykkspotensial gå mennesket hus forbi. Da kan musikken komme til å bety hva som helst: Den blir tjener for all slags musikalsk uvedkommende formål. Musikkens betydning blir helt og holdent funksjon av den bruk man gjør av musikken (Kjerschow, 2000, s. 125).

Musikkens selvlysende karakter

I etterskrift til *Før språket* (Kjerschow, 2000) gjør Kjerschow rede for sitt grunnsyn. Hans egne tanker ble bekreftet i arbeidet med Hanslicks idémateriale. Dette er sitatet jeg brukte innledningsvis: ”Det musikken eventuelt kan sies å uttrykke, kjenner vi bare gjennom musikken. Det betyr ikke at vi ikke kjenner oss igjen. Tvert imot: den musikalske tiltale kan nettopp sies å bestå i denne gjenkjennelse – av noe ukjent” (s. 197). Her takker Kjerschow Hanslicks tautologi ”Der Inhalt der Musik sind tönend bewegte Formen”, som, etter hans mening, ikke er en manifestasjon av død formalisme, men en ”formaning om å bli ved kilden” (s. 197). Musikken er selve kilden og vi behøver ikke se noe annet sted hen for å forstå eller forklare musikken, sier Kjerschow i samtalen. Han refererer til Susanne Langer som ”poengterer det selvlysende fremfor musikken som *logisk analogi, symbolsk form*”, som med denne erkjennelsen har ”åpnet for spørsmålet om det selvlysendes naturfenomenet som autoritativ tale, ja, som selvinnlysende sannhet i kraft av å være tilsynekomst” (s. 208). Bak begrepet musikk skjuler seg – kun musikk. Kjerschow omtaler musikk ikke som menneskeskapt kulturprodukt, men ”som verdensfenomen” (s. 208). I min sammenheng vil det blant annet bety å ikke rette fokus på en spesiell sjangers egnethet for å fremkalle sterke musikkopplevelser hos barna. Det er øyeblikket og kvaliteten i et musikalsk møte som interesserer meg og som er fokus i denne oppgaven.

Musikkens mening

Undringen over musikkens mening er både en estetisk, filosofisk og praktisk problemstilling, og jeg opplever at det er en fruktbar problemstilling også i dag. I 1991, da *Musikk og mening* (Kjerschow, 1991) kom ut i andre opplag, var musikktenkning sterkt rettet mot sosialpsykologiske funksjoner. Dette var helt berettiget og viktig, ”men man kommer ikke utenom at musikken har en egenart som skiller den fra alle andre kulturfenomener, fenomener som *samtlig*e har det til felles at de oppstår i et samspill mellom mennesker” (Kjerschow, 1991, *Forord*). Å analysere en sosial situasjon hvor musikken bidrar med verdier ”bare forskyver problemet” (Kjerschow, 1991). I *Musikk, identitet, musikkformidling* fra 1987 skrev Ruud og Kvifte følgende: ”Vi finner ... ikke ’meningen i musikken’ ved å dekonstruere musikken selv, men bare gjennom å dekonstruere de sosiale situasjoner vi som individer har lært oss å verdsette musikken i” (Ruud & Kvifte, 1987). Kjerschow sier i samtale at dette utsagnet kanskje er det beste eksempel på hva som har provosert ham til å tenke videre. Han sier at vi heller bør undre oss over hva som er

[D]ette spesifikt musikalske som er med på å prege situasjonen? Jeg taler om musikk som ... oppleves å kunne ”ryste” en ut av fortidsbestemte kategorier og som dermed styrker vissheten om at mennesket er dypere forankret enn i den sosiale overflate.... Den musikk som her forutsettes... er den som erfares som eksistensielt inngrep (Kjerschow, 1991, *Forord*).

Det er interessant at 15 år etter denne uttalelsen til Kjerschow har dette aspektet dukket opp i norske lærerplaner (Varkøy, 2010, s. 25) som fremhever nettopp det eksistensielle perspektivet ved musikken. Det hadde vært lett å forbigå det i stillhet. Men med tanke på debatten omkring musikkfagets egenverdi (Varkøy, 2014) mener jeg at det er nettopp musikkopplevelsen som bør løftes frem. Kjerschow gir viktige bidrag til bevisstgjøring om ”hva vi egentlig driver med” når vi underviser, formidler og lytter til musikk. Han går så langt som til å si at musikk og menneske representerer to sider av samme sak (Kjerschow, 2000, s. 199). Derfor er det viktig for vår eksistens at vi kommer i berøring med musikkens vesen. Kjerschow forklarer Hanslicks spennende syn på musikkens vesen:

Det er tydelig at musikkens vesen (for Hanslick) manifesterer seg gjennom det skjønne, slik at undersøkelser av musikkens vesen faller sammen med undersøkelsen av det skjønne.... begrepet skjønnhet har noe av betydningen meningsfull i seg, som ikke uten videre kan settes som motsetning til *stygg* i vanlig forstand (Kjerschow, 1991, s. 26).

Her kommer den estetiske opplevelsen inn. I et vidt estetikk-syn står musikkestetikk og musikkfilosofi for det samme. Skjønnhet i musikalsk sammenheng er dermed meningsbærende. Elevene søker mening i sine liv, og vil selv gjøre noe meningsfullt.

I 1956 ga Meyer ut sin bok *Emotion and Meaning in Music* (Meyer, 1956) hvor han innledningsvis konstaterer at komponister, musikere, teoretikere, estetikere og kritikere fra alle verdensdelene og av alle sjangre, til tross for mange konfliktspørsmål, i hvert fall er enige i at ”music has meaning and that this meaning is somehow communicated to both participants and listeners” (s. 1). Det de var uenige om, skriver Meyer (1956), handlet mer om musikkens mening kun lå i verkets innhold, eller om den også kunne ligge i utenommusikalske handlinger, begreper eller følelser. Meyer kaller tilhengere av det førstnevnte for *absolutists*, og tilhengere av de sistnevnte for *referentialists*. Disse to typer mening utelukker ikke hverandre, men ”can and do coexist in one and the same piece of music, just as they do in a poem or a painting” (s. 1). En distinksjon mellom to typer musikalsk mening som er gjensidig

avhengige av hverandre, gjør også Green (1999). Hun velger å kalle den ene for *inherent musical meaning* og den andre for *delineated musical meaning*. Den iboende meningen blir til når en del av musikken konsekvent leder til den neste, som igjen minner oss om en tidligere del i musikken (s. 161). Green mener at denne typen musikalske meninger kun kan forstås av en lytter som har blitt lært opp til å forstå den type sjanger eller stil. Om den andre typen mening skriver Green:

It is not possible to hear music without some delineation or other.... For example, a piece of music might cause us to think about what the players were wearing, about who listens to this music, about what we were doing last time we heard it, if we have ever heard it before (s. 162).

Green (1999) undersøker så varierende grad av samspill mellom de to meningstypene. Når den iboende musikalske meningen korresponderer med den beskrivende meningen kan musikkopplevelsen erfares enten som en *celebration* (fordi positive assosiasjoner møter positive fortolkninger) eller en *alienation* (fordi negative assosiasjoner møter negative fortolkninger). Finnes det ikke korrespondanse så er resultatet tvetydig. Lytteren kan forbinde seg enten med musikkens innhold men ikke med framføringsstilen, eller omvendt; noe som skaper en ubalanse fordi "one aspect of musical meaning can overpower and influence our attitudes towards the other" (s. 165). Green ønsker å gjøre musikk lærere bevisst på de ulike meningstypene slik at de kan bedre forstå hvorfor elever responderer forskjellig på ulikt musikalsk innhold.

Ruud og Kvifte bidro i sin tid til at den musikalske meningen i økende grad ble skjøvet ut av musikkverket og inn i den sosiale kontekst (Ruud & Kvifte, 1987). Jeg mener at også vår tids kontinuerlige oppløsning av samfunnsnormer og autoritetenes stadige tap av territorium har ført til at mening på sett og vis har blitt plassert på individets egne skuldre. Jeg vil bruke Roland Barthes' tekst *The Death of the Author* (Barthes, 2008) til å illustrere denne prosessen i det litterære feltet, før jeg skal vise hvordan den speiler seg i et musikk sosiologisk perspektiv.

Barthes var poststrukturalist. Hans prosjekt gikk ut på å bevise at den moderne ideen om forfatterens viktighet var en illusjon. Forfatterens liv og personlighet sier oss ingen ting om teksten, påsto han, en tekst kan ikke gi noen mening eller forstås ved å analysere forfatterens

biografi. Hvor radikalt dette er blir lettere å forstå hvis man erstatter ordet *author* med et navn, for eksempel *Ibsen*. En tekst i seg selv gir faktisk ingen mening i det hele tatt, skriver Barthes (2008) og analyse handler ikke om å finne en hemmelig kode for å avdekke mening. I teksten blir alt ”*disentangled, nothing deciphered; the structure can be followed, 'run' (like the thread of a stocking) at every point and at every level, but there is nothing beneath*” (s. 99). Barthes hovedkonklusjon er at det er leseren som i sitt møte med teksten skaper en virkelighet for teksten å eksistere i. Tekster består av ”multiple writings, drawn from many cultures and entering into mutual relations of dialogue, contestation, but there is one place where this multiplicity is focused and that place is the reader, not, as was hitherto said, the author” (s. 100). Teksten forstås som sammensatt av mange elementer, den er en multikulturell, poststrukturell/-moderne møteplass og dens fokuspunkt er leseren. Forfatteren står i veien for en slik tekstoppfatning og det er umulig for leser og forfatter å eksistere ved siden av hverandre. Barthes avslutter teksten sin på dramatisk vis: ”the birth of the reader must be at cost of the death of the Author” (s. 100).

Slik jeg ser det så overførte Ruud og Kvifte i 1987 til en viss grad Barthes’ holdning til musikken. Jeg mener at de var like radikale som Barthes da de skrev at man ”ikke finner ’meningen i musikken’ ved å dekonstruere musikken selv, men bare gjennom å dekonstruere de sosiale situasjoner vi som individer har lært oss å verdsette musikken i” (Ruud & Kvifte, 1987). I stedet for ”Death of the Author”, blir det ”Death of the product”. Musikkverket blir fratatt sin autoritet og musikken legges helt i lytterens og utøverens hender. Konsekvensen av en slik teori er at uten en lytter eller en utøver finnes det ingen musikk og dermed heller ingen musikalsk mening – dersom vi oppfatter denne meningen som et budskap fra musikkens ”kjerne”. Christopher Small (1998) konstaterte at å spørre etter musikkens mening, til og med å spørre etter musikkens funksjon, er en blindvei og at det derfor er innlysende at ingen så langt ser ut til å ha lyktes med komme med et svar. Hvorfor? Small (1998) formulerer svaret slik:

It is easy to understand why. Those are the wrong questions to ask. There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing ”music” is ... an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely (s. 2).

Musikk eksisterer ikke som en konkret ting eller som et substantiv, hevder Small, og derfor vil man heller aldri få noe svar på hva som er musikkens mening. Det eneste som eksisterer er *musicking*, den musikalske handlingen. Small kritiserte sterkt musikkverdens tro på at "the essence of music and of whatever meanings it contains is to be found in those things called musical works – works, that is, of Western classical music" (Small, 1998, s. 4). Han påpeker at ideen om musikkverkets enestående autoritet fører med seg alvorlige konsekvenser som påstanden at "no performance can possibly be better than the work that is being performed" (s. 6). Det kunne ikke være fjernere fra virkeligheten, mener Small. Vi "vet alle" at et enkelt musikkstykke kan heves flere hakk av en flink utøver. Small ønsket ikke å ha et high-low culture skillet festet til sitt verb to music. Musicking skulle inkludere alt fra tradisjonelle konserter, til musikk på radio, eller hjemme i stua, musikk gjennom øretelefoner eller som Muzak på et kjøpesenter. I tillegg rommer musicking *all aktivitet* forbundet med en musikalsk fremføring og enhver som er tilstede bærer et ansvar for innhold og kvalitet av den. Å se på musikk som en aktivitet fører med seg at vi ser på "musical performance as an encounter between human beings that takes place through the medium of sounds organized in specific ways" (s. 10). Den fysiske og sosiale settingen er viktige faktorer som må belyses om man skal finne mening i musiseringen. Samtidig er ikke Small (1998) ute etter å fornekte musikkverkets eksistens: "of course not; those set sequences of sounds we call works, or pieces, of music form an important part of the musical economy of the modern world" (s. 11), men han er tydelig på at det ikke behøves et musikkverk for å kunne musisere.

Som avslutning av dette kapitlet gir jeg ordet til Finn Benestad (1976) som på en enkel og vakker måte inviterer til en helhetlig forståelse av musikk og musikkopplevelse:

Musikk er en *menneskelig uttrykksform*, en *refleks av livet selv* i dets mange fasetter.

Musikkopplevelsen er en spesiell *erkjennelse av tilværelsen* som man ikke kan nå frem til på noen annen måte eller gjennom noe annet medium.

Å oppleve musikk og å få en forståelse av musikkens vesen er innerst inne å *med*-leve dens klingende realitet. Først derved får man et visjonært innblikk i toneverdenens mysterium (s. 412).

MUSIKKOPPLEVELSE I MUSIKKPEDAGOGISK RELATERT

FORSKNING

I dette kapitlet skal jeg presentere musikkpedagogisk relatert forskning som fokuserer på ulike aspekter ved musikkopplevelsen. Til tross for at mitt fokus er på lærernes perspektiv, har jeg også kastet et blikk på forskning som undersøker barns musikalske utvikling og musikalitet. Dette gjorde jeg fordi det kjentes relevant for å kunne belyse musikkopplevelsens rolle i undervisningen av grunnskoleelever. Kapitlet omhandler musikkpedagogisk *relatert* forskning. Det betyr at ikke all forskning jeg presenterer her er direkte musikkpedagogisk, men at jeg ønsker å se den i en musikkpedagogisk sammenheng. Å sette forskning omkring musikkopplevelsens og lytteprosessen kognitive funksjon (Dahl, 2008, s. 46) i en pedagogisk sammenheng vil for eksempel gi en didaktisk konsekvens; å se på musikkopplevelsen som en erkjennelsesprosess etterspør andre didaktiske grep enn om man ser på musikkopplevelsen kun som en fin adspredelse i skolehverdagen.

Forskningen som presenteres i dette kapitlet er inndelt i følgende hovedtemaer: den estetiske dimensjonen i musikkopplevelsen; musikkopplevelse og følelser; forholdet mellom lærere og deres egen musikkforståelse; barns forutsetning for å lære om og å oppleve musikk, og forskning på musikkopplevelse i klasserommet. Det temaet jeg fant desidert minst om, var det sistnevnte, nemlig forskning på musikkopplevelse i klasserommet.

Musikkopplevelse generelt

I stedet for å teoretisere musikkopplevelse, valgte Gulbrandsen og Varkøy (2004) å gi ut en samling essay med ulike personers musikkopplevelser og erfaringer. Etter deres mening fantes det nemlig ikke en bok på det norske markedet som beskjefteget seg med musikkopplevelse på en slik undrende, filosofisk og samtidig praktisk måte. Det er de personlige fortellingene forfatterne ønsket å få i bokform, selv om de var klar over at en skriftliggjøring av en opplevelse vil forandre den og at et skrevet essay aldri helt ville kunne gjengi opplevelsens sanne natur. Selv om erfaringer er personlige er de ikke bare subjektive, og ”musikken kan være tilgjengelig som felles opplevbar struktur” (s. 7). Bildet er ikke svart-hvitt, fordi våre subjektive erfaringer kan være døråpnere ”mot overpersonlige nivåer, enten man vil tolke dem i sosiale, dybdepsykologiske, transcendent eller rent estetiske termer” (s. 7). Bokens prosjekt er dermed å tilby leseren et mangfold av musikkopplevelser og subjektors ofte uventete erfaringer med musikk, slik at leseren selv finner igjen noe av *det kjente og*

ukjente de selv møter i musikken. Guldbrandsen og Varkøy (2004) har ikke som mål å komme frem til en bestemt mening om hva musikalsk erfaring innebærer, er eller kan være. Det ville stride imot musikkens egenart, fordi ”musikk er bevegelse og kan selv bevege” (s. 8), den vegrer seg å bli satt i en fast form. Målet med boka er ikke annet enn å pleie en åpenhet for det uutrunnelige i musikken og menneskets lyttende møte med den.

Musikkopplevelse og vanskeligheten å beskrive den i ord er utgangspunktet for Dahls (1977) hovedoppgave. Dahls prosjekt er å sette fokus på opplevelsen som en kognitiv funksjon (s. 1). Dermed blir opplevelse i hans sammenheng erkjennelse. Innholdet av begrepet opplevelse kunne også omskrives som ”lytting til musikk, å lytte til musikk”, mulige språkvarianter som Dahl bruker i sin tekst. Den første hovedtesen hans definerer musikkopplevelsen som en erkjennelsesprosess (s. 68), som foregår utstrakt i tid fordi prosessen er avhengig av at musikken spilles mens vi hører på. Dahl mener at til tross for at prosessen følger musikken, så er musikkverket uavhengig av den som erkjenner, den som hører på. Her forbereder han musikkopplevelsens todeling som han utdyper i senere arbeider (Dahl, 2008). Prosessen som foregår mellom den lyttende person og musikken danner grunnlaget for Dahls (1977) andre hovedtese: ”En beskrivelse av musikkopplevelsen som erkjennelsesprosess må ta utgangspunkt i den musikkopplevende person” (s. 69). Hans tredje hovedtese formulerer han slik: ”[E]n beskrivelse av musikkopplevelse som erkjennelsesprosess skal kunne godtgjøre (bevise) at det kan skje meningsoverføring gjennom musikk” (s. 72). Dahl (1977) kommer slik frem til at vi opplever musikk som meningsfull når vi har forbundet oss med den (s. 27).

Den estetiske dimensjonen i musikkopplevelsen

Både Ellefsen (2008) og Fossum (2010) ønsket å undersøke den estetiske dimensjonen i musikkopplevelsen. Ellefsens utgangspunkt problematiserer to forskjellige syn på musikken, nemlig det funksjonelle og det menings- og estetiskfokuserete synet. I forbindelse med diskusjonen rundt disse ulike retningene kommer hun i en fordypende diskusjon omkring estetisk lytting og det estetiske generelt. Hun stiller det for meg relevante spørsmålet:

[M]en hva mener vi når vi påkaller det ”estetiske”? Er det estetiske knyttet til egenskaper ved musikken som sådan (musikkens ”vesen”), eller innebærer det estetiske en særlig måte å erfare verden på? Og hva mener vi kjennetegner ... estetisk opplevelse (”estetisk lytting”)?... [H]va mener vi med musikkens ”estetiske funksjon”? (Ellefsen, 2008, s. 25-26).

I Norge forbindes begrepet musikkestetikk fortsatt, i følge Fossum (2010), gjerne med en ”gammeldags, kunstverkorientert musikkundervisning med hovedvekt på passiv lytting til ’finkulturell’ musikk” (s. 5), mens det i Tyskland i 1960- og 1970-årene skjedde en bevegelse bort fra verkestetikken og mot erfaringsprosessen (s. 28). Musikkpedagogisk tenkning i Norge ser altså ut til å henge fast i en noe foreldet versjon av estetisk forståelse. Ellefsen viser i sin avhandling hvordan utviklingen av populærmusikkforskning og dens fokus på funksjoner har ført til at enkelte, som Frith (1996) er bekymret for at ”det estetiske”, her forstått som musikkens vesen, har blitt neglisjert i musikkforskningen (Frith, 1996, s. 119). Frith ønsket, i følge Ellefsen, å snu denne tendensen gjennom en foreningsprosess, som tillater det estetiske å komme frem på en ny, mer prosessorientert måte:

Slik jeg forstår Frith ligger ... en mulig modell for å forene perspektivene ”vesen/estetikk” og ”funksjon” i hvordan forbrukere av populærmusikk tilknytter seg det estetiske både på bakgrunn av og for å initiere ”a way of being in the world, a way of making sense of it” (Ellefsen, 2008, s. 28).

