

# KAPITTEL 1

## Musikkpedagogisk teori og praksis – en introduksjon

*Jon Helge Sætre og Geir Salvesen*

Tema for denne boken er musikkundervisning. Siktemålet har vært å presentere en praksisnær, erfarings- og forskningsbasert framstilling og drøfting av allmennfaget musikk. De ulike kapitlene dekker et vidt spekter av temaer, og inneholder praksisbeskrivelser, eksempler, oppgaver eller intervjuer som er relevante for musikk lærerens arbeid. Innholdet kan deles i tre hoveddeler:

- A Generelle temaer som musikkopplevelse, estetikk og læring, læreplan, vurdering og mangfold.
- B Drøfting av undervisning med utgangspunkt i sjangre som klassisk musikk, jazz, folkemusikk, pop og rock.
- C Drøfting av arbeid med musikalske praksiser som lytting, sang, musisering, komponering, dans og IKT.

Boken tar utgangspunkt i et mangfoldig kunnskapsgrunnlag. Noen av forfatterne baserer sin framstilling på egen forskning. Andre har gjennom kunstnerisk utviklingsarbeid kommet til nye erkjennelser og utviklet ny praksis. Andre har gjennom lang undervisningserfaring eller musikervirksomhet opparbeidet seg omfattende erfaringsbasert kunnskap og kompetanse. Forfatterne representerer forskjellige musikk syn og tradisjoner, men har alle sett

## 14 KAPITTEL 1

nødvendigheten av å reflektere over egen praksis: Hvorfor gikk dette bra? Burde jeg ha sett denne utfordringen tidligere? Hva har andre tenkt om dette før? Hva betyr dette begrepet egentlig? Hvordan får jeg til dette i praksis? Vårt mål er at koblingen mellom teori og praksis, refleksjon og eksempler, ulike stemmer og mangfoldige erfaringer vil gi næring til god praksis og faglige diskusjoner om allmennfaget musikk i skolen.

### Nye landskap – musikkopplæring i endring

Samfunnet har endret seg i stor grad de siste tiårene. Globalisering, informasjonsteknologi, flerkultur og mangfold, nye kompetansekrav er stikkord i denne sammenhengen. Den raske samfunnsendringen har også gitt skolen nytt innhold, nye oppgaver og nye utfordringer. Ikke minst er det forventninger om at dagens skole skal samhandle med samfunnet på nye måter. Entreprenørskap, partnerskap og samarbeid med nasjonale, regionale og lokale institusjoner er områder som blir pekt på som viktige for å utvikle skolen. Stadig flere banker på døren til skolen og vil samarbeide. Innenfor kunstfagene er Den kulturelle skolesekken (DKS), kulturskolen og ulike kunst- og kulturinstitusjoner eksempler på dette. Det er all grunn til å tro at dette vil endre seg i årene som kommer og at rammene og forventningene til skolen ikke stadig vil være i forandring.

Skolen har i mange sammenhenger vært beskrevet som et *oppvekstsenter* bygd opp med tanke på å styrke barn og unges oppvekstmiljø. Samordning av tilbud som gir et bedre og mer kvalitativt tilbud til barn og unge har vært intensjonen. Rektor ved skolen blir på denne måten en nøkkelperson for oppvekstmiljøet, og skolen kan planlegge mer helhetlig blant annet i forhold til kulturelle aktiviteter. Eksempel på dette er Musikk i skolens prosjekt «Skolen som kulturarena»,<sup>1</sup> som bygger på et samarbeid mellom grunnskole, kulturskole, SFO og alle aktører i det lokale kulturlivet. Prosjektet ønsker å bidra til å bedre samhandlingen mellom eksisterende tilbud, og bygger på at skolen er den sentrale arenaen for kulturaktivitet i skoletiden og fritiden gjennom en stor del av oppveksten. Også kulturskolene har egne

<sup>1</sup> [www.musikkiskolen.no](http://www.musikkiskolen.no)

prosjekter som utprøver modeller for å styrke samarbeidet mellom skole og kulturskole, for eksempel «Kreativt oppvekstmiljø (KOM)»,<sup>2</sup> som ønsker å øke volumet og sikre kvaliteten på kulturelle opplevelser for barn og unge i skole og lokalsamfunn. I Kunnskapsdepartementets strategiplan «Skapende læring – strategi for kunst og kultur i opplæringen» (2007) blir kulturskolene betegnet som lokale ressursentre. Dette kan realiseres på ulike måter, men i planen blir det pekt på at kulturskolene kan utvikle seg til en faglig ressurs for barnehage, grunnskole og videregående skole. Videre står det at kulturskolens lærere sammen med grunnskolelærerne kan bistå elevene med å mestre kompetansemål i ulike fag.

