

# **Musikkpedagogiske fagsyn i Kunnskapsløftet**

**Ellen Camilla Heggen**



Høgskolen i **Hedmark**

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2011



# FORORD

”(...) alt, for at finde det sandes *Mysterium* (...)”  
”*Det er den ægte Forskers Kriterium*”  
(Ibsen, 1867: 164)

Bakgrunnen for valg av oppgave var ren nysgjerrighet og interesse som først og fremst var knyttet til motsetningspar eller *dikotomier*, som autonomiestetikk/heteronomiestetikk og formal danning/material danning, og hvordan disse begrepene kommer til uttrykk i musikkfagplanen i Kunnskapsløftet. Takk derfor til veileder Øivind Varkøy som bidro til interessen min for disse begrepene, og som veiledet meg i den innledende fasen av oppgaveskrivingen. Etter gode råd fra veileder Petter Dyndahl, som for øvrig har vært en fantastisk støtte med gode og utfyllende tilbakemeldinger hele veien, har jeg utviklet en fascinasjon for kulturteori. Jeg besluttet derfor å bruke også kulturteori som bakgrunn for min tekstanalyse. Følgende teorier belyser musikkfagplanen: estetisk teori, danningsteori og kulturteori. Det teoretiske bakteppet legger videre grunnlaget for mitt valg av ulike fagsyn, eller *didaktiske posisjoner*, som framtrer etter analysen.

Sitatet over har jeg benyttet meg av i ironisk øyemed, da det å finne sannheten eller det ”rette” svaret eller tolkning, for meg framstår som en umulighet. Oppgaven handler tross alt ikke om matematikk. Som fersk masterstudent trodde jeg likevel at jeg flere ganger hadde funnet det rette svaret; en slags fasit på min egen forståelse og mening omkring et tema, for eksempel hva angår autonomi/heteronomi-begrepene. Det skulle vise seg at denne forståelsen gang på gang skulle endre seg til ny forståelse og forforståelse for nye tolkninger; fra et synspunkt med markante meninger, til en ny virkelighet full av spørsmål uten svar. Det virket nesten som om Heideggers hermeneutiske sirkel om forståelse og forforståelse like gjerne kunne vært kalt den onde sirkel. Når skulle jeg finne det sannes mysterium? Dette lærte meg en viktig lekse – en oppgave som denne er alltid åpen for tolkning, ikke bare av andre, men også av meg selv.

Hamar, 13. februar 2011

Ellen Camilla Heggen

# INNHold

FORORD .....	3
SAMMENDRAG.....	6
ABSTRACT.....	7
<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL .....	8
1.2 ESTETISKE RETNINGER .....	9
1.2.1 Heteronomiestetikk.....	11
1.2.2 Autonomiestetikk .....	13
1.2.3 Enten/eller? .....	16
1.3 DANNINGSTEORIER .....	17
1.3.1 Sosialisering til/gjennom musikk?.....	17
1.3.2 Materiale danningsteorier.....	19
1.3.3 Formale danningsteorier.....	22
1.3.4 Kategorial danning .....	24
1.4 KULTURTEORI .....	25
1.4.1 New Musicology og Musicking.....	25
1.4.2 Antiessensialisme .....	27
1.4.3 Dekonstruksjon av dikotomier.....	27
1.4.4 Musikk og identitet .....	30
1.4.5 Musikk og (kulturell) mening .....	32
1.4.6 Musikk og autentisitet.....	35
<b>2. METODOLOGI OG METODE.....</b>	<b>37</b>
2.1 HERMENEUTIKK .....	37
2.1.1 Objektiviserende hermeneutikk.....	37
2.1.2 Aletisk hermeneutikk .....	38
2.2 LÆREPLANANALYSE.....	40
2.2.1 Læreplanbegrepet.....	40
2.2.2 Analyse av læreplanen .....	42
<b>3. ANALYSE .....</b>	<b>43</b>
3.1 ANALYSE AV ESTETISKE RETNINGER .....	43
3.1.1 Formål med faget.....	43
3.1.2 Hovedområder i musikkfaget.....	47
3.1.3 Grunnleggende ferdigheter i faget .....	49

3.2	ANALYSE AV DANNINGSTEORETISKE RETNINGER.....	50
3.2.1	<i>Formål med faget</i> .....	50
3.2.2	<i>Hovedområder i faget</i> .....	53
3.2.3	<i>Grunnleggende ferdigheter i faget</i> .....	55
3.3	KULTURANALYSE.....	57
3.3.1	<i>Estetisk/funksjonell</i> .....	58
3.3.2	<i>Monokulturell/multikulturell</i> .....	61
3.3.3	<i>Høy/lav kultur</i> .....	63
<b>4.</b>	<b>SAMMENFATTENDE DISKUSJON</b> .....	<b>69</b>
4.1	BÅDE/OG-PERSPEKTIVER.....	69
4.2	VERDIHIERARKI KONTRA VERDIRELATIVISME.....	69
4.3	MUSIKKPEDAGOGISKE FAGSYN.....	70
4.3.1	<i>Musikk som kulturfag</i> .....	73
4.3.2	<i>Musikk som estetisk fag</i> .....	75
4.3.3	<i>Musikk som allmenndannende fag</i> .....	76
4.4	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	79
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>81</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>82</b>

# SAMMENDRAG

Oppgavens hovedfokus er en tekstanalyse av musikkfagplanen i Kunnskapsløftet. Det teoretiske bakteppet omfatter estetisk teori, danningsteori og kulturteori.

Problemstillingen er: *Hvordan framstår musikkfagplanen i Kunnskapsløftet i lys av de tre teoretiske perspektivene estetisk teori, danningsteori og kulturteori?*

Oppgaven sentrerer i stor grad omkring *dikotomier*, som for eksempel autonomiestetikk/heteronomiestetikk og sosialisering til/gjennom musikk. Kulturanalysen åpner for andre tolkninger enn de foregående analysene, da jeg her benytter meg av dekonstruksjon som forskningsstrategi.

Analysene legger grunnlag for en diskusjon om hvilke musikkpedagogiske fagsyn som framtrer etter analysen. Dette resulterer i tre didaktiske posisjoner: musikk som estetisk fag, musikk som kulturfag og musikk som allmenndannende fag.

Det vesentlige ved å se det man er fortrolig med i et nytt lys, er formålet med avhandlingen. Det teoretiske bakteppet og analysene er en forutsetning for at dette er mulig. Sammen kan disse kanskje innvirke på pedagogens *grunnsyn* og *forståelseshorisont*, og slik bidra til reviderte oppfatninger og holdninger vedrørende musikkfagplanen i Kunnskapsløftet.

Nøkkelord: Estetisk teori, danningsteori, kulturteori, Kunnskapsløftet, pedagogens grunnsyn, dikotomier, tekstanalyse, musikkpedagogiske fagsyn.
--

## ABSTRACT

The main objective of this Master`s thesis is to study the music subject curriculum of the National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (*Kunnskapsløftet*). The theoretical background consists of aesthetic theory, *Bildung* theory and cultural theory.

The research question is: *How can one analyze the music curriculum in the perspective of aesthetic theory, Bildung theory and cultural theory?*

The thesis focuses on *dichotomies* such as autonomy aesthetics/heteronomy aesthetic and socialization to/socialization through music. The cultural analysis allows for another interpretation than the aesthetic and *Bildung* analyses. Here, deconstruction is used as a research strategy.

The analyses of the study form the basis for a discussion of pedagogical perspectives in music education, which leads into three possible subject matter didactical positions: music as an aesthetic subject, music as a cultural subject, and music as liberal education.

To reconsider what elsewhere may appear as familiar is also the aim of the thesis. The theoretical background and the analyses possibly will allow this re-evaluation to occur. This might affect fundamental views and understandings of the subject music, and the music teacher as well, and thus contribute to revised beliefs and attitudes regarding the music subject curriculum of the National Curriculum for Knowledge Promotion.

Keywords: Music Education, subject matter didactics, National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training ( <i>Kunnskapsløftet</i> ), aesthetic theory, <i>Bildung</i> theory, cultural theory, dichotomies, textual analysis.
---

# 1. INTRODUKSJON

## 1.1 Bakgrunn og formål

Oppgavens hovedfokus er en analyse av musikkfagplanen i Kunnskapsløftet (2006). Analysert i forhold til tre ulike teorier eller tilnæringsmåter, vil jeg forsøke å komme fram til ulike pedagogiske fagsyn, eller *didaktiske posisjoner*, som musikkfaget kan betraktes innenfor. Oppgaven tar med andre ord utgangspunkt i de aktuelle analysene jeg benytter meg av i oppgaven, og må derfor ikke forveksles med de allerede etablerte didaktiske posisjoner som vi eksempelvis finner hos Frede V. Nielsen (1998).

Øivind Varkøys bok *Musikk for alt (og alle)* (2001) er en læreplananalyse som fokuserer på musikkfag i norsk grunnskole. Varkøy analyserer alle norske læreplaner fra og med Forsøksplanen av 1960 til Læreplanverket av 1997, og analysene sentrerer rundt analyseredskapene autonomi- og heteronomiestetikk. Også jeg benytter meg av estetiske teorier, i tillegg til danningsteorier og kulturteori, i min analyse av Kunnskapsløftet. Det kan virke som om det ikke finnes mye forskning på dette området med unntak av ovennevntes analyse av læreplaner. Så vidt meg bekjent, finnes det ingen tilsvarende analyser av musikkfagplanen i Kunnskapsløftet.

Formålet med oppgaven har vært en bevisstgjøring av hva slags kategorier eller posisjoner som egentlig framtrer i Kunnskapsløftet, selv om dette betraktes fra tre spesifikke teories synspunkt. Det er interessant å se hvordan musikkfaget i Kunnskapsløftet framstår etter en analyse som er så konkret forbundet med teoriene jeg bruker. Dette gjør at resultatene jeg kommer fram til skiller seg noe fra de ulike fagsyn som vi allerede er kjent med i musikkfaget.<sup>1</sup> En bevisstgjøring omkring de ulike musikkpedagogiske fagsyn jeg diskuterer i avhandlingen, samt de refleksjoner analysene kan medføre, kan være med på å utvide lærerens *musikkpedagogiske grunnsyn og forståelseshorisont*. Lærerens grunnsyn "(...) kommer til uttrykk blant annet i syn på faget, på musikk og musikalitet, på eleven, på egen rolle og på kunnskap og læring" (Hanken & Johansen, 1998: 51). Et individs

---

<sup>1</sup> For eksempel Niensens (1998) didaktiske posisjoner eller Hanken & Johansens (1998) ulike fagsyn.



forståelseshorisont innebærer ”(...) mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot” (Elster, Føllesdal & Walløe, 1990: 101). Analysene og den påfølgende diskusjonen kan bidra til filosofisk og teoretisk refleksjon omkring musikkfagplanen og musikkfaget, og kanskje også føre til reviderte grunnsyn og forståelseshorisonter hos leseren.

Utgangspunktet er en analyse av Kunnskapsløftet, og avhandlingens problemstilling kan uttrykkes på følgende måte:

### **Hvordan framstår musikkfagplanen i Kunnskapsløftet i lys av de tre teoretiske perspektivene estetisk teori, danningsteori og kulturteori?**

Analysen legger videre grunnlag for en undersøkelse av hva slags musikkpedagogiske fagsyn eller didaktiske posisjoner som synliggjøres i musikkfagplanen, og avhandlingens delproblemstilling formuleres derfor slik:

*Hvilke didaktiske posisjoner framtrer etter en analyse av musikkfagplanen i Kunnskapsløftet med fokus på estetisk teori, danningsteori og kulturteori?*

Avhandlingen vil på mange måter omhandle forholdet mellom motsetningspar eller *dikotomier*, som autonomi/heteronomi, formal/material danning, sosialisering til/gjennom musikk, estetisk/funksjonell mfl. Oppgaven vil i all hovedsak dreie seg om hvordan Kunnskapsløftet framtrer i lys av de teoriene jeg bruker i oppgaven, nemlig *estetiske teorier*, *danningsteorier* og *kulturteori*. Innenfor kulturteori, vil poststrukturalismen kunne belyse disse dikotomiene på en annen måte enn tidligere i oppgaven. Dette har sammenheng blant annet med de antiessensialistiske tendensene innenfor denne retningen, samtidig som jeg vektlegger noe av Jacques Derridas dekonstruksjon i behandlingen av motsetningsparene.

## **1.2 Estetiske retninger**

Vi kan generelt skille mellom to ulike tradisjoner innenfor temaet musikkens eller musikkens verdi. *Autonomiestetikk* og *heteronomiestetikk* står som to motpoler, men også som

integrerende kategorier, eller *diskurser*,<sup>2</sup> om musikk. Årsaken til at jeg kaller dem integrerende, er at disse to posisjonene tradisjonelt blir sett på som to hovedskiller når det kommer til musikkens syn. Når alt kommer til alt, er det likevel svært glidende skiller mellom disse. Diskusjonen omkring autonomi/heteronomi er en historisk diskusjon, og man kan spørre seg om denne er reell i dag. Som jeg skal vise er det ikke realistisk eller mulig å fullstendig skille disse uttrykkene, da med unntak av begrepenes plassering i en filosofisk og teoretisk diskusjon. De har ikke gyldighet som motpoler, men de knyttes sammen i en avhengig dobbeltsidighet, noe jeg også diskuterer mer inngående i kapitlet om kulturteori.<sup>3</sup>

Felix Gatz har vært opptatt av alle de ulike syn som kom til uttrykk på 1800-tallet, representert av blant annet komponister, forfattere og filosofer (Benestad, 1976: 297). Disse grunnholdningene forsøkte han deretter å systematisere og kategorisere, og de to kontrasterende musikkestetiske grunnholdningene han kom fram til, var *autonomi-* og *heteronomiestetikk*. Heteronomiestetikk vektlegger musikkens *utenommusikalske effekter* hvor musikken anses å peke ut over seg selv. Gatz forstår denne som

(...) en estetikk som hevder at musikken står i et avhengighetsforhold til noe utenfor den selv, dvs. at den har et innhold av en eller annen art som er ikke-musikalsk og som den skal gi uttrykk for. Musikken blir derved en "uselvstendig" kunstart, for det ikke-musikalske innhold blir bestemmende for vår kunstopplevelse, og vår interesse spaltes mellom kunstverket som klanglig realitet og det som kunstverket skal gi uttrykk for, nemlig det innhold som eksisterer utenfor og uavhengig av musikken. (ibid.: 298)

Autonomiestetikk handler i følge Gatz om å se musikken som en selvstendig og uavhengig kunstart. Slik vil musikkens verdi ligge i musikken selv; altså i de musikalske strukturene. Man kan si at musikkobjektet på denne måten isoleres fra sin sosiokulturelle og historiske kontekst. Autonomiestetikk kan i følge Gatz betraktes som

(...) en estetikk som hevder at musikken er en helt ut selvstendig og uavhengig kunstart som ene og alene gir uttrykk for og representerer seg selv. Den har intet annet innhold enn toner og rytmer i et integrert formspill. (ibid.: 298)

I romantikken ble musikkens syn endret fra å være knyttet til bruk og *bruksverdi*, blant annet i kirkelig sammenheng, til å få en mer selvstendig eksistens, ofte knyttet til en åndelig verden.

---

<sup>2</sup> En diskurs, jamfør Foucault, er en idé som refererer til kunnskapsproduksjon gjennom språket. Måten vi snakker om fenomener på, altså språket, gir mening til materielle objekter og sosiale praksiser (Barker, 2003: 438). Diskursbegrepet plassering i oppgaven betyr ikke at jeg bruker diskursanalyse som forskningsstrategi; snarere vil en hermeneutisk tolkning legge grunnlag for analysen.

<sup>3</sup> Se kapittel 2.3.

Slik ble verkets hensikt forklart med *estetikk* kontra verkets *bruksverdi*. Estetikken som oppstod på 1700-tallet skiller seg derfor tydelig fra estetikken forut som hadde et sterkt fokus på musikkens bruksverdi. I tiår framover ble spørsmål omkring musikkens mening og forholdet mellom musikkens form og innhold, flittig diskutert (Varkøy, 2003).

Frede V. Nielsen er en av dem som har antydnet noen ulike *grunnsyn* med tanke på problematikken omkring autonomi og heteronomi:

- (1) Musikkens form (struktur) og innhold (d.v.s. det musikken 'handler om', fx. emotioner) er to forskjellige ting. Formen er den ikklødning, man giver indholdet.
- (2) Musikkens struktur er det hele. Der findes ikke andet end strukturen selv. Når den er klarlagt, er alt sagt.
- (3) Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningspektrum og fører ind i/er forankret i andre dybere placerede meningslag af fx. Kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistensiell art. Disse meningsdimensioner griber ind i hinanden, således at hvert enkelt aspekt først er forståelig, når de andre tages i betragtning." (Nielsen, 1998:136)

Disse punktene kan på ulike måter knyttes til autonomi- og/eller heteronomiestetikk. Som vi skal se finnes det også ulike underkategorier knyttet til begge posisjonene.

### 1.2.1 Heteronomiestetikk

Heteronomiestetikk omhandler i stor grad et musikkens mening anses å peke ut over det rent musikalske. Det meste av musikktenkning fra tiden før slutten av 1700-tallet kan sies å være heteronomiestetisk orientert (Varkøy, 2003). Varkøy definerer heteronomiestetikk som "en estetikk hvor musikken anses å peke ut over seg selv – musikkens mening er forbundet med noe ikke-musikalsk" (ibid.:28). Denne tradisjonen vil derfor, i motsetningen til autonomiestetikk, brøyte vei for et bredere syn på musikken og dens funksjoner. Felix Gatz nevner flere underkategorier knyttet til heteronomiestetikk (Benestad, 1976: 298). Tre av disse er:

- *Den dogmatiske innholdsetetikk* (hevder at musikken uttrykker noe ikke-klanglig, for eksempel menneskelige følelser og lidenskaper)
- *Den partielle innholdsetetikk* (hevder at det finnes to arter av musikk; én med et ikke-klanglig innhold, for eksempel programmusikk, og én "innholdsfri", for eksempel fuger, sonater og lignende)

- *Inkarnasjonsestetikken* (hevder at noe åndelig direkte åpenbarer seg i toner, for eksempel menneskelige følelser eller noe rent metafysisk)

Flere filosofer kan anses å ha et heteronomiestetisk musikk-syn, og i dette eksemplet viser jeg til Platons tanker omkring ulike musikktypers virkning på kvinnen og mannen (Platon, 1946). Han snakker om tonearter som er *uegnede* for kvinner og menn som skal bli dyktige, og tonearter som *egner seg*: ”Den ene er den som etterligner røsten og tonen til en modig mann når han er i kamp og opptrer voldsomt (...) Den andre er den som viser ham under fredelige forhold, i sin frivillige gjerning” (ibid.: 130). Dette viser til en oppfatning om at musikken *kan* innvirke på mennesket, noe som igjen kan assosieres med en heteronomiestetisk tankegang.

### *Praksikalisme*

Det finnes flere beskrivelser av og betegnelser på ulike musikk-syn enn de som er angitt av Gatz. Dette kan eksemplifiseres med to kjente debattanters tilsynelatende svært ulike musikk-syn, nemlig Bennett Reimer (2003) og David Elliott (1995). Ved å trekke fram deres syn og posisjoner i henhold til musikk-syn, vil jeg belyse ulike sider ved autonomi- og heteronomiestetikk. Jeg håper å vise at det ikke er noe entydig skille mellom disse posisjonene, men at det er nyanser av begge som framtrer i ulike spørsmål omkring musikk.

David Elliott kan sies å tilhøre den heteronomiestetiske tradisjonen, siden han er opptatt av det han kaller *praksikalisme* (Varkøy, 2003). Det er *musikkaktiviteten* eller *prosessen* som er det elementære. Kun ved deltagelse kan forståelse oppnås, sier Elliott, og ”musikk” anses her som et verb (”å musikke”) og ikke et substantiv (”en musikk”): ”Musical experiences are valuable in practical terms. Music makers and listeners achieve self-growth, self-knowledge, and enjoyment in the constructive actions of musicing and listening.” (Elliott, 1995: 124) Elliott mener altså at musikalsk praksis som utdanningsmål for elevene, er en forutsetning for den ”rette” musikkopplevelsen. Denne *praksikalistiske* filosofi har blitt kritisert blant annet for at den ikke synes å komme med en ”ny filosofi”, slik som Elliott selv hevder (Varkøy, 2003). Elliott er opptatt av at musikkundervisningen skal fremme ikke-musikalske mål, slik som selvutvikling, selvforståelse og optimal opplevelse og nytelse/fornøyelse.

### *Kontekstualisme*

Varkøy (2003) mener imidlertid at Elliott har en mer *kontekstualistisk* holdning til musikk som fenomen. Dette innebærer en ”(...) forståelse for musikk som både produkt og prosess,

samtidig som at musikken kan ha referanser til noe utenommusikalsk” (ibid.: 35). I kapitlet *Musicing in Context* poengterer Elliott det praktiske og det *kontekstuelle* aspektet ved musikk: ”(...) musical action and musical context work together to coproduce musical understanding (...) MUSIC is a highly social and situated form of human practice.” (Elliott, 1995: 161) Denne oppfatningen nærmer seg på mange måter Christopher Smalls (1998) holdning til musikk, som han presenterer i boka *Musicking*.<sup>4</sup> Small påpeker at ”Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing “music” is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it all closely” (Small, 1998: 2).

Vi kan med andre ord ikke studere “musikkobjektet”, sier Small. Vi trenger i stedet å abstrahere virkeligheten, eller som Nielsen (1998) snakker om; ”objektivere” oss i forhold til virkeligheten for dermed å kunne ordlegge den. Small er likevel kritisk til at vi skal ”undersøke” musikkverket, da han mener at dette er umulig. I kulturteorikapitlet diskuterer jeg musikk og kulturell mening mer inngående.

### *Referensialisme*

*Referensialisme* anses ofte som motsatsen til *absolutt formalisme*<sup>5</sup> og handler i følge Reimer om at musikken refererer til noe utenommusikalsk (Varkøy, 2003). Referensialisme preges i følge Varkøy av musikkens *matnyttfunksjon*, nemlig hvordan musikken kan referere til utenommusikalske hendelser med mål om å oppnå *andre egenskaper* enn musikken selv: ”Musikken blir et middel til å fortelle en historie, til å trene god moral eller til å skape trivsel og samhørighet” (ibid.: 32).

## **1.2.2 Autonomiestetikk**

Autonomiestetikk kan sies å ha sin opprinnelse i diskusjonen omkring *programmusikk* og *absolutt musikk* i den musikkhistoriske romantikken på 1800-tallet. Varkøy definerer autonomiestetikk som en ”(...) estetikk som anser at musikkens mening eller budskap er musikk – og intet annet” (Varkøy, 2003: 28). Som med heteronomiestetikk, har Felix Gatz angitt to undergrupper tilhørende autonomiestetikk:

---

<sup>4</sup> Jeg diskuterer begrepet *musicking* i kapittel 1.4 om kulturteori.

<sup>5</sup> Se side 14.