Samtidig som det estetiske her fremstilles som et samspill og en prosess, bidrar det også til en identitetsbygging: ”the experience of pop music is an experience of identity” (Frith, 1996, s. 121). Ellefsen (2008) konkluderer med at musikken ikke er et innhold ”som kommer imot oss som noe autonomt og ’fremmed’ og skaper ny erfaring kun i kraft av seg selv, (men at) musikken møter oss og vi ser/konstruerer vår identitet *i dens estetiske aspekter*” (s. 29). Dette er en inkarnerende prosess:

Det estetiske plasserer oss i verden samtidig som det løfter oss ut, den musikalske opplevelse produseres sosialt som en *ikke-sosial-produksjon* (et herlig paradoks!) og vi *oppfatter* mening iboende i musikken, som kvaliteter ved musikken, som musikkens ”vesen”. Slik gir musikk oss en mulighet til å erfare oss selv og verden på en måte som ikke er transcendent, som ikke hever oss over verden men som forankrer oss i den (s. 29).

For sosiologer er det estetiske med andre ord en beskrivelse av prosessen mellom mennesket og musikken og det estetiske kan være en beskrivelse for den meningen musikken måtte kunne formidle til individet (Ellefsen, 2008).

Når musikken plasseres ”i hodet på lytteren, utøveren, tonmeisteren og komponisten..., etableres et subjektivistisk utgangspunkt for musikkestetisk tenkning” (Dahl, 2008, s. 197).

Slik viderefører og sammenfatter Dahl (2008) en trend innen musikkestetikken som ønsker å se på ”musikk som sosial konstruksjon” (s. 195). Denne konstruksjonen fører til at subjektet blir utgangs- og samlingspunkt for musikkestetisk tenkning. Dahl er nå som før (i 1977) opptatt av musikkopplevelsens kognitive egenskaper, som han forsøker å kombinere med estetikkens utvikling fra å omfatte kun *kunst* til også å omfatte naturen og sansingen av den: ”Dette er en dreining som jeg har forsøkt å ta høyde for ved å understreke lytteprosessens viktighet både når det gjelder beskrivelsen av musikkens iboende kvaliteter og i forhold til musikk som sosial konstruksjon” (Dahl, 2008, s. 201). Lyttingens forløp har forandret seg siden plateinnspillinger har gjort det mulig for oss å bestemme hvor lenge vi ønsker å høre på noe, og hvor, med hvem og så videre. Partituret mistet også noe av sin autoritet siden man nå kunne studere et verk gjennom gjentatt lytting, skriver Dahl. Når musikken ”plasseres i hodet på folk” får musikkverket en todelt virkelighet: ”som temporært fenomen (musikkfremføringen/musikkopplevelsen) og som tradisjon (musikkverkets ulike historiske dokumentasjonsformer)” (s. 200). Grunnet denne todelingen vil musikkopplevelsen ”alltid kunne igangsette vår symboldannende evne og annen tankevirksomhet, slik at den vil etablere seg som en mer eller mindre selvstendig hendelse. Den gir identitet og sosial tilhørighet til den enkelte” (s. 207). Todelingen av musikkverket kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet.

Musikkopplevelse og følelser

Følelser har gjerne blitt sett på som fornuftens motpol, og i psykologien har *emotions* vært et noe forsømt barn som først i de siste årene har fått den oppmerksomheten det fortjener (Juslin & Sloboda, 2001). Et begrep som følelsesintelligens hadde vært utenkelig i tiden da behaviorismen var på sitt sterkeste (s. 74), og fortsatt hersker det en del uenighet om hvordan følelse skal defineres. Mange psykologer oppfatter følelser som en rekke begivenheter, fysiske og psykiske, som er satt i gang av ”our cognitive appraisals of significant events” (s. 75), men de har ulik oppfatning av hva som markerer begynnelsen og slutten av denne reaksjonsrekken. Når det gjelder *emotion* som reaksjon på musikk har det hersket en generell forståelse av at følelser som er satt i gang av musikk er *noe annet* enn ”vanlige” følelser (s. 81). Vanlige følelser er nemlig styrt av vårt overlevelsesinstinkt, noe som ikke kan sies om følelser fremkalt av musikken, skriver Juslin og Sloboda (s. 82). Interessen for og forskning om ”how people experience music” (s. 81) har gradvis økt. Siden psykologi er en materialistisk vitenskap, vil den forklare emosjonelle reaksjoner på musikk som et materialistisk fenomen, skriver forfatterne videre. Det betyr at svarene på hva følelser er, og

hva som setter dem i gang, søkes i vår fysiologi og vårt miljø. Moderne hjerneforskning har nå ”observert følelser i hjernen” (Christensen, 2013), så kanskje er vi også nærmere svaret på hvorfor og hvordan vi får følelsesmessige reaksjoner når vi hører på musikk. Gabrielsson (2001) fant ut at musikken ser ut til å være spesielt egnet til å gi oss sterke følelser og fysiske fornemmelser som skjelvninger, gåsehud, klump i magen og i halsen, forandringer i hjerterytmen og pusten. I en spørreundersøkelse fikk han til og med frem at spesielle musikalske former tilsynelatende fremkaller spesifikke reaksjoner:

In about a third of the cited cases, the response was located to a specific theme, phrase, motif, bar, chord, or moment, all of them belonging to pieces of classical music. Tears or lump in the throat were provoked by melodic appoggiaturas, shivers or goose pimples by sudden changes in harmony, and heart race occurred in connection with acceleration and syncopation (s. 433).

En annen studie fokuserte kun på frysninger fremkalt av musikk. Her viste det seg at frysninger oppsto oftest i forbindelse med ens egne studenters prestasjon (Gabrielsson, 1991), noe enhver lærer vil kjenne seg igjen i. Å se elever prestere noe utover det man tidligere har sett, eller uttrykke noe de ikke før har klart, rører dypt ved oss. Den sosiale situasjonen og kjennskap til de som formidler musikken er med andre ord avgjørende i denne sammenhengen. Empati eller medfølelse innlært gjennom musikalsk aktivitet er også tema i doktorarbeidet *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* (Vist, 2009). Vist fokuserer på *musikkopplevelsen* framfor *musikkverket*, og hun er opptatt av å favne musikkopplevelser så vidt som mulig – både de store og de små opplevelsene skal telle, både dem vi har erfart som utøver og dem vi har erfart som lytter. Vist poengterer at forskjellen mellom opplevelse og erfaring er et teoretisk skille (s. 15). I hennes forståelse er erfaring det varige fra en opplevelse, som fester seg i menneskets erindring. Problematisk blir denne definisjonen når man anerkjenner at det ”selv i det umiddelbare skjer en fortolkning og meningsdanning” (s. 15). Men uansett om læringen skjer allerede i den første opplevelsen eller bare i den lengre, bearbeidende erfaringen, så *er* musikkopplevelse en arena for læring, både for læring om egne følelser og mellommenneskelig forståelse for andres følelser (s. 377). En av Vists intervjupersoner uttrykte tydelig sin mening om at musikkopplevelse kunne føre til mer empati (s. 377), og forfatteren konkluderer selv slik:

Det kan altså se ut som om det å gjenkjenne følelser i musikken, og med det å utvikle forståelse for hva musikken uttrykker, utvikler et læringsredskap som ikke bare er situert til musikalske møter, men også gjør en mer oppmerksom på, flinkere til å forstå, andres følelser” (Vist, 2009, s. 378).

Musikklærerens eget forhold til musikk og musikkopplevelser

Hvordan påvirker vår egen musikalske historie vårt virke som lærer? Doktoravhandlingen til Georgii-Hemming (2005) belyser fem musikklæreres livshistorier i forhold til deres evne og integritet som formidlere av musikalsk kunnskap. Fokuset ligger på å undersøke en eventuell sammenheng mellom lærernes syn på musikkundervisningen og deres personlige forhold til musikk på ulike arenaer. Innledningsvis problematiserer Georgii-Hemming selve orakelspørsmålet *hva er egentlig musikk?* som hun mener forskere må bli satt til å svare på *før* det i det hele tatt kan avgjøres om musikk skal finnes som fag i skolen (s. 43). I vår tid blir det lagt vekt på at musikk betyr mye for enkeltmennesket som er involvert i aktiviteten, musikken former dets identitet, både den kulturelle og den individuelle. Spørsmålet om hva musikk er har konsekvenser for hvilken undervisningsform vi velger for musikken mener Georgii-Hemming, og støtter seg her på Ruud:

Når det oppstår uenighet om hva som skal være innhold og arbeidsformer i musikkfaget, har dette ofte sitt utspring i hva vi mener med ”musikk”. Jeg forsøker å vise at det er vanskelig å bestemme musikkens egenart eller natur uten å søke støtte i en eller annen teoretisk tradisjon. Når vi skal skrive eller snakke om musikk ”oversetter” vi musikken til et språk eller et metaforsystem. For å forstå meningen med musikken, må vi betrakte *relasjonen* mellom musikk og mennesker (Ruud, 1996, s. 11).

Gjennom sitt intervjuarbeid får forskeren etter hvert fram et bilde av de fem lærernes forskjellige tilnærming til musikkundervisningen. Hun finner ut at ”lärarnas personliga, konkreta musikalske erfarenheter inte med nödvändighet vara det primära för deras didaktiska och pedagogiska val” (Georgii-Hemming, 2005, s. 308). Alle hennes lærere ser dessuten ut til å enes i et felles mål: å gi den enkelte elev optimal mulighet til å utvikle seg videre. Undervisningens didaktiske og pedagogiske valg er derfor i stor grad preget av lærernes ønske om å romme alle elevenes musikalske forutsetninger. Lærernes egen musikalske bakgrunn så ikke ut til å influere dette konseptet i særlig stor grad. Musikk skiller seg fra andre skolefag gjennom dens ”appeal to the senses and non-verbal knowledge” (s. 336), men

kan også formidles i en teoretisk form. Dette fører til at elevene vil kunne møte faget musikk på skolen i svært mange former. Historien til de fem intervjupersonene viser allikevel at det er rock og popmusikken som dominerer i deres undervisning, gjerne i form av elevbandgrupper som jobber stort sett selvstendig frem mot en felles konsert. Formidling av tradisjonelle musikkverk og verkanalyse er valg som blir tatt kun unntaksvis:

What has priority is music as a craft. Musical knowledge is regarded as personal and as being generated in processes where the pupils' everyday culture is reconstructed....The focus is on skills, with no attention to the artistic and creative side of the subject – no attention, that is, to creating something new, breaking with conventions, making radical changes (s. 353).

I Georgii-Hemmings forskning viser musikk seg som et nokså instrumentalisert fag og speiler lærernes fokus på utvikling av ferdigheter og musikkens gode, men utenom-musikalske virkninger. De kreative og kunstneriske mulighetene i musikalsk aktivitet ser ut til å få liten oppmerksomhet. Begrunnelsen lærerne ga for å forsvare den utstrakte bandundervisningen var at elevene fikk ”greater self-awareness, greater ability to co-operate with others and a greater chance to discover the emotive function of music” (s. 353).

Stevens' (2008) studie undersøker hvorfor så mange barneskolelærere manglet selvtillit i musikkundervisningen og om selvtilliten eller mangel på den kan knyttes til egne erfaringer med musikk og musikalske prestasjoner i barndommen. Stevens intervjuet femten lærere og hennes resultater viser at ”negative experiences appear to override positive experiences, (they) are long-lasting and severely reduce teaching confidence” (s. 5). Stevens undersøkte de arenaene som kobles opp mot negative og positive tilbakemeldinger. Hennes hovedfunn ble ”that positive musical experiences were mostly informal and social, with negative experiences generally formal and in an educational setting” (s. 147). Sang viste seg å være det musikalske uttrykket som var mest vanlig i informantenes *uformelle* arenaer, og ”singing is remembered by all the interviewees as the most positive experience, and it is also the most confident area of their current music teaching” (s. 5). Dette forskningsresultatet kan tyde på at sang er det musikalske uttrykket som er lettest tilgjengelig for de fleste, og at uformelle læringssituasjoner generelt sett er bedre egnet enn formelle læringssituasjoner til å formidle en naturlig selvtillit i forhold til egne prestasjoner.

Barns forutsetninger for musikalsk opplevelse

McPherson har gitt ut boken *The child as musician: A handbook of musical development* (McPherson, 2006) for å øke samfunnets bevissthet rundt musikk og hvordan den kan influere barns liv, slik at musikkpedagoger vil møte en større forståelse og mindre motstand for det arbeidet de gjør: "I ... hope that the information provided here will help those who have to defend music education to articulate even more precisely why all children deserve to have access to music throughout their childhood" (McPherson, 2006, s. vii). Alle mennesker ser ut til å være musikalske, og "exposure to music and engagement with it will improve measured musicality" (Hallam, 2006, s. 106). Det er i de tidlige årene barnet er mest mottakelig for musikalsk læring, og derfor bør vi "provide all children with opportunities from the earliest age to develop their musical skills" (s. 106). Hjernen reagerer målbart på musikalsk oppdragelse: "Musical training changes the brain and (that) the earlier musical instruction begins, the greater the changes" (Hodges, 2006, s. 61). Det handler ikke bare om at barnet får undervisning og øver på instrumentet sitt. Undersøkelser viser at barnets sosiale miljø er like viktig for at musikalitet skal kunne utvikles på best mulig måte. Dette inkluderer foreldrenes støtte og oppfølging, lærernes personlighet, og samspillet med andre musikere. Uten den sosiale rammen går utviklingen mest sannsynlig i stå før eller senere. Hallam (2006) undersøkte hva som bidrar til at en elev gir en kvalitativ god fremføring. Det viste seg i hennes forskning at "teachers ratings of musical ability, self-esteem, and involvement in extracurricular music activities were better predictors of examination marks than time spent practicing" (s. 99). Men hva er egentlig musikalsk utvikling? Hva er det vi skal se etter? For å nærme seg en forståelse av hvordan å måle musikalsk utvikling, fremsetter Bamberger (2006) følgende påstand: når vi *hører*⁵ på musikk, som jo utfolder seg i tid, så er det i seg selv en fremføring, og "performances (both silent and out-loud) involve a process of active sense-making occurring in real-time" (s. 70). Denne påstanden fører med seg to nye enigma, sier hun videre:

First, hearing as it is happening is, perhaps paradoxically, a silent affair; by its very nature it is private, an internal experience. And as one cannot hear the hearings that another makes, how can we study how specific hearings develop and change?

⁵ Bamberger (2006) bruker begrepet *a hearing*, som hun forstår på den måten at musikere 'hører' hvordan en frase skal spilles. Det er altså med andre ord en inderliggjøring av en musikalsk bevegelse som er noe mer enn å høre rent akustisk det som blir spilt. Man kan også *hear* det som ikke er spilt ennå.

Second...: If, in our performances, we are actively organizing incoming musical phenomena as they are occurring through time, what are the present, momentary *constraints* we bring to bear in guiding these generative organizing processes? How do these constraints evolve, develop, and change, and how can we find out? (s. 70).

Konseptet ”constraints”, altså begrensninger, blir grundig belyst i Bambergers betraktninger. Jeg forstår dem slik at det musikalske materialet vi tar innover oss møter våre kunnskaps- og ferdighetsbegrensninger og -muligheter, og blir dermed analysert og sortert etter våre *constraints* slik at vi kan trekke musikalsk mening ut av det vi hører, samtidig som rammene utfordrer oss til å finne stadig nye kreative løsninger for analysen og dermed gjennomgå en utvikling. På denne måten lager *constraints* et skille, et rom hvor kreativitet kan utvikle seg. Denne utviklingen foregår i stillhet. Som et eksempel bruker Bamberger en cellists’ høyt utviklete *hearing* som får musikeren til å unngå den åpne G-strengen til fordel for å spille samme passasje på C-strengen. En uøvd lytter vil ikke høre noen forskjell, og forfatteren spør: ”How does one become ’sensitized’ to ’such things’ so that the ’same’ becomes both the same and different?” (s. 72). Nettopp fordi den indre lytteprosessen *er* en indre prosess og foregår helt privat i all stillhet, er den vanskeligere å forstå og i hvert fall vanskeligere å måle enn andre læringsprosesser. Det er enklere å evaluere barns teoretiske kunnskaper om noteverdier og taktarter enn denne indre, stille verden.

Musikkopplevelse i skolehverdagen

Hva kan bli sagt om musikkopplevelse i skolehverdagen? Hvem bør man spørre? Elevene utgjør det klare flertallet i skolehverdagen og det hadde vært et spennende prosjekt å undersøke deres erfaringer. Siden min oppgave retter seg mot lærernes verden, og de estetiske og eksistensielle dimensjonene av musikkopplevelsen slik den er formulert i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a), har jeg valgt å trekke frem Varkøys (2010) artikkel om musikkopplevelse, hvor han betrakter spesielt det eksistensielle perspektivet. Her oppfordrer Varkøy lærerne til å skifte fokus fra musikkens funksjon til dens egenverdi. Som jeg allerede har gjort rede for i teorikapitlet, mener Varkøy at uttrykket ”eksistensiell erfaring” er et nytt begrep i norske læreplaner (s. 25) og at det derfor er viktig at lærere reflekterer over hva dette måtte innebære: ”En eksistensiell erfaring er ... noe man blir utsatt for. Den fremstår i visse, sjeldne øyeblikk som et skakende møte med noe utenfor oss selv” (s. 37). Varkøy utvider det eksepjonelle ved slike erfaringer ved å si at ”det handler om erfaringer som oppgjennom tiden har blitt gitt både religiøse, metafysiske, psykologiske, sosiale, kulturelle og estetiske

tolkninger” (s. 37). Kan vi ha slike erfaringer i skolens regi, en arena som vi til vanlig ikke forbinder med ”religiøse og metafysiske” opplevelser? De fleste mennesker kan fortelle om sterke musikkopplevelser, men ”nesten ingen av dem skjer i skolen” (s. 27). Varkøy (2010) ser ulike hindringsmomenter. Han mener for eksempel at lærere kan ødelegge for barns musikalske utvikling og erfaring gjennom å legge for sterke føringer. Læreren ”musikksyn åpner og lukker rom for musikalsk erfaring for eleven” (s. 26), derfor må læreren være seg bevisst sin påvirkningskraft og ut fra det reflektere over sine musikalske valg og sin undervisning. Det sistnevnte må selvfølgelig alle lærere gjøre, men refleksjonen ment i vår sammenheng omfatter ikke de konkrete undervisningsmålene. Refleksjonen inkluderer alle meningslag i musikken, og spesielt alle musikkopplevelsens estetiske og eksistensielle elementer. Det er dybden som en musikalsk erfaring kan tilby som Varkøy (2010) oppfordrer lærere å reflektere over og skape et rom for: ”Vi er nødt til å ta vare på dette mangfoldet av musikalsk mening – om vi ønsker at *Kunnskapsloftets* utsagn om den musikalske opplevelsen også som eksistensiell erfaring skal bli mer enn en festtale” (s. 37). Min oppgave forsøker nettopp å gjøre det: å lage et rom for refleksjon over alle meningslag i musikken.

VIDERE FREMGANGSMÅTE OG METODISKE VALG

Temaet musikkopplevelse kan selvsagt belyses fra forskjellige sider. I og med at jeg ønsket spesielt å rette fokus på de estetiske og eksistensielle lagene i musikkopplevelsen kjentes det meningsfullt å ta et teoretisk-filosofisk dypdykk slik jeg har presentert i kapittelet som omhandler min musikkvitenskapelige posisjon. Forskningskapittelet forsterket dette teoretiske grunnlaget og brukes både som en forberedelse for, og et springbrett inn i den empiriske delen av oppgaven min. Før jeg presenterer og diskuterer resultatene fra fire kvalitative intervjuer, skal jeg i dette kapittelet gjøre rede for og begrunne mine metodiske valg og hvordan jeg har gjennomført dem.