Å få til gode samarbeidsmodeller er krevende, både fra skolens side og fra samarbeidspartnerne. Noen skoler lykkes med dette og Aud Berggraf Sæbø har påpekt noen suksessfaktorer i den sammenhengen (Sæbø 2009). Hun påpeker betydningen av en bevisst satsing fra skolens ledelse, og erkjennelsen av at estetiske fag er like viktige som alle andre fag for elevenes helhetlige utvikling og læring. Hun sier videre at det er viktig at skolen har høyt kvalifiserte lærere i alle estetiske fag slik at det blir en felles forståelse av hva kvalitet i estetiske og elevaktive undervisnings- og læringsprosesser betyr for læring. Hun påpeker blant annet viktigheten av bevisst bruk av Den kulturelle skolesekken, aktivt samarbeid med kulturskolen og kunst- og kulturinstitusjoner.

Vi berører her en debatt om forholdet mellom frivillige aktiviteter og det organiserte samfunnet. I hvor stor grad skal det offentlige legge til rette og styre? Gunn Imsen (2009) skriver blant annet: «Det blir dermed et åpent spørsmål hva som til syvende og sist styrker oppvekstmiljøet – om det er å styrke offentlig virksomhet for barn, eller om det er det stikk motsatte, nemlig å stimulere de kulturelle organisasjonenes virksomhet for barn» (Imsen s. 175). Noen mener at den kulturelle aktiviteten og tilbudene kan bli tappet for initiativ dersom all kulturell virksomhet blir regissert av profesjonelle folk som har dette som sin jobb. Det finnes neppe noe entydig svar på dette, men når ulike grupper fagfolk med ulike kulturer skal arbeide innenfor skolens kontekst, blir det viktig å skape møteplasser for faglig diskusjon om innhold og mål.

<sup>2</sup> [www.kulturskoleradet.no](http://www.kulturskoleradet.no)

## 16 KAPITTEL 1

### Kunstfag og kompetanse

Som en forankring i dette landskapet med store endringer, nye krav og forventninger, kan det være viktig å minne om det overordnede mandatet for skolen som er beskrevet i «Opplæringsloven».<sup>3</sup> Her står det blant annet at skolen skal gi barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. De skal lære seg å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst, ha medansvar og rett til medvirkning. Som vi ser, er skolen gjennom opplæringsloven blitt tildelt en bred og mangfoldig oppgave. Den skal ikke bare gi den enkelte et personlig utgangspunkt for å lykkes i eget liv, men også gi vedkommende et grunnlag for å bidra inn i fellesskapet.

I denne sammenhengen er kunst- og kulturfagene viktige bidragsytere. Internasjonalt er det også en økende oppmerksomhet overfor kunstfagenes betydning i opplæringen, og det er fokus på å få ny kunnskap gjennom forskning omkring kunstfagernes innhold og kvalitet. Også i internasjonal sammenheng blir det pekt på behovet for økt faglig kompetanse og samarbeid. Verdensorganisasjonen for kunstutdanning (World Alliance for Arts Education)<sup>4</sup> mener at det trengs to sentrale strategier for å utvikle kvalitet i kunstopplæringen i skolen (Road Map for Arts Education). Den første er å sørge for at kunstfaglærere har høy kunstfaglig kompetanse og at alle andre som arbeider med barn i opplæringen har noe kunstfaglig kompetanse og forståelse. Dette trengs fordi samarbeid og felles forståelse om opplæringen er viktig. Den andre strategien er å stimulere til kunstfaglig samarbeid mellom skole, kunstnere, kunst- og kulturinstitusjoner. I Norge er DKS et svar på denne utfordringen, mens andre land har satset på programmer som kanskje i enda større grad integrerer og involverer de ulike miljøene, for eksempel England med «Creative Partnership»<sup>5</sup> eller «Find Your Talent».<sup>6</sup> Begge disse prosjektene har ungdommene i fokus og legger vekt på deres aktivitet og medvirkning.