1. *Tilnærmet autonomiestetikk* (Musikken oppfattes og vurderes som musikk, men kan også gi uttrykk for generelle følelsesaspekter, som lengsel, håp, smerte osv. Tenkningen stod blant annet i fokus hos romantiske diktere og komponister).
2. *Absolutt autonomiestetikk* (Handler om at musikken ikke gir uttrykk for noe annet enn seg selv, med unntak av ulike virkninger på det menneskelige sjelsliv. Musikken skal dog vurderes som en autonom kunstart på dens egne premisser) (Benestad, 1976: 299).

Innenfor denne posisjonen er det som nevnt de musikalske strukturene i verket som er av interesse. Man tillegger likevel musikken en viss mulighet for å uttrykke følelser. Nedenfor skal jeg utdype Bennett Reimers, Immanuel Kants og Eduard Hanslicks autonomiestetiske holdninger til musikk som fenomen.

### *Absolutt formalisme*

Autonomiestetikk kan knyttes til begrepet *absolutt formalisme*, som ser musikkens ”mening” som noe som er iboende i musikken selv; i de musikalske strukturene i musikkverket. Dette innebærer i følge Reimer (2003) at den estetiske opplevelsen også finnes i de musikalske strukturene, noe som forutsetter en intellektuell tilnærming til disse:

Formalism concentrates so exclusively on the internal qualities of music and their inherent, unique meanings as to deny that other factors, such as political opinions, references to particular people or events, the use of various signs and symbols, suggestions of ideas, ordinary emotions, and so forth, contribute anything of significance to music and the experience of it. Perhaps the musical/cultural influences surrounding the work can be recognized, but these too are considered insignificant or at least secondary. What really matters is the internal interplay of sound-relations and the incomparable experience they can give. (ibid.: 41-42)

Filosofen Immanuel Kant forsøker å vise kunstverkets selvstendighet i forhold til virkeligheten (Varkøy, 2003), noe som kanskje kan relateres til begrepet *absolutt formalisme*. Kunstens frihet er et viktig moment i Kants filosofi. Han er opptatt av *subjektive dommer* eller *den estetiske bedømmelseevnen*. De *estetiske dommene*, som handler om det å skille mellom det skjønne og det uskjønne, kjennetegnes av et velbehag uten interesse, og det er kun denne type dom som kan kalles estetisk, hevder Kant. Dommene betraktes som spontane og frie, allmenne og fornuftige, samt at de baseres på følelse og erfaring. I Kants filosofi blir kunsten vurdert som noe som uttrykker seg gjennom *den estetiske formen*; kunstverket trekkes ut av

sin empiriske og moralske virkelighet, og blir dermed autonom. Følgelig mener Kant at kunstverket får selvstendighet i forhold til virkeligheten.

Musikkviteren Eduard Hanslick levde i romantikken, og var en sterk tilhenger av autonomiestetikk. Peder Christian Kjerschow (1978) drøfter Hanslicks tanker omkring dette temaet. Kjerschow mener at selv om Hanslick uttrykker sterk entusiasme for musikkens autonomiestetiske karakter, kan det virke som om musikkens autonomi likevel blir en umulighet da Hanslick også nevner en *åndelig* dimensjon. I tillegg vil det i følge Kjerschow virke merkelig å totalt avblåse menneskets tilknytning til musikken. Han mener at Hanslicks iver etter å tviholde på det autonome i musikken, kan illustreres med dette sitatet: ”Musikkens innhold er former i tonende bevegelse” (ibid.: 28). I tillegg avviser Hanslick forholdet mellom musikk og følelser, og mener at følelser er reaksjoner på ytre stimuli hvor musikken er en av mange. Han mener musikken er autonom i forhold til omverdenen, og avviser musikkens *horisontale forbindelser*, slik som følelser og handlingsforløp. I stedet argumenterer han for en *vertikal forbindelse*, nemlig *ånd-form*. Følgelig ser han musikken i sammenheng med en åndelig dimensjon. Årsaken til at mennesket har mulighet til å *oppleve* musikken, mener han har sammenheng med at også mennesket har en vertikal forbindelse ”(...) med noe overordnet som også betinger musikken” (ibid: 103-104).

Med andre ord, å fastholde en tro på musikkens mening som fullstendig autonom, blir vanskelig da det alltid vil være snakk om menneskets forhold til musikk, samt det sosiale og kulturelle aspektet som mange i dag mener bør tas med i betraktning. Musikkobjektet alene vil jo være ganske uinteressant dersom man ikke ser dette i sammenheng med menneskets tilknytning til det. Den videre utgreiingen nedenfor viser til begreper som til en viss grad også tar hensyn til andre aspekter ved mennesket, blant annet menneskets følelsesliv.

### *Ekspresjonisme*

Reimer (2003) argumenterer for en holdning som fokuserer *både* på musikkens unike og uerstattelige verdi *og* musikkens nære tilknytning til menneskets følelsesliv. Slik beveger han seg i følge Varkøy innenfor et autonomiestetisk musikkssyn, selv om dette ikke er absolutt. Reimer definerer seg selv som *absolutt ekspresjonist*, noe som blant annet innebærer et fokus på musikkens unike og uerstattelige verdi, nemlig musikk for menneskelivet (Varkøy, 2003: 32). Sentralt innenfor denne tankegangen er at musikken inneholder og formidler emosjoner,

men det primære er at musikken *avspeiler følelsenes formdannelse*. Innenfor denne tradisjonen vil altså både utenommusikalske faktorer, som det menneskelige følelsesliv, og musikkens enestående potensial være i fokus: ”Musical feelings come from within the sounds of music and how they are configured, and from the outside world in which music resides. Inside and outside interplay in a great variety of ways” (Reimer, 2003: 72). Reimer framhever videre den *følelsesmessige dimensjonen* når det kommer til den musikalske opplevelsen: ”The emotional dimension of music – its power to make us feel, and to ’know’ through feeling – is probably its most important defining characteristic” (ibid.: 72).

### 1.2.3 Enten/eller?

Å snakke om enten autonomi- eller heteronomiestetikk er i praksis lite hensiktsmessig. Posisjonene kan imidlertid være hjelpsomme i teoretisk sammenheng, samt i en historisk forståelse av begrepene. Flere forfattere og forskere har diskutert en både/og-holdning i betraktningen av disse. *Kunstens dobbeltkarakter* blir drøftet av Theodor W. Adorno, og innebærer at kunsten på den ene siden skiller seg fra den empiriske realiteten og samfunnet, samtidig som den er forbundet med den praktiske og politiske verden (Varkøy, 2003). Slik blir de estetiske fenomenene i følge Adorno *både* autonomt estetiske *og* sosiale fenomener (ibid.: 30). Adorno ser problematikken omkring det autonome kunstverk, og mener at kunstens frihet hemmes av kulturindustrien: ”Den autonome kunsten har aldri vært helt fri fra den skammelige autoritære kulturindustrien. Kunsten har fått sin autonomi, og det konstituerer dens begrep, men autonomien finnes ikke a priori” (Adorno, 1998: 40).

Frede V. Nielsen (1998) framhever hvordan det finnes en slags korrespondanse mellom det *opplevende subjekt* og *musikkobjektet*. Nielsen mener at det finnes ulike meningslag i musikken som korresponderer med bevissthetslagene i menneskets psyke. Således stiller han seg kritisk til tanken om at musikkens mening *enten* finnes i musikkens interne struktur (autonomiestetikk), *eller* i noe som ligger utenfor musikken (heteronomiestetikk). Først og fremst mener Nielsen at det skjer en aktiv prosess hos subjektet når det lytter til musikk, da noe alltid vil være mer i forgrunnen eller i bakgrunnen med hensyn til vår oppfattelse av musikkens musikalske forløp. Det skjer en *perseptuell bearbeiding*, sier han. Vi oppfatter at musikkobjektet har bestemte egenskaper og et innhold som først blir forståelig når vi aktivt opplever det. Nielsen mener med andre ord at musikkens mening ikke nødvendigvis handler



om noe i vår *ytre* verden, men at den derimot henger sammen med vår *indre* verden. Vi opplever ofte at musikk uttrykker stemninger. Musikken betraktes av mange som følelsenes språk, på den måten at vi påvirkes følelsesmessig av musikken. I denne forbindelse, sier Nielsen, er det viktig å skille mellom de stemninger og følelser som musikken uttrykker, og de faktiske stemninger og følelser som vi opplever som individer (ibid.: 130).

En kritiker av Frede V. Nielsen er Brynjulf Stige (1995). Han diskuterer musikk som *verk* og som *prosess*, og stiller spørsmål om hvorvidt et skille mellom disse er konstruktivt, eller i det hele tatt mulig. Stige kritiserer Nielsen for ikke å ta i betraktning *menneskets relasjon til samfunnet* når han diskuterer en korrespondanse mellom musikkobjektet og det lyttende subjekt. I dag er det mer allment å se musikk, samfunn og menneske i sammenheng, noe som blant annet tydeliggjøres innenfor kulturteorien. Her vil Jacques Derridas begrep om dekonstruksjon kaste nok et lys over problemet, da det her er snakk om et *avhengighetsforhold* mellom motsetningsparene, jamfør verk/prosess, autonomi/heteronomi.<sup>6</sup>

Det finnes med andre ord en middelvei med tanke på å bruke musikk som *middel* eller forståelsen av musikkens ”*absolutte*” karakter. En forståelse av musikk som autonom gjør det vanskelig å diskutere menneskets *opplevelse* av musikken. Særlig problematisk blir det i musikkpedagogisk sammenheng. Som Even Ruud (1996) sier – man kan kanskje kalle musikken absolutt, men det er kun *før* mennesket opplever musikken og den gir oss en annen betydning, som også må ses innenfor samfunnet vi lever; i dets *sosiokulturelle* og *biografisk-kulturelle* kontekst. I den relativistiske og postmoderne verden vi lever i dag, vil det være problematisk å for eksempel hevde at det finnes kun én sannhet, og tanken om ”absolutt” musikk er blitt mer utenkelig.

## 1.3 Danningsteorier

### 1.3.1 Sosialisering til/gjennom musikk?

Oppdragelse *til* eller *gjennom* musikk er en diskusjon som blant annet kan relateres til Wolfgang Klafkis (2001) danningsteoretiske tradisjoner, jamfør material, formal og kategorial danning. I pedagogisk sammenheng er det ikke nødvendig å sette et konstant skille mellom

---

<sup>6</sup> Jeg kommer tilbake til begrepet *dekonstruksjon* i kapittel 1.4.3.

disse tradisjonene, men bevisstheten omkring dem, i filosofisk sammenheng, vil ha en viktig betydning for *refleksjonen* omkring den musikkpedagogiske praksis. Posisjonene *til/gjennom*, er diskutert av mange, og før jeg går inn på Wolfgang Klafkis kategorier om danning, vil jeg nevne Even Ruuds (1983) diskusjon omkring det han kaller *sosialisering til/gjennom musikk*. Han mener at oppdragelse gjennom musikk ofte assosieres med hvordan et menneskes ”karakter og moral” dannes i omgang med musikken (ibid.: 104).<sup>7</sup> Det er imidlertid av betydning å betrakte dette som del av en *sosialiseringsprosess*, heller enn et syn som kun vektlegger ”de gamle mestre”, som for eksempel musikk av Mozart og Beethoven.<sup>8</sup> Ruud mener at musikk er et viktig *middel* i sosialisering- og tilpasningsprosessen barn og voksne gjennomgår:

Vi sosialiseres ikke bare *til* musikk – til å oppleve og bruke musikk på ulike måter – men også i stor grad *gjennom* musikk. Musikkens allestedsnærværelse i samfunnet gjør oss rett i å betrakte den som et delvis skjult – eller i hvertfall upåaktet – sosialiseringsmiddel (ibid.: 105).

Ruud mener videre at det i en mer kaotisk hverdag er fare for funksjonsløshet grunnet blant annet meningsløse arbeidssituasjoner. Derfor er det behov for en musikkpolitikk som vektlegger opplevelse av livssammenhenger. Slik ser Ruud *identitetsbegrepet* som en betydelig faktor sett i forhold til musikkundervisningen i skolen. Ruud mener at man i dag ser flere eksempler på *sosialisering gjennom musikk*. Han mener at musikk i dag har tatt retning av en mer *funksjonell* måte å se musikken på, og dette eksemplifiserer han med utviklingen av musikkterapi som nytt fagområde.

Musikkens *allmenndannende virkning* og elevsentrerte målsettinger synes å være i fokus, noe som kan relateres til de mer elevsentrerte formale danningsteorier. Musikk og identitet kan knyttes nært opp mot hverandre, mener Ruud, da *musikksmak* ofte gir uttrykk for hvem vi er eller ønsker å være, hvilke verdier vi tror på eller ønsker å tro på. Det vesentlige er at musikk og identitet er knyttet til sterke og dype følelser som igjen er med på å ”forme” vår selvoppfatning og identitet. Slik må musikk også være *mer enn* bare en sosial markør for individet, sier Ruud.

---

<sup>7</sup> Oppdragelse *gjennom* musikk kan sammenholdes med formale danningsteorier.

<sup>8</sup> Jamfør oppdragelse *til* musikk. Denne kan sammenholdes med materiale danningsteorier.

Videre mener han at musikkfaget skiller seg fra andre mer kunnskapsorienterte fag, da disse formidler *andres opplevelser*, i motsetning til musikkfagets fokus på *egenopplevelser*.<sup>9</sup> En forutsetning for innlæring, sier Ruud, er nettopp de egne erfaringene man høster i samspill med musikken, og slik kan man omgjøre dette til ”egen” kunnskap. Følelseslivet, som ofte ”berøres” i møter med musikk, er vesentlig for individets utvikling og forutsetningene for å lære. Siden følelsene går forut for det intellektuelle, er det hensiktsmessig å ta hensyn til nettopp følelsene og de følelsesmessige uttrykksformene eleven har. Spesielt viktig er sanseliggjøringen av innholdet som gjør dette relevant i forhold til elevens egen erfaringsverden. Slik vil musikken ha en betydelig funksjon med hensyn til å knytte erfaring til kunnskap og opplevelse til handling (ibid.: 131). Musikk blir dermed et opplevelsese- og håndverksfag, sier Ruud. Her kan man lære seg ferdigheter med hensyn til å oppleve, utøve og reflektere om musikk. I tillegg betraktes *øving* som en vesentlig del av musikkfaget; øvingen kan i seg selv bidra til de videre forutsetninger som er nødvendig for å lykkes. Ruud vektlegger altså en *handlingsorientert musikkpedagogikk*, som betyr

(...) å tilføre de unge midler til å styrke, utvikle og uttrykke sin identitet. Å gi nye handlemuligheter gjennom musikk betyr i denne sammenheng muligheter for å påvirke sin samtid gjennom et kunstnerisk medium. Og musikken er vårt sterkeste – nettopp fordi den vekker og forbinder tanke og følelse. (Ruud, 1983: 141)

### 1.3.2 Materiale danningsteorier

Material danning fokuserer på å utvikle eller danne eleven *til* lærestoff/musikk. Musikken blir i følge Nielsen (1998) både et middel og et mål. Med lærestoff menes blant annet repertoar, musikkhistorisk og musikkteoretisk kunnskapsstoff, instrumentkunnskap, teknikker knyttet til instrumentet osv. (Hanken & Johansen, 1998: 68). Man beskjeftiger seg altså med *elementær musikk*, som man mener fungerer som en forutsetning for videre innlæring i musikk. Målet er at eleven skal ”ta opp i seg” dette lærestoffet, med andre ord ligger det en forestilling om at lærestoffet i seg selv rommer dannende kvaliteter. Lærestoffet er det viktigste middelet i oppdragelsen. I det følgende vil jeg utdype Klafkis *materiale danningsteorier*, som involverer danningsteoretisk objektivisme, og klassiske danning.

---

<sup>9</sup> Jamfør den aktivitetssentrerte reformpedagogikken med bakgrunn i blant annet John Deweys tanker om at læring skjer gjennom erfaring; altså egenaktivitet.

## *Danningsteoretisk objektivisme*

Innenfor denne tradisjonen handler danningen om elevens forhold til *kulturen*, og hvordan eleven ”tar opp i seg” ulike kulturfenomener, som for eksempel moral, estetikk og vitenskapelige erkjennelser (Hanken & Johansen, 1998). Lærestoffet skal på denne måten velges ut fra den kulturen som eleven skal tilegne seg. I henhold til Klafki handler objektivismen om å ta opp i seg et innhold som er identisk med det objektive innholdet i kulturen:

Fra denne synsvinkelen står dannelse for den prosessen der kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser og så videre i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel. (Klafki, 2001: 172-173)

Som følge av dette vil dannelsesprosessens resultat være at eleven ”står på høyde med kulturen” (ibid.: 173). Både eleven og læreren er en del av denne kulturen.

Kritikk som ofte rettes mot den danningsteoretiske objektivismen, er at siden *kulturen* tillegges den absolutte gyldighet og verdi, blir den heller ikke sett i forhold til sin historiske sammenheng. Et annet poeng er tendensen til å ”glemme” at ethvert vitenskapelig innhold står i avhengighetsforhold til det aktuelle forskningsspørsmålet som innholdet er et svar på. Et problem her er imidlertid at vitenskapelige erkjennelser er en del av en *forskningssammenheng* som stadig er i utvikling. På den annen side heller objektivismen mot at et bestemt forskningsspørsmål er den eneste rette måten å spørre på for et menneske som skal dannes. Igjen er problemet at disse spørsmålene gis en absolutt og tidløs verdi. Den danningsteoretiske objektivismen blir dessuten kritisert for å ikke ha noen pedagogiske utvelgelseskriterier, og slik vil *all kultur* kunne bli del av innholdet i skolen. Flere didaktikere har derfor ønsket å begrense kulturinnholdet slik at muligheten for *fordypning*<sup>10</sup> legges til rette for elevene. Med enkeltteksempler vil muligheten for ekte forskningsarbeid være en større mulighet enn om man skal lære litt om alt.

## *Klassisk danning*

Den klassiske danningen vektlegger elevens tilegnelse av *det klassiske*, eller kulturens åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler, tradisjonelt ansett som ”de store

---

<sup>10</sup> Klafki mener fordypning er vesentlig i elevens danning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 1.3.4 om kategorial danning.

kunstverk” eller ”de store mestere”. Ulike historiske forbilder vektlegges. Den klassiske danningen kan i følge Klafki benevnes slik:

Ethvert kulturinnhold som sådan er ikke allerede i kraft av sin karakter av objektiv verdi også *dannelsesinnhold*, det dannelsesmessige ligger ikke allerede i innholdets vitenskapelige struktur som sådan. Det er bare det *klassiske* som er egentlig dannende. (Klafki, 2001: 175)

Videre sier Klafki at det klassiske kun er det innhold som presenterer bestemte menneskelige kvaliteter på en overbevisende og ettertenksom måte. Ved å tilegne seg det klassiske, kan personen finne fram til sin egen åndelige eksistens. Han problematiserer oppfattelsen og gyldigheten av det klassiske, og mener at

Oppfatningen av det klassiske kan ikke – eventuelt via en allmenngyldig pedagogikk – forlange å ha kanonisk gyldighet, men den nedstammer tvert i mot enten fra den historiske overleveringen (...) eller den springer ut av samtidens levende behov. (ibid.: 177).

Også Nielsen (1998) problematiserer den klassiske danningens ”gyldighetsproblem”, og mener at det innenfor denne tradisjonen fordrer en konsensus i samfunnet vedrørende *hva* som har dannelsesverdi. Videre poengterer han problematikken rundt dette i dag, siden samfunnet har endret seg i retning av det flerkulturelle og mangetydige. Man kan dog finne en viss enighet om hva som anses som musikalske ”klassikere” i samfunnet (ibid.: 62). Statusen til de klassiske verk endrer seg imidlertid med tiden, selv om dette ofte er en lang prosess. I tillegg kan de også dukke opp igjen senere, og slikt sett omvurderes. Et siste problem Nielsen peker på med tanke på det klassiske som utvelgelseskriterium, er tidsforskyvningen mellom samtiden og ”kulturarven”. Om vi fokuserer på kulturarven, avviser vi samtidig verdiene i vår aktuelle samtid. Dette kan føre til en samtids- og virkelighetsflukt, da vi enten henger oss fast i kulturarven, og på den annen side samtidig avviser verdiene i den aktuelle samtid.

*Kritisk vitenskap* bør i så måte medvirke til en bevisstgjøring med tanke på at musikken er et produkt av et bestemt sted og en bestemt tid, og slik medvirke til forståelse av samtidens oppfattelse av hva man anser for å være klassisk. Kulturen har også en tendens til å utvikle seg så raskt at de klassiske tendensene kan være vanskelige å oppdage. Derfor bør den ikke bli det enerådende utvelgelseskriterium.

### 1.3.3 Formale danningsteorier

Formal danning handler om å utvikle eller danne eleven *gjennom musikk/lærestoffet*, slik at lærestoffet i seg selv er et redskap til å fremme vekst og endringsprosesser hos elevene (Ruud, 1996). Gjennom læringsaktivitetene skjer den menneskelige utviklingen/danningen. Derfor blir aktiviteter som å synge, i stedet for å lære seg visse gitte sanger, av betydning. Den formale tradisjonen er i følge Nielsen relatert til mål som i første omgang ikke vektlegger musikkens egenart, men som derimot vektlegger *i hvilken retning* vi ønsker å prege mennesket og samfunnet: ”Som alment, obligatorisk undervisningsfag er musikk et middel i oppdragelsens og dannelsens tjeneste” (Nielsen, 1998: 53). De formale danningsteoriene tar, i motsetning til de materiale, utgangspunkt i *mennesket* som skal dannes (Nielsen, 1998).

Otto Friedrich Bollnow anser *øving* som sterkt personlighetsutviklende, og derfor som veien til en indre frihet gjennom anstrengelse: ”Å kunne noe skal nemlig stå i tjeneste for en indre forvandling (...) det skal tjene til å komme ut av ”det atspredte hverdags-jeg” og føre til et gjennombrudd til det egentlige og sanne liv” (Ruud, 1983: 133).

Den formale danningsteorien kan betraktes som en reaksjon mot *reformpedagogikken* som vektla det frie og kreative barnet hvor fri vekst var i fokus. Ruud mener denne vektleggingen kan føre til at barnas produktivitet etter hvert forflates, noe som kan føre til en slags utilfredshet grunnet manglende ”kunnen” (ibid.: 204). Også Erling Lars Dale (1991) kritiserer den kunstpedagogiske bevegelsen som så barnet født som fri kunstner. Denne fører til ”(...) en form for ettergivenhet som nettopp forenkler dannelsesprosessen” (ibid.: 63), hvor ettergivenhet betyr å vike unna konflikter. Derfor modnes ikke barnas følelser innenfor de sosiale prosesser det utsettes for, sier Dale. Han mener at *refleksjon* er en viktig del av den estetiske danningen, og mener at selvuttrykk ikke er nok; barnet må få en *estetisk danning*. Dale mener at forbilder er vesentlig for barnets danning: ”Når pedagogikken ikke stiller opp med forbilder, mønstre, paradigmatisk eksempler, betyr det derfor ikke at elevene blir fri for forbilder. Det betyr at de kulturelt forflates” (ibid.: 63).