Kvalitative metoder

Kvalitative metoder kjennetegnes ved nærhet til de fenomener som skal undersøkes. Denne nærheten er ikke nødvendigvis å forstå som fysisk nærhet, selv om det ofte er slik at forskeren, gjennom intervju eller observasjon, befinner seg i samme rom som forskningsobjektet. Men nærhet i kvalitative metoder handler også om forskerens ønske om å *forstå* sosiale fenomener og ikke bare *avdekke* dem (Thagaard, 2013, s. 17). Fenomenologien er et viktig redskap i denne prosessen og er den vitenskapsteoretiske plattformen i et kvalitativt intervju, men det er viktig å være klar over at selv om fenomenologien først og fremst er en filosofisk retning, så bruker kvalitative metoder fenomenologi i ikke-filosofisk, men nokså praktisk forstand (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Forskeren observerer og spør om menneskers livsverden⁶, beskriver den, og forsøker å skape kunnskap ut fra den:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (s. 45).

Kvalitative metoder har erobret seg en stadig større plass i forskningsverden. Dette har, i følge Kvale og Brinkmann, å gjøre med en generell bevissthetsforandring i vår tid:

⁶ Livsverden er ”verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 48).

Kvalitative metoders popularitet bør ses i sammenheng med en kvalitativ orientering. Ifølge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter (s. 31).

Der hvor kvantitativ forskning fortrinnsvis går i bredden for å samle data over et større område, kan kvalitativ forskning velge å bokstavelig talt gå i dybden og *grave seg ned* i et begrenset område slik en *gruvearbeider* graver seg ned i jorda for å hente ”det verdifulle metallet opp i dagen.... Intervjueren graver frem gullkorn” (s. 67). Intervjupersonenes livsverden har kunnskap som forskeren dukker ned i for å finne, eller så kan forskeren velge å være mer som en *reisende* som ”vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han treffer på veien” (s. 67). I stedet for å *hente inn* kunnskap vil den sistnevnte forskeren heller *konstruere* kunnskap fra de inntrykkene han har samlet sammen på sine reiser (s. 67). Fordi kvalitative metoder ”vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall” (Thagaard, 2013, s. 17), og siden jeg var ute etter nettopp *betydningen* av fenomenet musikkopplevelse og ikke mengden av den, var det naturlig for meg å velge den kvalitative metoden med en gruvearbeiders mentalitet. For å forstå musikk lærernes verden, deres refleksjon omkring undervisning og deres oppfatning av musikkopplevelse, valgte jeg å gå rett til kilden: ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 19).

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet tar som utgangspunkt at kunnskap oppstår i samtale mellom to parter hvorav den ene er forskeren. Forskeren er genuint interessert i intervjusubjektets erfaringer: ”Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen. Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon; den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37). Kvalitative forskningsintervjuer kan formes på forskjellige måter og med ulik grad av struktur. For min oppgave virket det hensiktsmessig å bruke en semistrukturert form, fordi ”et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (s. 47). Den semistrukturerte formen sikret meg et sammenligningsgrunnlag mellom de ulike intervjuene, samtidig som det ga meg mulighet til å ta individuelle hensyn under intervjuene og forfølge de tyngdepunktene intervjupersonene selv var opptatte av. På denne måten kunne jeg gi

informantene mest mulig rom til å uttrykke seg, samtidig som jeg som forsker tok ansvaret for at intervjuet fulgte en viss form og jeg fikk svar på det jeg ønsket. I den forstand er forsker og informant *ikke* likeverdige, og enhver ”intervjusituasjon er preget av et asymmetrisk maktforhold” (s. 37). Det var viktig at jeg som intervjuer var våken og klar til å komme med spontane oppfølgingsspørsmål når noe ble sagt som trengte en fordypning. Det spennende og utfordrende med et kvalitativt intervju er at kunnskapen skapes i samtale, men det krever også at den samtalen er dynamisk og representerer en utvikling uten at intervjueren bruker sine egne meninger for å styre samtaleforløpet: ”Forskeren bidrar ikke med sine egne holdninger til temaet som tas opp” (s. 24). I intervjusituasjonen bør forskeren ikke lene seg på vitenskapelige forklaringer, men være åpen og mottakelig for det andre menneskets opplevelser og tanker, for det er i deres refleksjoner og i deres livsverdener at forskeren får informasjon om sin problemstilling: ”Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (s. 21).

Det finnes en del ”standardinnvendinger mot kvaliteten på intervjuforskning” (s. 178), både fra egne rekker og utenfra. Kritikken utenfra hevder blant annet at kvalitativ forskningen ikke er vitenskapelig nok, for personavhengig, ikke objektiv og derfor ikke er troverdig. Men: ”Det finnes ingen autoritativ definisjon på vitenskap som gjør at intervjuet utvetydig kan kategoriseres som vitenskapelig eller uvitenskapelig” (s. 179). Kvale og Brinkmann (2010) mener at intern kritikk for det meste går ut på *karakteren* av intervjukunnskap produsert i samtalen (s. 296). Mye av kritikken kan være berettiget; intervjuene kan for eksempel være for individualistiske og fjerne fra den sosiale situasjonen de er ute etter å få beskrevet. Kvale og Brinkmann (2010) viser flere muligheter for hvordan det kvalitative intervjuet kan forbedres og moderniseres slik at kunnskapen i intervjuene skapes er så nær forskningssituasjonen som mulig. Dette inkluderer for eksempel videoopptak av intervjusamtaler for å inkludere kroppsspråk i analysen, eller intervjuer som ikke foregår stillesittende men under en tur gjennom det sosiale miljøet, og gruppeintervju for å fange inn det sosiale samspillet (s. 297-299).

Kriterier for utvalg av informanter

Kriterier for valg av intervjusubjekter var variasjon, både når det gjaldt kjønn, faglig bakgrunn og skole. Variasjon i faglig bakgrunn inkluderer dessverre ikke en person med uformell kompetanse. Derfor har alle mine informanter (tre menn og en kvinne) en solid musikalsk utdanning bak seg, men fra ulike musikklinjer og konservatorier i inn- og utland.

Mine fire informanter har fire forskjellige arbeidsplasser som inkluderer offentlig barneskole, offentlig ungdomsskole, privatskole og kulturskole. Felles var alderstrinnene musikk lærerne underviste på, eller hadde erfaring fra. Jeg ønsket å intervju musikk lærere som underviste i spennet fra 5. til 10. klasse fordi jeg i min praksis som lærer selv har mest erfaring fra denne aldersgruppen og jeg mente at det ville gi meg en god forutsetning for å forstå mine informanternes daglige utfordringer. Samtidig synes jeg at barnets utvikling fra 10 til 16 år er en meget spennende tid. Elevene går fra å være barn til å være ungdommer, de utvikler refleksjonsevne og får bedre kontroll over ferdighetene sine. Det ga mine didaktiske intervju spørsmål etter min mening en større plattform å stå på enn om jeg hadde konsentrert meg om lærere som jobbet med de minste barna som fortsatt lærer mest av å herme og etterligne de voksne. På videregående skoler finnes musikkfaget kun på musikklinjer hvor elevene selv har valgt seg inn og derfor er spesielt motiverte, noe som gjør at arbeidsgrunnlaget for lærerne er annerledes enn i grunnskolen. Jeg ønsket å møte musikkfaget slik det er for alle, uansett forutsetning eller preferanse, og jeg ønsket også å kunne bruke Kunnskapsløftets formulering av musikkopplevelse i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) som et grunnlag i min forskning.

Jeg valgte såpass stor variasjon hos mine informanter fordi jeg var interessert i hvordan den enkelte musikk lærer prioriterer og reflekterer over musikkopplevelse både som egenopplevd fenomen og som ideell størrelse i skolen. Siden jeg ikke ønsket å komme frem til noe fasit om musikkens og musikkopplevelsens plass og oppgave i skolen, men drøfte flest mulige innfallsvinkler, refleksjoner og personlige beretninger viste utvalget seg å fungere godt.

Utarbeidelse av intervjuguiden

I forkant av intervjuene satte jeg opp en intervjuguide (se Vedlegg 1) som inneholdt konkrete spørsmål over ulike temaer. Guiden var satt opp på bakgrunn av mine grunnleggende forskningsspørsmål. Jeg forsøkte å legge til rette for en naturlig progresjon i samtalen, samtidig som jeg var klar over at intervju personen muligens ville komme med innspill som krevde en omstokking av spørsmålene. Jeg gjennomførte og tok opp et pilotintervju (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188) for å sjekke kvaliteten både på mine spørsmål og min evne som intervjuer. Å høre på opptaket hjalp meg til å være ennå mer bevisst på at *taushet* er viktig å tillate: ”I stedet for å gjøre intervjuet til et kryssforhør, ved å kontinuerlig fyre løs med spørsmål, kan forskningsintervjueren lære av terapeuten og bruke taushet som et middel til å komme videre i intervjuet” (s. 148). Opptaket ga meg også ideer for hvordan jeg kunne

stramme inn spørsmålene mine slik at jeg til slutt kom fram til et knippe temaer jeg ville spørre informantene mine om:

- Egenerfarte musikkopplevelser som musiker
- Egenerfarte musikkopplevelser som lytter
- Estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer
- Hvordan legge til rette for estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer i skolen
- Elevenes refleksjon over musikk
- Informantenes egen refleksjon
- Musikkens stilling på skolene
- Informantenes syn på musikkens rolle i menneskets liv

Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde avtalt møtetid og sted per e-post og mobilkontakt. Alle informantene kunne selv komme med forslag til hvor de ville møtes. Hvert intervju varte i overkant av en halv time. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og jeg sjekket lydnivået underveis slik at jeg visste at det ble lydmessig gode opptak. Informantene hadde fått en kort beskrivelse av prosjektet mitt på e-post, så de var forberedt på hva intervjuet skulle handle om. Etter hvert intervju avtalte vi å holde e-post kontakt slik at jeg kunne komme med eventuelle oppfølgings spørsmål. På direkte spørsmål fra meg, svarte alle informantene mine at de ønsket å lese den ferdige oppgaven.

Tanken bak de semistrukturerte intervjuene som jeg hadde forberedt, var å legge opp til en åpen men allikevel veiledet samtale. Jeg hadde vurdert det som mest hensiktsmessig å begynne med et personlig spørsmål om egne musikkopplevelser som skulle gi intervjupersonen sjansen til å presentere seg for meg gjennom noe de hadde en sterk følelsesmessig forbindelse med. Spørsmålet la ingen begrensninger på sted, tid eller innhold i musikkopplevelsen. Informantene var frie til å fortelle enten om en musikkopplevelse erfart gjennom egen musisering eller gjennom å lytte til andre. Jeg passet siden på at begge perspektivene ble dekket. Dette fungerte veldig bra. Det neste spørsmålet skulle lede videre til en refleksjon over intervjupersonens syn på estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer, noe som var litt mer utfordrende å få til, og det var i denne delen av intervjuet at det var viktigst å tillate ”tenkerom”. Den tredje delen av intervjuet behandlet Kunnskapsløftets formuleringer av forutsetninger for musikkopplevelse og hvordan intervjupersonene selv

tenkte rundt disse. De praktiske spørsmålene var det enklest å få god flyt på. I den siste delen av intervjuet fikk informantens egen yrkeshverdag og undervisningsdidaktikk stå i sentrum. Her fikk jeg størst variasjon i hvor mye den enkelte hadde å fortelle. De avsluttende spørsmålene handlet om musikkens plass i skolen, både rent konkret på informantens egen skole og mer generelt som et emne nasjonalt. Lærerne fikk også uttrykke hva de mente var musikkens bidrag i elevenes skolegang, og hva elevene ville miste om musikken ble fjernet fra timeplanen.

Generelt under intervjuet var det mest utfordrende for meg å tillate stillhet innimellom spørsmålene. Jeg opplever at jeg ble bedre til det etter hvert intervju. Noen av spørsmålene mine var tydeligvis uventede for informantene mine, og de behøvde litt tenketid innimellom, spesielt etter mer dyptgående spørsmål som omhandlet enten personlige eller filosofiske temaer. Når det gjaldt å ta vare på for meg uventete perspektiver informantene kom med, og å integrere dem videre i intervjuet, så mener jeg selv at jeg var ganske oppmerksom på akkurat det.

Analyse og fortolkning av intervjumaterialet

Jeg hadde bestemte meg for å bruke en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013, s. 183) allerede før jeg satte opp intervjuguiden og fulgte dermed den anbefalte fremgangsmåten: ”Tenk over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden du bestemmer deg for... vil deretter styre intervjuforberedelsene” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 198). Det kjentes logisk og naturlig å gjøre det på den måten og førte i seg selv til en forstrukturering og foranalyse av materialet. Intervjuet mitt ble delt inn i de temaene jeg ønsket å vite noe om, slik jeg gjorde rede for i forrige avsnitt. I en temabasert analyse kan man ”gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle deltakere kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema” (Thagaard, 2013, s. 181) nettopp fordi informantens subjektive syn på et tema formidler en unik nærhet til innholdet i forskningsspørsmålene.

Det første skrittet i analysen var selve transkriberingen av intervjumaterialet. Kvale og Brinkmann (2010) råder intervjueren til å gå varsomt fram: ” Tenk ikke på intervjuene som transkripsjoner: Intervjuene er levende samtaler – vær forsiktig med transkripsjoner” (s. 200). Transkripsjonen beskrives som et blandingsdokument som står mellom intervjusituasjonen og den ferdige teksten i forskningsprosjektet. Informantens levende ord blir ”oversatt” til en

skrevet tekst som deretter blir det nye utgangspunktet for analysen. Etter at jeg hadde transkribert alle de fire intervjuene forsøkte jeg å sette de fire tekstene sammen i forhold til de forskjellige temaene som jeg hadde fokusert på. Det ble en veldig spennende prosess. Jeg forsøkte å ta vare på hver informants integritet i denne fiktive ”gruppesamtalen”, samtidig som det var temaene jeg ville få tydelig frem. De ulike personlige sjatteringene ga meg akkurat den variasjonen jeg var ut etter og jeg mener selv at jeg nådde en større dybde enn om jeg hadde nærmet meg stoffet rent teoretisk. Det siste skrittet i analysen var å speile, drøfte og diskutere intervjumaterialet sammen med teorien og forskningen som ligger til grunn for denne oppgaven.

Som teoretisk grunnlag for analysen valgte jeg å bruke hermeneutiske metoder som tar hensyn til hvordan kunnskapen i kvalitative intervjuer skapes:

Hermeneutisk filosofi har fremhevet den kjensgjerning at menneskets liv og forståelse er kontekstuell, både her og nå og i en temporal dimensjon over tid. Den kunnskap som er oppstått i én situasjon, kan ikke automatisk overføres til – eller sammenlignes med – kunnskap i andre situasjoner (s. 73).

Jeg kan dermed ikke bruke resultatene fra mine kvalitative intervjuer til å lage en allmenngyldig fasit om hvordan musikk lærere reflekterer omkring musikkopplevelse i skolen, men jeg kan komme nærmere en forståelse for den verden mine informanter beveger seg i, som igjen vil lede meg nærmere min egen-forståelse:

What matters, therefore, is for individuals to *understand* the world in which they live. For this reason, hermeneutics becomes something which permeates the whole of existence. Every understanding, of the simplest everyday things, is at the same time a contribution to better *self*-understanding (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 120).

Hvorfor er det så viktig at vi forstår verden? For ”existential hermeneuticians” (s. 119) er det selve forståelsesprosessen som skaper subjekt og objekt (s. 120), og derfor er ”the very act of understanding ... primary, subject and object ... secondary [and misleading] categories” (s. 120). Jeg forstår det slik at vi først gjennom å forstå verden kan konstruere vår identitet og i en pågående prosess nærme oss en forståelse for hvem vi er. Gadamer (2010) brukte begrepet *horisontsammensmeltingen* (s. 345) for å beskrive denne forståelsesprosessen. Horisonter er alle de verdener vi ønsker å forstå, samtidig som vi bærer med oss våre egne

horisonter, vår egen historie. Derfor nærmer vi oss en tekst, i mitt tilfelle intervjutekstene, med en viss *fordom*, en forkunnskap (Gadamer, 2010). I møte med tekstens horisont skjer det en forvandling både av min horisont og verkets horisont. Denne prosessen gjentas i intensiverende grad. Både verket og jeg blir stadig forandret. Verket, eller teksten som skal analyseres, er dermed ikke et ferdig produkt, men blir gradvis til gjennom sin *Wirkungsgeschichte* (s. 338) og sine gjentatte møter med tilskueren/leseren/lytteren. Dette er en prosess som går i sirkler, eller heller spiraler, som Sigrid Bruhn (2006) beskriver på følgende måte:

Readers approach a work with a wealth of preconceptions. As they apply these to the text, the resulting insights improve and possibly change the original, general ideas. Equipped with thus corrected concepts, the readers return to the text, gaining deeper understanding while being concomitantly obliged to refine once again what they hold to be more generally true (Sigrid Bruhn, 2006, s. 1).

Jeg leste mine informantenes transkriberte tekster og møtte dem først med mine egne erfaringer og for-dommer. Så kunne jeg bli oppmerksom på en detalj som kastet et helt nytt lys på det de hadde sagt. Denne nye ”oppdagelsen” måtte jeg så dra ut av prosessen for å plassere den innenfor min horisont før jeg deretter inkluderte den på nytt og i allerede transformert form. Vi bringer altså våre erfaringer inn i den hermeneutiske sirkelen for så å hente dem ut derfra igjen, nå farget av tekstens essens. Dette skaper etter hvert forståelse.

Etiske overveielser

Før jeg satte i gang med den empiriske delen av oppgaven min sendte jeg en søknad med prosjektbeskrivelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter at denne var blitt godkjent ringte jeg flere skoler for å be om å få kontakte deres musikklærere. Deretter kontaktet jeg lærerne per e-post og SMS og forklarte det mest grunnleggende rundt prosjektet mitt. Jeg opplyste også om at de ville bli anonymisert i den endelige fremstillingen av datamaterialet, forklarte prinsippene for informert samtykke og at de kunne trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt. Før hvert intervju fikk informantene utdelt et informasjonsskriv der den siste delen av brevet var utformet som en samtykkeerklæring (se Vedlegg 2). Denne erklæringen ble så undertegnet. Datamaterialet, altså opptakene av intervjuene, ble slettet så snart transkriberingen var gjennomført. Informantenes navn ble byttet ut med pseudonymer, og jeg har også valgt å endre eller aidentifisere andre typer

informasjon som fremkom i intervjuene (for eksempel navn på skoler eller ensembler), for å opprettholde intervjupersonenes anonymitet. Mine informantere fiktive navn er Mona, Magnus, Sverre og Jonas.

MUSIKKOPPLEVELSE SETT FRA MUSIKKLÆRERENS PERSPEKTIV

Egenerfarte musikkopplevelser som musiker

Å skulle fortelle om egne, sterke musikkopplevelser uten noen rammer eller betingelser beskrevet fra min side fungerte godt som en døråpner til informantenes verden, og alle fikk vist noe av sitt personlige ansikt. Mona gikk helt inn i en orkesteropplevelse hun hadde under studietiden. Hun trengte ingen betenkningstid og ble tydelig berørt av å minnes situasjonen:

Ja, da kan jeg fortelle om ungdomssymfonikerne og Bruckners symfoni nr. 4. Da satt vi i et stort orkester og der hadde jeg opplevelsen av det som kalles *flow*, når alle de hundre musikerne er på samme sted, og alle bare er *i* musikken. Det eneste bildet jeg husker er svetteperlene på han som satt ved siden av meg. Så all [tenker litt] kunnskap, all [nøler igjen] øving, all informasjon om hva vi skulle gjøre, var borte, også bare *var* vi musikk, alle sammen. Det var *veldig* sterkt!

Denne begivenheten lå atten år tilbake i tid, men Mona snakket som om den bare hadde skjedd uka før. Den virket å være en del av hennes mest aktive erindringer som hun hadde forbundet seg dypt med. Da jeg lurte på om hun kunne beskrive opplevelsen nærmere fikk jeg bekreftet dette:

Det var en veldig [tenker seg om] – hvordan skal man beskrive en sånn opplevelse? Den er jo bare [stopper opp] en veldig opplevelse av felleskap og fred. Som jeg kan gå tilbake til og nesten gå inn i, tenke på hvordan det var. Man glemmer seg selv, man bare er. Man tenker ikke på prestasjoner, man bare *er*.