3 Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.

4 WAAE stiftet 2006 av de fire verdensorganisasjonene for visuell kunst, musikk, drama og dans i utdanningen.

5 [www.creative-partnerships.com](http://www.creative-partnerships.com)

6 [www.findyourtalent.org](http://www.findyourtalent.org)

Noen forskere argumenterer for (Deasy 2002) at elevene gjennom god kunstfaglig undervisning utvikler en variert akademisk og sosial kompetanse, og at elevene viser engasjement og positive holdninger til undervisningen. Kunstfagene kan utvikle evnen til å uttrykke seg, tenke kreativt, styrke samarbeid og bidra til konfliktløsning. Også innen andre fagområder som lesing, skriving, regning vil god kunstfaglig undervisning ha en positiv innvirkning (ibid.). Mange lærere vil nok kjenne igjen dette fra egen praksis, ikke minst når kunstfaglige prosjekter lykkes og skaper trivsel, mestring og et godt læringsmiljø. Selv om kunstfagene og den estetiske dimensjonen kan knyttes til mange fagområder, er fagene viktige i seg selv. De beriker vårt liv og øker vår livskvalitet. Fagene er likeverdige med alle andre fag for en helhetlig opplæring og har sine spesielle uttrykks- og erkjennelsesformer. Aud Berggraf Sæbø (2009) sier:

Det estetiske ved fagene er knyttet til det spesielle ved kunstfagenes uttrykks- og erkjennelsesform. Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sans- og følelserfaringer. Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen. Det er dette vi i dag kaller for en *estetisk læreprosess*.

## Ulike utgangspunkt for musikkpedagogisk teori og praksis

Musikkundervisning kan planlegges, gjennomføres og vurderes på ulike måter. Undervisningen og læringen som foregår i ett klasserom kan være svært forskjellig fra undervisningen som foregår i et annet. Thorolf Krüger (1998) gjennomførte en undersøkelse som viser dette tydelig. Han fulgte to norske musikk lærere over en lang periode; observerte undervisningen og intervjuet lærerne. Den ene læreren («Hanna») viste seg å være opptatt av å formidle god musikk, og ser læreren som den som best kan vurdere hva god musikk er. Et viktig mål for Hanna er å bringe kulturarven videre. Derfor er lytting en sentral arbeidsform i hennes undervisning. Den andre læreren, «Fred», tenker musikkundervisning på en helt annen måte. For Fred er elevenes egen musikalske aktivitet og erfaring det viktigste, og et sentralt mål i

## 18 KAPITTEL 1

hans undervisning er «å få ting til å fungere» (s. 125). Musikk er et utøvende og medskapende fag, og Fred anser samarbeid og fellesskap som viktige faktorer i musikkopplæring. Et spørsmål som springer ut av Krügers studie er hvorfor undervisning og læring i musikk kan bli så forskjellig. Hva er grunnen til at vi oppfatter musikkundervisning forskjellig, og velger ulike løsninger i praksis? Dette er en sentral problemstilling i musikkpedagogikk, og svarene er åpenbart mange. Likevel er det mulig å peke på noen viktige områder: vårt syn på *musikk, menneske, samfunn* og *kultur*.

### Musikkvitenskapelige grunnlagsspørsmål

Det finnes mange måter å definere hva musikk er, og hva som er musikkens vesen, mening eller betydning (Benestad 1976). Slike spørsmål har både *musikkfilosofien* og *musikkestetikken* undersøkt i flere hundre år, og svarene har til ulike tider vært forskjellige og til dels motstridende. Et fellesstrekk har likevel tradisjonelt vært – med fare for å forenkle – å vektlegge musikk som *objekt* i minst like stor grad som mennesket som *musikalsk subjekt*. Det vil si at man i musikkestetikken har studert musikkverket og menneskets opplevelse av dette verket (jf. Meyer 1956). «Hanna» i Krügers studie kan sies å forstå musikk og musikkundervisning i denne retningen, ved at «musikkverket» er sentralt i hennes undervisning. Det verdifulle og meningsfulle ved musikk kan etter Hannas syn tilskrives kvaliteter i gode musikkstykker (i stor grad klassiske stykker, men hun peker også på jazz og rock), som evner å bevege oss emosjonelt og intellektuelt gjennom musikkopplevelse.