#### *Funksjonell danning*

Noen av trekkene Klafki mener er avgjørende innenfor denne tradisjonen, uttrykker han slik:

Det vesentlige ved dannelse er ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter (...) Det som et ungt

menneske har tilegnet seg av kraft på ett sted, det vil vedkommende ”overføre” adekvat på annet innhold og andre situasjoner. (Klafki, 2001: 180)

Funksjonell danning handler altså om at man *overfører* innlært kunnskap til *andre områder* i livssituasjonen. Det er *tankeevnen* som skal utvikles. Dersom denne utvikles, vil mennesket også ”tenke bedre”, uansett hva de tenker på. For eksempel vil utviklingen av kreative og skapende evner, og områder hvor konsentrasjonsevne, hukommelsesevne og sanseevne er i fokus, ha spesielle ”transfer”-muligheter til samfunnsmessige nivå i elevens livssituasjon: Konsentrasjonsevne i en spillesituasjon kan ”overføres” til konsentrasjon overfor livssituasjonen, lytteevne kan ”overføres” til lydhørhet og det å ta hensyn og arbeid med koordinasjonsevne for gruppemusikeren, kan ”overføres” til aktiv deltagelse i samfunnet (Nielsen, 1998:71). Den sistnevnte har hatt stor betydning. Den *sosialiserende effekten* musikken har i fellesmusikalsk utfoldelse, blir fremhevet som svært sentral, da man lærer ”(...) *samarbejde*, vekslende at *indordne sig*, at *afvente* og at *tae initiativ*, at *koordinere* forskjellige personers utfoldelse, at *tae hensyn*, at *søge det fælles bedste*” (ibid.:71).

Nielsen mener at musikk, med unntak kanskje av den rendyrkede objektivistiske, anses som et *funksjonelt dannelsingsmiddel*, nettopp fordi den har evne til ”transfer” (ibid.:72). Uten denne overføringsverdien blir dannelsesarbeidet umulig, sier Nielsen, og mener derfor at man bør tilrettelegge for at slik overføring skal skje: ”Vi må forudsætte en vis overføringsverdi af det lærte, og faktisk tilrettelægges formentlig alt dannelsesarbejde i praksis på denne forudsætning” (ibid.:72).

### **Metodisk danning**

Den metodiske danningen retter oppmerksomheten mot *prosessen* som mennesket blir dannet gjennom:

Dannelse betyr her at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, kort sagt de ”metodene” som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det. (Klafki, 2001:184)

Metodisk danning fokuserer i stor grad på *håndverk og teknikk*, eller på vitenskap hvor *metoden* står sentralt. Prinsippet om *egenaktivitet* blir et viktig mål innenfor denne kategorien, i tillegg til tanken om at ”Eleven skal ha metode” (Klafki, 2001:184). I følge Nielsen handler den metodiske danningen om å gi *hjelp til videre selvhjelp*. Argumentet for metodisk danning

handler om at kulturinnholdet i dag er eksplosivt; mengden av dette gjør at det er umulig for et menneske å få kjennskap til hele kulturinnholdet.

Kritikk av teorien har i følge Klafki sammenheng med at man ikke kan skille mellom innhold og metode. Årsaken til dette er blant annet at innholdsstrukturen er med på å bestemme metoden og motsatt:

Vi ser altså at enhver metode og ethvert kriteriesystem bare kan forstås i relasjon til det innhold som de relaterer seg til. Bare i konfrontasjon med selve innholdet kan man altså planlegge, utarbeide, teste og deretter anvende metoder. (ibid.: 185)

Slik vil det være nytteløst å anta at barna kan møte verden og nye ”innhold” kun ved å være kjent med ”universalmetoder” de har opparbeidet i utdanningen.

### 1.3.4 Kategorial danning

Kategorial danning handler i følge Klafki (2001) *ikke* om å lage en ”syntese” av de allerede nevnte danningsteoriene, da danningen i seg selv er noe helhetlig, og ikke noe som bør settes sammen av deler, slik som material og formal danning. I stedet bør man tenke *dialektisk*, slik at de ulike delene anses som ”momenter” eller bestemmelser. Slik vil de kunne fungere i samspill med de andre enhetene og danne en *helhet* slik danningen bør være. Klafki beskriver denne helheten som en dobbeltsidig åpning. Den *opplevde enhet* av danningen kan kun forstås dialektisk, og danningen må betraktes som en helhet;

(...) ikke en sammenføyning av ”del-dannelser”, eller uttrykt på en annen måte: av dannelsesdeler, faktorer, byggestener av material art på den ene siden, av formal art på den andre. Teori om dannelse er ikke en teoretisk fortolkning av slike dannelsesdeler som så avveies imot hverandre og føyes sammen til en helhet. (ibid.: 186)

Danningsprosessen forstås *hermeneutisk*;<sup>11</sup> som en erkjennesspiral. Dette innebærer at det mellom menneskets aktivitet og lærestoffet foregår et vekselspill i en *hermeneutisk erkjennesspiral*. I den hermeneutiske tankegang kreves det en viss *forforståelse* for fenomenet som skal utforskes, noe som stemmer overens med Klafkis tanker om at innholdet må være tilgjengelig og utfordrende for barnet (Nielsen, 1998: 80). Klafki mener derfor at innholdet som eleven utsettes for, kun kan benyttes som *allmenndannende* mål, dersom dette

---

<sup>11</sup> Jeg kommer tilbake til hermeneutikkbegrepet i kapittel 2 om metode.



er aktuelt for elevens spørsmålshorisont, og har livsbetydning for eleven. Kunnskapen må være kategorialt åpnende:

(...) alt det som ikke relaterer seg til *elevens* virkelighet og som altså ikke kan føres inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont, og som dermed heller ikke kan bli en kategori i hans eget åndelige liv; (...) alt som ikke gir eleven mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem (...) Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse. (Klafki, 2001: 194)

Dette innebærer altså at man må begrense stoffutvalget i skolen, og påse at innholdet er aktuelt for eleven og elevens spørsmålshorisont, samt at man tilrettelegger for *fordypning* i skoletimen. Danning foregår med andre ord som et vekselspill mellom subjekt og objekt; mellom eleven og lærestoffet. Det er ikke lærestoffet i seg selv som er dannende, heller ikke aktiviteten. Danning innebærer altså

(...) prosesser der innhold ”åpner seg” for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. (ibid.: 193)

## 1.4 Kulturteori

### 1.4.1 New Musicology og Musicking

Musikk i dag tar mange former, og det er snakk om til dels flytende overganger mellom formene (Barker, 2003). Poststrukturalismen benekter at det finnes én universell sannhet. I stedet formes sannheter innenfor diskurser og er bundet til det kulturelle. Begrepet antiessensialisme er vesentlig innenfor denne retningen, og knyttes gjerne til identitet, sannhet og mening. Det finnes ingen sannheter, meninger eller medfødte identiteter, men disse kommer til uttrykk gjennom språket og diskurser. Lyotard mener for eksempel at kunnskap verken er metafysisk, transendental eller universell, men derimot spesifikk til et bestemt tid og sted (ibid.). Som følge av det vil det derfor være snakk om ”*regimer av sannheter*” i motsetning til én universell sannhet. I et kulturperspektiv vil musikk og musikkens mening betraktes som et *kulturelt* fenomen, hvor musikk handler om *mer* enn dens referanser. Det er flere teorier som belyser kulturstudier, men i dette kapitlet vektlegger jeg poststrukturalisme som filosofisk grunnlag. Årsaken til dette valget er blant annet oppmerksomheten rettet mot dekonstruksjon av dikotomier.

Nicholas Cook (2000) framhever behovet for å erstatte begrepet ”musikkteori” med ”New Musicology”. Begrepet ble lansert av Lawrence Kramer og innebærer et syn på musikk som ikke-autonomt. Cook beskriver dette slik:

Central to it is the rejection of music’s claim to be autonomous of the world around it, and in particular to provide direct, unmediated access to absolute values of truth and beauty. This is on two grounds: first that there are no such things as absolute values (all values are socially constructed), and second that there can be no such thing as unmediated access; our concepts, beliefs, and prior experiences are implicated in all our perceptions. (Cook, 2000: 113-114)

Cook mener at musikk er flerfoldige aktiviteter, og den er sosialt, kulturelt og økonomisk bestemt. Musikk og mening bør betraktes innenfor en større kontekst, og derfor ses i sammenheng med kultur og kulturstudier, slik som sosial mening, nasjonal identitet, alder, kjønn, autentisitet, etnisitet m.m. Musikk i absolutt forstand fungerer ikke i vårt samfunn, mener Cook, og det er av vesentlig betydning å se musikk i sammenheng med andre forhold – musikk er en måte å *leve identitet* på (ibid.). Av den grunn mener Cook at flertallsformen ”*musikker*” bør få en plass i ordboka.

Christopher Small (1998) mener at ”There is no such thing as music” (ibid.: 2). Musikk er aktiviteter; noe menneskene *gjør*. At menneskene tenker i abstrakter har sine ulemper, mener Small. Musikk er således en ”(...) abstraction of the action, whose reality vanishes as soon we examine it all closely” (ibid.). Small er mer opptatt av ”people musicking” enn han er av musikk (ibid.), og han velger å se musikk som et verb: ”å musikke”, noe han definerer slik:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing. We might at times even extend its meaning to what the person is doing who takes the tickets at the door (...) or the cleaners who clean up after everyone else has gone (...) It covers all participation in a musical performance, whether it takes place actively or passively, whether we like the way it happens or whether we do not, whether we consider it interesting or boring, constructive or destructive, sympathetic or antipathetic. (ibid.: 9)

Small vektlegger med andre ord *alle* aktiviteter med en eller annen tilknytning til musikk, eller det å *musikke*. Uttrykket, *musiciking*, i motsetning til *Music*, er i følge Elliott, som selv har konstruert det nærmest likelydende begrepet *musicing*, av sentral betydning fordi: ”(...) it serves to remind (and re-mind) us that long before there were musical compositions there was music making in the sense of singing and playing remembered renditions and improvisations” (Elliott, 1995: 49).

### 1.4.2 Antiessensialisme

Poststrukturalismen kjennetegnes av *antiessensialistiske* tilnæringsmåter som vektlegger språkets betydning i omgjøringen til kulturell mening. I begrepet *antiessensialisme* ligger det at det ikke finnes noen faste sannheter utenfor språket. Det betyr ikke at vi ikke kan snakke om sannheter, men poenget er at disse like fullt er *produksjoner av kultur på et bestemt sted og en bestemt tid* (Barker, 2003). Språket er av en ”flytende” karakter, og har derfor ingen universell mening. Det refererer altså ikke til objekter med essensielle kvaliteter, noe som for eksempel betyr at ordet ”feminisme” ikke er en universell ”ting”, men i stedet en beskrivelse i språket: “In this sense, femininity or black identity are not fixed universal things but descriptions in language which through social convention come to be ‘what counts as truth’ (i.e. the temporary stabilization of meaning)” (ibid.: 19).

Poststrukturalismen fokuserer på at *mening er ustabil*; den er utfallet av relasjonene mellom tekster, jmfør *intertekstualitet*. Intertekstualitet kan forklares som “(...) the accumulation and generation of meaning across texts” (ibid.: 442), samtidig som at all mening er avhengig av andre meninger. Antiessensialisme kjennetegnes med andre ord av den ustabile mening og benektelsen av det essensielle og universelle, og dette kommer også til uttrykk via Derridas tanker omkring blant annet intertekstualitet: “(...) categories do not have essential universal meanings but are social constructions of language.” (ibid.: 100)

### 1.4.3 Dekonstruksjon av dikotomier

Innenfor poststrukturalismen er Jacques Derrida en sentral person. Hans begrep om *dekonstruksjon* viser blant annet til en oppfatning om at et verk ikke kan være autonomt lukket i seg selv (Barker, 2003). Målet med dekonstruksjon handler om å “(...) take apart, to undo, in order to seek out and display the assumptions, rhetorical strategies and blind-spots of the texts” (ibid.: 468). Det å finne det usagte eller underliggende i teksten, er med andre ord et mål for dekonstruksjon. Hierarkiske motsetningspar, som høy/lav kultur, autonomi/heteronomi osv., dekonstrueres for å vise at det ene leddet ofte anses som mindre autentisk eller verdifullt enn det andre, og også for å vise at hvert ledd i motsetningsparet er avhengig av det andre (ibid.).

Derridas vektlegging av *intertekstualitet* viser at verket alltid vil inneholde sitat av andre verk, og at det derfor aldri kan være originalt. Slik vil det stå i en uendelig henvisningssammenheng til andre *tekster*.<sup>12</sup> Verket må forstås gjennom sine *indre motsigelser*, altså den måten det dekonstruerer seg selv på. Disse indre motsigelsene, eller *différance*-punktene, er et mål for dekonstruksjonen. *Différance* kan oversettes med ordet ”forskjell” eller ”deferral” noe som henviser til meningens ustabile karakter, og det at ord bærer mange meninger. Ordenes mange meninger bærer også spor av meninger fra andre relaterte ord i andre kontekster. Slik mener Derrida at: ”The production of meanings in the process of signification is continually deferred and supplemented” (Barker: 2003: 97).

Derrida mener at ord og mening kan forandres, de kan ha mange betydninger. Han fokuserer derfor på språk og dekonstruksjon mellom ord og meninger, hvor *dikotomier* som for eksempel svart/hvit, global/lokal, autonomi/heteronomi, høy/lav dekonstrueres. Derridas dikotomier vil alltid anerkjenne *både/og*, og dette står i motsetning til den kantianske tradisjonen som ser estetisk erfaring som mer eller mindre autonom (Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]: 11). Kulturperspektivet vil således også behandle dekonstruksjonen av slike motsetningspar, som jeg forøvrig også skriver om i kulturanalysen av Kunnskapsløftet.<sup>13</sup>

Dyndahl og Ellefsen påpeker hvordan en dekonstruksjon av begrepene *estetisk autonomi* og *funksjonell kontekstualitet* kan påvirke målet om at all musikk bør betraktes som *funksjonell*, i ordets videste betydning:

(...) musikk tillegges økt betydning for subjektets danning i sosial og kulturell kontekst. Ved å anerkjenne subjektivitet og kulturell identitet som meningsskapende praksiser snarere enn som refleksjoner av en indre natur, blir musikk mer enn en funksjonell markør for enten sosial tilhørighet eller kulturell distansering. (ibid.: 18)

Forfatterne velger i stedet å bruke uttrykket *estetisk-funksjonell* om musikkens konstituerende rolle vedrørende konstruksjon og forhandling av kulturell mening, makt og identitet.

Høy/lav kultur er et motsetningspar som er blitt flittig diskutert av mange, ofte omtalt som *høykultur/populærkultur*. Matthew Arnold er kanskje best kjent for uttalelsen hvor kultur anses som “(...) the best that has been thought and said in the world” (Arnold, 1960: 6).

---

<sup>12</sup> *Tekster* må ikke forstås som *det skrevne ord*, men som alle *meningsfylte praksiser* (tegnsystemer) (Barker, 2000: 10)

<sup>13</sup> Se kapittel 3.3.

Arnold mente at kun de kultiverte kunne forstå kulturen og den estetiske kvalitet; den ukultiverte massen hadde ikke "anlegg" for å forstå dette. Dette kan også ses i sammenheng med danningsteoriene, som er opptatt av å kultivere eller danne individet slik at det kan forstå den estetiske kvalitet, eller høykulturen.

Skillet høy/lav kultur har alltid vært en del av samfunnet på ulike måter, og vil for så vidt alltid være det. I den senere tid er det imidlertid mer vanlig å ha en *relativistisk* tilnærming til begrepet, spesielt kanskje innenfor filosofi og vitenskap. Barker (2003) diskuterer for eksempel problematikken omkring begreper som *kvalitet* og det skjønne. Hvordan bestemmer vi hva som *har* disse egenskapene hva som *ikke* har det?

The concepts of beauty, harmony, form and quality can be applied as much to a steam train as to a novel or a painting. Thus, concepts of beauty, form and quality are culturally relative. Beauty in western thought may not be the same as that to be found in other cultures (ibid.: 64).

Til tross for dette, er *kvalitet* og *verdi* uttrykk som ofte knyttes til det ene leddet "høy" i dikotomien. For eksempel har ikke såpeoperaen vært ansett som autentisk (Barker, 2003), og spørsmålet har ofte vært sentrert rundt hva som har kvalitet.

Skillet mellom høykultur og populærkultur presenteres ofte som om det har eksistert i all tid, men er egentlig av nyere tid (Storey, 2003). Distinksjonen mellom høykultur og populærkultur utviklet seg i perioden mellom 1850 og 1900, hvor elitens mål var å isolere høykulturen fra populærkulturen. Forskjellen mellom høy- og populærkultur økte, og ved utgangen av 1800 var det en klar distinksjon mellom disse. Interessant er det at Shakespeare i første halvdel av 1800-tallet ble ansett som underholdning for massen, mens han innen 1900-tallet, ved "hjelp" fra samfunnets elite, var redefinert som underholdning for eliten. Det skjedde med andre ord en bevegelse *fra* underholdning for massen *til* utdanning og nytelse for de få (eliten), noe også operaen er et eksempel på (ibid.).

Pierre Bourdieu ser *kulturell ekskludering* som et middel for å utøve makt av samfunnets elite. Kulturell ekskludering foregår i et dynamisk spill relatert til smak, kulturell kapital m.m.: "Taste and cultural judgment mark out class boundaries, cultural competencies and cultural capital" (Barker, 2003: 66). Bourdieu forsøker å vise hvordan handlinger i kulturfeltet er med på å opprettholde og reprodusere ulikhetene i samfunnet, noe han ser i sammenheng med makt og kulturelle og økonomiske forhold (Storey, 2003: 43). Bourdieu er interessert i

hvordan disse forskjellene blir brukt av dominante klasser som et middel til *sosial reproduksjon*. Han ønsker å demonstrere at måten sosiale grupper *konsumerer på*, er en del av en strategi for å opprettholde distinksjonen og for å lage et *hierarki* av sosiale felt som videre fører til kulturell ekskludering. Jeg skal ikke gå nærmere inn på Bourdieus teorier her, men interessant i den senere analysen, er samfunnets opprettholdelse av distinksjoner; bevisst eller ubevisst.

#### 1.4.4 Musikk og identitet

Identitet er tradisjonelt forstått som aspekter ved en person eller et fenomen som antas å være bestandig eller uforanderlig over tid. Begrepet *identitet* kan ses i sammenheng med posisjonene *essensialisme*, *konstruktivisme* og *antiessensialisme*. Den essensialistiske posisjonen betrakter identitet som en universell og varig kjerne av *selvet*. Essensialisme antar at beskrivelser av oss selv reflekterer en essensiell underliggende identitet (Barker, 2003). Konstruktivisme, derimot, ser identitet som noe som er skapt både fra *praksis* og *sosial interaksjon* (ibid.). Vi konstruerer vår identitet i møte med andre mennesker og i møte med samfunnet vi lever i.

Den essensialistiske måten å se identitet på ble utfordret fra flere hold på 1800- og starten av 1900-tallet, blant andre av Darwin, Marx, Freud og Saussure (Storey, 2003). Tanken om en *koherent* identitet, identitet som noe fast, ble erstattet med tanken om *multimobile* identiteter; et antiessensialistisk syn på identitet. Spesielt viktig ble ideen om at identitet dannes *i historie* og *kultur*, ikke *i naturen*. Det «å bli», ikke «å være», særpreger postmodernismens syn på identitet. Identitet er derfor “(...) made in culture, rather than something we inherit from nature, but even that which seems so personal, what we remember and what we desire, is itself inescapably entangled in culture” (ibid.: 88). Også Barker vektlegger det kulturelle aspektet ved identitet: “There is no essence of identity to be discovered; rather, cultural identity is continually being produced within the vectors of similarity and difference” (Barker, 2003: 231).

Even Ruud skriver i boka *Musikk og identitet* (1997) om hvordan musikk kan være med på å forme et menneskes identitet. Mennesket har et ”selv”, og dette *selvet* har to måter å kommunisere på; til *seg selv* og til *signifikante*, eller betydningsfulle, *andre*. Begge disse er med på å konstituere vår identitet. Selvet konstrueres i en *sosial* og *kulturell* kontekst, og

*selvet* er derfor også innrammet i *språket*. Det betyr at den narrative strukturen vi påfører egne erfaringer er med på å konstituere selvet og identitetsopplevelsen.

Simon Frith (1996b) beskriver selvet som noe mobilt, eller en prosess. Musikkopplevelsen forstås som opplevelsen av *selvet i prosess*: ”Making music isn’t a way of expressing ideas; it is a way of living them” (Frith, 1996b: 111). Musikk tilbyr en intens følelse av ”meg selv” og ”andre”; av det subjektive og det kollektive, sier Frith. Musikk kan gi oss en følelse av *kollektiv identitet*, for eksempel slik ”teenybop” kan gjøre for unge jentefans. Frith bruker også uttrykket ”det imaginære selv”, noe som i følge Frith innebærer at identitet er et *ideal*; det vi *ønsker* å være, og ikke det vi *er*. Identitet er således noe som kommer utenfra, ikke innenfra, og på denne måten prøver vi ut ulike roller eller ”identiteter”.

Identitetsprosessene kan sies å være kulturskapte, da de på en og samme tid blir påtvunget og tilbudt oss. Samtidig vil de alltid også være avhengig av andre diskursive maktteknologier. Friths synspunkter på selvet, kan ses i sammenheng med dette ved at

(...) musikalske praksiser utgjør spesifikke estetiske prosesser for forhandling av selvet, hvormed vi prøver ut og omformer tilgjengelige subjektposisjoner som konstituerer vår identitet og subjektivitet, samtidig som vi blir subjektivert til handlende, etiske og forståelige individer innenfor normative diskurser (Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]: 15).

Musikk bidrar også til *nasjonal* og *regional identitet* (Ruud, 1997). Nasjonal identitet kan eksemplifiseres med bruken av nasjonalsangen, mens etniske grupper på sin side for eksempel bruker tradisjonell musikk, eller musikk fra sine ”røtter”, for å kunne bevare sitt særpreg og identitet i et fremmed land. Barker beskriver nasjonal identitet som “(...) a form of identification with representations of shared experiences and history” (Barker, 2003: 253). Regional identitet kan for eksempel være bruken av folkemusikk, mens lokal identitet kan innebære bruk av visetradisjoner, som for eksempel viser fra Sørlandet eller Nord-Norge (Ruud, 1997).

John Storey beskriver *postmoderne identiteter* som “(...) multiple and mobile identities” (Storey, 2003: 79). Poenget hans er at identitet ikke er noe vi har ”arvet” fra naturen, men i stedet noe som konstitueres innenfor kulturen og historien. Storey refererer til Stuart Hall som betrakter identitet som “(...) not as something fixed and coherent, but as something constructed and always in a process of becoming, but never complete – as much about the future as the past” (ibid.: 79).

Innenfor en poststrukturalistisk betraktningssmåte vil individet være avhengig av allerede eksisterende subjektposisjoner, noe som innebærer regulerte diskursive meninger som gjr teksten eller diskursen forstaelig for subjektet (Barker, 2003: 310). Identitet betraktes derfor som

(...) not a stable universal entity but an effect of language that constructs an 'I' in grammar. The speaking subject is dependent on the prior existence of discursive subject positions, that is, empty spaces or functions in discourse from which to comprehend the world. Living persons are required to 'take up' subject positions in discourse in order to make sense of the world and appear coherent to others" (ibid.: 19).