Prestasjoner som blir glemt i en ekte musikkopplevelse var også tema for Sverre, den andre informant jeg intervjuet. Han hadde stått i yrkeslivet som lærer i mange år, men var også musiker ved siden av. Med trompet som hovedinstrument beskrev han hvordan han endelig og først nå som godt voksen mann greide å slappe av i en solo konsertsituasjon og stole på at hans prestasjoner var gode nok. Det førte til at han i samspill med organisten fikk ”kjempestore musikkopplevelser. Det har vært helt fantastisk” (Sverre). Jonas, min tredje informant, trekker først frem en erfaring han hadde som ungdom i korpssammenheng hvor han mente at han våknet opp ”kanskje det hadde med modning å gjøre, men altså disse spillegreiene ... sitte sånn midt inni, og oppleve musikk på et helt annet plan enn da jeg var

barn, det gjorde noe med meg” (Jonas). Men Jonas minnes også studietiden på høyskolen da han sang i kor.

Studentkoret var veldig bra. Dyktig dirigent, flinke folk. Da satt vi opp store ting. Det å synge i kor er kanskje noe av de sterkeste opplevelsene jeg har hatt. Det er noe med det [tenker] *fysiske*, jeg kan ikke sette ord på det.

Magnus, som ved siden av å være musikk lærer og musiker også er komponist, måtte oppfordres til å fortelle om musikkopplevelser fra egen musisering. Han husket en episode fra studietiden da han studerte bratsj. Han var ganske flink teknisk men opplevde at ”det var liten sammenheng mellom det jeg følte og det jeg spilte” (Magnus). Så skjedde det noe som gav han en nøkkel han bruker den dag i dag:

Jeg holdt på med solosuiten for cello til Bach, som jeg spilte på bratsj. Jeg sto sammen med læreren min. Vi jobbet med slutten av en frase, også spilte han den for meg. Også var det bare så vakkert! Jeg begynner nesten å gråte *nå* jeg [ler litt]. Han spilte med en sånn vibrato – ! Jeg tror det var akkurat den opplevelsen som åpna veien for at jeg skjønnte hva jeg måtte gjøre for å få det til. Det var en 2-5 sekunders opplevelse som sitter igjen ennå. Kan ennå høre hvordan han gjorde det, og formidler det ennå til mine elever.

Denne opplevelsen var strengt tatt heller ingen erfaring av eget spill. Jeg påpekte det og hadde i bakhodet Magnus sitt komponistvirke som en mulig kilde til opplevelser, men nevnte det ikke. Det ble en helt naturlig vei videre og Magnus selv kom på mange store musikalske opplevelser som komponist. Også her fantes det en nøkkelsituasjon:

Jeg hadde kjøpt min første datamaskin, installert mitt første musikkprogram og begynte å komponere mitt første, større verk. Jeg hadde funnet en diktsyklus som jeg satte musikk til. Jeg hadde bare to bittesmå høyttalere som formidlet musikken veldig syntetisk, men det var første gang jeg fikk høre det jeg hadde skrevet. I og med at jeg er så elendig til å spille piano har jeg alltid strevd med å se sammenhengen i det jeg gjorde. Og nå hadde jeg hver eneste dag store opplevelser gjennom å oppdage at jeg faktisk kunne skape den musikken jeg hadde inni meg. Før fikk jeg den bare ut i brokker. Nå var det ingen grenser for hva jeg kunne gjøre.

Selv om Magnus ikke visste hvordan andre ville oppleve musikken hans, så visste han ”i sjela si” at den var bra.

Egenerfarte musikkopplevelser som lytter

Monas valg av lyttende musikkopplevelse mener jeg var nokså rørende. Hun måtte tenke seg litt om, ikke så mye for å velge, tror jeg, men for å finne ut hvordan hun skulle formulere hendelsen. Den lå langt tilbake i barndommen, i en periode da hun var bare 3-4 år gammel og lå syk. Hun var syk lenge. Hennes store trøst i den lange sykdomsperioden ble den eneste kassetten familien eide på den tiden. Det var Mozarts *Eine kleine Nachtmusik*. Det fantes en flat kassettpiller som kunne legges under puten. ”Så la jeg hodet oppå, også hadde jeg de fantastiske bildene i hodet mitt, store eventyr, mens jeg hørte på”. Både Sverre og Jonas valgte Mahlers symfoni nr. 2 som det absolutte høydepunktet i deres møter med musikk. ”Å lytte til Mahlers 2. symfoni treffer meg midt i magen, man blir rørt til tårer” (Jonas). Sverre formulerer det slik:

Konsertopplevelser har jeg jo mange av. En av de største er vel når du får ståpels og gåsehud av klang og massivt musikktrykk. Mahlers 2. symfoni med kjempekor og sangsolister – jeg får gåsehud bare jeg sier det. Det er noe man kan gå tilbake til og oppleve om og om igjen. Det er nok det største innen klassisk musikk.

Magnus var den eneste som begynte intervjuet med å fortelle om en musikkopplevelse gjennom lytting – eller nærmere gjennom å være delaktig i et møte med mennesker og musikk. Dette var med en gruppe musikere fra Sør-Amerika:

I begynnelsen da jeg var musikk lærer fikk jeg kontakt med en gruppe fra Bolivia og inviterte dem på skolen for å ha workshops og konsert. Jeg visste ikke helt hva slags musikk de ville spille. Også kom de og jeg var på generalprøven deres. Det var første gang jeg virkelig opplevde søramerikansk musikk. Det var *helt fantastisk*. Det var en blanding av å møte disse menneskene, den musikken de spilte og det de utstrålte og kunne formidle videre til elevene. Så det satt igjen *veldig mange år* etterpå (Magnus).

Jeg ønsket å høre litt mer om hvordan opplevelsen ”satt igjen” mange år etterpå. Magnus beskrev at hver gang han hørte den type musikk så ble hele opplevelsen, følelsen og situasjonen gjenskapt med full kraft – så det ble nesten for mye, ja det *ble* for mye og han måtte distansere seg fra musikken, ta litt avstand. Grunnen til det var vanskelig å formulere. Magnus ble stille en god stund og jeg klarte å gi han det tenkerommet uten å avbryte. Til slutt prøvde han å sette ord på den vanskelige følelsen:

Det var fordi at det var en så sterk tilstand jeg gikk inni når jeg hørte den musikken, og det var ikke helt godt... Kanskje litt sånn når man blir eldre og så vet man at man aldri får den ungdommen sin igjen, litt sånn. Det hadde vært en så utrolig sterk opplevelse også var det bare en skygge igjen av den. Det ville aldri bli det samme igjen (Magnus).

Alle mine informanter uttrykte på et eller annet tidspunkt i forbindelse med forskjellige musikkopplevelser at disse erfaringene, enten bare i selve øyeblikket eller/og i etterkant, kunne oppleves som et rom de kunne gå inn og ut av. Noen ganger, som i Magnus' sitt tilfelle, ble det rommet for smertefullt og dørene måtte låses for at man kunne åpne seg for nye opplevelser. "Rommet" dukket gjerne opp i forbindelse med at "jeg setter på den spesifikke musikken, eller ser den fremført på TV" (Sverre). Eller opplevelsen var så sterk at rommet ble til uavhengig av å høre musikken: "Jeg trenger bare å lukke øynene så kan jeg gjenskape situasjonen og følelsen" (Mona). Jonas er veldig konkret i sine formuleringer, og mener at musikk rett og slett er en uerstattelig del av hans liv: "[M]usikk betyr utrolig mye for meg, og den har gitt meg utrolig mange store opplevelser" (Jonas). Alle mine informanter ga uttrykk for at det skjer noe med livsfølelsen når de har en sterk opplevelse: "Jeg føler jeg blir beriket av en slik opplevelse" (Sverre). Mona er mest ordrik i sin beskrivelse:

Hm... uten sånne opplevelser så tror jeg det ville bli litt fattig. Hvis du bare tenker på [pause] alt du skal få til, at du skal bli rik, oppnå ting, gjøre ting riktig, da mangler det noe. Det er selvfølgelig nødvendig for å overleve som menneske. Men at ting skal gjøres riktig – at musikken skal gjøres riktig – det har vært til hinder for meg, lenge.

Estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer

Da jeg begynte å sortere intervjumaterialet mitt i temaer vurderte jeg å presentere estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring hver for seg, men fant fort ut at det ville lage et unaturlig brudd i forhold til mine informanters måte å snakke om fenomenene på. Selv om jeg under intervjuene oppfordret lærerne til å utdype ett begrep eller fenomen om gangen, så ble det ikke slik i praksis. Det var helt tydelig at det eksistensielle momentet fikk sin status nettopp fordi det ble sammenlignet med det estetiske.

Som nevnt i min metodiske del så var overgangen fra egne musikkopplevelser til å måtte konfrontere informantene mine med spørsmål av mer filosofisk og abstrakt innhold noe vrien. Jeg valgte å gå rett på sak ved å lese teksten om musikkopplevelse fra Kunnskapsløftet.

Formuleringen at musikkopplevelse skal forstås som bestående av estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring kjentes som en veldig kontrast til den intense yrkeshverdagen informantene mine hadde presentert for meg. Spesielt Jonas, min tredje informant, viste helt tydelig at han ikke hadde noe dypere forhold til formuleringen, og i hvert fall ikke til begrepet eksistensiell erfaring:

Hm. Ja, det er flotte ord. Har ikke tenkt så mye på det, store ord dette ja. Estetisk, må være en slags opplevelse av noe som er i nærheten av noe som treffer følelsene dine på en måte, at det blir en ålreit opplevelse. Eksistensiell erfaring, vanvittig store ord, det må ha noe med selve tilværelsen å gjøre, nei, dette kan jeg ikke si noe fornuftig om. Jeg vet ikke helt, estetisk er greit, men hva dem tenker med eksistensielt, det blir for voldsomt for meg, det kan jeg ikke relatere til min undervisning.

Sverre syntes også at det var vrient å si noe om disse begrepene men kom frem til at estetisk måtte innebære at opplevelsen var ”fint, vakkert og flott”. Han valgte å relatere estetisk til sin egen undervisning så fort som mulig: ”Ikke at man bestandig får til at det blir så vakkert. Jeg tenker det er mer at det er en *prosess* som er viktig, du får nok ikke de store estetiske opplevelsene på de trinnene jeg jobber” (Sverre). Men han føyer til at etter hans mening så kan man også få til estetiske opplevelser gjennom å lytte til musikk fra forskjellige sjangre, gi elevene en aha-opplevelse fordi de får hørt på noe de aldri ville ha funnet på egenhånd. ”Men de store estetiske opplevelsene er det nok langt i mellom” (Sverre). En eksistensiell erfaring tenker han seg som noe som er grunnleggende viktig for ethvert menneske. Noe det ville vært mer fattig uten. ”Noe som har med eksistensen å gjøre” (her ler Sverre litt forlegen fordi han synes det er vanskelig å formulere). Men han er helt sikker på at musikkopplevelser kan gi oss en eksistensiell erfaring: ”Absolutt, absolutt!”, men sier også at han ikke har tenkt så mye på dette før.

Magnus tenker lenge før han svarer på hva en estetisk opplevelse innebærer for han. Han mener det er vanskelig å si noe om det fordi en estetisk opplevelse spenner veldig vidt i den forstand at ”egentlig *alt* er en estetisk opplevelse. Vi tar inn rommet med sine bilder, møbler, lukter, mennesker. Å gå på en søppelplass byr på en estetisk opplevelse – og hvis du går i et kulturhus”. Magnus utdyper videre:

Men du kan liksom sette et positivt eller negativt fortegn foran opplevelsen Allikevel – hvis det skal bli en GOD estetisk opplevelse, så må det ligge en tanke bak. I musikkverdenen, der er jo også alt estetikk, men ikke all estetisk opplevelse gir tydelige avtrykk.

For å illustrere hva han mener med ”tydelige avtrykk” versus utydelige avtrykk bruker Magnus uttrykket *likegyldig* musikk. Musikk som barespilles i bakgrunnen på et kjøpesenter, for eksempel, muzak med flate melodier som skaper ”uinteressante, likegyldige estetiske opplevelser”, og dermed ikke etterlater seg tydelige spor. Han lurte også på om slik musikk etter hvert kan føre til at vi selv blir likegyldige og ikke får noen følelsesopplevelse. Et annet viktig moment for å skape en enten god og spennende eller flat og kjedelig estetisk opplevelse er selve situasjonen der opplevelsen finner sted. Det er en forskjell om man sitter i en bil, eller er i en stor konsertsal hvor man kjenner på elektrisiteten i et publikum, og man er med i ”øyeblikkets moment der musikken formidles” (Magnus). Når det gjelder eksistensielle erfaringer så sier Magnus at livet hans består av mange slike erfaringer og at de har gjort han til det han er: ”Når du jobber som musiker og komponist, med barn og sånn – der finnes det hele tiden eksistensielle erfaringer”. Jeg etterspør hvordan han kan vite at ”dette er en eksistensiell erfaring” – kjenner han det på kroppen, eller hva er det som skjer? Han er ikke helt fornøyd med å bruke kroppens reaksjoner som et kjennetegn for eksistensielle erfaringer selv om han er enig i at man kan få gåsehud, man kan gråte eller le – men det viktigste måtte være ”varme, indre varme” (Magnus). Mona motsier seg selv noe når hun sier at ”man får et velbehag i kroppen – kroppen slutter å eksistere, man går ut av det fysiske”. Hun sier altså at vi kjenner oss veldig vel i kroppen, samtidig som vi ”går ut” av den. Sverre synes ikke det behøver å kjennes på kroppen, i det hele tatt behøver man ikke ha så sterke reaksjoner, og litt lengre ut i samtalen uttrykker han et visst ubehag over ordet eksistensielt:

Jeg mener det er mer en sånn viktig brikke for å utvikle det hele mennesket. Det blir jo litt svulstig da. Dette har jeg ikke noe store, flotte svar på. Det er bare det jeg umiddelbart tenker. Jeg tenker også at ut fra elevens synspunkt så kan de ha noen store musikkopplevelser uten at vi synes det var noe stort.

På et mer generelt plan forbinder Sverre musikkopplevelse med det som skjer her og nå, mens han tyder musikalsk erfaring i den forstand at man har samlet erfaring og at det er snakk om de musikalske kunnskapene man har tilegnet seg i tidens løp. Han er åpen for at mye musikalsk erfaring muligens legger til rette for mer musikkopplevelse, men at det ikke

nødvendigvis blir *bedre* musikkopplevelser av *mer* erfaring. Dette er et fint innspill jeg kunne støttet opp under med egne erfaringer, men det ville lede samtalen på et annet spor enn jeg hadde planlagt. Derfor formidlet jeg til Sverre at den musikalske erfaringen jeg prøvde å komme på sporet av kan tolkes mer som en spesiell sterk opplevelse og ikke som musikalsk ferdighet/kunnskap. Han ler og sier at han er glad det ikke er han som må skrive oppgaven. Mona er veldig opptatt av at det er *følelsene* som sikrer en estetisk opplevelse, og ikke tankene. Det er nettopp at:

Vi må legge bort alle kunnskaper, alt du vet og alt du kan, alle synsinger: da kan man få til en *ordentlig* estetisk opplevelse... Jeg prøver å gå foran med et godt eksempel og alltid leve meg inni musikken når jeg synger og spiller med barna, så godt jeg kan. Også kan jeg prøve ... Det finnes jo mange sånne små nøkler man kan bruke for at musikk kan bli musikk og ikke bare toner ... En sånn nøkkel kan være at elevene lærer seg å frasere. Hvis vi ikke puster her, men trekker sterkere og sterkere inn i neste tone – hva skjer da?

Hvordan legge til rette for estetiske og eksistensielle opplevelser og erfaringer i skolen?

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006 a) fremgår det at musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. Blant annet skal kunnskap om musikk kunne forberede eller berede grunnen for musikkopplevelse. Slik Mona beskrev det så finnes det ”nøkler” man kan gi barna for at de lettere kan få gode estetiske opplevelser i egen musisering. Dette krever naturligvis også at barna er tilstrekkelig ”til stede”, og læreren må ha evne til å fange dem slik at de blir mottakelige. Mona fremhever stillhet før og etter musikken som et veldig viktig moment – for at opplevelsen skal komme til sin rett må det finnes et lyttende rom. Hun forklarer til elevene at stillhet er en veldig viktig del av musikken. ”Men inntil de selv har opplevd det er det jo bare noe jeg sier. Når de er kommet inn i det – da er de med” (Mona). Derimot er hun skeptisk til at man kan få til en eksistensiell musikalsk erfaring i klasserommet:

Det ville jo nesten vært et under om man fikk det til. Man kan jo få små glimt av det. Men den *lange* fellesstrømmen, å være i musikken i så mange minutter [som hun opplevde under Bruckner konserten med ungdomssymfonikerne], det tror jeg man må øve opp.

For elevene kan det være nok at de får følelsen av å ”mestre noe og henge med. At de får til en bassgang i en eller annen enkel form, det vil være en stor opplevelse. At de blir del av en

større helhet” (Sverre). Mestringsmomentet blir her beskrevet som en nøkkel til store opplevelser. Ferdigheter blir dermed en forutsetning for å få en stor opplevelse:

Å synge eller spille selv krever en viss beherskelse slik at fingrene eller buen ikke kommer i veien. Kunnskap er en STOR forutsetning for å komme dit en gang, for å få eksistensielle opplevelser. Men så er det da noe av det beste med å være menneske: å kunne ha disse opplevelsene (Mona).

Mine informanter har relativt ulike synspunkter når det gjelder denne kunnskapsdelen, i hvert fall i forhold til hvordan den skal *avgrenses*. Med andre ord: hvor god må man være for at man kan få en eksistensiell erfaring av egen musisering? Må man være ungdomssymfoniker eller er det nok at man kan holde en fiolin? Magnus forteller om store konsertopplevelser med elever som bare spiller en bitteliten melodi, men hvor *rammene rundt* hevet dette bidraget til noe mye mer enn de litt ubehjelpelige tonene, hevet det både for barnet som spilte og for dem som lyttet. Han mener at det er de dårlige rammebetingelsene i klasserommet som gjør at det nesten er umulig å få til store musikkopplevelser der. Elevene har ofte fokuset sitt på helt andre ting enn musikken, for eksempel venner, konflikter, hjertesorg og tanker om hva de skal gjøre etter skolen. Legger du derimot til rette for en konsert og lager gode rammer vil resultatet nesten garantert være stort, mener Magnus:

Jeg vet aldri hvordan en konsert blir. Jeg tenker nesten alltid at det vil bli litt slapt. Alle har jo øvd masse på hver sin kant, men jeg greier ikke å se at dette kommer til å bli stort. Så er det bestandig at når det blir satt inn i en konsertramme hvor du ser alvoret hos barna, og foreldrene sitter der forventningsfulle, alle er nervøse – da blir det nesten alltid en stor opplevelse, både for de som spiller og de som hører på.

Jeg fikk inntrykk av at Sverre og Jonas taklet musikkrommets utfordringer nokså godt, eller at de hadde bedre rammebetingelser enn det Magnus eller Mona har. Sverre og Jonas har et bandrom til disposisjon som de bruker flittig. I tillegg til band så jobber Sverre med blokkfløyta. Klassen bygger opp et repertoar som kan brukes på forskjellige måter og settes i en sammenheng. Han mener det er viktig å gjøre det så enkelt at alle kan få det til. Det kan være vanskelig å kontrollere fingrene og luftstrømmen. Jonas har, som nevnt før, også en praktisk tilnærming: ”Det praktiske står sterkt i musikken, og teorien må komme inn i en praktisk del” (Jonas). I tillegg til sang og musisering, blir det også mye lytting og

komponering. Komponeringsdelen har Jonas gjort på litt forskjellige måter. Den tradisjonelle metoden var, etter hans mening, meget vellykket:

Jeg har en periode med komponering. Vi kan for eksempel ta utgangspunkt i gitarspill, hvor de nå kan litt siden vi har hatt gitarkurs tidligere. Så ser vi på hvordan en låt er bygget opp, med intro, refreng, bridge. Hvilken akkordrekke passer sammen? Tenke 8-takter, 12-takter. Så skal de finne et dikt og lese det rytmisk opp på akkordrekka, deretter kan de forsøke å finne en egen melodi. Det ble utrolig mange fine melodier og låter som elevene da fremfører for hverandre og får karakter for.