Musikkopplevelse er også det sentrale utgangspunktet for Øivind Varkøy (kapittel 2), når han fra et (musikk)filosofisk utgangspunkt undersøker fenomenet *eksistensiell erfaring*. Dette begrepet er nytt i Kunnskapsløftet (LK06), og signaliserer at musikkopplevelse tillegges en fundamental betydning for menneskets forståelse av seg selv og verden. Varkøy undersøker særlig de dyptgripende, betydningsfulle erkjennelsesøyeblikkene. De danske drama-pedagogene Merete Sørensen og Bennyé Austrig (kapittel 3) knytter estetikk og estetisk virksomhet til erfaring i en noe videre betydning – estetisk virksomhet som læringsform. Hovedpoenget deres er at arbeid med, og opplevelse av kunst kan forstås som en selvstendig læringsform, som i særlig grad

kan kommunisere fra, til og om følelser. De argumenterer for at denne læringsformen tilbyr *noe annet* enn logisk eller intellektuell diskursiv læring.

*Musikkantropologien* studerer også forholdet mellom musikk og menneske, og vektlegger tradisjonelt mennesket, konteksten og kulturen i like stor grad som «selve musikken». I et antropologisk perspektiv kan man stille spørsmålet om «selve musikken» i det hele tatt finnes. Jan Sverre Knudsen (kapittel 10) drøfter for eksempel hvor relevant estetikkbegrepet er for musikkundervisning i dag, i en kultur som preges av musikkulturelt mangfold. Hvis vi går tilbake til Krügers studie, vil «Fredes» synspunkter i stor grad kunne knyttes til et antropologisk perspektiv. Han er ikke opptatt av å definere hva som er god musikk, men vektlegger i stedet samarbeid, fellesskapet, samfunnet, elevens egne preferanser, elevens egen musisering, og så videre. Hans synspunkter kan kanskje tolkes som kulturrelativ, det vil si at musikk kan tolkes forskjellig fra sted til sted, og fra kultur til kultur.

Audun Molde skriver i kapitlet om pop og rock (kapittel 9) om sjangre der konteksten eller kulturen kanskje har spilt hovedrollen i mange undervisningsopplegg (punk som opprør; hip hop som rasekamp; popmusikk som underholdningsindustri, og så videre), i en viss motsetning til klassisk musikk der musikkstykkene mer har stått i sentrum. Molde argumenterer for å komplettere dette perspektivet, og også knytte kunnskap om musikkens elementer og virkemidler til praktisk arbeid med pop og rock.

Også *musikksosiologien* gir innspill til refleksjon om musikkpedagogisk teori og praksis, for eksempel hvordan barn, unge og voksne bruker musikk, og hvilken rolle musikken spiller i samfunnet. I John Vinges kapittel om digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget (kapittel 16) utgjør kunnskap fra musikksosiologiske studier en del av kunnskapsgrunnlaget. Vinge diskuterer bl.a. musikkundervisning i og utenfor skolen (for eksempel formell og uformell opplæring), og retter et kritisk blikk mot trender i tenkningen om musikkundervisning. Kunnskap om hvordan barn og unge bruker digitale verktøy er en sentral del av denne drøftingen. Både musikkestetikken, -antropologien og -sosiologien gir innspill til å forstå musikk, menneske, samfunn og kultur, og mulige forhold mellom disse. Dette er også et sentralt område for (*musikk-*)pedagogikken (Alexander 2000), som vi kommer tilbake til om litt.

## 20 KAPITTEL 1

### Lærerens refleksjon og praksis

I dette mangfoldet av vurderinger, synspunkter og kunnskapsbidrag står læreren, og er den viktigste faktoren for hvordan opplæringen planlegges, gjennomføres og vurderes. Undervisningen til «Hanna» og «Fred» bygger på ulike verdigrunnlag: grunnleggende holdninger og standpunkt om musikk, menneske og samfunn. Men også utøvende og skapende kompetanse, fagkunnskap, didaktisk og sosial kompetanse (Nordenbo et al. 2008; Wiggins og Bodoin 1998). Begge gir relevante vurderinger av fagets formål, som det finnes paralleller til i pedagogisk litteratur. Hanna minner om danningstradisjonen, mens Fred ligger nærmere reformpedagogikken (Hanken og Johansen 1998: 191ff). I tillegg finnes det mange andre mulige praksiser, som bygger på andre valg og verdier. En sentral konklusjon synes å være at *refleksjon om praksis* og *refleksjon i praksis* (Schön 1983) bidrar til å tydeliggjøre premissene for musikkpedagogisk virksomhet, og til å utvikle denne.