Antiessensialisme betyr ikke at vi ikke kan *snakke om* identitet eller sannhet, men at vi må være *bevisst* at disse alltid er kulturprodukter, knyttet til et bestemt tid og sted, snarere enn universelle sannheter. Slik vil både identitet og sannhet være regulerte mter vi snakker om oss selv, eller verden, på.

#### 1.4.5 Musikk og (kulturell) mening

Hvor ligger musikkens mening? I det kulturelle? Eller finnes musikkens mening i musikken eller musikkverket selv? Sett i en mer moderne, eller postmoderne forstaelse, er musikk og mening uløselig knyttet til det kulturelle, eller den *sosiokulturelle* konteksten vi lever i. Den estetiske erfaringen konstitueres

(...) diskursivt som forbindelser og relasjoner mellom musikken, oss selv og den sosiokulturelle konteksten vi befinder oss i. Dermed kan ikke musikk være et autonomt, eksternt objekt som genererer mening i seg selv (Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]: 15).

Det er med andre ord ikke snakk om en todeling hvor musikk direkte påvirker mennesket. I stedet betraktes dette som at den estetiske erfaring, altså "mellom" menneske og musikk, skjer i diskursive former og forbindelser mellom musikk, menneske og det sosiokulturelle.

Frith beskriver den estetiske erfaring som noe som plasserer oss *i* verden samtidig som den kobler oss *fra* verden. Likevel konstruerer *både* den estetiske *og* den funksjonelle erfaringen "(...) oss sosialt og kulturelt, mens vi samtidig opplever det som om mening og betydning ligger i musikken selv, som iboende musikalske kvaliteter, eller som dens essens" (ibid.: 15).

John Storey diskuterer problematikken omkring den estetiske verdi og essensialisme:

Objects do not have a value which is inside waiting to be discovered: evaluation is what happens when an object is consumed (...) Aesthetic approaches make a fetish of value:



what derives from practices of human perception is magically transmuted to become a fixed property of an object. Against this, I would insist that the value of something is produced in its use (the coming together of subject and object); it is not in the thing itself. (Storey, 2003: 105)

Den estetiske verdi er med andre ord ikke noe som ”finnes” i objektene, og dette står dermed i sterk kontrast til den autonomiestetiske tradisjonen. Innenfor et kulturperspektiv vil det være vanskelig å snakke om musikk som et autonomt objekt. Det kan kanskje virke som at kulturperspektivet i større grad er heteronomiestetisk orientert, da det på én måte er snakk om noe annet enn musikken selv. Forskjellen ligger derimot i at kulturteori er mer opptatt av forholdet mellom musikk-menneske-samfunn/kultur, og det dynamiske forholdet mellom disse. Samtidig er betydningen av *mening* spesielt interessant innenfor kulturteori, noe som synliggjøres av fokuset på ”(...) the active, creative capacity of common people to construct shared meaningful practices” (Barker, 2003: 438). Slik vil kulturperspektivet kunne representere en ulik vinkling på musikk enn estetiske teorier og danningsteorier gjør, uten at dette på noen måte ekskluderer disse. Lawrence Kramer hevder for eksempel at musikkens diskursive mening er uløselig knyttet til kulturen:

(...) works of music have discursive meanings (...) these meanings are produced as a part of the general circulation of regulated practices and valuations – part, in other words, of the continuous production and reproduction of culture. (Kramer, 1990: 1)

Small (1998) diskuterer også problematikken omkring musikk og musikkens mening. I stedet for å spørre hva den ”egentlige” meningen i et musikkverk er, mener han at det er mer legitimt å spørre hva det *betyr* når en musikkframføring skjer innenfor en bestemt tid og et bestemt sted med gitte deltagere, jamfør *musicking* (ibid.: 9). Årsaken til dette er at Small selv mener “the nature” eller ”meningen”, med et musikkverk, ikke bør være det viktigste. Siden det finnes mange kulturer i verden som ikke har ”musical work”, hvor man i stedet benytter seg av aktiviteter som det å lytte, synge, spille og danse, mener Small at musikkverk i seg selv ikke er nødvendig for at *musicking* skal finne sted.

Musikkens mening vil imidlertid alltid bli en del av ”(...) the meaning of the event”, sier Small (ibid.: 10). Man kan ikke skille mellom *verk* og *hendelse* (event) dersom verkets mening er del av hendelsens mening. I så fall vil motsetningen mellom verk og hendelse falle bort. Derfor vil musikkens mening i henhold til Small, aldri være knyttet til kun musikkverket eller forestillingen, men disse vil alltid være en del av hverandre; av de delene som *musicking* i hvert tilfelle består av. Musikkens mening ligger i den *musikalske fremføringens totalitet*.

Small sitt mål er blant annet å vise at musikk er et svært politisk anliggende, og det er derfor av betydning å bli bevisst hva man som individ mener *musicking* er. En slik musikkteori er av betydning med tanke på å forstå *oss selv* og *våre relasjoner* og forhold med andre mennesker, sier Small, og ”musikkens mening” finnes både i musikkstykket/-fremføringen selv og hos menneskene som lytter, men kanskje viktigst; meningen skjer i forholdene og relasjonene *mellom* menneskene som deltar i hendelsen:

The act of musicking establishes in the place where it is happening a set of relationships, and it is in those relationships that the meaning of the act lies. They are to be found not only between those organized sounds which are conventionally thought of as being the stuff of musical meaning but also between the people who are taking part, in whatever capacity, in the performance; and they model, or stand as metaphor for, ideal relationships as the participants in the performance imagine them to be: relationships between person and person, between individual and society, between humanity and the natural world and even perhaps the supernatural world. (Small, 1998: 13)

Smalls bruk av begrepet *musicking*, kan slik også innbefatte hvordan musikk kan bidra i konstruksjonen og forhandlingene av *kulturell identitet* og *makt*, relatert til blant annet sosial klasse, lokale/globalt identiteter, betydningen av sted, tid og rom, alder og generasjon, kjønn og seksuell orientering (Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]: 17).

*Musikalsk mening* varierer fra kultur til kultur, noe Cook bruker *reklamen* som et eksempel på (Cook, 2000). Det vil være individuelt hvordan et menneske forstår en reklame, noe som nødvendigvis må ses i sammenheng med den enkeltes forforståelse for fenomenet. Cook mener at det finnes mer enn én mening, blant annet fordi musikken og dens assosiasjoner vil variere i stor grad fra kultur til kultur. Mening lærer vi gjennom den dynamiske kulturen vi lever i. I reklame blir musikalsk mening uttrykt som et hjelpemiddel til å nå ut til en bestemt gruppe av befolkningen, hvor for eksempel rockemusikk ofte benyttes for å appellere til mennesker i 20-30 årene. Slik blir musikk i reklame brukt til å kommunisere musikalsk mening for dermed å slippe å forklare det samme fenomenet med for mange ord. Chris Barker hevder at handling skaper mening: ”Meaning is the product of signs and social practice. We cannot distinguish between them” (Barker, 2003: 37). Slik stiller Barker seg på lik linje med Cook når han hevder at mening er noe som skapes i kulturen; den er *antiessensialistisk*. Det finnes mer enn én mening, og forståelsen, og forforståelsen, ligger hos det enkelte individ.

Hvordan vi tenker om musikk er en *menneskelig konstruksjon*, noe som er nødvendig for at vi skal kunne snakke om musikk. Som Nielsen (1998) sier må vi ”objektivere” fenomenet for å

kunne snakke om det. Cook (2000) mener at et musikkverk ikke eier noen egeneksistens, men at den i stedet er et produkt av et bestemt sted og en bestemt tid. For å bevare verket benytter vi oss blant annet av notasjon, selv om vi slik også ”forfalsker” verket ved å trekke det ut av dets bestemte historiske kontekst. Dette er dog den eneste måten vi kan gjøre det på, samt at notasjon også brukes for at vi lettere skal kunne kommunisere omkring musikkfenomenet.

#### **1.4.6 Musikk og autentisitet**

Autentisitet kan forklares som at noe oppleves som ekte og naturlig kontra som noe falskt. Man kan kanskje si at det er mange former for autentisitet, eller mange måter å *oppleve noe* som falskt eller ekte på, og slik kan begrepet forstås som en diskurs, eller en måte vi snakker om musikk på. Ruud mener at forestillingen om autentisitet hviler på en oppfatning av identitet som noe essensielt (Ruud, 1997: 120), det vil si som om vi har en bestandig eller uforanderlig kjerne i oss. Ruud mener at autentisitet ikke kan konstrueres, men den må leves ut i spontanitet.

Autentisitet kan relateres til forholdet mellom opphavsmenn kontra fremføreren/artisten (Cook, 2000). Innenfor den vestlige kunstmusikktradisjonen er ofte komponistene opphøyd som mest autentiske, mens man i dag kanskje ser et større fokus på *utøverne*. Cook mener at alle fremføringer er like gyldige, og mener kanskje slik at begrepet *autentisk* i seg selv ikke er så viktig lenger. Tradisjonelt sett er blues blitt ansett som en autentisk musikkform; slavene sang ”rett fra hjertet”. I dag er det kanskje viktigere å anerkjenne de ulike variasjonene og formene musikken tar, og betrakte dette som en del av den utviklingen verden står overfor. Det å kategorisere noe som mer ekte enn noe annet, ekskluderer også musikkformer som hos mange bærer en høy status.

Det har lenge vært diskutert hva som anses som autentisk musikk, og et eksempel er kritikken som ble rettet mot ”Look-alike” bands på 1960-tallet. Man diskuterte også om musikken var naturlig eller ”unaturlig” produsert siden man benyttet seg av studioeffekter. Livefremføringene skilte seg således fra innspillingene. Også popmusikere er blitt kritisert for at de bruker andres tekster eller imiterer andre kjente band i musikkproduksjonen. Spesielt rockemusikere ser popmusikere som ”musikkindustriens marionetter” (Cook, 2000) da de reproduserer andres musikk, og slik mener mange at de mangler autentisitet. Ser man autentisitet på denne måten, vil for eksempel hip hop ikke kunne anerkjennes autentisk, da

denne baserer seg på blandinger og hybrider av allerede etablerte musikkstiler og former. Det er med andre ord kanskje vel så viktig å erkjenne at all musikk er autentisk på sin måte, i stedet for å tenke i dikotomier som at noe er falskt og noe er naturlig, jamfør Rousseau som mente at den italienske musikken var fri og naturlig, mens den franske var falsk (ibid.). Vi konstruerer mening gjennom språket, sier Cook. Siden vi tillegger fenomener betydning ut fra måten vi *snakker om* fenomenene på, mener Cook at begrepet *autentisitet* kun finnes på grunn av *våre tanker omkring* autentisitet. Med språket konstruerer vi virkeligheten, og med språket har vi derfor også mulighet til å endre virkeligheten. Dette kan sammenlignes med Nielsens (1998) ars- og scientiadimensjon, hvor man må ”objektivere” nonverbale erkjennelser for å kunne beskrive og snakke om dem.

## 2. METODOLOGI OG METODE

### 2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer av gresk, ”hermeneuein”, og kan blant annet oversettes med ”å forstå”. Hovedtemaet i hermeneutikken handler om studiet av hva forståelse er, og hvordan vi kan gå fram for å oppnå forståelse (Elster, Føllesdal & Walløe, 1990). Dette betyr ikke at vi bruker hermeneutikk hver gang vi forstår noe, men heller i møte med det vi ikke forstår. Metoden er en *fortolkningskunst* og en filosofisk retning som også er omtalt som historiefagets vitenskapsmetode da den i stor grad har fokusert på tolkning av tidligere tekster (Alvesson & Sköldberg, 1994). Kort sagt har hermeneutikken utviklet seg fra å analysere bibelske tekster til en metode der man søker å forstå menneskets natur og kultur (Byrne, 2001). Hermeneutikk står således i opposisjon til *positivismen* som ser empirisk erkjennelse som den eneste måten å oppnå kunnskap på.

Alvesson og Sköldberg (1994: 114) presenterer to ulike hovedformer for hermeneutikk: den *objektiverende* og den *aletiske* hermeneutikk. *Aletisk* er et uttrykk som stammer fra det greske ”aletheia”, og betyr en slags åpenbaring av noe som er *skjult*. Den objektiverende hermeneutikk mener det finnes en *relativ objektivitet* i forskningen, noe som må ses i sammenheng med forskerens forforståelse i møtet med objektets mening. Den objektiverende hermeneutikk har Friedrich Ast sin sirkel om *del-helhet* som utgangspunkt, mens den aletiske har hovedfokus på Heideggers sirkel om *forforståelse-forståelse* (ibid.). Begge fokuserer på å alternere mellom ulike utgangspunkt med mål om å oppnå forståelse: ”Denne stadige fram- og tilbakegåingen mellom de forskjellige hypoteser, de andre oppfatninger en har, og kildematerialet kalles gjerne ”den hermeneutiske sirkel”.” (Elster, Føllesdal & Walløe, 1990: 98).

#### 2.1.1 Objektiverende hermeneutikk

Generelt står den objektiverende retningen innenfor en ”verstehen-filosofi” som kjennetegnes av *empati* og *innlevelse* med andre, hvor fokuset ligger i å forstå andre individers mening (Alvesson & Sköldberg, 1994). *Forståelse* er et sentralt stikkord innenfor denne retningen. I

motsetning til naturvitenskapene som forklarer med årsaker, skal kulturvitenskapen *forstå meninger*. Det bør nevnes at ”fakta” innenfor hermeneutikken anses som resultater av en tolkningsprosess, og følgelig finnes det ingen rene fakta.

Friedrich Ast innførte begrepet ”*hermeneutisk sirkel*” og står i tillegg for del-helhet-sirkelen som inngår i den objektiverende hermeneutikken (ibid.). Sirkelen var opprinnelig ment som et middel til å trenge inn i og få oversikt over en fremmed tekst hvor tolkningen av del og helhet skulle skje i en *vekselvirkning* mellom hverandre. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten, og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Dette skjer som i en sirkel, eller en spiral, med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av delene og helheten gjennom tolkningsprosessen. I samfunnsvitenskapen kan denne hermeneutikken anvendes ved tolkning av tekster i bokstavelig forstand, eller på praktikerens arbeidsfelt, hvor tolkning av meningsfulle sosiale handlinger vektlegges og leses som en tekst.

### **2.1.2 Aletisk hermeneutikk**

Alvesson og Sköldberg opererer med tre ulike typer aletisk hermeneutikk, nemlig *eksistensiell, poetisk og mistankens* hermeneutikk (ibid.). Felles for disse er nettopp å avsløre noe som er *gjemt*, eller kanskje glemt, for oss, og dette kommer til uttrykk på ulike måter i de ulike kategoriene. Heidegger, Gadamer og Ricoeur er sentrale skikkelser innenfor retningen.

#### ***Eksistensiell hermeneutikk***

*Den eksistensielle hermeneutikk*, som bygger på Heideggers bok ”Væren og tid”, handler om livsverdenen. Mennesket er kastet inn i denne og er således også tvunget til å finne oss i det (ibid.). Mennesket har ansvaret for selv å velge, og er samtidig dømt til frihet. Den eksistensielle hermeneutikk bygger i følge Alvesson og Sköldberg på tre ideer fra fenomenologien: for det første at *kunnskapen er intuitiv*, for det andre at *opplevelse er utgangspunkt for kunnskap*, og for det tredje at *verden består av meninger*. *Intensjonalitet* blir her et sentralt begrep, da med tanke på hva forfatterens *egentlige intensjon* med for eksempel en tekst, er. Selvfølgelig og det å forstå verden gjenspeiler denne tradisjonen, noe som også gjelder forståelsen av andre. Alle verdener er en horisont av meninger, og man kan sette seg inn i andre horisonter ved hjelp av *empati*. Det innebærer at man må leve seg inn i forfatterens situasjon, for dermed å forsøke å forstå forfatterens intensjon med teksten (ibid.: 117).

Heideggers hermeneutiske sirkel vektlegger *forforståelse-forståelse*, og det sentrale poenget er at alle bærer med seg en forforståelse. Det å forstå forutsetter også forforståelse, men Heidegger sier at forforståelsen likevel er et hinder for forståelsen (ibid.). Man må hele tiden alternere mellom sine egne referanser og det feltet man studerer slik at det kan skje en *sammensmeltning av horisonter*, jamfør Gadamer; Heideggers etterfølger. Den eksistensielle hermeneutikken fokuserer først og fremst på *forståelsessituasjoner*. Hos senere hermeneutikere, som Gadamer og Ricoeur, ble det imidlertid et sterkere fokus på *tekster*.

Den eksistensielle hermeneutikk fokuserer videre på *historisitet*, hvor man ser tolkning som relativ og historisk. *Språket* får en særegen posisjon, og med dette kan vi nå den hermeneutiske erfaring og den sentrale forståelsesrelasjonen som er viktig i tidlig hermeneutikk. Man må ha en *dialogsituasjon* med teksten og lytte til denne. Man skal spørre teksten igjen og igjen helt til man ikke lenger får noe svar fra den. Målet i denne dialogiske prosessen er *erfaringene* man gjør underveis. Én annen teknikk er at man prøver å finne ut hvilket spørsmål teksten er et svar på (ibid.).

### **Poetisk hermeneutikk**

*Den poetiske hermeneutikk*, hvor både Gadamer og Ricoeur står sentralt, søker å avdekke hvilke metaforer og narrasjoner som er skjult, men som likevel styrer teksten. Gadamer mener at språket er vesentlig for vår forforståelse eller tanke, samtidig som at forforståelsen betraktes som metaforisk-poetisk, i motsetning til logisk-formelt (ibid.). Tanke og språk er således nært sammenkoplet, og tanken betraktes derfor også som metaforisk-poetisk. Det retoriske i tekstene anses som grunnleggende for *meningen* med teksten, og kjernen i teksten styres derfor mot narrasjoner, metaforer og rotmetaforer. Forskningsproblemet relateres således til det poetiske i teksten, mens det logiske innehar en sekundær betydning. De ”skjulte” og underliggende meningene i teksten søkes ved at man identifiserer disse poetiske aspektene.

Analyse av metaforer bør i følge Ricoeur oppfattes som noe som belyser likhet i forskjell, da metaforen peker på likheter mellom to ulike hendelser. Alvesson og Sköldbberg benytter seg av eksemplet ”Min älskling är en ros” (ibid.: 141), noe som indikerer en sammenheng mellom kvinnen og den botaniske betydningen som ”rosen” peker på. Språket er altså billedlig, ikke verbalt. Rotmetaforer er metaforer som ligger under hele diskurser, sier Alvesson og

Sköldberg. Man kan kanskje kalle det en slags grunnleggende forståelsesmodell, noe som igjen er en viktig form for forforståelse. Interessen for det narrative aspektet kan ses i sammenheng med det historiske aspektet som alle hendelser er en del av, siden alle fortellinger skjer i et tidsperspektiv: ”Kunnskap utan meningsförsedd tid blir abstrakt och ensidig” (ibid.: 146).

### *Mistankens hermeneutikk*

Uttrykket ”å lese mellom linjene” indikerer at tekster ikke alltid bare har *ett* nivå. *Mistankens hermeneutikk* er en *kritisk tolkningsstrategi* med mål om å avsløre ulike lag i en tekst, for dermed å kunne avkode hva teksten egentlig sier. Metodisk vil det si at leseren må prøve å finne ut hvilke spørsmål teksten *ikke* stiller slik at han kan fange opp andre røster enn de forfatteren eller forfatterne legger opp til. Denne retningen vil derfor se på det *narrative aspektet*. Ricoeur bruker psykoanalysen som eksempel på en retning hvor tolkning er avgjørende. Den kan aldri bli en naturvitenskaplig retning, men må forstås innenfor en hermeneutisk tankegang. Innenfor mistankens hermeneutikk vil dette ta form som å avdekke de underliggende, og kanskje ubehagelige, forholdene som finnes bak menneskets psyke. Mistankens hermeneutikk kan på lignende vis sammenholdes med prinsipper som finnes innenfor dekonstruksjon, hvor man forsøker å finne ”skjulte” eller underliggende budskap i teksten, slik også kulturanalysen av Kunnskapsløftet vil forløpe seg.<sup>14</sup>

## 2.2 Læreplananalyse

### 2.2.1 Læreplanbegrepet

En læreplananalyse fordrer at man har kjennskap til selve *læreplanbegrepet*. Læreplanforskerne Goodlad, Klein og Tye (1979) beskriver læreplanen som mer enn en ”lukket organisme”, og viser i stedet til ulike nivå og dimensjoner slike planer kan ha. De forklarer læreplanen ut i fra fem kategorier som på ulikt vis kaster lys over læreplanen som en ”dynamisk organisme”:

---

<sup>14</sup> Se kapittel 3.3.



- *Den ideologiske læreplan* (omfatter læreplanens idégrunnlag. Dette kan for eksempel være teoretiske synspunkter, kulturelle tradisjoner eller planmakernes faglige og personlige ståsteder).
- *Den formelle læreplan* (formulerer det grunnleggende fra den ideologiske læreplanen. Denne vil imidlertid kunne framstå som motstridende på grunn av ulike ideer som uttrykkes, og vil derfor romme visse tolkningsmuligheter).
- *Den oppfattede læreplan* (innebærer foreldres, pedagogers, forskeres og andres tolkning av planen, noe som igjen kan gi grunnlag for mange ulike oppfatninger av planen).
- *Den operasjonaliserte læreplan* (handler om hva som faktisk skjer i en undervisningssituasjon, nærmere bestemt som lærerens oppfatning av planen. I tillegg vil rammefaktorer ha en vesentlig betydning hva angår lærerens handlingsmuligheter i undervisningssituasjonen).
- *Den erfarte læreplan* (handler om elevenes og foreldrenes erfarte virkelighet i skolen. Følgelig vil også lærerens tolkning og iverksetting av planen spille en betydelig rolle her) (Goodlad, 1979).

Læreplaner kan betraktes som sosialt konstruerte og historisk betingede, eller som en kamp mellom ideologier (Varkøy, 2001), jamfør den ideologiske læreplan. Man kan si at læreplanen er et uttrykk for sammensatte sett av *verdier*, nettopp fordi den avspeiler folks oppfatninger av hva som er viktig kunnskap, samt hvilke sider ved eleven man bør utvikle. Det kan med andre ord også være av interesse å se på hva som *ikke* nevnes i læreplanen; hvilken kunnskap og hvilke kulturuttrykk nedprioriteres (Hanken & Johansen, 1998).