Jonas forteller også at han har funnet et spennende nytt verktøy som han brukte for første gang i fjor. Skolen fikk låne et klassesett med iPad som det ble installert GarageBand på. Dette ga elevene en unik sjanse til å *prøve ut* klanger, rytmer og melodier helt uavhengig av både deres musikalske fingerferdigheter eller musikkteoretiske forkunnskaper. Dette er noe Jonas opplevde som så vellykket at han skal fortsette med det. Som de viktigste momentene han forsøker å integrere i sin musikktimeforberedelse nevner han:

Variasjon! Mest mulig praktiske aktiviteter. Også driver jeg mye med aktiv lytting. Utfordrer elevene til å høre på noe de ikke har hørt på før, prøver å utvide horisonten deres. Hvis man hører på noe bare én gang så er det [han tar tommel ned]. Men hvis man jobber med det og hører på det flere ganger så begynner man å forstå musikken. Det er veldig sjeldent at jeg holder noe foredrag altså. Hvis jeg snakker litt så vil det alltid være noe praktisk relatert.

Sverre forteller også at han begynner hver time med lytting. Å sette på musikk gir signalet for at nå skal klassen slutte å skravle fordi timen har begynt:

Nå fokuserer vi og lytter. Etterpå kan det gjerne bli litt diskusjoner rundt det vi har hørt på. Spesielt når det er filmmusikk. Det blir spennende samtaler. Vi hører en del på John Williams. Det er morsomt å høre på deres assosiasjoner – ofte fra filmer de ikke har sett, er for unge til. Vi kan snakke om at her var det skummelt, her ikke. Hvis de har indre bilder så kan de forstå mer. De får noen knagger å henge kunnskap på.

Det er kort vei fra assosiasjoner til refleksjoner. Jeg spurte lærerne hvordan og om de forsøker å igangsette elevenes egne refleksjoner over musikk.

Elevenes refleksjoner over musikk

Sverre er opptatt av at det ikke finnes noe fasit om et musikkstykke og at læreren ikke skal legge føringer på barnas refleksjoner og assosiasjoner. ”Det er noe du mener og jeg mener om et stykke ... Vi tar oppsummeringer etter et konsertbesøk. Prater om hva vi har hørt, eventuelt hva dem har gjort selv” (Sverre). Han føler selv at han kanskje ikke er så god til den delen, den refleksjonsdelen av undervisningen. Det er den konkrete musiseringen han beskriver som sitt utgangspunkt og som han kobler teori eller refleksjoner til når det kjennes naturlig:

Men jeg tenker at det viktigste er jo at elevene får en eller annen opplevelse. Jeg mener at musikkfaget ikke må også bli et sånt fag som blir teoretisert i hjel. For det tror jeg vil drepe musikkinteressen. De fleste elevene jeg har går ikke på musikkskolen. Så da er det dem jeg tilpasser undervisningen for – jeg mener å skape musikkglede gjennom å *ha vært med på noe*.

Det ”å ha vært med på noe” vil helt klart gjøre dem mer forberedt når de møter musikk neste gang og Sverre trekker igjen frem eksempelet med filmmusikk. Her utforsker de komponistens bruk av virkemidler og hvordan filmverdenen spiller på emosjoner. Elevene prøver å finne ut hva komponisten gjør for å få det til å kjennes skummelt – da blir de selv kanskje ikke så redde neste gang de hører på ”skummel” musikk fordi de skjønner hva som står bak. Elevene får oppleve at musikken uten bilde er minst like dramatisk. På den måten spiller musikken hovedrollen i filmer. ”Ja, vet du hva, du hopper ikke i stolen uten musikken. Men kommer det et sånt kjempebrak – da blir det spennende” (Sverre). Hvis de skal reflektere og uttrykke seg om musikk så mener Mona at man eventuelt kan spørre barna hva de tror det var som gjorde musikken fin. Men egentlig er hun imot den type konkretisering fordi hun synes at små barn skal få lov til å bade i opplevelsen: ”Bare være i den. For når du intellektualiserer opplevelsen da forsvinner den” (Mona). Siden Mona er opptatt av stillhet etter en opplevelse er det meget sjeldent at hun begynner å snakke om den i etterkant. Hun stiller seg mer positiv til for eksempel 4. klassemålet i læreplanen der det er uttrykt at elevene skal kunne gjøre rede for ulike bruk av musikk og de ulike funksjoner musikk kan ha: ”Da kan man jo snakke om at det finnes musikk de kan sette på når de er lei seg, eller glade, slike ting” (Mona). Og når elevene er eldre og man begynner med verkanalyse og musikkhistorie er det helt på sin plass å snakke om forskjellige musikkformer, sjangre, notebilder og så videre, mener hun. Ingen av mine informanter var spesielt glade i å snakke med elevene om opplevelser, eller la spesielt vekt på at elevene skulle reflektere etter en stor konsertopplevelse. Magnus uttrykte det slik:

Jeg tror ikke at jeg har noen gang gjort sånn at ”nå skal vi snakke om dette, hvorfor var det flott?”. Det er ikke min greie. Men det er klart at man bruker det for det det er verdt og sier: ”husker du hvor tungt det var og hvor flott det ble?” Fordi det kan være nødvendig, også for en selv.

Å sette sammen forskjellige bidrag for en konsert kan by på helt praktiske refleksjoner – hva er fint å spille etter hverandre, hvordan får vi til kontraster slik at det blir spennende? Det er klart at man også kan snakke om dur og moll, sånn generelt, mener Magnus. Eller dersom en elev bringer det opp selv og undrer seg over hvorfor den musikken er så trist så kan man jo snakke om det. ”Men jeg mener ikke at det er det viktigste når man tenker på musikkopplevelse og det eksistensielle” (Magnus). Det viktigste med musikk lærerjobben mener Jonas er å vekke nysgjerrighet og interesse for musikk hos ungdommene: ”Har jeg klart det, da har jeg gjort jobben min, tenker jeg” (Jonas). Sverre har et konkret eksempel på hva som gjør at han føler å ha lykket. I hvert kull finnes det etter hans mening én elev som er den eneste til å mestre både stortromme, hi-hat og skarptromme. Disse elevene er som regel ingen racere i de teoretiske fagene, sier Sverre. Gjennom musikken har den eleven fått en arena hvor han eller hun kan skinne og de andre elevene får en aha-opplevelse og ser på sin medelev med nye øyne – den eleven blir da som oftest stjerna i klassen, mener Sverre.

Lærerens egne refleksjoner og musikkens plass i skolene

Mitt spørsmål om hvordan mine informanter praktiserte egen refleksjon fikk jeg like lite respons på som spørsmålet angående hvordan lærerne oppmuntret elevenes refleksjon. Derfor valgte jeg å slå sammen temaet om lærernes refleksjon med musikkfagets plass på mine informanternes respektive skoler. Det viste seg i alle fire tilfellene at lærerne var nokså ensomme på skolene sine. Selv om noen på en større skole hadde kollegaer å samarbeide med så førte fagets generelt lave prioritet til en usynliggjøring av mening, mål og tanker rundt faget: ”De såkalt viktige fagene – norsk, matte, engelsk – tar all oppmerksomhet. Musikkfaget er flott når det er sommer- og juleavslutninger. Kjemp fint at vi da kjører showet vårt” (Sverre), men musikk som undervisningsinnhold er fraværende på for eksempel samarbeidsmøter. Hva læreren enn måtte tenke eller reflektere over, skjer hjemme i hans eller hennes forberedelse, eller i det musiserende øyeblikket sammen med elevene. Mona uttrykker det slik:

Hm. Føler meg litt aleine ja. For hvis man vil ha innspill så krever det at noen er tilstede i undervisningen. Når noen kan komme inn i undervisningen og kommentere etterpå så er det veldig nyttig. Men det skjer så å si aldri. Det er nok et litt ensomt prosjekt på mange måter.

Mona tar inntrykkene med seg hjem og prøver å tenke over hva som fungerte, og hva ikke. Om en time har gått dårlig prøver hun å finne ut hvorfor. Hun er meget klar over at mye avhenger av om hun selv er helt med: ”Når jeg er begeistra, kan jeg begeistre. Hvis jeg ikke er det har jeg ikke en sjanse! Så jeg spør meg selv hva kom det av at jeg ikke hadde overskuddet til å bære dette gjennom?” (Mona). Hun opplever at jo eldre elevene er, jo vanskeligere er det å fange dem. Sverre synes ikke det er så lett å svare på hvordan hans egen refleksjon influerer undervisningen hans. I motsetning til Mona fremhever han at han heller drar med seg det som fungerte og fokuserer på det positive i stedet for det negative: ”Det foregår en slags registrering av at nå mestrer vi det. Mer tror jeg ikke at jeg gjør”. For han er det viktigste at musikkfaget og dermed hans timer blir en arena hvor ungene kan prøve ut ulike ting sånn at de kan kjenne på om dette er noe for dem. Da jeg spurte Sverre i hvor stor grad skolen hans prioriterer musikk lo han bare og mente at det er akkurat det de ikke gjør – prioritere musikken. Det kjennes for han, som brenner for musikk, helt uforståelig. Ikke bare betyr det at de lærerne som underviser musikk ikke har en plattform å møtes på, men også at musikkfaget ikke får den progresjonen det fortjener:

Det som tilbys på skolen min fra 1-4 trinn er veldig tilfeldig. De synger litt, men jobber ikke med de grunnleggende ferdighetene. Det finnes kanskje én lærer med musikkbakgrunn på de trinnene. Det er veldig synd at det ikke finnes en utbyggingstrapp som jeg kan bygge på når jeg overtar dem i 5. klasse.

På denne måten blir musikkundervisningen svært personavhengig. Målene fra Kunnskapsløftet er så generelle at de er lette å nå, mener Sverre, slik at læreren kan bestemme mye selv, samtidig som skolen ikke bryr seg om hva som skjer i musikkundervisningen. ”Jeg bruker jo mye bandinstrumenter, det står ingen ting om dem i læreplanen men jeg velger å gjøre det allikevel. Det blir mitt utgangspunkt”. Musikkfaget er ikke oppe i diskusjoner, verken i barneskolen eller ungdomsskolen. Finnes det ildsjeler og ikke minst en velvillig rektor så kan det innarbeides faste opplegg med for eksempel musikaler hvert år. Finnes det ingen, så skjer det heller ingen ting. Det ser etter min mening ut som om musikkfaget mangler

støtteapparatet som for eksempel norskfaget helt naturlig har. Ingen ville tenke på å slutte å undervise norsk på skolen, eller redusere timeantallet.

Tenk om musikkfaget ble fjernet fra skolen

Spørsmålet om musikkens verdi i skolen dukket opp på litt forskjellige tidspunkter i intervjuene mine. Det hadde å gjøre med hva personen var mest opptatt av å fortelle. Med Sverre dannet spørsmålet en naturlig avslutning på det vi hadde gått gjennom og svaret kom nokså spontan og bestemt:

Ja da tror jeg at mennesket ville blitt mer fattig. Det er jeg helt sikker på. Derfor er det synd at musikkfaget ikke har større status. Det er kjempetragisk at de ikke ser verdien med så mye forskning rundt det... Ja, kan du fatte og begripe... Og særlig med tanke på hva som kreves i arbeidslivet: kreativitet, oppfinnsomhet, evne til å løse oppgaver – alle disse tingene kan vi få til i musikkfaget. Det er helt ufattelig at det ikke prioriteres mer.

Alle informantene mine er enige om at musikk er et utrolig viktig fag på skolen. Ved siden av musiseringens gode effekter på det sosiale samspillet og mestringsfølelsen har musikk også en egenverdi fordi

[M]an gjør jo ikke musikk for å bli god i matte, men man gjør det jo for ... å ha en estetisk opplevelse [her ler Mona litt]. Det er noe som løfter et menneske ... man tåler mer hvis man har litt gode musikkopplevelser i seg.

Det spesielle med musikken er nettopp det at den ikke har noe med ”hue” å gjøre, sier hun videre. Selvfølgelig finnes det også mye annet ved siden av den rene følelses- og opplevelsesdelen, slik som musikkteori og spilleteknikk, men det er ikke det vesentlige:

Musikken har med hjertet å gjøre, med følelseslivet. Det er så mye vi må lære med hodet vårt hele tiden på skolen. For å være et balansert menneske så kan vi ikke bare hele tiden ta inn med hodet, vi må også ha noe som tiltaler andre deler av oss og ikke bare det intellektuelle (Mona).

Magnus kommer med et fint bilde på musikkens egenverdi. Han sammenligner det med å spise sunn mat. Sunn mat gjør jo at du vokser bedre, tenker bedre, utfører dine oppgaver på en bedre måte. Akkurat som sunn mat har også musikken mange nyttige funksjoner og når du

driver med musikk så har det en god innvirkning på mye av det andre du driver med i tillegg: ”Men man holder på med musikk fordi det er en del av å være menneske!” (Magnus). Den sunne matens ulike effekter hadde ikke gitt nok motivasjon for å spise den om mennesket ikke hadde en dypere trang til å fortære den. Musikkens ulike gode effekter er ikke i seg selv nok eller grunnen til hvorfor vi driver med musikk. Det er eksistensielt viktig for oss å drive med musikk – det uttrykte alle mine informanter, hver på sin måte. Jonas mener at en skole uten musikk rett og slett hadde vært tragisk. ”Å ta bort et fag som ikke er teoretisk betyr å ta bort mange gode referanser ungdommene og barna får gjennom musikkopplevelser. I stedetfor skulle det heller vært flere timer med musikk!” (Jonas).

MUSIKKOPPLEVELSENS MAGISKE ROM – EN DISKUSJON

Fenomenet musikkopplevelse har nå blitt belyst gjennom en filosofisk, en forskningsbasert og en empirisk innfallsvinkel. I diskusjonsdelen ønsker jeg å nærme meg en syntese av disse tre perspektivene. Ved å se intervjumaterialet mitt i perspektiv av de teoretiske og forskningsbaserte utgangspunktene, vil jeg forsøke å bevege meg på en ”hermeneutisk spiral” (Gadamer, 2010; Bruhn, 1998) inn i musikkopplevelsens magiske rom. De musikalske fenomenene jeg berører vil dukke opp i flere omganger og dermed forhåpentligvis få en større dybde. Jeg ønsker å belyse de ufravikelige grunnvilkår og deres forhold til eksistensielle erfaringer. Jeg skal reflektere over ulike aspekter ved estetiske opplevelser og utforske musikkens egenverdi og selvlysende kraft. Jeg skal sette informantenes tanker omkring forutsetninger for musikkopplevelser i skolehverdagen i en større filosofisk sammenheng. Sangens spesielle evne til å frembringe sterke musikkopplevelser ble nevnt av en av mine informanter. Derfor ønsker jeg å undersøke sangens (mulige) særstilling og musikkens omsorgsfulle størrelse. Gjennom å se på musikkopplevelser i relasjon til følelser og transcendent, skal jeg blant annet belyse fraværet av lærernes refleksjon omkring musikkopplevelse. Denne trinnvise prosessen vil forhåpentligvis munne ut i en dypere forståelse av musikkopplevelsen som et sentralt aspekt i undervisningen.

Også gjennom dette kapittelet ønsker jeg å bevare en reflekterende holdning. Som nevnt i forordet har jeg derfor valgt noen sitater fra C. S. Lewis’ *Narnia*-serien som skal understreke og få frem musikkopplevelsens *gjemte umiddelbarhet*.

Døren åpner seg

[O]g de marsjerte ut igjen – alle unntatt Lucy. Hun ble igjen fordi hun syntes det kunne være umaken verdt å prøve døra til klesskapet. Hun var nesten sikker på at den var låst. Men ... det var ganske lett å åpne døra (Lewis, 2003, s. 9).

Å be en musiker fortelle om sine egenerfarte musikkopplevelser er som å åpne opp døren til et fantastisk fargerikt, overfylt og hemmelighetsfullt univers. Jeg var i utgangspunktet noe ambivalent i forhold til å begynne intervjuene mine med et så personlig spørsmål, men jeg hadde så veldig lyst til å prøve det. Og jeg angret ikke. Det var bare å banke forsiktig på døra så svingte den opp på vidt gap. Musikkopplevelsene var veldig nærværende i mine informanters liv og identitet. Det virket bare som om det var noe vanskelig for dem å velge

hvilken konkret erfaring de skulle dele med meg, men alle fire endte opp med å beskrive en spesiell opplevelse som representerte et viktig minne som stadig var en kilde til inspirasjon. Jonas sin opplevelse beskrev et vendepunkt i hans oppfatning av musikk hvor han som 16-åring plutselig hørte med helt ”nye ører”, Mona framhevet den enormt sterke følelsen av *flow* (Csíkszentmihályi, 2008)⁷ med ungdomssymfonikerne, Sverre valgte sin mestringsopplevelse som solotrompetist, og Magnus beskrev sitt første møte med søramerikansk musikk og kultur. Alle mener at de, eller i hvert fall deres musikk syn, ble forandret av disse opplevelsene som av en eller annen grunn etterlot seg *varige avtrykk*.

Ufravikelige grunnvilkår, imaginasjon og den eksistensielle erfaringen

”Jeg er lei meg, herr Tumnus”, sa Lucy. ”Men du må la meg få gå hjem igjen, vær så snill”. ”Naturligvis skal du få det”, sa faunen. ”Naturligvis skal du få det. Jeg forstår jo det nå. Jeg visste ikke hvordan mennesker var før jeg møtte deg. Naturligvis kan jeg ikke overlate deg til hekse, ikke nå når jeg kjenner deg” (Lewis, 2003, s. 16).

Vetlesen (2004) tilskriver varige avtrykk den eksistensielle erfaringen fordi den evner å bringe oss i kontakt med våre grunnvilkår og dermed fører til en bevisstgjøring av erfaringen. Jeg møter en utfordring når jeg forsøker å forstå de konkrete opplevelsene til mine informanter gjennom noen av grunnvilkårene, for hva betyr det *egentlig* å komme i kontakt med ens egen sårbarhet, avhengighet, dødelighet, eksistensiell ensomhet eller relasjoners skjørhet? Vi vet at et møte med grunnvilkårene fører til at vi ser på oss og verden på en annen måte, og lik vesle Herr Tumnus så kan vi etter et slikt møte ikke bruke våre gamle handlingsmønstre og referanser. Vi har blitt kjent med det ukjente, samtidig som vi har *gjenkjent* noe i den forstand at det gir mening til våre liv. Faunen var like ved å utlevere Lucy til døden da han sjokkartet måtte erkjenne at hun, den ukjente, rørte ved noe kjent i han som han ikke kunne ignorere; derfor måtte han bytte side og ta hennes parti.

Jeg jakter altså på grunnvilkårene og begynner med Monas opplevelse av *flow*. Hun sa selv at hun kjente seg lykkelig, selv om hun ikke brukte det ordet, men omskrev situasjonen slik at den formidlet en enorm tilfredshet og følelse av harmoni i kropp og sinn. Hun nevnte ingen smerte eller sårbarhet, tvert imot så opplevde hun mestring hinsides kunnskap: ”Vi glemte alt

⁷ *Flow*-teorien ble utviklet av Mihaly Csíkszentmihályi og beskriver en tilstand der et menneske er helt oppslukt av en aktivitet og glemmer tid og sted (se for eksempel Csíkszentmihályi, 2008).

vi hadde lært og bare var i musikken” (Mona). Jeg tenker nettopp at fordi vi *i bunnen* er sårbare, skjøre og dødelige, og våre grunnvilkår fungerer som ”*innramninger* av vår menneskelige eksistens” (Vetlesen, 2004, s. 41) så oppleves en tilsynelatende utvisking av disse grensene så enormt stort. Vi kan bare forstå og virkelig kjenne det enestående i en eksistensiell erfaring fordi vår hverdagsbevissthet er så mye mer utsatt, flat og begrenset. Men uansett hvor glatt vår overflate ser ut til å være så har vi mennesker denne åpningen som gjør oss mottakelige: ”There is a crack in everything and that is where the light gets in” (Cohen, 1992-1993) uttrykker etter min mening nøyaktig det øyeblikket når en sterk erfaring løser opp våre begrensninger.