Et viktig mål i arbeidet med denne boken har nettopp vært å bidra til å bygge bro mellom teori og praksis, blant annet ved å innlemme eksempler, oppgaver, praksisfortellinger og lignende. Det vil også si at vi benytter et ganske vidt didaktikkbegrep (Halvorsen 2008), som også innlemmer flere metodiske perspektiver.

### En praktisk-refleksiv didaktikk

Didaktikk er læren om undervisning, og består i stor grad av vurderinger omkring didaktiske kategorier som mål, innhold, metoder, vurdering, ramme faktorer og forutsetninger. Vår forståelse av en relevant musikkdidaktikk særpreges av et nært forhold mellom mål, innhold og metoder (framgangsmåter); og mellom lærestoff og læringsaktiviteter (Hanken og Johansen 1998). Vår hypotese er at *hvordan* man underviser påvirkes gjensidig av *hva* man underviser, og *hvorfor*. Dette er ingen ny tanke. Det er hovedpoenget i Bjørndal og Liebergs velkjente didaktiske relasjonsmodell (1978). Det vi forsøker å gjøre i denne boken, er å vise en del konkrete former disse relasjonene kan anta; hvilke sammenhenger det kan finnes mellom særlig innhold og framgangsmåter. I bokens andre del (Musikalske sjangre) finner vi flere eksempler på dette. Guro Gravem Johansen drøfter for eksempel jazzens



betydning og relevans som lærestoff i grunnskolen (kapittel 7). Hun redegjør for jazz som musikkform og som arbeidsform, og viser hvordan framgangsmåter og metoder tar farge av denne forståelsen. Dette er også et hovedtema i kapitlene om klassisk musikk, folkemusikk og pop og rock. Med folkemusikk som utgangspunkt blir muntlig overlevering og gehørbaserte metoder sentrale (kapittel 8). I kapittel 10 runder Jan Sverre Knudsen av denne delen, og reiser grunnleggende spørsmål knyttet til musikkultur og mangfold. Knudsen bidrar til å sette sjangerinndelinger i relieff, og drøfter utfordringer i en musikkopplæring preget av kulturelt mangfold.

I del tre (Musikalske praksiser) nærmer vi oss musikkundervisningen fra sentrale musikalske aktivitetsformer eller praksiser: Lytting, sang, komponering, improvisering, musisering, dans og digitale arbeidsformer. Til slutt presenteres og drøftes ordninga rundt Den Kulturelle Skolesekken. I del tre er også forholdet mellom innhold og framgangsmåter vektlagt. Randi Margrethe Eidsaa gir i kapitlet om lytting mange eksempler på undervisningsopplegg, som tjener som konkretiseringer og utgangspunkt for refleksjon rundt temaets hensikt og mangfold. I kapitlet om improvisasjon og komposisjon er et hovedpoeng at formålet for undervisningen, og lærernes syn på musikk og kreativitet, i stor grad påvirker hvilke framgangsmåter man benytter.

I sum presenterer vi fag- og undervisningspraksiser som består av sentrale praktiske elementer, sentrale teori- og kunnskapselementer og sentrale verdi- og refleksjonselementer. Utfordringen for oss musikklærere blir så å utvikle en god praksis gjennom refleksjon *om* praksis og refleksjon *i* praksis.

## Litteratur

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke. Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Deasy, R.J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- Halvorsen, E.M. (red.) (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

## 22 KAPITTEL 1

- Hanken, I.M. og G. Johansen (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (1997/2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Report no 1/2000. Bergen: Bergen University College Press.
- Kunnskapsdepartementet. *Skapende læring – strategi for kunst- og kultur i opplæringen 2007–2010*.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Nordenbo, S.E., M.S. Larsen, N. Tiftikçi, R.E. Wendt og S. Østergaard (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sæbø, A.B. (2009). *Kunst og kultur i opplæringen – et forprosjekt for tiltak 25 i skapende læring*.
- Sæbø, A.B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: NTNU.
- UNESCO (2006). Road Map for Arts Education.
- Wiggins, J. og K. Bodoïn (1998). Painting a Big Soup: Teaching and Learning in a Second-Grade General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), s. 281–302.