I Norge har vi en tradisjon for å benytte nasjonale læreplaner for skoleverket, nærmere bestemt den formelle læreplanen (ibid.). Formålet med den formelle læreplanen er å styre den pedagogiske virksomheten ved å angi retningslinjer omkring mål, innhold, organisering og vurderingsformer (ibid.: 134). Kunnskapsløftet (2006) kan betraktes som en *minimumsplan* fordi den angir *minstekrav* for hva eleven skal kunne etter ulike årstrinn. For eksempel skriver Kunnskapsløftet at "*eleven skal kunne*", noe som innebærer en mer styrende og retningsgivende plan. Til tross for at vi bruker en læreplan i skolen, betyr ikke dette nødvendigvis at det er samsvar mellom den formelle læreplanens intensjon og det som faktisk skjer i undervisningssituasjonen (ibid.). For eksempel viser Geir Johansens (2003)

undersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk store sprik og variasjoner. Det viste seg blant annet at "(...) kategoriene fra musikkpedagogisk og musikkfilosofisk teori sto seg dårlig konfrontert med hvordan informantene tenkte om faget" (ibid.: 387). Johansen overveier derfor om det er grunn til å utvikle andre kategorier i musikkfaget som ligger nærmere lærernes fagoppfatning.

### **2.2.2 Analyse av læreplanen**

Læreplananalysen vil ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnæringsmåte. Dette gjelder spesielt innenfor estetikk- og danningskapitlet, hvor jeg forsøker å alternere mellom tekstens del og helhet, her forstått som *enten/eller* og *både/og*. Aletisk hermeneutikk, som fokuserer på forforståelse-forståelse, vil også være av interesse i min egen analyse av læreplanen, noe jeg heller ikke kommer utenom. Min egen forforståelse (forståelse) vil "farge" min forståelse (forforståelse) av teksten, samtidig som at jeg utvider min *forståelseshorison*t i møte med, og i tolkningen av, teksten. En forståelseshorison t innebærer "(...) mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot" (Elster, Føllesdal & Walløe, 1990: 101). Alvesson og Sköldberg (1994) poengterer at fakta aldri er rene, i den forstand at de er udiskutable. I stedet betraktes de som allerede tolkede uttrykk, og derfor blir forståelsen av teksten, både bokstavelig og billedlig, betydningsfull. (ibid.: 165). Kulturanalysen skiller seg noe ut da jeg i tillegg til en hermeneutisk tilnæringsmåte bruker dekonstruksjon som forskningsstrategi, konstruert som hierarkiske motsetningspar eller dikotomier som jeg avdekker i Kunnskapsløftet (2006).

# 3. ANALYSE

## 3.1 Analyse av estetiske retninger

### 3.1.1 Formål med faget

I denne analysen vil jeg forsøke å vise hvordan ulike estetikkperspektiver synliggjøres i Kunnskapsløftet, og på hvilke måter dette skjer. Dette betyr at jeg antyder hvordan ulike sider ved både autonomi- og heteronomiestetikk, jamfør teorikapitlet om estetikk, kan betraktes innenfor ulike mål og formål. Jeg er i min analyse opptatt av at autonomi- og heteronomibegrepene ikke må betraktes som enten/eller-holdninger. Det betyr at selv om jeg kategoriserer disse begrepene, det vil si viser ulike autonomi- og heteronomiestetiske perspektivers plassering i Kunnskapsløftet, er jeg hele tiden bevisst den hermeneutiske tankegangen. Man kan ikke egentlig lage noe konstant skille mellom begrepene, men i analysen vil jeg likevel forsøke å vise hvordan de ulike delene kommer til uttrykk på ulike måter.

Generelt ser man at de tankene som er nedfelt i Kunnskapsløftets omkring estetikk, både vektlegger autonomi- og heteronomiperspektivet: “Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss” (Kunnskapsløftet, 2006: 137). Musikk uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser, i følge Kunnskapsløftet. Autonomiestetisk kan dette forstås som lytting til et verk hvor man individuelt “tar i mot” ulike stemninger og følelser. Dette kan sammenholdes med Varkøys (2003) definisjon av tilnærmet autonomiestetikk, hvor musikken anses å kunne uttrykke generelle følelsesaspekter. Det er likevel viktig å fastholde at lytting til et verk også kan innebære heteronomiestetiske perspektiver. Man kan for eksempel ikke benekte at det kan foreligge utenommusikalske funksjoner eller ”effekter” i en lyttesituasjon. En ”effekt” kan således være trivsel. I denne diskusjonen er det av interesse å spørre seg hva det er som er *målet* med den aktuelle lyttesituasjonen. Men selv om målet med lytting i og for seg er musikk, eller en forståelse av musikkens struktur og oppbygging, vil det alltid finnes aspekter av heteronomiestetikk i denne sammenheng, og motsatt.

Musikk er en “(...) kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur” (Kunnskapsløftet, 2006: 137). Denne påstanden vil innenfor et autonomiestetisk perspektiv kunne forklares med at det her er snakk om beskjeftigelse med musikk, som for eksempel det å spille, synge eller lytte, mens utfallet, det sekundære, vil kunne betraktes som kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse. Samtidig vil det primære og sekundære også være uløselig knyttet sammen, samt at en hermeneutisk forståelse av fenomenet i sin helhet, er av betydning. Det betyr med andre ord at det i praksis ikke nødvendigvis skjer i denne rekkefølgen; primær – sekundær; musikk – selverkjennelse/mellommenneskelig forståelse.

Musikk som en *kilde til selverkjennelse* kan skje både ved *lytting* til musikk, hvor musikken kan gi individuell mening til hver enkelt person, og ved *praktisering* av musikk. Først og fremst kan et musikkstykke frembringe følelser hos personen, eller musikken kan “uttrykke” følelser som personen kjenner seg igjen i. Dette kan føre til en type selverkjennelse hvor personen får “bekreftet” følelser han allerede besitter. Følelsene man allerede har kan med andre ord forsterkes av å høre en bestemt melodi. Lytting i seg selv kan blant annet assosieres med autonomiestetikk, eller nærmere bestemt *ekspresjonisme*, hvor musikkens unike verdi og det menneskelige følelsesliv ses i sammenheng. Reimer definerer seg som *absolutt ekspresjonist*, noe som innebærer et fokus på musikkens unike og uerstattelige verdi (Varkøy, 2003). Musikken inneholder og formidler emosjoner (jamfør tilnærmet autonomiestetikk), samtidig som den avspeiler følelsenes formdannelser (ibid.). Målet er å øke livskvaliteten ved å utvikle innsikten i de menneskelige følelsene. Slik kan man si at musikk som en kilde til selverkjennelse (gjennom lytting) i stor grad sammenfaller med Reimers holdninger. Dette kan likevel gjenkjennes som *referensialisme*, da målet i dette tilfellet er oppnåelse av selverkjennelse eller økt livskvalitet, og ikke musikken i seg selv. Samtidig vil lytting til musikk også kunne samsvare med referensialisme, på grunn av de ikke-musikalske ”effekter” lyttingen kan ha på individet. For eksempel vil lytting også kunne innebære identitetsutvikling og, som nevnt over, bidra til selverkjennelse.

Praktisering av musikk som en kilde til selverkjennelse kan eksemplifiseres med det at man uttrykker følelser gjennom å spille musikk. Den autonomiestetiske dimensjon framtrer ved at en musikkaktivitet også er relatert til et mål om å lage musikk som musikk og ikke noe annet, mens det heteronomiestetiske kommer til uttrykk i og med at musikkpraktisering gir

utenommusikalske ”effekter” på individet. Det å praktisere musikk kan også relateres til David Elliotts tanker omkring *praksikalisme*, hvor musikkaktiviteten er i sentrum (Varkøy, 2003). Det sentrale er ikke å lytte til verk, men å delta i aktiviteter. For Elliott vil målet kunne relateres til utenomestetiske verdier, som selvutvikling, selvforståelse, selverkjennelse og fornøyelse.

Andre avsnitt skiller mellom musikk som *allmenndannende* og *skapende* fag. Den førstnevnte er både autonomi- og heteronomiestetisk orientert siden musikkfaget skal “(...) gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk” (Kunnskapsløftet, 2006: 137). Autonomiestetisk kan dette relateres til opplevelsen, refleksjonen og forståelsen man har ved å lytte, eller å ta del i musikalske uttrykk. Det heteronomiestetiske gjenkjennes som de ulike ikke-estetiske utfall eller ”effekter” dette kan ha for individet. Praktisk utøvelse av musikk, hvor man også her opplever, reflekterer, forstår og ikke minst *tar del i* musikkuttrykket, kan relateres til den mer praktiske delen av musikkfaget, jamfør for eksempel praksikalisme, som igjen innebærer både autonomi-/og heteronomiaspekter.

Musikk som *skapende fag* har som mål at eleven skal kunne *skape* musikalske uttrykk, som for eksempel å “lage” musikk. Musikken skal gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner (ibid.). På én måte kan musikken derfor betraktes innenfor det man kaller *referensialisme*, hvor målet med musikken er å oppnå andre egenskaper enn musikken selv. Samtidig er musikken selv, altså det autonomiestetiske aspektet, uunngåelig knyttet til det å skape musikk. Slik vil den autonomiestetiske og den heteronomiestetiske dimensjonen *sammen* legge grunnlag for utviklingen av kreativitet og skapende evner.

*Forforståelsen* man har forut for en musikkopplevelse, er av sentral betydning for hvordan denne oppleves (ibid.). Tredje avsnitt vektlegger både *estetisk opplevelse* og *eksistensiell erfaring* som en viktig forutsetning for musikkopplevelsens grunnlag. Autonomi- og heteronomiestetikk utfyller således hverandre, siden for eksempel lytting til musikk og egen praktisk innsats gir musikalsk forforståelse (og forståelse). Videre framheves den *musikalske* og *menneskelige samhandling*, samt mestring. Om man betrakter disse innenfor den heteronomiestetisk retningen, kan man se individets *handlinger* med andre, i sammenheng med *praksikalisme*, hvor musikkaktiviteten står i sentrum. I tillegg vil den, samt menneskelige

handlinger, kunne betraktes som *referensialisme*, da målet i seg selv er handlinger, og ikke musikken. Det autonomiestetiske synliggjøres ved at det er *musikkopplevelsen* som er i fokus. Det å *holde på med* musikk, vil med andre ord også innebefatte dette perspektivet. Mestring kan kobles til individets *følelse* av å mestre, noe som i seg selv er av en mer ikke-estetisk art. Slik vil man kunne koble dette til referensialisme og musikkens matnyttedefunksjon (Varkøy, 2003). Ikke desto mindre må man huske at det å mestre noe også skjer som følge av det å *beskjeftige seg med* musikk, og slik vil forbindelsen mellom autonomi og heteronomi igjen sidestilles.

*Tilpasset opplæring i en inkluderende skole* er et av målene i musikkfaget (ibid.: 137). Dette kan hovedsakelig betraktes heteronomiestetisk, da blant annet dans vektlegges som uttrykksform. I tillegg fokuserer man på musikkfagets mangfold, som musikk fra andre kulturer, kunstmusikk og rytmisk musikk. Det heteronomiestetiske kan her belyses med begrepet *kontekstualisme* som påpeker at: ”Man ser musikken som et instrument til deltagelse med tradisjoner og verdier i en bestemt kultur” (Varkøy, 2003: 35). Slik vil musikken kunne fungere som et middel til å belyse andre kulturer. Det autonomiestetiske framtrer ved at man også her arbeider med musikken i seg selv, selv om denne imidlertid fungerer som et instrument for å oppnå andre egenskaper enn musikken selv, for eksempel i målet om å bli kjent med andre kulturer.

Musikkfaget vektlegger også *sjangerbredde* og *musikalsk mangfold*. Dette forklares med det flerkulturelle samfunnet vi lever i, hvor vektleggingen av åpenhet, nysgjerrighet og holdninger omkring andre kulturer er betydningsfullt. For å oppnå disse kvalitetene er det derfor viktig å arbeide med sjangerbredde og musikalsk mangfold slik at elevene får innblikk i andre kulturer (ibid.). Slik vil musikken kunne fungere som en katalysator for å oppnå utenommusikalske ”effekter” på elevene, sett som *kontekstualisme*, hvor målet kan være å belyse andre kulturer, men også *referensialisme*, hvor målet kan være å utvikle *holdninger* til en annen kultur.

Det siste avsnittet omhandler *skolens samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere*, hvor målet er å utvikle ”skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode” (ibid.: 137). Målet kan relateres til det utenommusikalske, som selvrealisering og samfunnsnytte, jamfør

referensialismen. Innenfor kontekstualismen vil dette kunne relateres til musikkens *sosiokulturelle funksjoner*, hvor målet er deltagelse med tradisjoner og verdier i en bestemt kultur.<sup>15</sup>

### 3.1.2 Hovedområder i musikkfaget

De tre hovedområdene i faget, *musisere*, *komponere* og *lytte* vektlegger musikkopplevelsen på ulike måter. *Musisering* betrakter musikkopplevelsen som *eksistensiell erfaring* og *estetisk opplevelse* (ibid.: 138). Heteronomiestetisk vil dette kunne relateres til praksikalisme, da kategorien omfatter ”(...) øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling” (ibid.). Alle vektlegger altså en musikkforståelse der *musikkaktiviteten* er i fokus. En musikkopplevelse vil i stor grad også kunne relateres til autonomiestetikk, da man ved å musisere beskjeftiger seg med *musikk*. Målet kan altså være både musikk og/eller utenommusikalske faktorer.

Hovedområdet *komponere* fokuserer på *musikkopplevelse* og *musikalsk skaping*. Det heteronomiestetiske synliggjøres via fokuset på praktiske aktiviteter, jamfør praksikalisme, mens det autonomiestetiske kan forstås ved at man *lager* eller *beskjeftiger seg med musikk*. Et av målene handler om oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne. I henhold til Reimer fordrer en estetisk opplevelse en intellektuell tilnærming til fenomenet, for å kunne avkode, eller forstå dette (Varkøy, 2003). Ved å ”øve” på å lytte til verk og til de musikalske strukturene verket besitter, kan dette legge et viktig grunnlag for individet hva angår musikalsk hukommelse og forestillingsevne. Autonomiestetisk vil dette si å lytte til verk og bli kjent med de musikalske strukturene, mens det heteronomiestetiske kan ses som oppøvingen av for eksempel forestillingsevne og musikalsk hukommelse, selv om dette igjen også innbefatter et autonomiestetisk aspekt; nemlig i arbeidet med musikk.

Videre poengteres ”(...) musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer” (Kunnskapsløftet, 2006: 138). *Orientering og refleksjon om musikk* kan assosieres med autonomiestetikk, da målet, som over, er musikk, mens refleksjon omkring musikalske erfaringer i større grad kan relateres til heteronomiestetikk, for eksempel som i arbeidet med

---

<sup>15</sup> Til tross for dette vil det fortsatt være snakk om forholdet mellom det autonomiestetiske og det heteronomiestetiske (for eksempel sosiokulturelle funksjoner).

musikk og minner, eller musikk og identitetsdanning (Ruud, 1997). Denne delen av hovedområdet kan imidlertid tolkes videre enn jeg har gjort her. Det kommer med andre ord an på hvordan man velger å se disse uttrykkene. Refleksjon om musikalske erfaringer kan for eksempel være mer enn musikalske minner.

Hovedområdet *lytte* fokuserer på *musikkopplevelse* og *refleksjon*: ”Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse, alene og i samspill med andre” (Kunnskapsløftet, 2006: 138). Blant annet omfatter området ”(...) utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse” (ibid). Dette hovedområdet dreier i all hovedsak seg om det autonomiestetiske, da lytting, musikkopplevelse og refleksjon er faglig fokus. Det å reflektere over musikk man har hørt kan forbedre den intellektuelle tilnærmingen man har når det kommer til lytting av ulike typer musikk, eller ulike musikksjangre. En refleksjon omkring musikkopplevelsen kan imidlertid føre til ulike tanker og assosiasjoner for hvert enkelt individ, noe som kan sammenlignes med heteronomiestetikk og *referensialisme*. Nielsen (1998) poengterer at det finnes ulike meningslag i musikken som korresponderer med bevissthetslagene hos menneskets psyke, og slik vil musikkens mening finnes både i musikken selv og hos individet ut i fra hvordan hver enkelt opplever dette.

Lytting omfatter også *kjennskap til ulike sjangre* og vektleggingen av *musikalsk mangfold*. Et av målene er blant annet at man skal arbeide med ”(...) musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid” (Kunnskapsløftet, 2006: 139). Dette peker mot en heteronomiestetisk tankegang, hvor det utenom musikkalske, sett som musikkens *bruk og funksjon i samfunnet*, vektlegges. Musikk i reklame er et eksempel på hvordan musikk brukes for å oppnå ikke-estetiske mål. Musikkteori kan relateres til autonomiestetikk, da dette kan legge et viktig grunnlag for individets forståelse og intellektuelle tilnærming til musikk. De tre hovedområdene bør ikke forstås hver for seg, da de ”(...) utfyller hverandre i en dynamisk helhet, der måloppnåelse på ett område samtidig utvikler kompetanse på et annet” (ibid.: 139). Dette gjelder også forholdet mellom autonomi- og heteronomiestetikk, selv om jeg i utgreiingen forsøker å vise hvordan momenter av begge framtrer på ulike måter.



### 3.1.3 Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter består av å kunne *uttrykke seg muntlig* i musikk, å kunne *uttrykke seg skriftlig* i musikk, å kunne *lese* i musikk, å kunne *regne* i musikk og å kunne *bruke digitale verktøy*. Teori og refleksjon anses som vesentlig blant de fire førstnevnte ferdighetene. Det grunnleggende er at man lærer å sette ord på musikken man hører, at man kan uttrykke og formidle musikkopplevelser, reflektere omkring musikk som fenomen samt det å reflektere over kunnskap i faget (ibid.: 139). Kategorien *å kunne bruke digitale verktøy* dreier seg om musikkteknologisk kompetanse knyttet til lytting, musisering og komponering.

Den første kategorien, *å kunne uttrykke seg muntlig i musikk*, dreier seg om å ”(...) synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring” (ibid.: 139). Det autonomiestetiske uttrykkes som praktiseringen og arbeidet med musikk i seg selv, som for eksempel å synge, komponere og delta i samspill. Det heteronomiestetiske kan i og for seg relateres til det samme som over, siden de aspektene som instinktivt forekommer i disse øvelsene, for eksempel identitetsutvikling eller nytelse, også er en del av denne helheten. Samtidig kan det også relateres til *praksikalisme*, hvor musikkaktiviteten er det vesentlige.

Den andre kategorien, *å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk*, kan først og fremst relateres til autonomiestetikk, siden bruk av notasjon som verktøy til lytteøvelser er i fokus. Samtidig omhandler kategorien improvisasjonsøvelse og opplevelser av musikalsk art, noe som også innbefatter det autonomiestetiske perspektivet. Lytteøvelser, som nevnt ovenfor, kan imidlertid ha utenommusikalske ”effekter” på individet. Dette gjelder for øvrig også improvisasjonsøvelser og musikkopplevelser hvor det ikke-estetiske kan relateres til for eksempel trivsel.

*Å kunne lese i musikk* vektlegger *tolkning* og *forståelse* av ”(...) ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon” (ibid.). Slik vil dette kunne relateres til autonomiestetikk siden tolkning og forståelse av ulike musikalske uttrykk utvikler intellektet i forhold til blant annet det å forstå og tolke musikken man hører. Målet vil med andre ord være en bedre forståelse av musikk i seg selv gjennom forståelse av musikken og musikkens strukturer. Lesing av tekster vil i følge Kunnskapsløftet fungere som en kilde til refleksjon og

som en basis for ens egen komponering, noe som igjen legger til rette for det mer praktiske arbeidet med musikk, hvor også heteronomiestetiske perspektiver inngår.

*Å kunne regne i musikk* omhandler kjennskap til musikkens grunnelementer, noe som igjen legger grunnlaget for forståelse for kunstneriske og musikalske uttrykk, og de mønstre og strukturer som preger disse. Innenfor autonomiestetikken er det sentralt å bli kjent med musikkens grunnelementer, da dette kan bedre forståelsen for musikken og de musikalske strukturene som denne retningen er opptatt av. Det heteronomiestetiske uttrykkes rett og slett ved at man ikke kan snakke om musikk alene, men at konteksten også må tas i betraktning, jamfør kontekstualisme. Slik vil det aldri være snakk om ”ren” autonomiestetikk hvor musikkens mening kun finnes i de musikalske strukturene i musikkverket.

Den siste kategorien, *å kunne bruke digitale verktøy*, handler om ”(...) utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering” (ibid.: 139). Således skulle det framgå at både autonomi- og heteronomiestetiske perspektiver inngår i denne kategorien. Det praktiske arbeidet betraktet som bruk av opptaksutstyr og musikkprogram, kan relateres til kontekstualisme eller praksikalisme, mens både lytting og det å praktisere musikk også innehar autonomiestetiske perspektiver. Målet kan i alle tilfeller både være musikken selv og/eller musikkens ”effekter” på mennesket, men i alle tilfeller vil man uunngåelig også møte perspektiver fra både autonomi- og heteronomiestetikk.

## 3.2 Analyse av danningsteoretiske retninger

Som med autonomi- og heteronomiperspektivet, vil man også i en analyse vedrørende danningsteorier, eller sosialisering til/gjennom musikk, se spor av både materiale og formale danningsteorier i fagplandelen. Oppdragelse til/gjennom musikk kan relateres til henholdsvis material/formal danningstradisjon.

### 3.2.1 Formål med faget

Kunnskapsløftet konstaterer at musikk er en kilde til ”(...) både selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur” (Kunnskapsløftet, 2006: 137), og dette kan relateres til en formal tankegang, siden elevens utvikling er i sentrum. Likevel vil

også material danning gjenkjennes her, for eksempel ved at man gjennom å *ta opp i seg* kulturfenomener også kan oppnå selverkjennelse. Man kan med andre ord oppnå selverkjennelse ved å tilegne seg kulturens høyere åndelige liv på samme måte som ved gleden av å synge. Begrepet ”glede” kan også relateres til Even Ruuds tanker omkring sosialisering *gjennom* musikk, hvor man i dag kanskje fokuserer mer på det *funksjonelle* aspektet ved musikk, som et allmenndannende og personlighetsutviklende element (Ruud, 1983: 128).

Andre avsnitt retter blikket mot det allmenndannende og skapende musikkfaget. Musikkfaget skal ”(...) gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk” (Kunnskapsløftet, 2006: 137). Jmført med formale danningsteorier vil dette kunne relateres til at *tankeevnen* skal utvikles. Målet om at elevene skal oppleve, reflektere over og forstå musikalske uttrykk, tydeliggjør dette. Ruud argumenterer for at vi dag ser et sterkere fokus på musikkens allmenndannende virkning og elevsentrerte målsettinger, hvor blant annet musikk og identitet knyttes nært opp mot hverandre. Material danningsteori kan knyttes til opplevelse, refleksjon og musikkforståelse, da elementær musikk lære er et viktig moment innenfor danningsteoretisk objektivisme. Innenfor formal danning vil Klafkis (2001) vektlegging av *refleksjon*, hva angår barnets estetiske utvikling, være av betydning. Siste del av avsnittet kan relateres til formal danning, da den i stor grad fokuserer på elevens ”*hjelp til selvhjelp*”, jmfør metodisk danning: Musikkfaget skal gi grunnlag for ”utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger” (ibid.). Det er prosessen som er i fokus, og *egenaktivitet* er et viktig mål. Ruud (1983) mener at fokuset på egenopplevelser i musikkfaget er en forutsetning for innlæring. Dette ser han i sammenheng med følelseslivet, som i sterk grad berøres i møte med musikk. Siden følelseslivet går forut for det intellektuelle, er det av særs betydning at man tar hensyn til nettopp dette i musikkundervisningen, sier han.