Sverre valgte å fortelle fra en annen type situasjon. Han fortalte om en kunstnerisk og personlig prosess hvor han, blant annet ved hjelp av det musikalske samspillet med organisten, kunne overvinne sin følelse av sårbarhet og utilstrekkelighet. I stedet for å være selvkritisk og henge seg opp i småfeil, kom han til et punkt hvor han klarte å ta imot musikken, videreformidle og nyte den. Her ble musikkopplevelsen sterkt farget av en erkjennelsesprosess, og fylte en kognitiv funksjon (Dahl, 1977, 2008). Sverre erkjente seg selv som jevnbyrdig med og verdig til å formidle musikken, og åpnet slik opp for ”nytellesdelen” i musiseringen og for musikkopplevelsen. Fordi ”alt opplevd er selvopplevd” (Gadamer, 2010) kan det vel sies at den musikalske erfaringen heftet seg ved personen Sverre og befestet han i hans musikalske identitet (Ruud, 1997) slik at han nå har glede av å stå frem som solomusiker.

Disse følelsene av sårbarhet og prosessene rundt dem er vanskelige å beskrive i sin helhet, og jeg tenker at det er nettopp et kjennetegn for opplevelsedimensjoner av slik art at de ”i stor grad unndrar seg språk” (Vetlesen, 2004, s. 40). Men hvor finner jeg smerten? Magnus sin opplevelse var så sterk at han etter noen år måtte distansere seg fra den. Minnet hadde fått en ettersmak av tapt ungdom – og dermed ikledd seg en påminnelse av vår dødelighet (Vetlesen, 2004). Det kom frem under intervjuet at opplevelsen med søramerikanerne markerte et veldig vendepunkt i Magnus karriere som musikk lærer: arrangementet var det første han hadde stått for selv og det betydde mye for hans status som lærer at det ble så overveldende bra. Ruuds (1997) intervjupersoner beskriver at musikkopplevelser kan lagres ”i kroppen, i ryggmargen, ferdig til å strømme fram som reflekser når de rette stimuleringene inntre [og] opplevelsene sammenlignes med et fortettet kraftfelt som setter i gang lange sekvenser med minner” (s. 203). Ruud mener derfor at enkelte musikalske opplevelser kan kalles for ”oppbevaringsrom

for identitet” (s. 209), og selv om vi kan distansere oss fra en opplevelse så har den formet oss til den vi er og er i den forstand en del av vår personlighet.

Sverre og Jonas var noe fremmed for å sette klistrelapper på sine musikalske opplevelser. Sverre stilte seg tvilende til å forbinde en sterk musikkopplevelse med noe storslagent, og ville heller ikke koble dem nødvendigvis med sterke kroppsreaksjoner. Jonas var uansett skeptisk til å bruke så abstrakte ord som eksistensiell og foretrakk å omskrive begrepet. Hvor har begrepet eksistensiell fått sin ”mistenkkelige” status fra? Jonas uttrykte gjennom hele intervjuet en utrolig lidenskap for musikken, for det å være musiker og for å formidle musikken til ungdommen. Det musiske var tydelig det som livet hans hvilte på. Men han vegret seg for tanken om at musikk eller musisering kunne åpne for eksistensielle erfaringer. Jonas’ standpunkt åpner mer for pragmatikeren Deweys syn (1934/2005) selv om jeg ikke tror at *imagination* som begrep er enklere å forholde seg til enn begrepet eksistensiell. Men jeg mener at Jonas’ minne fra ungdomstiden da han våknet opp til en annen måte å ”høre” musikk på, blir et vakkert bilde på imaginasjonsprosessen. Sittende i orkesteret slik han har gjort i mange år, opplever Jonas plutselig alt på en annen måte. Han får en aha-opplevelse med musikken og blir rykket et lag dypere, enten inn i den musikalske materien eller i sin forståelse av den. Denne erfaringen ble han seg bevisst fordi han kunne koble den med sin tidligere erfaring, oppleve ”the gap” mellom det gamle og det nye og forbinde de to til den musikkforståelsen han har den dag i dag. I det øyeblikket han opplevde noe nytt i musikken besto den gamle erfaringen ”kun av imaginære verdier” (Dewey, 1958/1988, s. 319). Jonas selv beskrev det som en modning, men som allikevel er festet til ett øyeblikk i tid og derfor heller kan beskrives som et modningsrykk enn en glidende oppvåkingsprosess. Hjerneforskningens funn av at musikalsk trening fører til forandringer i hjernen (Hodges, 2006) kan gi en annen pragmatisk forklaring. Jonas’ hjerne var blitt ”sensitized” (Bamberger, 2006) slik at han hørte og oppfattet musikken og samspillet på en ny måte og han var *klar til å ta imot*:

”Musikken selv” er ikke det hele, for virkningen fordrer en mottakelighet i *meg*, en innstilling, en imøtekommenhet eller stemthet. Augustin sa i sin tid at man ikke virkelig kan forstå et fenomen hvis man ikke først har elsket det.... Hvis jeg ikke er hjemme, med åpne porter, går musikken meg hus fordi (Guldbrandsen, 2004, s. 31).

Om musikkopplevelser skal også kunne oppstå i klasserommet, må læreren få barna med seg og gjerne gå foran med et godt eksempel både når det gjelder åpenhet, undring og evnen til å gi opplevelsene et rom til å klinge ut i. Det må gis rom til den estetiske dimensjonen.

Den estetiske dimensjonen

Men til slutt stod alle helt stille, så de til og med la merke til lave lyder, slike som en humle som fløy forbi og fuglene som kvitret i skogen nedenfor dem og vinden som raslet i bladene (C. S. Lewis, 2003, s. 84).

Ellefsen (2008) kom frem til at det estetiske plasserer oss i verden (s. 29) og jeg mener at aktiv lytting innehar en viktig rolle i denne plasseringen. Når vi selv og rommet rundt oss tilsynelatende er stille, kan vi legge merke til flere lag av lyder og kvaliteter enn vi vanligvis gjør. Under aktiv lytting kan skogens stillhet forvandles til en symfoni av hvissing, rasling og kvitring. Oppmerksomheten som vekkes i barnets første lytting beskriver Kjerschow (2000) som ”organet, hvor tenkningen ligger i kim” (s. 120). Vi lytter oss inn i verden gjennom den estetiske dimensjonen, vi blir oppmerksomme på den. Gjennom å bli oppmerksomme på verden, får vi et ønske om å forstå den, og forståelsen av verden vi lever i gir ”a contribution to better *self*-understanding” (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 120).

I mine intervjuer av norske musikk lærere kunne jeg ikke unngå å legge merke til at begrepene *estetikk*, *eksistensiell* og *erfaring* ble møtt med en del skepsis av dem som var veldig forankret i den norske kulturen. Jeg har koblet dette opp til Fossums (2010) funn i hennes avhandling hvor hun sammenlignet den norske estetikkforståelsen med den tyske. Hun fant ut at selve begrepet estetisk erfaring ikke er særlig i bruk i Norge. Fossums forskning (2010) konkluderte med en ”katalog av forståelser av det estetiske på norsk grunn” (s. 49), hvor det kommer frem at det i dagligtalen i Norge ikke fantes noe forskjell mellom estetisk opplevelse og estetisk erfaring. Estetisk opplevelse eller erfaring ble oppfattet som å fortelle om noe vakkert, uansett hva. I akademiske kretser fant hun heller ingen helt klare grenser. Noen er bestemte på at opplevelsen er en forutsetning for erfaring og legger seg på en linje som går tilbake til Aristoteles. Noen kobler både den estetiske opplevelsen og erfaringen opp mot kunstopplevelse, gjerne den ”finkulturelle”, som igjen noen mener ikke hører hjemme i skolen lenger. Det som skiller seg tydelig ut er at innen teatervitenskapen så ses estetisk erfaring mer som en *prosess* enn et produkt (s. 50); den estetiske erfaringen handler altså om en vekselvirkning mellom subjekt og objekt. Dette ligger nær Deweys (1934/2005) oppfatning

av at den estetiske erfaringen er den ”rene” erfaringen hvor (musikk)verket, som er skapt av *imagination*, utfordrer vår egen fantasi, inviterer til en utveksling mellom subjekt og objekt, og gjennom det muliggjør en bevisstgjøring av erfaringen.

Mine intervjuresultater speiler allmennhetens uklare bilde av den estetiske opplevelsen og erfaringen og jeg fikk fire ulike tolkninger som dekket alt fra en fornemmelse om at estetisk måtte bety vakkert til oppfatningen av at *alt* er en estetisk opplevelse, også *tilsynelatende* ”stygge” ting. Magnus stilte seg med dette i den strømmen av estetisk tenkning som inkluderer all sansingen (Dahl, 2008). Magnus formulerte det slik at hvis noe skulle bli en god estetisk opplevelse (fordi man kan skille mellom gode og dårlige estetiske erfaringer) så måtte det ligge en tanke bak selve situasjonen. Magnus la til et planelement ikke ulikt Monas idé om at stillhet var nødvendig for at elevene kunne få en *ordentlig* estetisk opplevelse. Kan det hende at ”tanken bak” igjen er beslektet med Deweys *imagination* (1934/2005) som binder tidligere og nåværende erfaringer sammen slik at vi blir oss dem bevisste? At vi med andre ord også kan bruke imaginasjonen for å *skape fremtidige* erfaringer? Jeg ser i ideen om at det må ligge en ”tanke bak” en god estetisk opplevelse, også en parallell til Hanslicks syn på skjønnheten ”som har noe av betydningen meningsfull i seg, som ikke kan settes som motsetning til *stygg* i vanlig forstand” (Kjerschow, 1991, s. 26).

Mona framhevet at det var følelser framfor kunnskap og synsinger som gjorde barna mottakelige for det estetiske. Det betyr etter min oppfatning at stemningen i klasserommet, forholdet til læreren og til de andre elevene må kjennes trygt og levende for at følelsene kan flyte uhemmet og usjenert. At disse elementene kan danne ideelle rammebetingelser for estetiske opplevelser og prestasjoner korresponderer med forskningen som viste at elever som hadde et godt sosialt støtteapparat og engasjerende lærere generelt kunne prestere bedre under fremføringer enn elever som hadde satset høyt på øving og kunnskap, men som manglet de gode sosiale rammene rundt (Hallam, 2006). Når Sverre sier at det er langt mellom de estetiske musikkopplevelsene på skolen så er det kanskje akkurat savnet av rammen, konsertrammen, alvorsrammen rundt, som oftest mangler i skolehverdagen. For selv om de fleste skolelederne sier ja takk til musikkens nyttige funksjon til jule- og sommeravslutninger, så er det få rektorer på offentlige skoler som ser verdien i å skape flere konsertanledninger i løpet av året og som er organisert kun på musikkens premisser.

Musikkens selvlysende, autonome kraft

”Hvem har gjort det?” ropte Susan. ”Hva skal dette bety? Er det mer trolldom?”

”Ja!” svarte en mektig stemme bak dem. ”Det er mer trolldom”. De så seg rundt. Og der sto Aslan selv og strålte i soloppgangen. Han var større enn de hadde sett ham før, og han ristet på manen (for den hadde vokst ut igjen) (Lewis, 2003, s. 94).

Finnes det noe vi kan kalle musikk? Har musikk og musikkverket en egen selvlysende, iboende kraft som vi mennesker kan la oss berøre av? Er det noe igjen når alt av musikalske funksjoner har blitt klippet bort som manen til Aslan, alle sosiale situasjoner har blitt oppløst og musikkverket har sprenget seg selv i to akkurat som steinbordet Aslan ble ofret på? Står vi igjen med en musikalsk kjerne, en egenverdi, eller hva vi nå enn måtte velge å kalle det?

Monas store musikkopplevelse oppsto under fremføringen av Bruckners fjerde symfoni der hun var med som utøver. Jeg lurer på om det gjemmer seg noe spesielt i Bruckners store musikk, i dens musikalske former og klanger som alle musikerne i orkesteret hadde øvd på i ukevis, og som ble sluppet fri i konsertøyeblikket? Guldbrandsen (2004) skriver om sin opplevelse med Bruckner:

Det er noe ved min egen erfaring av Bruckner som opplagt ikke fanges inn i de tekniske og biografiske reduksjoner, og som kanskje ikke engang lar seg uttømme i en rent estetisk forståelse. Det synes av og til å være noe *annet* som kommer til syne, noe ansiktsløst som i korte øyeblikk trer fram gjennom de musikalske figurene (s. 13).

Dette *andre*, skriver Guldbrandsen, må han nærme seg gjennom å se på musikkopplevelsen Bruckners verk kan gi han. Det er noe som ”blir sittende igjen i mageregionen Noe med selve klangen” (s. 13). Gustav Mahlers symfonier ble også fremhevet som noe av det største innen klassisk musikk av to av mine informanter. Begge har beveget seg i en meget variert musikalsk sjangerverden og har et bredt erfaringsgrunnlag. Informantene nevnte helheten: det enorme koret som synger, det store orkesteret og klangen. Small (1998) konkretiserte sin kritikk mot tilhengere av verkestetikken blant annet i en anekdote om Johannes Brahms ”who once refused an invitation to attend a performance of Mozart’s *Don Giovanni*, saying he would sooner stay home and read it” (s. 5). Small bruker denne historien som et eksempel på verkestetikernes arrogante holdning, manifestert i troen på at kun personer som kunne lese partituret ville virkelig forstå musikken. Mine informanter, til tross for at det er Mahlers *verk*

som uten tvil danner et sentrum i deres musikkopplevelse, forteller om fremføringen, den opplevde musikken, klangen og ikke partituret. Følelsene som denne musikken fremkaller, kan hentes opp enten ved å høre musikken igjen via TV, CD eller radio. Noen få vil selvfølgelig også kunne ”høre” musikken ved å lese partituret. Når Ruud (1997) kaller musikk for et minnedepot, observerer han følgende:

Det aktuelle musikkstykket... har karakter av å ”sammenfatte” og ”samle tråder” i vedkommendes musikalske selvbiografi. I kraft av sin oppsummerende funksjon blir slike musikkstykker å forstå som en slags kjernesymboler for personens erindring og fortelling om sitt liv (s. 203).

Allikevel vil mange mene at et musikalsk verk ikke bare kan forklares eller være tilstrekkelig verdsatt ved å se på det som et minnedepot til vår musikalske identitet eller som et produkt av kultur; i tilfellet Mahler og Bruckner som et produkt av vestlig klassisk kultur som kun den personen kan forstå som er kjent med dets *inherent* (Green, 1999) mening. Guldbrandsen (2004) ønsker ikke å feie de kulturelle forskjellene under en stol, tvert om, så sier han at ”forskjellene er såpass i iøynefallende for enhver at det skulle være unødvendig å skrive mer om dem” (s. 33). Og allikevel kan ingen begreper forklare

[D]en grunnleggende energien, drivkraften, intensiteten, fascinasjonen, selve lengselen etter forståelse og overskridelse. En blott og bar registrering av kulturelle forskjeller forklarer ikke den motiverende kraften som holder hele spillet i gang. Hvorfor treffes vi av klanger i det hele tatt? (s. 33).

Ja – hvorfor treffes vi av klanger, hvorfor kan musikken berøre oss? Dette spørsmålet har blitt stilt av mange gjennom tidene. Vi vil så gjerne få svar på hva musikk er:

Er musikk et fenomen med rot i de omfattende prinsippene for vår tilværelse og som det gjelder for mennesket å utforske og erkjenne og å bringe seg selv i overensstemmelse med? ... er det noe felles ved en musikkopplevelse som gjør det naturlig å spørre om musikken har iboende kvaliteter som kan overføres til oss mennesker når vi lytter til musikk? (Dahl, 2008, s. 65).

For en musikkpedagog er dette selvfølgelig et viktig spørsmål å stille fordi *hvis* musikken har iboende kvaliteter, så vil man gjerne formidle dem til elevene. Dahl (2008) foreslår å se på musikk som en sosial konstruksjon. I den får musikkverket en todelt funksjon: den ene delen er den klingende delen som vi oppfatter mens vi lytter og som er avhengig av det tidsrommet musikkverket utvikler seg i. Den andre delen er musikkverkets tradisjonsbevarende funksjon (s. 200). Den tradisjonsbevarende funksjonen er samtidig en fornyende funksjon i og med at hver fremføring av verket representerer en fornyelse av det (s. 200-201). Musikkens temporære funksjon vil alltid kunne gi oss en opplevelse, mens en forståelse og anerkjennelse av tradisjonen som verket kommer fra, er bundet opp til lytterens forkunnskaper. Så hva blir musikkopplevelsen for et menneske uten et forhold til for eksempel klassisk musikk som likevel hører på Mahler? Eller omvendt: hva blir musikkopplevelsen for et menneske med en klassisk utdanning som konfronteres med ikke-klassisk musikk som i Magnus' tilfelle? Hva består den musikalske tiltale i?

Kjerschow (2000) sier at den musikalske tiltale består i en gjenkjennelse av noe ukjent. Den søramerikanske musikken var mer eller mindre ukjent for Magnus, men han ble enormt berørt av den. Min egen fornemmelse i Mozarts c-moll fantasi hadde ingen ting å gjøre med at jeg forsto og analyserte den harmoniske oppbyggingen, for det gjorde jeg ikke. Det var mer som om tonerekkefølgen uttrykte en komplisert følelse jeg kjente igjen fra mitt eget følelseslandskap, men som var meg hittil ukjent fordi jeg verken kunne uttrykke den med ord, eller finne den et annet sted enn nettopp i denne musikken. Vist (2009) kaller denne prosessen for en gjenspeiling. Musikken som er skapt av et menneske reflekterer det menneskets syn og liv – derfor kan ”livet ... dets emosjonelle og intellektuelle uttrykksregistre ... reflekteres eller gjenspeiles i musikken” (s. 343). I følge Hanslick har de musikalske formene et innhold: ”De former som dannes av toner er ikke tomme men fylte, ikke bare linjer som begrenser et tomt rom, men ånd, som tar form innenfra og ut” (Kjerschow, 1991, s. 37). Hvis formene er meningsbærende, er Mahlers verk ikke bare et uttenkt tonemateriale, men en musikalsk helhet som vi evner å forbinde oss med. Musikk er bevegelse og den selv kan bevege – derfor vil den heller ikke bli satt inn i en fast form (Gulbrandsen & Varkøy, 2007). Det dynamiske var videre det eneste Hanslick tillot musikken å ha til felles med følelsene (Kjerschow, 1991). Mona beskrev ”den lange fellesstrømmen” i sin eksistensielle musikkopplevelse og Magnus snakket om en varig tilstand han gikk inn i når han hørte søramerikansk musikk. Musikkopplevelsen foregår utstrakt i tid fordi den skjer mens musikken spiller, samtidig som vår tidsfornemmelse under et sterkt musikalsk møte er annerledes enn vår vanlige

tidsfornemmelse. Dette igjen kan peke på at vår bevissthet forandrer seg under en musikalsk erfaring, som igjen kan ses på som en bekreftelse av at musikkopplevelsen er en erkjennelsesprosess (Dahl, 1977, 2008).

Musikkopplevelse er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs

”Her er jeg,” ropte hun. ”Her er jeg. Jeg er kommet tilbake og har det bare bra.”...

”Hva i all verden er det du snakker om, Lucy?” spurte Susan.