En viktig forutsetning for musikkopplevelsens grunnlag, er *estetisk forståelse* og *eksistensiell erfaring* (Kunnskapsløftet, 2006). I dette ligger det at ”(...) kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen” (ibid.). Kjennskap og kunnskap om musikk vil være av betydning i forhold til den reelle musikkopplevelsen. Kunnskap om musikk kan for eksempel være elementær musikk lære, jmfør danningsteoretisk objektivisme. Musikk læren man har

tilegnet seg, vil legge et grunnlag for hvordan musikkopplevelsen arter seg. Kjennskap og kunnskap om musikk vil også kunne relateres til formal danningsteori, nærmere bestemt funksjonell danning. Målet er å utvikle *tankeevnen*, som for eksempel kreativitet og konsentrasjon. Metodisk danning vektlegger *egenaktivitet*, hvor fokus på håndverk og teknikk, jamfør også Ruuds fokus på egenopplevelser og det opplevels- og håndverksmessige ved musikkfaget, er av betydning. Slik vil både material og formal danningsteori inngå i kjennskap og kunnskap om musikk. Videre vektlegges den musikalske og menneskelige *samhandling* som skal balanseres mot mestring (ibid.). Mestring kan ses i sammenheng med den formale danningsteorien, samt Ruuds handlingsorienterte musikkpedagogikk, hvor *øving* er et viktig moment.

Fjerde avsnitt handler om musikkfagets rolle i en inkluderende skole med tilpasset opplæring. Det er blant annet viktig at musikkfaget skal ivareta *musikalsk mangfold* og *sjangerbredde* (ibid.). Kategorien handler om elevens forhold til kulturen, og det kulturinnhold eleven ”tar opp” i seg. Innenfor de mer åndsvitenskaplige materiale danningsteoriene vil denne relevansen kanskje innsnevres, spesielt dersom vektleggingen begrenses til det klassiske og det objektive i kulturen. Det klassiske, betraktet som verdien av de store kunstverk, problematiseres jo ofte på grunn av spørsmålet omkring *hva* som har dannelsesverdi, i tillegg til at man ikke kan forlange en kanonisk gyldighet til disse. Dette utelukker likevel ikke det klassiske som innhold. Problemet med objektivismen er at *alt* objektivt innhold i kulturen skal vektlegges, og slik blir den tatt ut av sin historiske sammenheng. Likevel tar denne mer hensyn til det bredere feltet av kultur. Fjerde avsnitt fokuserer på et bredere felt da det kommer til musikalsk mangfold og sjangerbredde enn hva som kanskje er ønskelig innenfor material danningsteori. Betydningen av både ”(...) samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk (...)” (ibid.: 137) understrekes.

Femte avsnitt vektlegger betydningen av musikalsk mangfold og sjangerbredde innenfor alle hovedområdene i fagplandelen, og på alle trinn. *Identitetsdanning i et flerkulturelt samfunn* anses som en vesentlig del av elevens utvikling. Dette kan skje ved å fremme tilhørighet ”(...) til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt” (ibid.). Identitetsdanning kan således sammenholdes med Ruuds (1983) tanker om en

allmenndannende og elevsentrert pedagogikk, hvor han relaterer identitet til elevens musikksmak, sett som et uttrykk for hvem man er, eller ønsker å være. Avsnittet kan også ses i sammenheng med kategorial danning som poengterer betydningen av lærestoffets relasjon til *elevens livsverden*, slik at dette oppleves som relevant for eleven. Identitetsdanning kan også relateres til de formale danningsteoriene, da disse vektlegger utviklingen av individet, blant annet ved hjelp til videre selvhjelp, samt fokuset på en *indre forvandling* hos individet.

Siste avsnitt vektlegger målet om å utvikle "(...) skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode" (Kunnskapsløftet, 2006: 137). Formal danningsteori, med sine forutsetninger om egenaktivitet, utvikling av tankeevne, og "transfer", kan betraktes som en mulig innfallsvinkel her. Selvrealisering, det å utvikle seg selv som individ i møte med samfunnet, kan anses som en danning *gjennom* musikk, hvor målet kan være å utvikle mer personlige sider ved eleven. I hvilken retning ønsker vi å prege mennesket og samfunnet, spør Nielsen (1998), og relaterer dette til formale danningsteorier. Således vil Ruuds (1983) fokus på individet og opplevelse av sammenhenger, kunne relateres til dette avsnittet. Målet om å skape mennesker som er i stand til å realisere seg selv, forutsetter i denne sammenheng selvfølgelig også et møte med musikk/lærestoff, jamfør material danning. I denne sammenheng ligger fokuset imidlertid mer i retning av det elevsentrerte og samfunnsorienterte; musikk-*individ-samfunn*.

### 3.2.2 Hovedområder i faget

Hovedområdet *musisere* vektlegger *musikkopplevelsen*, sett som eksistensiell erfaring og estetisk opplevelse (Kunnskapsløftet, 2006: 138). Det praktiske arbeidet det fokuseres på omfatter bruk av musikkens grunnelementer og elementær musikk lære. Øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling er sentrale faktorer innenfor hovedområdet (ibid.). Denne kategorien vil kunne falle innenfor både formal og material danningsteori, i tillegg til Ruuds vektlegging av *øving* som forutsetning for å lykkes. Innenfor formale danningsteorier er *øving og kunnen* sentrale argumenter, jamfør Bollnows betraktninger om øving (Ruud, 1983). Funksjonell danning, hvor "transfer" er et viktig moment, er av betydning her, da øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling alle er kategorier som kan tilrettelegge for "overføring av kunnskap" til andre områder i livet. For eksempel vil øving kunne gi en *selvdisiplin* som kan overføres til andre

områder, mens samspill og samhandling kanskje kan medføre utvikling av sosial tilpasningsevne. Som Nielsen sier er den sosialiserende effekten musikken har i fellesmusikalsk utfoldelse, av stor betydning (Nielsen, 1998: 71).

Metodisk danning vil kunne sammenholdes med fokuset på *prosessen* mennesket dannes gjennom. Man tilegner seg tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker som individet vil få bruk for i sin egen livssituasjon. Egenaktivitet, som hjelp til selvhjelp, er framtrødende innenfor metodisk danning, samt fokuset på håndverk og teknikk. Slik vil både den metodiske og den funksjonelle danningen kunne betraktes innenfor dette hovedområdet. Det materielle aspektet kan relateres til arbeidet med lærestoffet da dette nødvendigvis også omfatter arbeid med musikkteori og ulik kunnskap knyttet til instrumenter osv. Betydningen av den objektive kulturen, eller klassikerne, er kanskje av mindre betydning innenfor dette hovedområdet, selv om dette også avhenger av den enkelte lærers valg i undervisningssituasjonen.

Hovedområdet *komponere* fokuserer på musikkopplevelse og musikalsk skaping. Her inngår utforskning og eksperimentering av musikkens grunnelementer, utforskning av stemmen, det å skape egne musikalske uttrykk og å sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse (Kunnskapsløftet, 2006: 138). Både formal og material danningsteori vil inngå her, siden material danning i stor grad fokuserer på estetikk og elementær musikklering. Jamfør formal danningsteori og Even Ruuds betraktninger, vil *øving* kunne vurderes som en viktig del av hovedområdet. Også den metodiske danningens begrep om egenaktivitet, inngår i arbeidet med å komponere. Man kan vel også tenke seg av ”overføring av kunnskap” til andre områder i livet, vil kunne forekomme. Arbeidet med lærestoffet, som for eksempel teknikker knyttet til instrumentet, vil også her knytte material danning til det å arbeide med komposisjon.

Det siste hovedområdet *lytte* betrakter musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Det å lytte vil være en forutsetning for musikkopplevelse alene og i samspill med andre (ibid.). Nielsen sier at lytteevne kan ”overføres” til lydhørhet og det å ta hensyn på andre områder i barnets livssituasjon. Slik kan dette relateres til funksjonell danning (Nielsen, 1998: 71), samtidig som at lytting i seg selv er en vesentlig del av material danning. Også sjangerbredde og musikalsk mangfold vektlegges. Man skal med andre ord ikke kun lytte til én type musikk, men bli kjent med *ulike former* for musikk. Målet er blant annet at individet utvikler vurderingsevne i et samfunn med overflod av lyd og musikk. Material danning fokuserer både

på det objektive innhold i kulturen, og det ”klassiske”. Dette innebærer et snevrere fokus på musikalsk mangfold, til tross for at kulturens innhold vektlegges. Likevel vil musikkteoretiske emner kunne falle innenfor den materiale danningsteorien, hvor eksempelvis elementær musikkteori, repertoar, musikkhistorisk og musikkteoretisk kunnskapsstoff og instrumentkunnskap vil være vesentlig lærestoff (Hanken & Johansen, 1998: 68). Det formale aspektet gjenkjennes ved det samfunnsorienterte fokuset knyttet til musikalsk mangfold og sjangerbredde, noe som kan sammenholdes med det flerkulturelle fokuset man ser i skolen i dag.

### 3.2.3 Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter i faget kan ved første øyekast synes å falle innenfor kategorien materiale danningsteorier. Samtidig legger disse ferdighetene grunnlaget for ulike perspektiver som formal danning står for. Ferdighetene dreier seg hovedsakelig om *musikkspesifikke kunnskaper*, noe som vil være en naturlig forutsetning for videre arbeid med musikk og forståelsen av dette. Likevel vil kategoriene ”regne i musikk” og ”bruke digitale verktøy” peker utover det rent musikkspesifikke, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

Ferdighetene består av det å *kunne uttrykke seg muntlig i musikk*, å *kunne uttrykke seg skriftlig i musikk*, å *kunne lese i musikk*, å *kunne regne i musikk* og å *kunne bruke digitale verktøy* (Kunnskapsløftet, 2006). Alle kategoriene vedrører musikkteori, eller *musikkspesifikk kunnskap*, i ulik grad, noe som i første omgang kan relateres til material danningsteori. Å uttrykke seg muntlig i musikk beskrives som ”(...) å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen” (ibid.: 139). Jo mer musikkteori man kan, jo lettere vil det være å uttrykke egne ”musikalske tanker”.<sup>16</sup> Bruk av ulike former for notasjon, er vesentlig for å kunne uttrykke seg *skriftlig* i musikk. Notasjon vil kunne fungere som et verktøy blant annet for improvisasjonsøvelser, nedskrivning av eget materiale og i lytteøvelser. Fokuset på eleven, jamfør formal danning, kan relateres til det å *øve*,<sup>17</sup> *elevens utvikling* i møte med musikkteori, den metodiske danningens fokus på håndverk og teknikk, og *refleksjon*, som i henhold til

---

<sup>16</sup> Det er likevel ikke slik at man må lære musikkteori for å kunne uttrykke seg, og reflektere over musikk som fenomen, men det vil kunne være en støtte.

<sup>17</sup> Bollnow betrakter øving som sterkt personlighetsutviklende.

Klafki (2001) betraktes som en svært viktig forutsetning for den estetiske danningen. Samtidig kan ”det å lære å synge”, i motsetning til det å lære seg visse gitte sanger, vise til en forståelse hvor *læringsaktivitetene* er i sentrum, hvor det å synge i seg selv kan være utviklende for eleven som menneske, jamfør formal danning.

Å kunne *lese i musikk* dreier seg om tolking og forståelse av ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og notasjonsformer (Kunnskapsløftet, 2006). Material danning identifiseres via det sterke fokuset på lærestoffet. Å kunne *regne* i musikk har også et sterkt fokus på lærestoffet, og denne innebærer å ”(...) bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk” (ibid.: 139). Formal danning, som over, gjenkjennes i begge kategoriene ved at øving, refleksjon m.m. også faller innenfor denne kategorien. Musikkteknologi, som i å kunne *bruke digitale verktøy*, er knyttet til både lytting, musisering og komponering. Denne fokuserer også i stor grad på lærestoffet, samtidig som dette vil være utviklende for eleven som menneske. Det å få kjennskap til musikkteknologi legger også til rette for *funksjonell danning*, på den måten at eleven kan utvikle sine *evner*. Kompetansen eleven lærer på dette feltet, kan han eller hun benytte seg av senere i livet, eller overføres til nye situasjoner.

Å kunne *regne i musikk* omhandler kjennskap til musikkens grunnelementer, som igjen skal legge til rette for forståelse for hvordan mønstre og strukturer preger ulike kunstneriske og musikalske uttrykk. Det musikkspesifikke, relatert til den materiale danningen, er med andre ord også her av vesentlig betydning. Det formale aspektet kan assosieres med utviklingen av *tankeevnen*, og innlæringen av ulike *metoder* som eleven kan dra nytte av i andre situasjoner. Alle punktene kan med andre ord relateres til formale danningsteorier. For eksempel vil alle punktene være formale i den forstand at man 1) innenfor *metodisk danning* fokuserer på håndverk og teknikk, hvor egenaktivitet og tilegnelse av tenkemåter og verdimålestokker skal hjelpe eleven å mestre innholdsmengden i egen livssituasjon, og 2) at metodene man lærer, for eksempel innstuderingmetoder, bladspill, analysemetoder osv., også kan ha *overføringsverdi* til andre sammenhenger jamfør funksjonell danning (Hanken & Johansen, 1998: 72)

I en undervisningssituasjon finner man kanskje ulik vektlegging av formal og material danning, noe som kan betraktes som kategorial danning. Målet er å ha et dialektisk syn på



kategoriene, slik at de ulike delene anses som ”momenter” og ikke bestemmelser. Disse vil i følge Klafki (2001) kunne fungere i samspill med de andre enhetene, og slik danne en *helhet* slik danningen også bør være. Man kan si det slik at de formale eller materiale danningsteoriene ikke fungerer hver for seg, men at et dialektisk forhold mellom disse er nødvendig, men også uunngåelig. Man vil likevel finne at musikkpedagoger vektlegger ulike sider ved faget: ”(...) noen er elev- og prosessorienterte, mens andre legger større vekt på håndverk, kunnskap og produkt” (Ruud, 1996: 33). En kategorial danningsteoretisk måte å se individets utvikling, kan relateres til hermeneutikk på den måten at man utvider sin forståelseshorisont i møte med musikk: ”(...) denne ændring betyder, at mennesket kan træde i et nyt erkendelsesforhold til objektet, fordi subjektets forståelseshorisont er blevet en anden, hvilket medfører yderligere ændring etc.” (Nielsen, 1994: 79)

### 3.3 Kulturanalyse

Kulturanalysen knytter jeg opp mot ulike perspektiver fra teorikapitlet, som sentreres rundt *indre motsigelser*, eller motsetninger, i teksten. Det kan virke som at Kunnskapsløftet opererer med ulike *distinksjoner* eller dikotomier, knyttet til en hierarkisk måte å forstå dem på. Det kan være at dette er ubevisste valg hos forfatterne, men som jeg skal eksemplifisere, kan det se ut som at det ene leddet i dikotomiene ofte ”veier tyngre” enn den andre; altså at det ene vurderes som mer *autentisk*, eller fundamentalt, enn det andre. Innenfor dekonstruksjon er ett argument å vise at begge leddene i dikotomiene er like nødvendige. Jeg vil derfor ikke forsøke å skille disse to, eller vise at det er feil å operere med dem. Målet mitt er å vise at ved å bruke dikotomier slik Kunnskapsløftet gjør, ser man på mange måter en *underforstått tanke* om at det ene leddet er mer verdifullt enn det andre.<sup>18</sup> Jeg mener ikke å si at forfatterne av Kunnskapsløftet har intendert å skrive dette som et ”skjult budskap” eller propaganda for den saks skyld, men måten noe blir *formulert* på, og måten noe *ikke* blir formulert på, kan ha betydning for hvordan mottakeren *leser og forstår* teksten. Ved første øyekast er det kanskje heller ikke noe som tilsier at det finnes skjulte eller bakenforliggende budskap i teksten. Ved å dekonstruere teksten ser man likevel at måten noe formuleres på nesten ubevisst er med på å

---

<sup>18</sup> Begrepene autentisk/ikke-autentisk kan i denne analysen på sett og vis korrespondere med dikotomiene, og diskusjonen omkring, høy/lav og estetisk/funksjonell.

bestemme hvordan mottakeren skal lese, og *forstå* teksten, noe som er interessant å se nærmere på.

Som Derrida påpeker forstår vi alt gjennom skriftegn, i motsetningspar, noe vi også er tvunget til siden vi er ”fanget” av språket (Barker, 2000). Disse parene eller dikotomiene er forbundet med *makt*, slik at den ene gjerne anses som mer autentisk enn den andre. Et sentralt poeng hos Derrida er likevel at den ene alltid vil finnes *på grunn av* den andre. Det ville for eksempel ikke finnes noen høykultur uten en lavkultur, det ville ikke vært snakk om autonomiestetikk uten et begrep som heteronomiestetikk.<sup>19</sup> Dikotomiene jeg benytter meg av i analysen er

- *Estetisk/funksjonell*
- *Høy/lav kultur*
- *Monokulturell/multikulturell*

Retningene *Musicking* og *New Musicology* synliggjøres i Kunnskapsløftet, da musikkfaget vektlegger alt fra dans, musikkteknologi, identitetsutvikling, mellommenneskelig forståelse til samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere i skolen. Musikk er flerfoldige aktiviteter, sier Cook, og den er sosialt, kulturelt og økonomisk bestemt. Samtidig mener han at *musikk er en måte å leve identitet på*, nettopp fordi musikk må ses i sammenheng med andre forhold enn kun musikken selv. Med dette ser vi at *identitetsutvikling* i aller høyeste grad anses som en *integrert del* av musikk som flerfoldige aktiviteter. Det kan kanskje diskuteres om Kunnskapsløftet opererer med samme synspunkt med hensyn til musikk og identitetsutvikling. Som jeg skal forsøke å vise, kan det se ut som om identitetsutviklingen i henhold til Kunnskapsløftet skjer som *en følge* av estetisk utfoldelse, og ikke som en integrert del av den totale (musikk-)erfaringen (estetisk/funksjonell).

### **3.3.1 Estetisk/funksjonell**

Dyndahl og Ellefsen hevder at Kunnskapsløftet opererer med to tilnærminger til musikk:

(...) én estetisk som vektlegger musikkutøving og -opplevelse, musikalsk skjønn og vurderingsevne, samt følsomhet for musikkens grunnelementer, og én ”funksjonell” som peker på musikkens betydning som identitetsdanner, kulturbærer og verdiskaper, samt

---

<sup>19</sup> Uten disse motsetningsparene, ville det kanskje bare vært snakk om ”kultur” eller om ”estetikk”.

musikksosiologiske temaer som er knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn.  
(Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]: 12 [<sup>n11</sup>])

Det kan altså se ut som at Kunnskapsløftet benytter seg av dikotomien *estetisk/funksjonell*, noe jeg skal gå nærmere inn på og redegjøre for i analysen. Anvendelsen av uttrykkene er ikke noe problem i seg selv. Den er faktisk uunngåelig, da dette er en del av språket vårt og måten vi snakker om fenomener på. Det kan imidlertid virke som at Kunnskapsløftet vektlegger det ene leddet i dikotomien framfor det andre. I samtlige forestående eksempler er det estetiske og det funksjonelle uløselig knyttet sammen. Jeg skal forsøke å vise hva Kunnskapsløftet synes å vektlegge. For eksempel poengterer Kunnskapsløftet betydningen av tilpasset opplæring i en inkluderende skole slik:

*Eksempel 1:*

”Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for *estetiske opplevelser*, kan faget bidra til *selverkjennelse*, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (ibid.:137, min kursivering).

Det kan virke som at Kunnskapsløftet skiller mellom *de estetiske opplevelsene* på den ene siden, og *identitetsutviklingen* på den andre, sett som kilde til selverkjennelse. Innlevelse, utfoldelse og deltakelse kan ses som en del av den estetiske opplevelsen, mens selverkjennelse er noe ”annet” som kommer *som følge* av estetiske opplevelser. Kunnskapsløftet anerkjenner tilsynelatende ikke selverkjennelse og estetiske opplevelser som en og samme sak. Tvert i mot opererer læreplanen med en *hierarkisk* betraktningssmåte, hvor den estetiske opplevelsen (det primære) ligger til grunn for at selverkjennelse (det sekundære) kan finne sted. Hvis man betrakter dikotomien *estetisk/funksjonell* som at det estetiske er den konkrete musikkopplevelsen, og at det funksjonelle, eventuelt det kulturelle, er identitetsaspektet sett som kilde til selverkjennelse, kan det synes som at Kunnskapsløftet her ser det estetiske perspektivet som det mest verdifulle; nemlig som grunnlaget for at selverkjennelse kan finne sted. Er ikke dette i så fall å tenke på noe som mer ”ekte” eller ”naturlig” enn noe annet?

*Eksempel 2:*

”Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike *funksjoner* og *betydninger* for hver enkelt av oss” (ibid.: 137, min kursivering)

”Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde til både *selverkjennelse* og *mellommenneskelig forståelse* på tvers av tid, sted og kultur” (ibid.: 137, min kursivering)

”Musikkorientering (...) omfatter *både musikkteoretiske emner* og *musikksosiologiske temaer* knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid” (ibid.: 139, min kursivering)

De to første setningene viser hvordan musikk kan bidra til noe *annet* enn musikken selv. Med andre ord er det snakk om forholdet estetisk/funksjonell. For eksempel har musikk ulike funksjoner og betydninger for mennesket, samtidig som musikk tilrettelegger for selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse. Det interessante er ikke forholdet estetisk/funksjonell, men hvordan denne dikotomien framstår i disse eksemplene. Musikken *har* ulike funksjoner og betydninger for oss og *er* en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse, men det kan virke som *musikken i seg selv* anses som mer verdifull enn funksjonene og betydningene som musikken har. Med andre ord; musikk først, deretter betydninger, selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse. Man kan kanskje si at Kunnskapsløftet vektlegger det estetiske (musikken) som det primære, mens det sosiokulturelle aspektet (som musikken i et kulturperspektiv er en integrert del av) er av en mindre avgjørende betydning; altså sekundær. Ligger det en underforstått antydning om at identitetsutvikling skjer *som følge* av musikkerfaring, og derfor ikke betraktes som en integrert del av den musikalske framføringens totalitet?

Den siste setningen vektlegger en både/og-framstilling av begrepene estetisk/funksjonell, da musikkorientering omfatter *både* musikkteoretiske emner *og* musikksosiologiske temaer. Nettopp fordi Kunnskapsløftet ordlegger seg på denne måten, framtrer også distinksjonen mellom musikkteori og musikksosiologi for meg som mer åpenbar. Det er med andre ord ikke

en og samme sak, men to forskjellige tilnærminger til musikk, hvor den ene framtrer som mer autentisk enn den andre.

Det neste og siste eksemplet, viser en tydeligere tendens til at forbindelsen estetisk/funksjonell blir sett på som to ulike tilnærminger til musikk, og ikke en integrert del av musikk, eller *musicking*:

*Eksempel 3:*

Elevene skal kunne "(...) uttrykke og formidle refleksjon om musikk som *kunst- og kulturuttrykk* og som *underholdnings- og forbruksvare*" (ibid.: 142, min kursivering)

I denne distinksjonen er det ganske tydelig at musikk som kunst- og kulturuttrykk anses som noe *annet* enn musikk som underholdnings- og forbruksvare. Det ligger en underforstått forståelse av at det er *grunn til* å skille disse to tilnærmingene til musikk, hvis ikke hadde det ikke vært snakk om å bli kjent med kunstmusikk kontra forbruksmusikk. Man kunne kanskje formulert seg annerledes, ved å si at elevene skal kunne *reflektere omkring ulike musikkstiler i historie og nåtid*. Da ville ikke distinksjonen framtrådt like innlysende som den gjør i dette eksemplet. Det er også en annen åpenbar distinksjon som kommer til uttrykk her, nemlig høy/lav. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

### **3.3.2 Monokulturell/multikulturell**

Distinksjonen *Monokulturell/multikulturell* kommer til uttrykk flere steder i Kunnskapsløftet. Dette synliggjøres på grunn av måten forfatterne ordlegger seg i ulike mål og formål. For eksempel skal musikkfaget ivareta *musikalsk mangfold* og *sjangerbredde*. Her nevnes *samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk* og ulike former for *improvisert og rytmisk musikk*. Snakker man for eksempel om norsk musikk (eller folkemusikk) kontra etnisk musikk (det vil si musikk fra andre kulturer), er det instinktivt også snakk om "*vår musikk*"/"*deres musikk*", eller nærmere bestemt monokulturell/multikulturell. De "naturlige" egenskapene ved *vår musikk*, kan ses som "hvit", "vestlig" musikk, mens *deres musikk* anses som etnisk og annerledes. Når man snakker om etnisk musikk i Kunnskapsløftet nevner man *ikke* at "hvit" musikk *også* er etnisk musikk.

Kunnskapsløftet poengterer betydningen av *det flerkulturelle norske samfunnet*. Respekt for andres kulturer samt utviklingen av holdninger i møte med det flerkulturelle, er i fokus. Litt selvmotsigende kanskje, hvis man ser nærmere på hvordan Kunnskapsløftet artikulerer seg, og i enkelte eksempler tilsynelatende opprettholder distinksjonen. Det underforståtte, som oss/de andre, monokulturelt/multikulturelt, er ganske tydelig flere steder. Om dette er intendert fra forfatterens side, er rimeligvis et annet spørsmål, men kanskje er det viktig å være bevisst hvordan språket vi bruker om noe faktisk gjør noe med måten vi forstår, og tenker om en tekst på, om ikke annet underbevisst.

Å arbeide med sjangerbredde og musikalsk mangfold er viktig i det flerkulturelle samfunnet vi lever i, sier Kunnskapsløftet. Det neste eksemplet viser hvordan Kunnskapsløftets formulering på flere måter er selvmotsigende:

#### *Eksempel 1*

”I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens *egen kultur og kulturarv*, toleranse og respekt for *andres kultur* og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper *lokalt, nasjonalt og internasjonalt*” (ibid.: 137, min kursivering)

Som vi ser av eksemplet foreligger det to distinksjoner her: ens egen kultur og kulturarv kontra andres kultur, og musikkens betydning lokalt/nasjonalt kontra internasjonalt. De innforståtte motsetningene angis altså her, fordi målet er *både/og*.<sup>20</sup> Like fullt får jeg følelsen av at både/og virker mot sin hensikt, og i stedet understreker *forskjellen* på denne distinksjonen, noe som kanskje er med på å opprettholde nettopp denne. Det virke som om det monokulturelle vektlegges mer enn det multikulturelle, og igjen mener jeg at Kunnskapsløftet kunne ordlagt seg annerledes, som for eksempel: *I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til egen kultur og kulturarv, og medvirke til forståelse for musikkens betydning i et internasjonalt samfunn*. Eksemplene under vil nærmere belyse denne påstanden:

---

<sup>20</sup> Det er altså snakk om *både* egen kultur og andres kultur; *både* musikkens betydning som kulturbærer lokalt/nasjonalt og internasjonalt.

### *Eksempel 2*

Elevene skal kunne "(...) diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og *andre kulturers* folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser" (ibid.: 142, min kursivering).

Elevene skal kunne "(...) gjenkjenne *norsk og samisk folkemusikk* og *folkemusikk fra andre kulturer*" (ibid.: 141, min kursivering)

Elevene skal kunne "(...) danse et utvalg *norske og internasjonale* danser" (ibid.: 140, min kursivering)

Eksemplene viser til en kulturforståelse hvor det er snakk om det vi er *kjent* med, som norsk folkemusikk og norske danser, kontra det som er mer *ukjent*, sett som andre kulturers musikk og internasjonale danser. Dikotomiene hadde ikke vært tydelige på denne måten dersom Kunnskapsløftet for eksempel hadde sagt at elevene skal *gjenkjenne ulike kulturers folkemusikk*.<sup>21</sup> Da Kunnskapsløftet formulerer dette som "norsk og samisk folkemusikk" på den ene siden, og "folkemusikk fra andre kulturer" på den andre, blir det tydelig at vi har å gjøre med et *monokulturelt/multikulturelt*-forhold. Kanskje kunne Kunnskapsløftet vært tjent med en dekonstruksjon av denne, nettopp for å vise at vår folkemusikk ikke er mer naturgitt og "ekte" enn annen folkemusikk. Det samme gjelder i spørsmålet om dans, hvor norsk dans står som motsetning til internasjonale danser. Her kunne man formulert seg annerledes, for eksempel at elevene skal kunne: *danse et utvalg danser fra ulike kulturer*.

### **3.3.3 Høy/lav kultur**

I diskusjonen omkring høy/lav kultur, vil man også kunne drøfte forholdet musikk og kulturell mening. For eksempel mener Storey (2003) at verdien av noe produseres i bruken av det, altså når subjekt og objekt "møtes" (musikk-menneske), eller som Dyndahl og Ellefsen konstaterer; den estetiske erfaring forekommer som forbindelser og relasjoner mellom musikk, individ og den sosiokulturelle kontekst (Dyndahl & Ellefsen [under utgivelse]). Storey mener at verdien ikke ligger i musikken selv (autonomiestetikk), men først når møtet mellom musikk og menneske finner sted (sosiokulturelt). Det kan derfor være betenkelig at

---

<sup>21</sup> I og med at vi også har en kultur i Norge, vil også den norske folkemusikken være integrert i dette utsagnet.

Kunnskapsløftet benytter seg av distinksjonen høy/lav, hvor det kan virke som at den høye kunsten vurderes som mer sentral enn ”den lave” og marginale. I et kulturperspektiv er det to dilemmaer knyttet til nettopp dette. For det første er det problematisk at man anser noe som mer naturlig enn noe annet, da dette er å tenke om noe som mer opprinnelig, med naturgitte egenskaper i objektet, enn noe annet. Snakker man for eksempel om høy kunst, er dette egentlig å ta noe ut av sin historiske og samfunnsmessige kontekst, og man tillegger således egenskaper til musikken, som om det var et autonomt objekt med gitte egenskaper. Et annet poeng er at populærmusikk kan være like betydningsfullt og *utviklende* for et subjekt som for eksempel kunstmusikk er for et annet. Det kommer med andre ord an på hva enkelte mennesker foretrekker. Dersom man anser kunstmusikk som den mest autentiske, opprinnelige musikkstilen, vil jo ikke dansebandmusikk, hiphop, populærmusikk m.fl. anses som like utviklende for de som liker denne musikken. Utvikler man seg ”*bedre*” om man lytter til kunstmusikk enn om man lytter til dansebandmusikk? Med bakgrunn i kulturteori, vil en relativistisk holdning til begrepene være av interesse, da mennesker har ulike oppfatninger av hva som er vakkert; av hva som har kvalitet.

Dikotomien *høy/lav kultur* er altså en distinksjon som forekommer i Kunnskapsløftet. Lav kultur kan her forstås som populærkultur. Innenfor kulturteori er begrepene flittig diskutert, men forskere mener i dag at vi ikke har noen grunn til å skille mellom høy/lav: ”With the passing of time and the increased interest in popular culture, a new set of theorists argued that there were no legitimate grounds for drawing these lines between the worthy and the unworthy” (Barker, 2000: 63).

I Kunnskapsløftet benyttes begrepene blant annet i benevnelsen av kunst- og kulturuttrykk (høykultur) kontra underholdnings- og forbruksvare (lavkultur/populærkultur). La meg starte med nettopp dette eksemplet:

#### *Eksempel 1*

Målet er at elevene skal kunne ”(...) uttrykke og formidle refleksjon om musikk som *kunst- og kulturuttrykk* og som *underholdnings- og forbruksvare*” (ibid.: 142, min kursivering)

Som tidligere nevnt finnes dikotomien estetisk/funksjonell i dette eksemplet. Samtidig ser vi at også kunst- og kulturuttrykk / underholdnings- forbruksvare også kan ses som en *høy/lav-*



distinksjon. Som i de foregående eksemplene, ser det også her ut som at Kunnskapsløftet anser noe som mer høykulturelt, eller noe med mer *kvalitet* eller *verdi* enn noe annet. Nettopp det at Kunnskapsløftet *skiller mellom* musikk som kunst og som underholdningsvare, tyder på en underliggende forestilling om at det *er* en forskjell mellom disse, noe som kommer til uttrykk i det estetiske. Kunnskapsløftet kunne formulert seg annerledes. Her er mitt forslag: ”Elevene skal kunne uttrykke og formidle refleksjon om musikk i ulike uttrykk og sjangre”. Jeg stiller meg kritisk til Kunnskapsløftets formulering av distinksjonen, noe jeg ønsker å vise i min omformulering. For å nevne Bourdieus begrep om kulturell ekskludering, kan man spekulere på om måten Kunnskapsløftet ordlegger seg på, er med på å opprettholde distinksjonen omkring høy/lav; musikk som kunst- og kulturuttrykk forstått som høykultur; musikk som underholdnings- og forbruksvare forstått som populærkultur (lavkultur).

### *Eksempel 2*

”Samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole muliggjør møter med *kunstuttrykk av høy kvalitet*” (ibid.: 137, min kursivering)

Et umiddelbart spørsmål er: Hva anses som kunstuttrykk av høy kvalitet? Og hva ligger i begrepet kvalitet? Som jeg diskuterte i kulturkapitlet, har kvalitet ofte vært knyttet til det ene leddet i dikotomien, for eksempel til ”høy” i høy/lav-distinksjonen. Man kan vel også si at kunstuttrykk av høy kvalitet har vært betraktet som det mest verdifulle. Det kan være av interesse å se på det som *ikke* nevnes i dette eksemplet, nemlig den innforståtte motsetningen. Om man snakker om kunstuttrykk av *høy* kvalitet, da må det vel også finnes kunstuttrykk av *lav* kvalitet? Underforstått i dette eksemplet ligger det med andre ord en antydning til at det finnes *både/og*. Og siden man antar at det finnes *både/og*, legger ikke Kunnskapsløftet da opp til et syn om at noe er bedre enn noe annet? Som andre eksempler viser, skiller Kunnskapsløftet mellom det estetiske og det funksjonelle, det primære og det sekundære. Samtidig skiller det også mellom musikk som kunstnerisk uttrykk og musikk som en kommersiell vare. Et problem her, er etter min mening at den relativistiske tilnærmingen til begrepene forsvinner, noe som igjen blir problematisk sett i sammenheng med individers og grupperes smak. De neste eksemplene viser en tilsvarende høy/lav-distinksjon, samtidig som de på mange måter framholder en *enten/eller*-oppfatning; kunst/forbruk.

### *Eksempel 3*

Elevene skal ”(...) gjenkjenne musikk fra *historiske hovedepoker i kunstmusikken*” (ibid.: 141, min kursivering), og elevene skal kunne ”(...) gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av *sentrale komponister fra kunstmusikken*” (ibid.: 141, min kursivering)

Elevene skal ”(...) gjøre rede for (...) ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha” (ibid.:141)

Elevene skal ”(...) samtale om hvordan musikk *både* er et kunstnerisk uttrykk *og* en kommersiell vare” (ibid.: 141, min kursivering).

I eksempel 3 kan det virke som om Kunnskapsløftet fastholder et kultursyn der noe betraktes som *kunst* og noe som *underholdning*; noe som kunstuttrykk, noe som kommersiell vare, og kanskje noe som mer sentralt enn noe annet. De to første setningene poengterer to ulike tilnærminger til musikk, i alle fall slik det framgår i Kunnskapsløftet: én som vektlegger kunstmusikk, og én som understreker musikkens funksjoner. Også her ser man det estetisk/funksjonelle-aspektet, men i denne sammenheng relatert til høy/lav. Innebygget i de to første setningene ligger motsetninger som ikke nevnes før i den siste setningen. Den første setningen framhever viktigheten av å gjenkjenne kunstmusikk fra historiske hovedepoker, samt arbeid med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken. Her ligger det også en antagelse om at det finnes noe annet enn kunstmusikk, for eksempel populærmusikk, men dette nevnes ikke. I den andre setningen ligger det en forståelse for musikk som noe funksjonelt, hvor musikkens bruk og funksjoner er i fokus. Her ligger det også en innebygget motsetning, sett som musikkens estetiske aspekt, eller da det høykulturelle aspektet ved musikk, men dette nevnes heller ikke her. Det siste eksemplet poengterer musikken som *både* et kunstuttrykk *og* en kommersiell vare. Det er likevel noe i denne setningen som får meg til å tenke at musikken *enten* er et kunstuttrykk *eller* en kommersiell vare. Med andre ord; den *kan* være begge deler, men ikke samtidig. Igjen kan det synes som at musikk som kunst blir sett på som mer verdifullt enn musikk som forbruksvare, selv om dette ikke står direkte skrevet i teksten. Det siste eksemplet gir tyngde til argumentet om at de to første eksemplene også har

en innebygget høy/lav-distinksjon, da man her får en følelse av *enten/eller; kunst eller forbruk*.<sup>22</sup>

Kulturanalysen har i all hovedsak fokusert på motsetninger i Kunnskapsløftet. Dette fordrer at man ser på det som *nevnes* og det som *ikke nevnes*, samtidig som en dekonstruksjon av disse kan bidra til et revidert syn på teksten i sin helhet. I analysen har jeg også forsøkt å knytte inn aspekter fra kulturkapitlet, slik som identitet, autentisitet, musikk og mening og begrepene *musicking* og *New Musicology*. Jeg mener det er tydelig at Kunnskapsløftet ikke opererer med samme filosofiske og teoretiske grunnlag som poststrukturalismen gjør. *Identitetsutvikling* kan betraktes som et av målene i Kunnskapsløftet. Mens postmoderne identiteter innenfor et kulturteoretisk perspektiv betrakter individet som multimobile hvor identitet konstitueres innenfor kulturen og historien, kan det se ut som at Kunnskapsløftet vektlegger det funksjonelle i én klassetime, det estetiske i en annen.<sup>23</sup> På den måten vil kanskje ikke identitetsaspektet i Kunnskapsløftet være en integrert del av den totale undervisningen som helhet, jamfør for eksempel Smalls begrep om *musicking*. Identitetsutvikling vil imidlertid konstrueres hele tiden, og bør i et kulturperspektiv ses i sammenheng med utprøvingen av subjektposisjoner innenfor diskurser.

Begrepet *autentisitet* kan knyttes til diskusjonen omkring høy/lav, estetisk/funksjonell og monokulturell/multikulturell. Årsaken til dette, som i diskusjonen over, er at det ene leddet i hvert motsetningspar ofte anses som det primære. For eksempel kan det virke som at Kunnskapsløftet anser kunstmusikk som mer autentisk enn populærmusikk, nettopp på grunn av måten noe formuleres. Ved å dekonstruere parene har jeg forsøkt å vise at ingen av disse leddene er mer verdifullt enn det andre, i tillegg til å vise at måten noe formuleres på, eventuelt det som nevnes og det som ikke nevnes, er med på å styrke den eventuelle distinksjon som befinner seg i teksten.

*Musikk og mening* kan ses i sammenheng med begrepet verdi eller kvalitet. Dersom *verdien av noe* produseres gjennom *bruken av det* (Storey, 2003), blir det problematisk å snakke om for eksempel høykultur og lavkultur, da høykultur ofte forbindes med verdi eller kvalitet,

---

<sup>22</sup> Jamfør det som ikke nevnes i teksten; nemlig motsetningene.

<sup>23</sup> Jamfør diskusjonen omkring både/og – enten/eller.

mens lavkultur forbindes med ”den ukultiverte massens smak”.<sup>24</sup> Hva da med dem som hører på populærmusikk, og ”lever sin identitet” gjennom dette? Jeg støtter meg således til Simon Frith som sier at ”Pop fans too have an aesthetic mode of listening. Pop fans too believe that music derives its value from its inner and private soul.” (Frith, 1996a: 252)

Innenfor kulturteori er det vanlig å ha en relativistisk tilnærming til musikkbegrepet, slik at all musikk på mange måter betraktes som like verdifull. Som nevnt innledningsvis kan begrepene *New Musicology* og *musicking* også relateres til Kunnskapsløftet. Årsaken er de mange typer aktiviteter som inngår i musikkfaget; alt fra dans og identitetsutvikling, det musikk sosiologiske aspektet knyttet til musikkens bruk og funksjon, arbeid med musikkteknologi, samarbeid med musikere osv. Problemet ved å se dette i et kulturperspektiv er imidlertid at Kunnskapsløftet nødvendigvis ikke ser dette som integrerte deler av faget som helhet, jamfør *musicking*. Det kan se ut som at det essensielle i faget relateres til de estetiske arbeidsformene, mens det sekundære er relatert omkring musikkens funksjoner, samt de allerede nevnte arbeidsformene musikkfaget inneholder. Det samme gjelder også for dikotomiene høy/lav kultur og monokulturell/multikulturell. Som illustrert i eksemplene ser det ut til at Kunnskapsløftet opprettholder distinksjonen ut fra måten de ulike mål og formål formuleres på. Målet mitt har vært å vise at disse motsetningsparene ikke er udiskutable, men at man ved å dekonstruere disse kan erkjenne at det finnes andre muligheter. Dette har jeg blant annet gjort ved å vise hvordan enkelte eksempler kunne vært formulert annerledes.

---

<sup>24</sup> Også dikotomien estetisk/funksjonell går innenfor denne diskusjonen.

## 4. SAMMENFATTENDE DISKUSJON

### 4.1 Både/og-perspektiver

Jeg har i min analyse av Kunnskapsløftet vektlagt en *både/og*-holdning vedrørende de ulike kategoriene jeg har diskutert. Dette gjelder både innenfor estetikk, danningsteori og ikke minst innenfor kulturteori, hvor antiessensialisme er en vesentlig idé. Jeg har forsøkt å kategorisere enkeltmomenter innenfor de ulike begrepene, slik at for eksempel noe framstår som mer autonomiestetisk enn noen annet, men like fullt understreket at hvert moment vil bestå av *både/og* perspektiver, her knyttet til estetikk og danningsteorier. Kulturanalysen vil således skille seg noe ut, da denne beskjeftiger seg med motsigelser i teksten, knyttet til dikotomier med en tilsynelatende hierarkisk oppbygging.

Analysene har i all hovedsak engasjert seg omkring dikotomier, og forholdet mellom disse. Det har vært en tendens til at man forsøker å finne et ”svar” på disse, noe *kategorial danning* er et eksempel på. Kunnskapsløftet har ulike tilnæringsmåter til begrepene, men alle kategoriene finnes i ulik grad i analysene. Et mer berettiget spørsmål er hvordan Kunnskapsløftet *selv* vektlegger de ulike leddene i dikotomiene. Analysene om estetikk og danningsteorier har et sterkt *både/og*-preg, i enkelte tilfeller betraktet som primær/sekundær. Med dette mener jeg at noe kanskje anses som mer verdifullt enn noe annet.

### 4.2 Verdhierarki kontra verdirelativisme

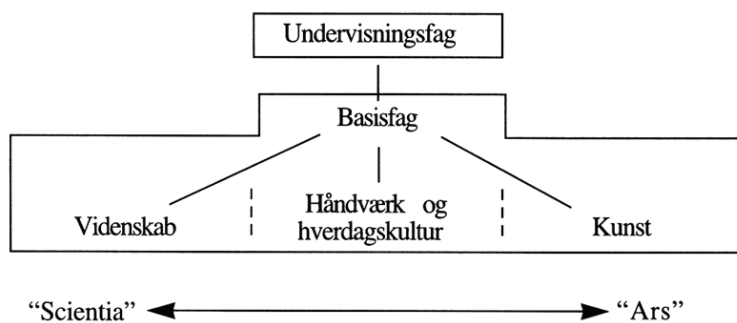
Kulturanalysen skiller seg som sagt fra de to foregående analysene, ved at fokuset ligger på en *dekonstruksjon* av dikotomier. En annen vesentlig forskjell er at de to første analysene vektlegger *verdhierarki* framfor kulturperspektivets fokus på *verdirelativisme* og antiessensialisme. Det verdhierarkiske framtrer som at noe tradisjonelt anses som mer verdifullt enn noe annet, jamfør danningsteorier og ”de store mesterne”. Kulturanalysen plasserer seg imidlertid inn i samme rekke, da en dekonstruksjon av dikotomiene viser at det ene leddet anses som mer verdifullt enn det andre. Slik blir det snakk om *enten/eller* med

hensyn til estetisk/funksjonell, høy/lav kultur og monokulturell/multikulturell, slik som det framgår i analysen.

I kulturanalysen kan det se ut som om Kunnskapsløftet vektlegger for eksempel kunstmusikk framfor populærmusikk (høy/lav). Dersom Kunnskapsløftet faktisk opererer med et slikt underliggende syn, kan det ikke da tenkes at man kan relatere diskusjonen til også å gjelde formal/material, hvor den materiale danningen tradisjonelt er ansett som høykulturell? Og siden kulturanalysen kom fram til at det primære i forholdet *estetisk/funksjonelt* er det estetiske, kan dette relateres til diskusjonen omkring autonomi/heteronomi? Kulturanalysen åpner slik for andre tolkninger av Kunnskapsløftet enn den generelle analysen som allerede er foretatt omkring autonomi/heteronomi og danningsteoriene, uten at jeg skal gå nærmere inn på dette her.