”Hva?” sa Lucy forbauset. ”Har dere ikke lurt på hvor jeg har vært?”

”Jaså, du har gjemt deg?” sa Peter. ”Stakkars gamle Lu, hun har gjemt seg, og så er det ingen som legger merke til det en gang! Du må nok gjemme deg lengre hvis du vil at noen skal begynne å lete etter deg.”

”Men jeg har jo vært borte i mange timer,” sa Lucy (Lewis, 2003, s. 18).

Musikkopplevelsen foregår i sitt eget rom utenom vår vanlige forståelse av tid og innhold. Spørsmålet til Lucy *’lurer dere ikke på hvor jeg har vært?’* kan ikke besvares. Som Sverre mente så kan vi ikke bestandig vite hva som blir til en minneverdig musikkopplevelse for elevene. Plutselig så kan noen bli berørt og erfarer en hel del de andre ikke legger merke til en gang. Læringen foregår i stillhet: *”hearing – the silent affair”* (Bamberger, 2006, s. 70). Opplevelsens tidsstruktur kan sammenlignes med den merkelige følelsen av tid vi har når vi drømmer – i løpet av kort tid kan vi være gjennom et helt eventyr. Monas lytting til *Eine kleine Nachtmusik* skapte en hel verden hvor tid egentlig ikke var relevant, og derfor var lyttingen så egnet til å få den kjedelige tiden i senga til å gå. Den uvanlige tidsfornemmelsen bidrar til at det er vanskelig å finne de rette ordene for å beskrive opplevelsen fordi våre ord er avhengige av å bli plassert i tid. Alle som har prøvd å fortelle en drøm de hadde under oppvåkningen som varte i bare noen sekunder, vil forstå dilemmaet. Alt dette, mener jeg, gjør musikkopplevelsen til et personlig prosjekt til tross for dens universelle karakter.

Om mine informanter ikke nødvendigvis hadde samme oppfatning om hvorvidt estetisk og eksistensiell var av særlig betydning i deres omgang med musikkopplevelse, så var de helt enige i at musikkopplevelse skal være, er og må være sentral i undervisningen fordi musikk skal oppleves og erfares og ikke teoretiseres. Alle mennesker er musikalske (Hallam, 2006), men musikaliteten må pleies. Jonas og Sverre satte spesielt ord på at de ønsket å utvide elevenes musikalske horisont blant annet gjennom å gjentatte ganger utsette dem for ukjent musikalsk materiale. Å bli vant til en type musikk gjør noe med følelsesresponsen; eller

kanskje mer presist med gjenkjennelsesgleden. Lærerne bruker altså bevisst gjenkjennelsesgleden for å åpne nye musikalske muligheter for elevene. Den ytre lyttingen som blir satt i sving er i seg selv også en fremføring (Bamberger, 2006) og eleven må ordne og forholde seg til de forskjellige musikalske elementene på løpende bånd mens musikken klinger i rommet. Hver gang musikkstykket blir spilt kan et nytt element legges til og gjøre opplevelsen fyldigere og forståelsen mer nyansert.

Alle mine informanter har nevnt at det skjer noe spesielt i konsertsammenheng. Noe av dette kan beskrives som *flow* (Csikszentmihalyi, 2008). Gabrielsson (2001) observerte nettopp at når det gjelder musikalsk aktivitet, så forekommer *flow* spesielt i sammenheng med fremføringer:

With regard to music, the flow concept seems most applicable to performance ... for instance, in mastering a difficult piece in a fully concentrated but seemingly effortless involvement, a phenomenon often reported by musicians as the most happy moments in their activity (s. 432).

Gabrielsson observerte at *flow* også kan erfares i ren lytteaktivitet (s. 432) noe som betyr at det kan erfares både av lytter og utøver i konsertsituasjonen og muligens forklare en del av grunnen til at en konsert kan bli ”så mye bedre enn forventet” (Magnus). Vi sier ofte: ”Det er nå det gjelder”. Slik kan musikkfering forankre oss i nuet. Jeg tenker også at samspillet mellom utøvere og lyttere skaper en slags synergisk effekt. Jeg forestiller meg at denne effekten frigjør en energi som alle *kan* kjenne på.

Hvordan kan det sikres ”mangfold av musikalsk mening” (Varkøy, 2010, s. 37) i undervisningen så vel som under konserter med ”godt gjennomtenkte” rammer? Det er alltid fare for at ”lærere kan ødelegge barns kunstfascinasjon” (s. 27) gjennom å legge for sterke føringer. Jeg tenker at det er viktig at lærere reflekterer og er bevisste på å tilby musikalsk variasjon. Som Sverre sa, så opplever vi musikk forskjellig og det finnes ikke noe fasit. Toleranse og empati må, og kan, øves opp (Vist, 2009). Jeg mener at lærere til en viss grad må legge føringer, men i den forstand at de tilbyr et mangfold til elevene som de ikke nødvendigvis ville ha søkt etter på egenhånd. Som det kom frem i Vists forskning så kan lytting til musikk fra ulike kulturer og sjangre øke vår indre kapasitet til å være empatiske, og vår empati vil så være et mer tilgjengelig redskap i toleranse for andres opplevelser (s. 385).

Sangens særstilling og musikkens omsorgsfulle størrelse

”Løven skred fram og tilbake i det tomme landskapet og sang den nye sangen.... Musikken var dempet og myk. Og etter som han gikk og sang, grodde graset grønt i dalen. Det spredte seg ut fra løven som ringer i et tjern. Det strømmet oppover sidene på de lave åsene som en bølge” (Lewis, 2002, s. 100).

Jonas nevnte at det kanskje var med sangen han hadde hatt de sterkeste musikalske egenopplevelsene. Han mente det var noe med det *fysiske* i sangsituasjonen. Det fysiske innebærer det å stå sammen og få frem en felles lyd, nærmest dele pusten – et kor puster enten samtidig eller bevisst på forskjellige steder, ettersom hvilken effekt man ønsker å fremheve. Sangen i seg selv hviler på inn- og utpust. Musikken strømmer ut i rommet, farger omverdenen og ”sprer seg som ringer i et tjern”. Når vi synger i et kor forsøker vi å smelte inn i en felles klang. Det samme gjelder selvfølgelig også i et orkester, men når vi synger er kroppen vårt instrument og det betyr at det ikke finnes noe fysisk mellom lyden som produseres og oss selv. Nærmere lyden kommer vi ikke. Den felles klangen skaper noe som er mer enn summen av alle stemmene og jeg er tilbake til beskrivelsen av et stoff eller en essens i rommet som er kjennbart når en gruppe mennesker synger sammen (se innledningskapittelet, s. 5). Jeg mener også at jeg her igjen kommer i berøring med Kjerschows *formidé*. Vi kan ikke forstå hva som berører oss i sangen ved å analysere musikkens bestanddeler, like lite som vi kan forstå rosens form og farge ved å analysere dens deler (Kjerschow, personlig kommunikasjon, 13.10.2013). Akkurat som det lille barnet lytter etter den omsorgsfulle sangen fordi den ”varsler meningsfylde ... noe som forespeiler en mulig gjenforening med en helhet som barnet synes å ha falt ut av i og med fødselen” (Kjerschow, 2000, s. 117), så lytter vi i voksen alder etter denne meningsbærende kvaliteten i felles sang. Kanskje lytter vi etter noe vi har hørt en gang og som vi ønsker å gjenskape. I Stevens (2008) forskning var det sangen som intervjupersonene ”remembered as the most positive experience” (s. 5) fra musikalsk aktivitet under oppveksten.

Kjerschow beskrev musikkens omsorgsfulle størrelse som et fundament som kan forankre oss i livet (Kjerschow, 2000). Jeg hadde ikke noe spørsmål om sang i tidlig barndom i intervjuet mitt, men jeg vil se nærmere på Monas erindring fra sykdomsperioden i barndommen som allerede under intervjuet slo meg å kunne være et uttrykk av lengsel etter slik omsorgsfull lyd. Et viktig element i fortellingen til Mona var den flate kassettpilleren som ble plassert under puta. Musikkformidleren var dermed fortsatt en teknisk ”dings” men den fikk et skjær av

mykhet og direkte kontakt, som Kjerschow fremhever som viktige elementer i den første musikalske tiltale. Puta filtrerte lyden og gjorde den sikkert mykere i tillegg til at barnet Mona kunne forestille seg musikken uavhengig av kassettpilleren. Hvis den hadde stått på bordet og musikken hadde kommet derfra ville den kanskje ha mistet noe av magien, inderligheten og nærheten. Både Kjerschow (2000), Ruud (1997) og Trevarthen (2002) mente at den nære kontakten fra menneske til menneske var grunnleggende i den første sang. For Ruud betydde denne nærheten en oppbygging av barnets identitet, for Kjerschow handlet den om en brobygging mellom verden og barnet. Uten denne første sangen ville barnet streve med sin identitet (Ruud, 1997) og plass i livet (Kjerschow, 2000). Det ville oppstå en glipe (Kjerschow, 2000) mellom barnet og verden. Jeg tenker at om man opplever en glipe mellom seg selv og verden kan det kjennes utfordrende for egen identitet. Kjerschow mener at ”vuggevisen” gir næring til barnets evne til å omfavne livet. Når denne evnen er fraværende kan det oppstå apati: ”Apatien er den patologiske ytterlighet som innebærer det absolutte fravær av denne evne, en tilstand som man kan finne hos barn som aldri har blitt *til-talt*” (Kjerschow, 2000, s. 119). Jeg må tenke på det Magnus kalte for likegyldig musikk (Muzak) og hans funderinger rundt hvorvidt overflod av denne musikken etter hvert vil føre til likegyldighet i mennesket. Jeg har antydnet at jeg opplever at vår tids musikkoverflod har å gjøre med glipen Kjerschow (2000) beskriver fordi den forårsaker en slags evig sult for musikalsk stimuli. Kjerschow observerer at mye av dagens musikk er preget av en ”dominerende og insisterende (rytmisk) puls [som] synes å gripe alle, enten de har knyttet seg i kjærlighet til verden eller ikke” (s. 123). Pulsen i musikken, mener Kjerschow, kan føre til at individet forsvinner i massen og ”mennesket [blir redusert] til kollektivets minste multiplum” (s. 123). Han er også bekymret for at det voksne mennesket, som ikke har erfart musikkens inderlighet, vil ”bli ute av stand til å synge ut sin omsorg for sitt barn når den tid kommer” (s. 124). Jeg mener at Monas ”eventyrreise” blant annet viser barns evne til å tiltrekke seg alt som kommer i nærheten av eller kan ligne på den aller fineste, nære relasjonen mellom mor/far og det lille barnet.

Følelser, transcendens og refleksjon

”Ja, naturligvis vil du en vakker dag komme tilbake til Narnia. En gang konge i Narnia, alltid konge i Narnia. Men ikke prøv å bruke samme vei to ganger. Dere bør ikke prøve å komme dit i det hele tatt. Dere kommer dit når dere minst venter det. Og snakk ikke for mye om det, ikke dere i mellom engang” (Lewis, 2003, s. 109).

En musikalsk erfaring kommer når vi minst venter det – vi bør faktisk ikke forvente at den kommer og desperat søke etter den. Men har vi en gang vært i kontakt med *dette andre* som berører oss, vil vi kunne la oss berøre en annen gang også.

Det finnes mange meninger angående musikkens forhold til følelser, men det er vanskelig å komme til en enighet om hva dette forholdet egentlig handler om. Hanslick ønsket å frigjøre musikken fra føleriene for å redde den fra ethvert utenommusikalsk innhold (Kjerschow, 1991). Psykologene setter spørsmålstegn ved om følelsene satt i gang av musikk egentlig kan sammenlignes med våre ”vanlige” følelser (Juslin & Sloboda, 2001, s. 81), samtidig som de har åpnet for forskning på følelser satt i gang av musikk (Gabrielsson, 2001), og Vist (2009) mente bestemt at musikkopplevelse er et verktøy for å utvikle følelseskompetanse. Musikk *setter* virkelig *i gang* følelsene, og det allerede på diskusjonsstadiet. Musikk engasjerer oss, den *er* bevegelse (toner klinger utstrakt i tid) og det sistnevnte, dynamikken, var altså det som Hanslick mente musikken hadde til felles med følelsene. Hvis musikken ikke gjorde *noe* med oss som på en eller annen måte var tilfredsstillende, hadde vi vel neppe valgt å bruke så mye tid og energi på den, spesielt når musikk er et nedprioritert fag som krever mye egeninnsats fra lærerne. Mine informanter fortalte om sine musikkopplevelser som følelsesladde begivenheter som berørte dem. Jeg mener at det ikke er noen tvil om at musikk har kontakt med menneskelig følelsesliv på en eller annen måte og at vi kan bli dypt berørt av ”noe”. Utfra erkjennelsen av at musikken berører noe i oss, er det mulig å velge forskjellige veier videre. Enten så forblir man ved ”sakens kjerne” og har en forståelse for musikkens iboende mening (Kjerschow, 1991) og legger vekt på innhold og musikalsk *hearing* (Bamberger (2006). Eller man velger å se på musikk som sosial konstruksjon og dens sosiale og identitetsbyggende egenskaper (Small, 1998; Dahl, 2008; Ruud, 1997). At en variant av den sistnevnte veien er vanlig å gå i dagens samfunn viste seg i flere av forskningsprosjektene jeg har presentert (Georgii-Hemming, 2005; Stevens, 2008) hvor det kom fram at lærere hovedsakelig brukte musikkens utenommusikalske følelsesmessige reaksjoner som for eksempel økende selvtillit, bedre sosial kompetanse og utvikling av tekniske ferdigheter (uten

nødvendigvis å vektlegge det musikalske eller innholdsmessige i musikken og ferdighetene) som rettesnor for å legge opp sitt didaktiske undervisningsløp (bandundervisning). Jeg mener at det ene valget ikke behøver å utelukke det andre – hvis man har en åpenhet for at musikk kan ha en iboende mening. En øvelse med Monas ”nøkler”, Magnus’ feleinstruksjon i sin lærers fotspor, eller de repeterende lytteøvelsene som Sverre og Jonas sverget til, er alle praksiser som inkluderer begge veiene: for at øvelsene skal gi mening må man være overbevist om at det er noe i akkurat denne musikken det er verdt å lytte etter, at dette stykket vil spilles akkurat på denne måten, eller at pusten på dette spesielle punktet får frem stykkets mening. Samtidig og fordi dette skjer i klassen med alle elevene, vil slike aktiviteter føre til en unik fellesskapsfølelse – unik fordi følelsen av ”å ha vært med på noe” (Sverre) sammen som oftest gir erfaringer som etterlater seg varige spor. I beste fall øker og styrker de hver elevs ”væren i verden” (Vetlesen, 2004, s. 40). Ruud (1996) uttrykte tydelig at musikkundervisningens innhold vil alltid avhenge av hva ”vi mener med musikk” (s. 11), og jeg tenker at det ikke nødvendigvis vil være vår formelle kvalifikasjon som preger undervisningen mest, men den forståelsen vi måtte ha av musikk.

En av mine problemstillinger har fokus på hvordan musikkklærere reflekterer omkring musikkopplevelse. Ideen til dette hentet jeg opprinnelig fra Varkøys (2010) oppfordring til lærere om å praktisere en musikkfilosofisk refleksjon omkring musikkopplevelsens estetiske og eksistensielle dimensjoner. Både Magnus, Jonas og Sverre uttrykte i større eller mindre grad at det å reflektere over musikkopplevelser ikke var ”deres greie”, verken med elevene eller for seg selv. Reflektere betyr ikke det samme som å snakke og teoretisere – men hva betyr det *egentlig*? Når Mendelssohn skrev at musikkens tanker ikke lar seg uttrykke i ord fordi de er ”for klare” (sitert i Kjerschow, 2000, s. 22) så er det i seg selv en refleksjon. Mine informanter er brennende opptatte av at musikkfaget ikke skal teoretiseres, og at musikken skal få slippe å bli presset inn i en begrepsverden som ikke hører musikken til. Jeg må tenke på min egen erfaring som nokså følsom ungdom. Jeg virkelig *hatet* når voksne absolutt ville snakke med meg om musikken etter en konsert, eller diskutere med meg hvorfor jeg spilte den frasen akkurat slik. Hvert ord de sa eller prøvde å få meg til å si stjal noe fra den musikalske opplevelsen slik den hadde festet seg i mitt indre landskap. Kan refleksjon også rett og slett være – stillhet? Mona hadde stillhet som et av sine prinsipper og vernet konsekvent om rommet før og etter musikken. Om vi går ut fra at refleksjon i stor grad foregår i stillhet, så har Mona, uten å tenke på akkurat det aspektet, laget et didaktisk rom for refleksjon i sin egen undervisning.

Jeg vil nok en gang se nærmere på overrumpningsmomentet som Vetlesen (2004) også kaller transcendens og som han mener henspiller på en egenskap ved det erfarbare. Uavhengig av om det erfarbare kommer utenfra eller innenfra vel å merke:

Det er transcendenten som muliggjør en innfangning av subjektet der det er – især stemningsmessig og følelsesmessig – og som ikke nøyer seg med det, ikke stanser ved innfangingen eller ”rammingen”, men som muliggjør, åpner opp for, en annen kurs, kort sagt er retningsanvisende. Subjektet fanges, fryses, av transcendenten i det erfarbare, og som fanget og truffet gis subjektet en retning, et utsyn – på verden og seg selv – som det ikke vil kunne gi seg selv (s. 47).

Den skapende kunstprosessen blir meget spesiell når man tenker at en sterk erfaring gir subjektet et perspektiv på livet som det ikke kunne ha funnet på egenhånd. Kilden til nyskaping ligger da nemlig i oss selv, i det skapende mennesket. Eller er transcendenten et element som kommer fra et ukjent sted og fester seg ved kunstverket slik at det kan overvelde subjektet? Dette kan lede oss tilbake til Schopenhauers beskrivelse av musikken som *viljens* avbildning (i Kjerschow, 1988), som komponisten da må være i kontakt med. ”Erfaring er et brudd med det vante, forventede og innøvde, men erfaring kan bare være – bevirke – et slikt brudd ved å *slå ned i og inn i* dette hverdagslige” (Vetlesen, 2004, s. 45). Når Magnus sitter og komponerer med det vante verktøyet han har til rådighet, Finale-programmet på datamaskinen, så vil det i seg selv ikke gi han en sterk og rystende erfaring. Den kommer først når ansamlingen av toner han plotter sammen på skjermen *i sin helhet* skaper et klang- og meloditrykk som gir det indre rykket gjennom et nedslag eller en erkjennelse av det vi har valgt å kalle transcendent, eller *vilje*, slik at han ”i sjela si vet at det er bra” (Magnus).

Opplevelsen av å skape noe som hever oss ut av hverdagens vante sanseinntrykk er det Jonas lot seg begeistre av da han brukte GarageBand som et verktøy for komposisjon i klasserommet. Ungdommene fikk skape klangbilder de ikke ville hatt mulighet til å produsere akustisk. Er det riktig å beskrive elevens opplevelse med en slik datakomposisjon som en erfaring med en transcendent kvalitet? Jeg sier noe nølende ja – hvis de blir berørt av det! For ”evnen til å bli berørt må matches av potensialet til å berøre” (Vetlesen, 2004, s. 47). Denne berøringen vil alltid skape en bevegelse i subjektet, noe som napper oss på skulderen og dytter oss videre. I skoleverdenen kan vi kalle denne ”nappingen” for motivasjon.

AVSLUTNING

”Og hvordan har det seg at du er kommet inn på mine enemerker, om jeg tør spørre?”

”Unnskyld, Deres majestet, jeg kom hit gjennom et klesskap.”

”Et klesskap? Hva mener du?”

”Jeg – jeg åpnet en dør, og så var jeg bare her, Deres majestet” (Lewis, 2003, s. 23).