### 4.3 Musikkpedagogiske fagsyn

Til tross for et fokus på en uunngåelig både/og-holdning gjennom oppgaven, viser det seg likevel at noen begreper framtrer som mer vesentlige enn andre. I det følgende vil jeg forsøke å komme fram til enkelte *posisjoner*, sett som ulike *musikkpedagogiske fagsyn* som for meg framtrer som vesentlige. Det skal nevnes at disse tar utgangspunkt i de teoriene jeg har valgt å benytte meg av i oppgaven, og slik vil diskusjonen, samt kategoriene jeg kommer fram til, belyses av nettopp disse. For å kunne diskutere disse kategoriene er det nødvendig å si litt om didaktisk teori som analytisk verktøy. Frede V. Nielsen (1998), Hanken og Johansen (1998) og Petter Dyndahl (2004) er noen av dem som har forsøkt å tegne et bilde av hvordan undervisningsfaget musikk framstår. Nielsens velkjente modell søker å forklare hva musikkfagets basis består av (Nielsen, 1998):



Vitenskap-, håndverk og hverdagskultur- og kunstaspektet betraktes i dette tilfellet som undervisningsfagets basis. Nielsen (1998) deler musikkfaget videre inn i åtte didaktiske posisjoner, som omfatter:

Musikk som sangfag
Musikk som ”musisk” fag
Musikk som sak-fag
Musikk som samfunnsfag
Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse
Musikk som lydfag
Musikk som spillefag
Musikk som bevegelsesfag
Musikk som mediefag

Nielsen har en historisk og danningsteoretisk tilnærming til kategoriene. Jeg skal ikke gå nærmere inn på hva som kjennetegner hver enkelt kategori, da jeg belyser dette senere i diskusjonen. Hanken og Johansen (1998) deler musikkfaget inn i lignende kategorier eller fagsyn:

Musikk som ferdighetsfag
Musikk som kunnskapsfag
Musikk som estetisk fag
Musikk som musisk fag
Musikk som kritisk fag
Musikk som mediefag
Musikk som trivselsfag

I en verden i utvikling har Dyndahl (2004) blant annet valgt å vektlegge IKT-relaterte endringsprosesser i musikkfaget, noe som resulterte i en tabell sett som IKT-relaterte fagidentiteter:

Akkompagnert musisering
Kunnskapsfaget musikk
Det skapende musikkfaget
Mediefaget musikk
Nettverksfaget musikk

Jeg mener det er viktig å påpeke at det er flere likheter enn forskjeller mellom disse posisjonene. For eksempel snakker både Nielsen (1998) og Hanken og Johansen (1998) om det ”musiske” faget, men dette kan også relateres til Dyndahls ”skapende musikkfag”. Posisjonene er uttrykk for ulike fagsyn, men må forstås som relative i den forstand at de på mange måter henger sammen med de andre posisjonene som uttrykkes, samtidig som at de i



praksis ikke vil fungere alene; om man for eksempel jobber med akkompagnert musisering, vil også perspektiver fra musikk som trivselsfag eller kunnskapsfag, kunne relateres til dette.

Posisjonene bør slik jeg ser det tolkes som et forsøk på å vise hvordan musikkfaget framstår, og hva musikkfaget består av. I tillegg er slike tabeller med på å utvide lærerens forståelse og forforståelse av hva musikkfaget kan være og er, samt at lærerens grunnsyn jo er av betydning med tanke på hvordan den pedagogiske praksis arter seg. Samtidig er det viktig å understreke at de ovennevnte posisjonene ikke skal ekskluderes fra de slutningene jeg kommer fram til i diskusjonen. I det følgende skal jeg på noe liknende vis forsøke å vise hva slags fagsyn eller posisjoner som framtrer ut fra *min analyse* av Kunnskapsløftet, samtidig som jeg vil forsøke å se dette i forhold til de allerede etablerte kategoriene omkring musikkfaget.

### 4.3.1 Musikk som kulturfag

Det som umiddelbart skiller seg ut i min analyse, er det *kulturelle aspektet* musikkfaget synes å inneha, og den første posisjonen jeg ønsker å belyse, er nettopp *Musikk som kulturfag*. Årsaken til valget av denne posisjonen, er at det kulturelle aspektet framtrer som en vesentlig faktor i Kunnskapsløftet. Innenfor kulturteori synliggjøres dette ved det brede feltet musikkfaget består av, nemlig dans, bruk av musikkteknologi, identitetsutvikling, mellommenneskelig forståelse, samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere i skolen samt arbeid med det estetiske, jamfør de kulturelle posisjonene *Musicking* og *New Musicology*. Dikotomiene jeg benyttet meg av i analysen, nemlig estetisk/funksjonell, høy/lav kultur og monokulturell/multikulturell, gir rom for ulike måter å betrakte musikkfaget på. I dekonstruksjonen av disse, fant jeg blant annet at det ene leddet i dikotomiene ble ansett som mer verdifullt enn det andre. Det kan for eksempel se ut som at det viktigste i faget ble relatert til estetiske arbeidsformer, mens det sekundære ble relatert til musikkens funksjoner. Likeledes gjelder dette de andre dikotomiene. Musikk som kulturfag *som kategori*, trenger imidlertid ikke ta hensyn til denne problematikken. Musikkfaget framtrer uansett som et kulturfag på flere måter. For eksempel brukes musikkfaget som et instrument til å belyse andre kulturer, samt å søke en positiv identitetsdanning, eller utviklingen av holdninger, gjennom møter av flerkulturell art:

I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og

forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsløftet, 2006: 137).

Sjangerbredde og musikalsk mangfold er altså et viktig mål i musikkfaget. I det flerkulturelle samfunnet vi lever i, vektlegger vi åpenhet, nysgjerrighet og holdninger omkring andre kulturer. Ved å jobbe med sjangerbredde og musikalsk mangfold, kan dette skje, i følge Kunnskapsløftet. Slik vil elevene få innblikk i andres kulturer via musikken, og man fokuserer på musikkens *sosiokulturelle funksjoner*, sett som deltagelse med tradisjoner og verdier i en bestemt kultur. Som det framgår av analysen fokuserer Kunnskapsløftet på kjennskap til andre kulturer. Dette kan blant annet skje ved å lære danser og gjenkjenne musikk fra andre kulturer. Elevene skal: "(...) diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk" (ibid.: 142) og "(...) beherske noen norske danser og danser fra andre land" (ibid.: 141). I Kunnskapsløftets generelle del "Det meningsøkende menneske", vektlegger man *kulturarv* og *identitet*<sup>25</sup>, og identitet knyttes opp mot det å bli kjent med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer, jamfør kulturarven: "Opplæringen skal ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden" (ibid.: 5).

Musikk som kulturfag kan sammenlignes med musikk som *sak-fag*, jamfør Nielsens posisjon. Sak-faget vektlegger flere musikktyper, og kan betraktes innenfor musikk sosiologi, da det er den bredere befolkningsgruppens musikkultur og musikalske delkulturer som er i fokus. Alt fra folkekulturer, populærmusikk, kunstmusikk og den musikalske massekulturen er sentrale innenfor sak-faget. Musikk som kulturfag vektlegger imidlertid det *flerkulturelle aspektet* i samfunnet i større grad enn det virker som Nielsens posisjon gjør. Monika Nerland (2004) diskuterer utfordringene det musikkulturelle mangfoldet står overfor i dag, og mener dette fordrer en utvidet betraktningstype hva angår musikkpedagogisk virksomhet. Hun ønsker å legge grunnlag for diskusjoner og valg i forhold til slike spørsmål, relatert til musikkpedagogisk grunnlagstenkning. Bredden i de økende kulturelle uttrykksformene, og det komplekse forholdet mellom dagens musikkformer og funksjoner gjør at vi har behov for å stille nye spørsmål med hensyn til den pedagogiske virksomhet, sier Nerland. Musikk som

---

<sup>25</sup> Subjektivitet og identitet er en vesentlig del av kulturteori, men i denne sammenheng har jeg valgt å knytte identitet til den didaktiske posisjonen *musikk som allmenndannende fag*, noe jeg diskuterer nærmere i avsnittet 4.3.3.

kulturfag kan i så måte i stor grad relateres til Nerlands tanker omkring det musikkulturelle mangfoldet.

### 4.3.2 Musikk som estetisk fag

Den andre kategorien jeg har valgt å benytte meg av, er *Musikk som estetisk fag*. Denne kan relateres til henholdsvis *Musikk som musisk fag* og *Musikk som estetisk fag* jamfør Hanken og Johansen, *Det skapende musikkfaget* og *Akkompagnert musisering*, jamfør Dyndahl, og Nielsens *Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse* og *Musikk som spillefag*. I min analyse av Kunnskapsløftet, benyttet jeg meg av posisjonene autonomi- og heteronomiestetikk. Disse utfyller på mange måter de ovennevnte kategoriene, da disse i all hovedsak handler om musikken og musikkens funksjoner på mennesket. Autonomiestetikk handler om fokus på musikkens unike verdi og musikk som klingende fenomen, samt ulike måter vi beskjeftiger oss med musikk på, slik som for eksempel musikkopplevelse, musikkutøving og det å lytte til musikk. Det heteronomiestetiske aspektet vektlegger de *funksjonene* musikk kan ha på mennesket, noe som igjen er uløselig knyttet til autonomiaspektet.

Hanken og Johansens (1998) ”Musikk som musisk fag” fokuserer på å *utvikle mennesket* gjennom opprinnelige måter å forholde seg til musikk på, noe som kan relateres til min kategori ”musikk som estetisk fag”, nærmere bestemt heteronomiestetikk, da utviklingen av mennesket er i fokus. Forfatterne har også benyttet seg av fagsynet ”Musikk som estetisk fag”, som i min sammenheng kan assosieres med det autonomiestetiske perspektivet. Hanken og Johansen vektlegger det sublime, skjønne og opprinnelige i kunsten, hvor det musikkestetiske står sentralt. Likeledes er også elevens utvikling, elevens evne til å gjøre musikkestetiske valg, samt utviklingen av sin egen personlige musikkestetikk, av betydning. Slik vil Hanken og Johansens kategori inneholde både autonomi- og heteronomiestetiske perspektiver.

”Det skapende musikkfaget” slik Dyndahl (2004) utlegger det, fokuserer på musikkens klingende substans, og kan derfor relateres til det musikkestetiske. ”Akkompagnert musisering”, også Dyndahls utgreiing, handler om elevsentrerte aktiviteter, dog sett i et mer IKT-relatert perspektiv, slik Dyndahl betrakter alle sine kategorier. Likevel handler dette om estetikk i vid forstand, noe som gjør at jeg ser dem i sammenheng med min egen posisjon, musikk som estetisk fag.

”Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse”, slik Nielsen (1998) vektlegger dette, kan også sammenholdes med *musikk som estetisk fag*, da Nielsen her snakker om erkjennelse via sansning. Den umiddelbare erkjennelse og persepsjon er i fokus, noe som jo også vil forekomme innenfor autonomi- og heteronomiestetiske perspektiver innenfor musikkfaget. Det som kanskje skiller seg noe ut, er den samfunnskritiske dimensjonen som Nielsen vektlegger i denne kategorien. Nielsen mener at kritisk persepsjon er en forutsetning for fri kritisk bevissthet og handlemuligheter. Nielsens ”musikk som spillefag” kan også relateres til det estetiske musikkfaget, da målet er samhandling, identitetsutvikling og det å spille på instrumenter. ”Musikk som trivselsfag” (Hanken & Johansen, 1998) kan også relateres til den estetiske posisjonen sett som heteronomiestetikk, da det utenommusikalske, altså trivsel, er et mål.

### 4.3.3 Musikk som allmenndannende fag

Den tredje posisjonen jeg har valgt å bruke, er *Musikk som allmenndannende fag*. Dette fordrer en utdyping, da jeg i avhandlingen har viet stor plass til danningsteoriene. Årsaken til valget er blant annet knyttet til Kunnskapsløftets mål om obligatoriske *allmenndannende* fag i grunnskolen. Jeg kommer imidlertid til å trekke inn både danningsteorier, kulturteori og til en viss grad også det estetiske begrepet i forklaringen av denne kategorien. Før jeg går nærmere inn på begrepet ”allmenndanning”, vil jeg kort forklare hvorfor musikk betraktes som et allment fag i skolen. Legitimeringen av musikk som et *allment fag* i skolen, viser seg blant annet i musikkfagplandelen i Kunnskapsløftet (2006):

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss (...) Som et *allmenndannende* kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk (Kunnskapsløftet, 2006: 137, min kursivering).

Fokuset på det litt diffuse begrepet *allmenndanning* har fått en betydelig plass i Kunnskapsløftet, da også med et eget kapittel i læreplanens generelle del: ”Det allmenndannende menneske”. Selv om Kunnskapsløftet ikke gir noen entydig definisjon på hva begrepet allmenndanning egentlig betyr, er det generelle målet at opplæringen skal gi god allmenndanning, noe som videre er en forutsetning for en *helhetlig personlig utvikling* og *mangfoldige mellommenneskelige relasjoner*:

Opplæringen skal gi god allmenndannelse ved konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som gir overblikk og perspektiv; ved kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig og ved egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen. (Kunnskapsløftet, 2006: 14)

Sammenlignet med danningsteoriene, er begrepet ”allmenndanning” kanskje mer ”svevende” eller tvetydig, da dette ikke egentlig er knyttet til en vitenskapelig tradisjon. Likevel kan det virke som at dette er et viktig begrep i Kunnskapsløftet, noe som er bakgrunnen for valget av min didaktiske posisjon. Man kan si at allmenndanning handler om menneskets innsikt i og forståelse av seg selv, samtidig som de mellommenneskelige relasjonene og forholdet mellom menneske og samfunn er vesentlig. I så måte kan man se allmenndanning som fokuset på, og forholdet mellom *musikk– individ – samfunn*. Man må likevel ikke overse det faktum at også danningsteorier og kulturteori har ulike vinklinger på nettopp begrepene musikk – individ – samfunn. For eksempel vil man innenfor kulturteori, jamfør kulturanalysen, vektlegge en mer samfunnsorientert tilnærming til disse, hvor verdirelativisme, antiessensialisme og hverdagskultur er i fokus. Danningsteoriene på sin side er forbundet med en mer idealistisk, åndsvitenskaplig tilnærming til de samme begrepene, samtidig som at man tradisjonelt fokuserer på verdihierarki forbundet med ”de store mestere” eller ”musikalske kanon”, kontra verdirelativisme og antiessensialisme som kjennetegner kulturteori. Slik sett vil begrepet ”allmenndanning” inneha både kulturteoretiske og danningsteoretiske perspektiver. Dette gjelder også estetikkbegrepet om man ser dette i lys av allmenndanningsbegrepet. Slik som det brukes i Kunnskapsløftet, vil allmenndanning også bestå av estetikk; elevens danning til og gjennom musikk, estetisk og funksjonelt.

Det kan kanskje virke som at det hadde holdt med én kategori i mitt tilfelle, da musikk som allmenndanning synes å dekke alle teoriene jeg har brukt. Jeg mener at det alltid vil være rom for tolkninger i en slik framstilling, da de ulike kategoriene aldri er ”lukkede” kategorier, men forstått som ulike fagsyn (Hanken & Johansen, 1998) eller didaktiske posisjoner (Nielsen, 1998) som på ingen måte bør betraktes isolert fra de andre posisjonene som musikkfaget består av.

Man kan altså si at allmenndanning handler om ulike forhold knyttet til *musikk, individ og samfunn*. Individbegrepet framheves som vesentlig i Kunnskapsløftet. For å oppnå en god allmenndanning må individet tilegne seg ”(...) kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig” (Kunnskapsløftet, 2006: 14), samtidig som at musikk er ”(...)

en kilde til både selverkjennelse, og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur” (ibid.: 137). Selverkjennelse kan betraktes som en del av identitetsaspektet, mens mellommenneskelig forståelse kan knyttes til *det allmenndannende menneske* slik som det framgår i Kunnskapsløftets generelle del, men også slik Ruud framlegger det.

Ruud (1983) er blant annet opptatt av allmenndanning sett som forholdet mellom musikk og individ, eller *identitetsutvikling*. Det kan synes som at identitetsbegrepet er av stor betydning i Kunnskapsløftet, hvor det elevsentrerte og det funksjonelle aspektet anses som en vesentlig del av musikkfagets mål. Identitetsbegrepet kan således betraktes innenfor kategorien *Musikk som allmenndannende fag*, hvor individets utvikling er i fokus. Ruud argumenterer blant annet for at vi dag ser et sterkere fokus på musikkens allmenndannende virkning og elevsentrerte målsettinger. Her er musikk og identitet knyttet nært opp mot hverandre, da disse er relatert til sterke og dype følelser som ”former” vår selvoppfatning og identitet. Identitetsaspektet har likevel sterke relasjoner til kategorien *musikk som kulturfag*, men da knyttet nærmere opp mot *kulturarvbegrepet*.<sup>26</sup> Dette kan eksemplifiseres med målet om at allmenndanningen skal bidra til ”(...) nasjonal identitet og solidaritet” (Kunnskapsløftet, 2006: 15), noe som skal tjene til et felles preg som forankres i språk, lærdom og tradisjon på tvers av lokalsamfunn. Verdenssamfunnets omstillinger og endringer gjør at individet har behov for ”(...) å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet” (ibid.: 15). Identitetsaspektet er med andre ord av vesentlig betydning på flere måter, og knytter seg også til det flerkulturelle samfunnet vi lever i: ”I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv” (ibid.: 137).

Barker (2003) diskuterer tre ulike identitetstyper, nemlig ”self-identity”, ”social identity” og ”cultural identity”. Selv-identitet handler om opprettholdelsen av ”fortellingen om seg selv”, eller ”selvet” forstått i forhold til seg selv og sine biografiske termer (ibid.: 221). Også sosial identitet handler om ”selvet” og opprettholdelsen av denne, men sosial identitet vektlegger i tillegg de sosiale og samfunnsmessige rammene vi fødes inn i. Vi kan med andre ord ikke velge hva slags verden vi skal leve i, og derfor er den sosiale faktoren avgjørende. Det kan virke som at Kunnskapsløftet (2006) betrakter identitetsbegrepet innenfor disse termene. I den generelle delen, ”Det samarbeidende menneske”, betraktes nemlig identitet som at ”En

---

<sup>26</sup> Jamfør *Musikk som kulturfag*.

persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.” (Kunnskapsløftet, 2006: 16)

Kulturell identitet kan relateres til kulturteori, da denne framhever individets identitet som *temporær stabilisering av mening*, samtidig som fokuset på likhet og forskjell er med på å definere individet i forhold til andre. Identitet handler om “å bli”, ikke “å være”, og følgelig finnes det ingen fast identitet: ”(...) rather, cultural identity is continually being produced within the vectors of similarity and difference” (Barker, 2003: 231).

## 4.4 Avsluttende kommentarer

I diskusjonen har jeg valgt å ikke bruke fagsynet *Musikk som kunnskapsfag*. Jeg er likevel klar over at ulike kunnskapsformer er en vesentlig del av musikkfaget. For eksempel nevner Hanken og Johansen (1998) ulike former for kunnskap: intuitiv kunnskap, som handler om de auditive indre forestillinger vi danner oss i møte med musikk, logisk-analytisk kunnskap som innebærer kunnskap *om* musikk, og taus kunnskap / innforstått kunnskap som kan forstås som ikke-artikulert erfaring (ibid.: 182-184). Disse kunnskapsformene er nødvendigvis også en del av musikkfaget i sin helhet, og disse vil naturligvis inngå i musikkfaget. Når det er sagt har analysen min vært sentrert rundt *tre spesifikke teorier*, noe som også er årsaken til at kunnskapsfaget musikk ikke har fått en egen didaktisk posisjon. Dette gjelder også andre fagsyn som ikke har fått tildelt egen plass i min diskusjon. Som nevnt ovenfor er det ikke meningen å betrakte mine didaktiske posisjoner som isolerte, egne kategorier, men de må, som de andre tidligere nevnte kategoriene, også betraktes som momenter og deler av musikkfaget i sin helhet, og som en del av den didaktiske og pedagogiske refleksjon.

De didaktiske posisjonene jeg har kommet fram til i diskusjonen, er altså følgende:

*Musikk som kulturfag*

*Musikk som estetisk fag*

*Musikk som allmenndannende fag*



## 5. AVSLUTNING

Ved å bruke estetiske teorier, danningsteorier og kanskje spesielt kulturteori som bakgrunn for min analyse, mener jeg dette gir grunnlag for nye og mer utdypede refleksjoner omkring musikkfagplanen i Kunnskapsløftet. For pedagoger kan dette innebære et utvidet eller revidert syn på musikkfaget, eventuelt hva angår tolkningen av Kunnskapsløftet. En pedagogs grunnsyn kan utfordres om man blir utsatt for ny og kanskje tankevekkende informasjon om et emne man fra før trodde man var innforstått med.

Det å utfordre det man er kjent med ved å betrakte dette i nytt perspektiv, kan derfor være med på å påvirke lærerens grunnsyn og forståelseshorisont. De didaktiske posisjonene jeg kom fram til i oppgaven, er ment som refleksjonsmomenter i musikkvirksomheten, og kan følgelig fungere som hjelpemiddel eller momenter til ettertanke for leseren. Kulturanalysen skiller seg kanskje noe fra de foregående analysene. Jeg mener denne markerer en mer kritisk holdning hva angår enkelte av forfatternes (mål-)formuleringer. Dekonstruksjonen av motsetningsparene monokulturell/multikulturell, høy/lav kultur og estetisk/funksjonell, viser til en tilsynelatende hierarkisk betraktningssmåte hva angår dikotomiene, hvor enkelte formuleringer bidrar til en underforstått tanke om at noe er mer verdifullt enn noe annet.

Jeg håper oppgaven kan bidra til nye og reviderte oppfatninger og holdninger hva angår musikkfagplanen i Kunnskapsløftet, og kanskje også ny erkjennelse knyttet til musikkfaget i sin helhet. Som forsker er det avgjørende å forholde seg åpen til *det kjente* så vel som *det ukjente*; det man tror man vet én dag, kan en annen være gjenstand for tolkning og forundring, og det som én dag oppleves som ubegripelig, kan den neste resultere i ny viten og forståelse.

*Man må holde fast ved troen på at det ubegripelige  
kan begripes, ellers ville man ikke forske.  
Johann Wolfgang von Goethe*

# LITTERATURLISTE

- Adorno, T. W. (1998). *Estetisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Alvesson, M. & Skölberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnold, M. (1960). *Culture and Anarchy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barker, C. (2003). *Cultural Studies: Theory and Practice* (2.utg.). London: Sage.
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke. Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Berkaak, O. A. (1996). *Om 'norske nerk' og 'virtuelle selv': Noen refleksjoner omkring kulturarv og formidlingsideologier*. I Norsk læreren Tidsskrift for språk og litteratur. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Byrne, M. (2001). Hermeneutics as a methodology for textual analysis. *Aorn journal*, vol 73, no 5, s. 968-970.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens Tre og Kunstens Skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I Johansen, G., Kalsnes, S & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, (s. 73-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. [under utgivelse].
- Elster, J., Føllesdal D. & Walløe, L. (1990). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Frith, S. (1996a). *Performing Rites: Evaluating Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

- Frith, S. (1996b). Music and Identity. I: Hall, S. & Paul du Gay (red.), *Questions of Cultural Identity* (s. 108-127). London: Sage.
- Goodlad J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ibsen, H. (1867). *Peer Gynt: et dramatisk Digt*. Lokalisert på [http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010021912001#&struct=DIV172](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2010021912001#&struct=DIV172)
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres oppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning av denne*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kjerschow, P. C. (1978). *Musikk og mening. En studie i musikkforståelse med utgangspunkt i Eduard Hanslick*. Oslo: Tanum-Norli.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Kramer, L. (1990). *Music as Cultural Practice. 1800-1900*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, (s.135-148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Nielsen, F. V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Platon (1946): *Staten*. Oslo: Dreyers Forlag.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikkforlag.

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

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

Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: The University Press of New England.

Stige, Brynjulf (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Samlaget.

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

Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikk i norsk grunnskole*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.