Utgangspunkt og mål for min forskning var ikke å ”gi endelige svar... fastlåse noen løsning” (Guldbrandsen & Varkøy, 2007, s. 8), men å nærme meg musikkopplevelse som fenomen på en reflekterende måte. Jeg ønsket ikke å se på musikkens og musikkopplevelsens funksjoner, men å fremheve og belyse musikkens egenverdi gjennom et filosofisk, et forskningsbasert og et empirisk perspektiv. Jeg valgte en vertikal tilnærming som tillot meg både å ”grave meg ned” (Kvale & Brinkmann, 2010) i mine informanters livsverden, og å klatre opp på et høytliggende filosofisk utkikkstårn. Jeg fant ut at rommet hvor musikkopplevelse kan utfolde seg, er *rett ved*, og ikke uopnåelig langt unna. Den musikalske erfaringen innfrir som sådan begrepets egentlige betydning: ”å fremdeles være i live når noe skjer” (Gadamer, 2010, s. 88), hver gang noen blir berørt. Musikkopplevelser ”skjerper subjektet” (Vetlesen, 2004, s. 44), i tillegg til at de beriker oss som mennesker: det som er *Erlebt* forblir i våre liv og setter varige avtrykk på vår indre struktur og gir farge til vår identitet. Fordi det ”opplevde alltid er det selvopplevde” (Gadamer, 2010, s. 89) er elevenes egen musisering og lytting helt grunnleggende for at de skal kunne forstå og erfare musikk. Jeg fikk bekreftet at musikkopplevelser er uforutsigbare og at vi ikke kan vite hva som gir en elev eller oss selv en sterk opplevelse, men jeg fikk også bekreftet at musikkopplevelser til en viss grad kan *forberedes*, og dermed er det sannsynligvis tilfelle at musikkopplevelse per definisjon ikke er forutsetningsløs. Forberedelsene kan bestå av ulike elementer som for eksempel gode rammer, formidling av et musikalsk mangfold gjennom bevisste lærere og en godt fungerende musikalsk skolehverdag. Det ”hverdagslige” ble fremhevet av Vetlesen (2004) som den nødvendige arena for eksepsjonelle erfaringer (s. 45). Alle disse forutsetningene behøver tid til å vokse og de er forgjeves hvis ikke elevene har fått tid til å åpne seg, fatte tillit og selv bli engasjerte. Derfor kjennes det provoserende at regjeringens ekspertgruppe for kunst og kultur i skolen konkluderer med at ”det ikke er hensiktsmessig å innføre flere timer undervisning” (Ashraf, 2014), men bare anbefaler å øke kompetansekravene til lærerne. Etter min mening vitner et slikt utsagn om en mangel på forståelse for hva musikkopplevelse er, og det tar heller ikke høyde for de estetiske og eksistensielle dimensjonene lærerne har ansvaret for å ivareta

og legge til rette for at elevene skal få oppleve. Selvfølgelig er kvalifikasjon viktig, men musikk i pedagogisk sammenheng krever en jevn innsats og bør være fri fra stresset som lett oppstår når den ene timen må romme *alt*.

Gadamer (2010) beskrev hvordan opplevelsesbegrepet oppsto som et uttrykk for protest mot det industrialiserte samfunnet. Det var avstanden til naturen som den gangen vekket menneskets behov for opplevelser slik at de kunne gjenopprette den brutte forbindelsen til det organiske livet, en avstand som neppe har blitt mindre i 2014. Som Gadamer (2010) viser har begrepet *Erlebnis* en indre forbindelse til livet, og dette livsbegrepet ”rommer ... en forbindelse til totaliteten og uendeligheten” (s. 91), eller som Vetlesen (2004) uttrykker det: en forbindelse med ”transcendensen i det erfarbare” (s. 47). Dermed forankrer musikkopplevelsen oss i nuet samtidig som vi erfarer en transcendent dimensjon som inspirerer vår kreativitet (s. 45). *Erlebnis* er dermed ”det umiddelbart gitte, ... det stoffet som ligger til grunn for enhver fantasibasert formgivning” (Gadamer, 2010, s. 90).

Jeg har i løpet av oppgaven flere ganger problematisert musikkens mening. Jeg må si meg enig med Guldbrandsen (2004) når han ”ikke [er] sikker på at hele spørsmålet om mening er spesielt treffende i forhold til musikk” (s. 16). Det skapende og kreative aspektet ved musikken, samt fremføringsøyeblikket og etterklngen som involverer både lytteren, utøveren og komponisten er ”seg selv nok” fordi det inkluderer det transcendent, eller ”dette helt andre” (Varkøy, 2010, s. 37), som vi ikke kan uttrykke med ord.

Jeg har til en viss grad identifisert musikkopplevelse som en erkjennelsesprosess som tar sitt utgangspunkt i mennesket som et erfarende vesen (Dahl, 1977, 2008). Vi ønsker å forstå verden, slik at vi kan forstå oss selv bedre (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Kjerschow (2000) sier det på denne måten:

Mennesket som bevisst vesen er det som bringer splittelse inn i enheten, men dermed også det ”åpne sted”... som muliggjør at verden kommer til orde – gjennom våre spørsmål og våre utkast til svar – om ikke annet i midlertidige glimt som vitner både om splittelse og enhet (s. 202).

Jeg håper at denne oppgaven har skapt et rom for refleksjon som inviterer til videre tanker omkring musikkopplevelse som fenomen.

EPILOG

Mens jeg sitter og skriver på oppgaven denne siste lørdagen, blir jeg plutselig oppmerksom på en stemme som trenger seg inn i mitt stille rom. En ekte stemme vel å merke. Den kommer nedenfra stua vår. Klangene sender gåsehud nedover ryggraden min og i det melodien for tredje gang når høydepunktet må jeg bare reise meg opp og gå ned for å sjekke hvem som synger slik. Sangeren står ikke på teppet mitt, men er på TV, det er finalen i Melodi Grand Prix og Østerrikes representant har nettopp avsluttet sitt glamorøse, og samtidig enormt inderlige, bidrag, noe jeg kunne stave meg frem til ved å bruke spole funksjonen og se på nummeret en gang til. Kanskje hadde det intense arbeidet med oppgaven de siste ukene gjort meg spesielt mottakelig for det store musikalske mangfoldet som finnes der ute, men å se på Conchita Wurst sin stolte fremføring berørte meg stort. Mens jeg noe beklemt forsøkte å se gjennom den fuktige tåken som hadde lagt seg på øynene mine, forsøkte min arbeidende hjerne å sortere inntrykkene. Setninger, referanser og innhold fra oppgaven strømmet mot meg og ville bli tatt hånd om. Det første jeg var så overraskende blitt berørt av, var klangen i stemmen som sendte ilinger nedover ryggen min: *Det er noe med klangen. Formidlingen hevet melodien flere hakk.* Etter hvert hørte jeg brøkdeler av teksten som la seg som en hanske rundt selve hånden – musikken, og sendte dype piler ned i mageregionen: *Det poetiske heves av musikken, ikke omvendt.* Deretter så jeg personen og ble betatt av hennes overbevisende integritet: *Popmusikken som selvteknologi og identitetsforsterker; en måte å være i verden på. Det estetiske kommer mot oss og forankrer oss i verden.*

Gjennom oppgaven har det ved flere anledninger åpnet seg dører til områder som gjerne kunne utforskes videre. Fra eksempelet jeg nettopp beskrev kan det trekkes ut forholdet mellom musikk og poesi, popmusikkens identitetsskapende kraft, og klangens mysterium. Inspirert av selve oppgaven kan jeg nevne de uformelle læringspraksisene og deres bidrag til å ”utdanne” musikk lærere med integritet, sangens unike muligheter også i moderne skolesammenheng, kreativitetens mysterium og selvfølgelig elevenes syn på musikkopplevelser i skolen.

Det kjennes naturlig å avrunde oppgaven med en personlig beretning; på denne måten opplever jeg at ringen er sluttet. Til tross for at arbeidet er avsluttet i denne omgang, tenker jeg at oppgaven har lagt et grunnlag for meg å stå stødig på når jeg måtte ha anledning til å søke meg videre i noen av temaene antydning i denne epilogen.

LITTERATUR

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.

Ashraf, A. F. (2014, 24. april). Ikke imponert over rapport om estetiske fag. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/kultur/Ikke-imponert-over-rapport-om-estetiske-fag-7545677.html#.U2adF17VtyQ>

Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 69-91). New York: Oxford University Press.

Barthes, R. (2008). The death of the author. I K. Grant (Red.), *Auteurs and authorship: A film reader* (s. 97-100). [s.l.]: Blackwell publishers.

Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke: Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.

Bruhn, S. (1998). Introduction: Signs in musical hermeneutics. *The American Journal of Semiotics*, 13(1-4), 1-8.

Christensen, B. (2013, 24. juli). Følelser observert i hjernen. *Forskning*. Lokalisert på <http://www.forskning.no/artikler/2013/juli/362517>

Cohen, L. (1992-1993). *Anthem*. Lokalisert på <http://www.leonardcohen-prologues.com/anthem.htm>

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper perennial.

Dahl, P. (1977). *Problemet omkring en språklig formidling av musikkopplevelsen*. (Hovedfagsoppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Dahl, P. (2008). *Anvendt musikkestetikk: En innføring*. Stavanger: Unipub.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1958/1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. London: Penguin Books Ltd.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2014, 28. april). Musikkfagets effekter og verdier. *Musikkultur*. Lokalisert på http://musikkultur.no/eneo/eneo.dll?tem=mu_open_archive&id=174612
- Ellefsen, L. W. (2008). *Musikk – Menneske – Mening* (Masteroppgave). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring* (Masteroppgave). Oslo: Norges Musikkhøyskole.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. I S. Hall & P. du Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 108-127). London: Sage Publications.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. I Juslin & Sloboda (Red.), *Music and Emotion: Theory and research* (s. 431-449). Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H.- G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. (Doktorgradsavhandling). Örebro: Örebro Universitet.

Green, L. (1999). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-169.

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

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

Hallam, S. (2006). Musicality. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 93-110). New York: Oxford University Press.

Hodges, D. A. (2006). The musical brain. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 51-68). New York: Oxford University Press.

Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Red.). (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

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

Kjerschow, P. C. (1991). *Musikk og mening*. Oslo: Lobo Grafisk.

Kjerschow, P. C. (1993). *Tenkningen som deltakelse: Musikken som utfordring for tenkningens selvforståelse*. Oslo: Solum forlag.

Kjerschow, P. C. (2000). *Før språket: Musikkfilosofiske essays*. Oslo: Vidarforlaget AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lewis, C. S. (2002). *Drømmen om Narnia*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lewis, C. S. (2003). *Løven, heksa og klesskapet*. (9. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

McPherson, G. (Red.). (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

Merriam, A.P. (1964). *The antropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ruud, E. & T. Kvifte (1987). *Musikk, identitet og musikkformidling*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier: Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 71-104). Oxford: Oxford University Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performance and listening*. Middleton: Wesleyan University Press.

Stevens, P. (2008). *An investigation of the relationship between life musical experiences and primary teachers' confidence to teach music* (Doktorgradsavhandling, Open University). Lokalisert på <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.497384>

Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical sosial awareness. I R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical Identities* (s. 21-38). Oxford: Oxford University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i musikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Music subject curriculum*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/>

Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Varkøy, Ø. (2014, 30. april). Helliger målet middelet? *ballade*. Lokalisert på <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2014040118530844810711>

Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring. I E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy. (Red.), *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 40-48). Oslo: Cappelen Akademisk.

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges musikkhøgskole.

ABSTRACT: THE PHENOMENON OF MUSICAL EXPERIENCE

This study investigates the phenomenon of musical experience and its aesthetic and existential dimensions. Furthermore, it looks into the meanings that musical experiences are given both as part of our everyday lives and within the realms of school. As a point of departure, I lean on Varkøy's (2010) request to music teachers that they should develop reflective music educational practices in order to attend to the existential perspectives of musical experiences such as are described and emphasised in the Norwegian curriculum (Utdanningsdirektoratet 2006b).

The twofold aim of the thesis is as follows: How can the phenomenon of musical experience be understood from a philosophical, research-based and empirical point of view? How does a selection of music teachers reflect on the meanings of musical experience in their own lives and as part of everyday life in schools?

By leaning on philosophers such as Gadamer (2010), Kjerschow (2000) and Vetlesen (2004), I investigate the concepts of "experience" and "perception" and the multitude of ways to interpret them, in order to build a foundation for my own understanding of these concepts. Furthermore, I look into the aesthetic and existential aspects of music from a theoretical perspective, before I move on to focusing on the vital role of musical experience when teaching music. I further present a broad range of music education-related research studies, which approaches the phenomenon of musical experience from different angles. The phenomenon is then investigated empirically through qualitative interviews with four music teachers, focusing on the significance of musical experience as existing within the realms of school.

The central questions of the thesis are approached through focusing on music's intrinsic value, and not on its extra- or non-musical effects. Since the phenomenon under investigation is not easily captured in words, but often seems to escape when expressed verbally, I have chosen to use excerpts from C. S. Lewis' books of *Narnia* as a symbolic parallel story in order to underline and enhance the "wordless" dimensions of musical experience.

SAMMENDRAG: MUSIKKOPPLEVELSE SOM FENOMEN

I denne oppgaven ønsker jeg å reflektere omkring musikkopplevelse som fenomen og dens estetiske og eksistensielle dimensjoner. Jeg belyser musikkopplevelsens rolle i våre liv og som del av skolehverdagen. Jeg tar utgangspunkt i Varkøys (2010) oppfordring til musikk lærere om at de bør innføre reflekssive musikkpedagogiske praksiser for spesielt å ta vare på det eksistensielle perspektivet ved den musikalske erfaringen slik dette er beskrevet og fremhevet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Problemstillingen for oppgaven er todelt og lyder som følger: Hvordan kan fenomenet musikkopplevelse forstås fra et filosofisk, forskningsbasert og empirisk ståsted? Hvilke tanker gjør et utvalg musikk lærere seg om musikkopplevelsens plass i eget liv og som del av skolehverdagen?

Ved hjelp av filosofer som blant andre Gadamer (2010), Kjerschow (2000) og Vetlesen (2004) undersøker jeg begrepene ”opplevelse” og ”erfaring” og deres mangetydige meningsinnhold for slik å bygge en plattform for min videre forståelse av begrepene. Likeså belyser jeg de estetiske og eksistensielle dimensjonene ved musikk i et teoretisk perspektiv, før jeg så fokuserer på musikkopplevelsens sentrale rolle i undervisningen. Jeg gjør også rede for et bredt spekter av musikkpedagogisk relatert forskning som belyser musikkopplevelsens mangfoldige virkningsområder.

Min problemstilling er todelt: For det første så ønsket jeg å forstå musikkopplevelse fra et filosofisk, forskningsbasert og empirisk ståsted. For det andre så ville jeg lytte til de tanker mine informanter gjorde seg om musikkopplevelsens plass i deres egne liv og på skolen og som de delte meg med i fire kvalitative intervjuer. Gjennom kvalitative intervjuer med fire musikk lærere undersøker jeg så fenomenet empirisk, gjennom å fokusere på den betydning de mener slike opplevelser har som del av skolehverdagen.

Jeg nærmer meg oppgavens sentrale spørsmål gjennom å fokusere på musikkens egenverdi og ikke musikkens mange funksjoner. Fordi opplevelser og erfaringer med musikk ikke så lett lar seg uttrykke med ord men ofte unndrar seg en verbalspråklig sammenheng, har jeg valgt å bruke en symbolsk parallellhistorie i diskusjonskapittelet, nemlig C. S. Lewis’ *Narnia*-fortellingene for å understreke og forsterke musikkopplevelsens ”ordløse” dimensjoner.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Tanker bak spørsmålene: Jeg ønsker å finne ut av hva musikk lærere tenker rundt musikkopplevelse, både som element i deres personlige liv og som undervisningsinnhold på skolen. Spørsmålene er kun veiledende, og formuleringen tilpasses hvert intervju. Sitatet fra Kunnskapsløftet kan leses opp i løpet av intervjuet der det kjennes hensiktsmessig:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 119).

A: Den første delen av intervjuet skal omhandle personens egne musikkopplevelser.

1. Fortell meg om egne, sterke musikkopplevelser

Hvis personen forteller om en musikkopplevelse hun/han hadde som tilhører, be om også å få høre en opplevelse da personen selv utførte musikk. Vær oppmerksom på at følgende detaljspørsmål blir besvart: Hvor og når skjedde det? Hvem spilte, og hva spilte de?

2. Hva gjorde den opplevelsen med deg? Hva skjedde inni deg?
3. Hvorfor tror du at du husker akkurat denne opplevelsen?
4. Eventuelt hvordan forandret denne opplevelsen din innstilling til livet ditt?

B: Den andre delen av intervjuet skal omhandle refleksjon omkring musikkopplevelse som en estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.

1. Hva mener du kjennetegner en estetisk opplevelse?
2. Hva legger du i begrepet eksistensiell erfaring?
3. Hvordan legger du til rette for at elever skal kunne få estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer i skolesammenheng?

C: Den tredje delen skal omhandle forutsetningene for musikkopplevelse slik de er beskrevet i Kunnskapsløftet. Her leses sitatet eventuelt opp igjen, slik at intervjuet får fokuset sitt rettet på det. Kunnskapsløftet foreslår tre hovedområder elevene trenger å tilegne seg for å forberede musikkopplevelse.

1. Mener du at musikkopplevelser kan forberedes i undervisningen? Her er forslagene til Kunnskapsløftet (leser opp).
 - a. Kjennskap til musikk, om musikk: hvordan tas det hånd om i din musikalske praksis?
 - b. Utvikling av musikalske ferdigheter: hva betyr det i din praksis?
 - c. Refleksjon over musikk: Hvordan får du elevene dine til å reflektere over musikk? Når gjør du det? Hva legger du vekt på da?

D: Avsluttende spørsmål og oppsummering av samtalen skal omhandle musikk som undervisningsfag på informantens skole.

1. Hvordan legger din arbeidsplass til rette for musikkundervisning? Hvordan er prioriteringen? Er det fokus på musikkopplevelser? Finnes det et forum for utveksling av tanker?
2. Hvordan praktiserer du din egen refleksjon og hvordan influerer den undervisningen din?
3. Hva mener du er det viktigste elementet i undervisningen din?
4. Hvis musikkfaget ble fjernet fra læreplanen – hva ville elevene miste?

VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Musikklærernes refleksjon omkring musikkopplevelse”.

Bakgrunn og formal

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan og om musikklærere reflekterer rundt musikkopplevelse. Musikkopplevelse er oppført som én av de grunnleggende verdiene i musikkundervisningen (Kunnskapsløftet). Prosjektet er et mastergradsstudiet. Studiet heter *Master i kultur – og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk* ved Høgskolen i Hedmark. Det er ingen flere institusjoner involvert i prosjektet. Musikklærere velges ut fra eget nettverk, med vekt på variasjon innen alder, kjønn, utdanning og erfaring. Alle skal undervise / ha erfaring fra grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer et personlig intervju med varighet på omtrent en halv time. Det kan tilkomme noen oppfølgingsspørsmål i etterkant av intervjuet som da tas per telefon. Det blir ikke aktuelt med innhenting av annen informasjon om deltagerne enn det som de selv deler i samtalen. Spørsmålene i intervjuet skal omhandle erfaringer omkring musikkopplevelse. Deltagerne vil bli spurt om hans/ hennes tanker, både som privatperson, musiker og lærer. Intervjuet vil bli tatt opp på privat mobil og samtalen slettes etter analysen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder og student vil ha tilgang til informasjonen fra intervjuet. Personopplysningene lagres på en PC med brukernavn og passord. Navneliste og koblingsnøkkel skal lagres adskilt fra øvrige data, slik at de ikke kan settes i forbindelse med hverandre.

Informasjonen skal anonymiseres i publikasjonen slik at ingen kan kjennes igjen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2014 : All datamaterialet skal da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Sidsel Karlsen, studieveileder, professor ved Høgskolen i Hedmark telefon: 47663970**

Student: Friede Merkelbach. Mobil: 47253184. Mail: friederike.merkelbach@gmail.com

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

Samtykke til deltakelse i studien: Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato).