

MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

Om å tenke ‘kunst’ i musikkundervisningen

Muligheter og utfordringer

Akademisk masteroppgave

Thinking ‘Art’ in Music Education

Opportunities and challenges

Academic master thesis

30 sp oppgave

Lasse Stedjeberg Hansen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag:

Dette er en filosofisk-teoretisk oppgave som tar sikte på å presentere og diskutere noen ulike muligheter og utfordringer knyttet til fenomenet kunst i musikkundervisningen i grunnskolen. Ved å foreta en hermeneutisk teksttolkning av noen utvalgte musikk- og kunstfilosofiske tekster av Martin Heidegger og Theodor W. Adorno og en gjennomgang av hvordan fenomenet kunst skisseres i læreplanen i musikkfaget (LK20), forsøker jeg å presentere noen ulike tilnærminger til å tenke om fenomenet kunst i musikkundervisningen. Hensikten med dette er å legge til rette for og undersøke noen forutsetninger for videre didaktiske refleksjoner. Kunstfenomenet er svært mangefasettert og det er noe som for mange oppleves som veldig individuelt og personlig. I tenkningen til Heidegger og Adorno kan man finne en dyp innsikt i verdien til kunsten, i tillegg til blant annet ulike forutsetninger for estetiske erfaringer som kan være viktige hvis en skal legge til rette for slike erfaringer i musikkundervisningen. Hvis man skal kunne erfare den sannheten som ligger i verket, forutsetter dette en total hengivenhet og forkunnskaper knyttet til hva man kan forvente i møte med den. Blant de sentrale spørsmål i tenkningen omkring kunstens rolle i musikkundervisningen er den tekniske rasjonaliteten og den instrumentelle tenkningen som rår i skolen og samfunnet. I læreplanen i musikkfaget er det mange referanser til og bruk av terminologi knyttet til kunst, estetikk og estetiske erfaringer. Dermed er det gode muligheter for å legge til rette for undervisning om og med kunst. Det kan likevel oppstå en problematikk hvis læreplanteksten tolkes i en retning der kunsten, det estetiske innholdet i musikkfaget, blir sett på som et middel for å oppnå noe annet, for eksempel til å bidra til økt samfunns- og kulturforståelse, snarere enn et mål i seg selv.

Abstract:

This thesis is a philosophical-theoretical thesis that attempts to present and discuss a few different opportunities and challenges related to the art phenomena in music education. By conducting a hermeneutical study of selected philosophical texts about art and music as an art form by Martin Heidegger and Theodor W. Adorno, in addition to a review of the curriculum in the subject (LK20) and how art and related terminology is referenced in it, I attempt to present a few different approaches to thinking about art in music education. The purpose of this is to facilitate and investigate some prerequisites for further didactic reflections. The phenomena of art is extremely multifaceted, and it is thought of as very individual and personal, by many. In the thinking of Heidegger and Adorno, one can find a deep insight into

the value of art, in addition to, among other things, various prerequisites for aesthetic experiences that can be important if one is to facilitate such experiences in music teaching. If one is to be able to experience the truth that lies in the artwork, this presupposes a total devotion and prior knowledge related to what one can expect in the face of it. Among the central questions in thinking about the role of art in music education is the technical rationality and the instrumental thinking that prevails in school and society. In the subjects curriculum, there are many different references to and uses of terminology related to art, aesthetics and aesthetic experiences. Thus, one could easily find opportunities to facilitate teaching about and with art. However, a problem can arise if the curriculum is interpreted in a direction where art, the aesthetic content of the music subject, is seen as a means of achieving something else, for instance to contribute to increased social and cultural understanding, rather than an end in itself.

Forord:

Arbeidet med denne oppgaven har vist seg å være enormt utfordrende og krevende, men også svært givende og interessant. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Øivind Varkøy for alle nyttige tilbakemeldinger og gode innspill som har vært uvurderlig i arbeidet med oppgaven. Takk til familie og venner som har vært en god støtte underveis. En spesielt stor takk til Maria.

Lasse Stedjeberg Hansen

Oslo, 13. mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag:	I
Abstract:	I
Forord:	III
Kapittel 1 - Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	2
1.2 Tidligere forskning på området.....	3
1.3 Problemstilling	4
1.3.1 Utdyping av problemstillingen og målet med oppgaven.....	4
1.4 Disposisjon	4
Kapittel 2 - Metode	5
2.1 Forskningsdesign - hermeneutikk som metode	5
2.2 Forforståelse	6
2.3 LK20	8
Kapittel 3 - om kunst	8
3.1 Kunstverkets natur – Tinglighet, verksmessighet og det 'Annet' ved kunsten.....	10
3.1.1 Verksmessighet	10
3.1.2 Kunstneren	13
3.2 Sannheten	13
3.2.1 Hvordan skjer sannheten i verket?	16
3.3 Erfaringen.....	17
3.3.1 Prosesskarakter	19
3.4 Musikken.....	20
Kapittel 4 - Læreplanen	22
4.1 Fagets relevans og sentrale verdier:	23
4.2 Kjerneelementer:.....	23
4.3 Tverrfaglige emner:.....	25
4.4 Grunnleggende ferdigheter:	25

4.5 Kompetansemål:	26
4.5.1 Etter 2. trinn:	26
4.5.2 Etter 4. trinn:	27
4.5.3 Etter 7. trinn:	27
4.5.4 Etter 10. trinn:	27
4.5.5 Standpunktvurdering:	27
4.6 Avsluttende kommentarer om læreplanen	28
<i>Kapittel 5 - Diskusjon</i>	28
5.1 Instrumentell tenkning og teknisk rasjonalitet	29
5.2 'Samfunnsfaget' musikk	32
5.3 Forutsetningene for en estetisk erfaring	35
5.3.1 Elevforutsetninger - Glatt musikk?	37
5.4 Elitisme	40
5.5 Avsluttende kommentarer	41
<i>Litteratur:</i>	42

Kapittel 1 - Introduksjon

I denne oppgaven skal jeg forsøke å gjøre noen didaktiske refleksjoner rundt kunst og hva slags rolle fenomenet kunst kan ha i musikkundervisningen i dag. For å gjøre dette på en hensiktsmessig måte har jeg vært nødt til å definere en hel rekke begreper og fenomener som inngår i dette. Det finnes mange mulige innfallsvinkler til å gjøre dette, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Martin Heidegger og Theodor W. Adorno og deres tenkning rundt estetiske spørsmål, for å legge et teoretisk grunnlag for de didaktiske refleksjonene. Jeg har valgt disse, dels fordi jeg har blitt eksponert for dem gjennom undervisningen på OsloMet og fordi de begge tilbyr interessante perspektiver på kunst og kunsterfaringen som også kan være relevante i en musikkdidaktisk kontekst, til tross for at de kanskje ikke er de hyppigst brukte tenkerene innenfor nordisk musikkdidaktisk forskning og tenkning. I tillegg skal jeg undersøke læreplanen i musikkfaget, nærmere bestemt de stedene i læreplanen der det snakkes om kunst, estetiske erfaringer eller eksistensielle erfaringer, for å belyse hvordan disse kunstrelaterte begrepene brukes i læreplanen og til dels avklare i hvilken utstrekning det er tenkt at kunsten skal være en del av musikkfaget. En av utfordringene her, og samtidig en sentral del av formålet mitt ved å skrive en slik oppgave, blir å finne en måte å diskutere kunsttenkningen til Heidegger og Adorno på en måte som kan gi mening i en praktisk musikkdidaktisk sammenheng, og på sett og vis bringe den noe svevende teorien «ned på jorda», slik at det kan bli litt enklere å forholde seg til kunst som et fenomen i musikkundervisningen.

Etter hvert har dette med estetikk og kunst, i flere kretser, blitt avskrevet som gammelmodig og fått anklager om elitisme fordi det tradisjonelt sett har dreiet seg om de gamle, klassiske vestlige tradisjonene og flere retninger innen musikkpedagogikk, spesielt de strømningene som kommer fra det nord-amerikanske kontinentet, har i senere tid tatt avstand fra begrepene estetikk og estetiske erfaringer (Rinholm & Varkøy, 2013). Derfor vil det, i en oppgave som dette som tar utgangspunkt i estetiske tenkninger og teorier, også være nødvendig å adressere denne kritikken av estetikk og estetiske erfaringer.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Motivasjonen min for å skrive en slik oppgave, bunner i en nysgjerrighet jeg har for kunsten i seg selv, musikk som kunstform og ikke minst kunstens rolle i musikkfaget. Tidligere har jeg tenkt at 'kunst' er noe som er skapt av mennesker for å kommunisere noe til den som erfarer det. I en musikalsk kontekst har jeg tenkt at dette kan ta form av sang og spill, såvel som bevegelse, og det er dette jeg har tenkt på som det 'kunstneriske' innholdet i musikkfaget. Jeg har tenkt at kunstens verdi ligger i hva den kan tilby av alt fra en dypere innsikt om tilværelsen til et blikk eller perspektiv på store og små saker i samfunnet – altså en ganske åpen definisjon på kunstfenomenet. Mitt personlige utgangspunkt har i alle år vært at siden musikk i utgangspunktet er kunst og at musikkfaget dermed er et kunstfag, hvilket vil innebære at kunsten utgjør selve innholdet, arbeidsmåtene og formålet med undervisningen. Når jeg ser tilbake på egen musikkundervisning i grunnskolen derimot, kan jeg ikke huske at det har vært noe særskilt fokus på at musikk er en kunstform og hva det innebærer. Til tross for min personlige erfaring med et manglende fokus på kunst i faget, kan det virke som at mitt syn på musikkfaget som et kunstfag harmonerer ganske godt med hvordan jeg tolker omtalen av kunsten og hva slags rolle den har i faget i læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet). Det vil si at musikken, altså store deler av innholdet i faget, blir tillagt en del kvaliteter og funksjoner som legger et kunstsyn der kunsten har en stor potensiell verdi på mange ulike måter til grunn. I utgangspunktet virker det for meg som at de 'kunstneriske' kvalitetene til musikken, som blir løftet frem spesielt i formålsdelen av læreplanen, utgjør en så stor del av det innholdet i faget som skal føre til eksempelvis økt livsmestring og økt kulturell forståelse, at det er nærliggende å anta at kunsten vil måtte være en stor del av selve kjernen av musikkfaget. Etter å ha fått en grunnleggende innføring i områder av musikkfilosofien som rører ved en rekke aspekter ved musikkfaget i grunnskolen, har jeg blitt mer og mer usikker på hvordan musikkklærere er tenkt til å forholde seg til de mål og ambisjoner som skisseres i læreplanen, vedrørende kunst og kunstopplevelser. Hvordan skal jeg som musikk lærer, tenke om kunst, kunstopplevelser, estetiske- og eksistensielle erfaringer i praksis, for å kunne sørge for at målene om dette fra læreplanen blir oppnådd?

Det er med dette som bakgrunn jeg ønsker å utvide min forståelse av hva kunst er og hvordan det bør tenkes om dette i musikkundervisningen er i dag. I korte trekk ønsker jeg å diskutere kunstens rolle i fagets læreplan og drøfte hvordan en musikk lærer kan forholde seg til kunsten i undervisningen på en hensiktsmessig måte. Hva slags erfaringer er det snakk om og hvordan

kan læreren tilrettelegge for dem? Gjør fokuset på elevenes læringsutbytte og målbare kompetansemål at kunstopplevelser blir for vanskelige og står i fare for å bli tilsidesatt?

1.2 Tidligere forskning på området

Før jeg startet arbeidet med denne oppgaven hadde jeg lest en rekke artikler, blant annet i forbindelse med undervisningen på OsloMet, som enten dreier seg ganske direkte om den tematikken jeg har skissert ovenfor, eller berører relevant tematikk knyttet til mulighetene for erfaringer og lignende. I en artikkel om konseptet estetisk erfaring skriver Rinholm og Varkøy om å tenke nytt om estetiske erfaringer og å flytte fokuset fra den amerikanske til den tyske tradisjonen. Her viser de til eksempler på hvordan estetikk, i anglo-amerikansk musikkdidaktisk forskning, ofte blir assosiert med passiv lytting til den klassiske musikken som inngår i den vestlige kanon, og viser for eksempel til David Elliott og hvordan han bruker estetikk-begrepet nærmest som en fornærmelse (2013, s. 14). Den estetiske teorien jeg skal forholde meg til i denne oppgaven tilhører den tyske tradisjonen. I en annen artikkel skriver de om hvordan å forholde seg til kunsten og sørge for et bærekraftig syn på konsum, basert i blant annet Heidegger og Adornos tenkning om dette (2020). Varkøy og Pio skriver om musikalske erfaringer som estetisk erfaring og hvordan tendenser knyttet til teknisk rasjonalitet, effektivitet og målbarhet som er utbredt i samfunnet kan forstås som en kompliserende faktor (2012). Når det gjelder mulighetene for erfaringer har jeg lest Fredriksens artikkel som handler om hva det vil si at musikk kategoriseres som *glatt* og videre hva dette eventuelt vil si for mulighetene for å ha en estetisk erfaring. Også her benyttes tenkningen til blant andre Heidegger og Adorno (2020).

I tillegg til den nevnte litteraturen ovenfor har jeg gjort søk i databaser med tidligere masteroppgaver, ved OsloMet 'ODA', NMH 'Brage' og UiO 'DUO', med søkeord som *kunst*, *estetisk erfaring* og *kunstopplevelser* og begrenset søket til oppgaver med relevans til pedagogikk, musikkdidaktikk og musikkfaget i grunnskolen. I det store og det hele er det tilsynelatende skrevet lite om estetiske erfaringer og kunstens rolle i musikkfaget og det som ligger nærmest denne tematikken er det som gjelder estetiske læringsprosesser, som omhandler alle typer praktiske læringsprosesser, og bruk av estetiske erfaringer som en metode for å lære i barnehager og generelt lavere alderstrinn. Et unntak av dette er masteroppgaven til Hanne Fossum (2010) som handler om bruken av *estetikk* og *estetisk*

erfaring som begrep i tysk tradisjon, til forskjell fra de ovennevnte amerikanske impulsene som har preget feltet i lengre tid.

1.3 Problemstilling

«Hvordan tenke om forholdet mellom fenomenet 'kunst' og skolens musikkundervisning slik denne skisseres i læreplanen?»

1.3.1 Utdyping av problemstillingen og målet med oppgaven

Dette er en filosofisk-teoretisk oppgave der det i stedet for å forsøke å finne ut av noe konkret ved hjelp av empiri, er ment å legge opp til videre didaktiske refleksjoner. Nettopp ved å trekke linjer mellom anerkjent tenkning om fenomenet kunst og musikkfaget slik det er skissert i læreplanen, skal jeg forsøke å sette fingeren på noen muligheter og utfordringer knyttet til kunsten i musikkfaget og praktisk didaktisk tenkning rundt dette.

1.4 Disposisjon

Jeg har valgt å legge opp oppgaven slik at den er delt inn i tre deler. I den første delen, etter at jeg har redegjort for metodiske spørsmål knyttet til denne typen oppgave, har jeg forsøkt å gjøre rede for kunsttenkningen til Adorno og Heidegger ved å legge frem min forståelse av deres tekster, henholdsvis *Estetisk teori* (2021) og *Kunstverkets opprinnelse* (2000), supplert med andre tekster og bøker om deres kunstfilosofi. Denne gjennomgangen vil legge premissene for den didaktiske refleksjonen senere i oppgaven. I den andre delen av oppgaven har jeg forsøkt å skaffe en oversikt over læreplanen i musikkfaget og undersøkt hvordan de ulike begrepene knyttet til fenomenet kunst opptrer og blir brukt i denne, og dermed hva slags tenkt posisjon og formål kunsten har i faget. I den tredje delen av oppgaven vil jeg diskutere kunstsynet fra del én opp mot det som skisseres av kunstfenomenet i læreplanen fra del to. Jeg vil fokusere på å se etter muligheter og utfordringer knyttet til tematikken, samt legge frem noen refleksjoner rundt disse filosofiene og spørsmålet om elitisme og relevansen til denne type teorier i dagens musikkpedagogiske landskap.

Kapittel 2 - Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske spørsmål som gjør seg gjeldende i en filosofisk-teoretisk oppgave som denne, knyttet til hermeneutikk.

2.1 Forskningsdesign - hermeneutikk som metode

Når det gjelder forskningsdesignet og metoden i en oppgave som denne, så skiller det seg fra en typisk empirisk oppgave, fordi at det ikke finnes like klare retningslinjer for hvordan datainnsamling, analyse og diskusjon skal gjennomføres. Dette er i prinsippet en slags gjennomgang av læreplanen i faget og en gjennomgang av ulike filosofier knyttet til kunstfenomenet, der det nærmeste jeg kommer en «metode» er en slags hermeneutisk teksttolkning. Siden oppgaven er av en filosofisk natur, selv om jeg nødvendig vil påta meg noen rolle som filosof, ligger hovedparten av arbeidet i å reflektere rundt ulike momenter ved kunstfenomenet i en musikkpedagogisk sammenheng. Dette kan ses på som *musikkpedagogisk filosofi*, i den forstand at det dreier seg om refleksjoner eller *filosofering* rundt viktige problemstillinger og tematikk relevant til musikkfaget, men som av natur er abstrakt og vanskelig kvantifiserbart og generaliserbart (Fossum, 2010).

I en oppgave som denne, som er basert på mine tolkninger av andres tekster og læreplanen, men som ikke følger strenge analytiske retningslinjer, vil det være relevant å presentere sentrale begreper knyttet til hermeneutikk som fenomen og metode. Siden tekstene jeg skal tolke er så tett knyttet til filosofien, faller det seg naturlig å se til Hans-Georg Gadamer og hans syn på hermeneutikk som en filosofi om forståelse, heller enn en metode.

Som en av de mest innflytelsesrike og omtalte teoretikerne i hermeneutikken, representerer Gadamer den retningen som ikke tenker om hermeneutikk som en metode, men egentlig en filosofi som dreier seg om hva som skjer i og med oss når vi tolker og forstår (Krogh, 2014). I dette ligger det at det er et skille mellom hermeneutikk og en metode ved at en metode er noe man lærer seg å bruke til noe, mens forståelse er et grunntrekk ved mennesket som man ikke kan lære seg, på samme måte som en metode. Det er et skille mellom teknikk og en grunnleggende del av mennesket (Krogh, 2014, s. 45). Gadamer mente at i kjernen av forståelse ligger i spørsmålet om språk, fordi alt av kunnskap og tradisjoner overlever ved hjelp av språk på et eller annet vis, og at uansett hva slags metoder og teknikker man benytter seg av for å utlede sannhet, så vil man til slutt støte på språket (Krogh, 2014, s. 79). De

tekstene jeg har arbeidet med i denne oppgaven er selvfølgelig intet unntak når det gjelder å formidle meningen sin med språket som hjelp, og derfor er det essensielt å ha en god forståelse for hvordan tolkning og forståelse fungerer i møte med dem. Videre skal jeg redegjøre for noen sentrale begreper knyttet til forståelse og den hermeneutiske prosessen slik den er skissert av Gadamer og disse prinsippenes relevans til min oppgave.

2.2 Forforståelse

Det er sentralt i hermeneutikken at man aldri kan forholde seg helt objektiv og fordomsløs i en fortolkningsprosess. Menneskets forståelse kan, ifølge Heidegger, ikke betraktes som noe uavhengig som kan fristilles fra oss selv og vår eksistens (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 188). Ifølge Heidegger er forforståelse og fordommer uunngåelige og i tillegg nødvendige for videre forståelse ved at det er det som får oss til å vekke oppmerksomheten og interessen for en sak. Også Gadamer mente at vi som subjekter alltid vil forholde oss til andre og verden på en gitt måte basert på vår forforståelse og bestrider at det er mulig å sette denne forforståelsen til side i møte med noe nytt (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 225). Blant annet kritiserer han Descartes for å hevde at man kan innta et mer nøytralt standpunkt ved å legge fordommene til side (Krogh, 2014, s. 49). For meg i min lesning av Adorno og Heidegger, og læreplanen, vil dette si at min forforståelse av kunstfenomenet, så vel som alt annet, vil prege min tolkning av tekstene. Hva som vekker min interesse og som jeg finner mest relevant i kunstsynene fremlagt av disse, vil preges av mine fordommer, fordi jeg ikke vil kunne legge dem helt bort, ifølge Heidegger og Gadamer, sånn de tenker om hermeneutikken. Heidegger mente riktignok også at, selv om man må unngå å gå i den fellen at man tror at man kan legge til side all forforståelse, kan forsøke å jobbe rundt den så godt det lar seg gjøre, først når man har gjort seg bevisst på at den vil være tilstede (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 195). Bevissthet rundt denne forforståelsen er også svært viktig for å forstå hvorfor man finner noe interessant i en tekst. Jon Hellesnes skriver om dette at en ytring eller en replikk blir viktig og meningsfull for deg i det den gir deg et svar på et spørsmål du hadde fra før (Hellesnes, 1988, s. 23). Det må altså være en slags harmoni mellom det 'hermeneutisk tilgjengelige' fenomenet og den forforståelsen leseren/tolkeren har. I oppstarten med dette prosjektet har jeg fått erfare viktigheten av forforståelsen på hvordan jeg har lest *Kunstverkets opprinnelse* av Heidegger. Jeg leste først boken tidlig i skisseprosessen høsten 2021 og følte selv at jeg fikk et godt utbytte ut av den. Når jeg leste den igjen i starten av vårsemesteret 2022, etter å ha lest en

rekke artikler om kunst og estetiske erfaringer og flere tekster om og av Adorno med samme tema, så merket jeg meg ved helt andre poenger og jeg innså hvor mye relevant jeg hadde gått glipp av den første gangen. Jeg må være inneforstått med at jeg også ved min andre lesning av *Kunstverkets opprinnelse* har 'gått glipp av' andre viktige momenter som også sannsynligvis ville vært relevante for min oppgave. Spesielt i tekster som den nevnte av Heidegger og *Estetisk teori* av Adorno, som er enormt omfattende og som hver for seg også bare er en mindre del av de respektive filosofenes forfatterskap og tenkning, og som yrkesfilosofer kunne jobbet hele livet med å sette seg skikkelig godt inn i, vil det være begrenset hva jeg realistisk kunne håpe å 'forstå' av, slik Gadamer og Heidegger, blant andre, skisserer den hermeneutiske forståelsesprosessen. Dette kan forstås ut fra Gadamers versjon av den hermeneutiske sirkelen, som i stedet for å ta utgangspunkt i at man forstår delene i teksten ut fra helheten, baseres på de to størrelsene *leser* og *tekst* (Krogh, 2014, s. 52). Begge partene er preget av sin respektive historiske kontekst og leserens fordommer og forforståelse preger forståelsen av teksten. Den nye forståelsen av teksten vil igjen påvirke leserens forståelse og utvide dens forståelseshorisont (Gadamer, 2012, s. 304), og slik kan man forstå forståelse som en sirkelbevegelse, ifølge Gadamer (Krogh, 2014), eller siden man forhåpentligvis ikke ender opp akkurat der man startet når man har rundet sirkelen, som en slags *spiralbevegelse*.

2.3 Utvalg

Utvalget mitt består av tekster av ulike filosofer og teoretikere som har ulike bakgrunner og fagområder, i tillegg til læreplanen til musikkfaget. Her skal jeg forklare hvilke avveininger som ligger til grunne for hva jeg har inkludert som teoretisk grunnlag i oppgaven.

Som nevnt har jeg et hovedfokus på Adorno og Heidegger når jeg skal komme frem til en definisjon av kunstfenomenet og dertilhørende begreper. Dette er fordi de begge er ansett for å ha vært svært fremtredende og viktige tenkere på feltet i det forrige århundret. Av disse tar jeg utgangspunkt i Heideggers *Kunstverkets opprinnelse* og Adornos *Estetisk teori*, som hovedkilder. Dette er tekster jeg tidlig i min leting etter litteratur på området, merket meg at var sentrale og hyppig brukt i musikkpedagogiske artikler og diskusjoner rundt den estetiske erfaringen og kunstopplevelser, for eksempel i Fredriksen (2020), Pio og Varkøy (2012), Varkøy og Westby (2014) og Varkøy og Rinholm (2020). Etter å ha undersøkt disse bøkene selv fant jeg fort ut at begge tilbyr svært interessante syn og en god blanding av ryddige konkretiseringer og svimlende abstraksjoner av fenomenet kunst. For eksempel åpner Heidegger *Kunstverkets opprinnelse* med å bryte ned kunstverket i mindre bestanddeler og

bygger opp en forståelse av kunstverket som noe større enn summen av delene sine på en overraskende konkret måte, før han undersøker kunstfenomenet dypere videre i boken (Heidegger, 2000). Adornos bok er på mange måter et mer omfattende verk og vanskeligere å begripe uten støttelitteratur i form av, for eksempel, Espen Hammers bok *Theodor W. Adorno* (2002), som gir en god gjennomgang av hele hans liv og virke, men også en god støtte til hans tenkning knyttet til estetikk, kunst og kultur, og Arild Linnebergs *Røff guide til Theodor W. Adornos estetiske teori* (1999) som ble gitt ut i sammenheng med Linnebergs oversettelse av *Estetisk teori* fra 1999. Utenfor det miljøet av musikkpedagogiske forskere som har et spesielt fokus det filosofiske, er tenkningen til Heidegger og Adorno kanskje mindre kjent. I tillegg blir de av noen, kanskje spesielt Adorno, ofte forbundet med elitistisk tenkning. Dette kommer jeg også til å adressere senere i oppgaven.

2.3 LK20

En viktig del av denne oppgaven er å finne ut hvordan fenomenet kunst skisseres i læreplanen. Det er denne oversikten som skal gjøre det mulig å forankre den kanskje noe svevende og filosofiske gjennomgangen av kunstfenomenet i mer realistiske didaktiske refleksjoner som kan være av en viss relevans for lærere i musikkfaget. Det jeg skal se etter er alle steder der kunstrelaterte begreper brukes i planen og presentere disse med en tolkning av hva slags posisjon disse virker å ha i faget. Dette er ikke ment å være en fullskala læreplananalyse, der jeg gjør en fullstendig analyse av planens form og oppbygning eller sammenligner med andre lignende eller tidligere planer, men jeg foretar meg heller en nøye gjennomlesning av planen med et søkelys på det som gjelder kunstdelen av musikkfaget. Av denne grunn vil det ikke være noen store metodiske forskjeller på mitt arbeid med læreplanen og min lesning av Heidegger og Adorno. De samme prinsippene for hermeneutisk teksttolkning og forforståelse vil fortsatt være gjeldende, selv om det er snakk om en helt forskjellig sjanger av tekst.

Kapittel 3 - om kunst

I dette kapitlet skal jeg legge frem teori og tenkning om kunstfenomenet, som jeg siden skal bruke for å belyse og diskutere det jeg i kapittel 4 skal legge frem om kunst i læreplanen. Som nevnt har jeg valgt å ta utgangspunkt i Heidegger og Adorno og deres tanker om estetikk, kunst og erfaringer knyttet til dette. I en oppgave av dette omfanget kan jeg umulig dekke alle

aspektene ved deres tenkning, men det er heller ikke målet med en oppgave som denne. Målet med å lese Heidegger og Adornos tekster om temaet er å forsøksvis hente ut en slags forståelse av hva kunst som fenomen innebærer og betyr, og for å avklare hva som kan tenkes å inngå i de forskjellige erfaringene som blir nevnt i læreplanen i musikk. For å gjøre dette på en relativt ryddig og passe konkret måte har jeg delt interesseområdene mine innenfor kunstfenomenet inn i fire:

Den første delen er det som angår kunstverkets natur. For både Heidegger og Adorno gjelder dette hva det er ved kunstens natur som skiller et kunstverk fra en annen ting. Deretter skal jeg se på kunstens verdi og hva den har å 'tilby' den som erfarer den. Dette dreier seg stort sett om *sannheten* i verket og hvordan den utarter seg og forekommer. Videre skal jeg undersøke hvordan de tenker om erfaringens rolle oppe i det hele, og hva slags forutsetninger som må ligge til rette for en slik estetisk erfaring. Dette er spesielt interessant da dette virker å være en sentral del av hvordan kunsten opptrer i læreplanen. Avslutningsvis skal jeg se på hvordan musikk som en kunstform beskrives av de to.

Før jeg setter i gang med dette er det et par ting ved teorien jeg har valgt å basere denne oppgaven på som kan være verdt å nevne. Det gjelder i utgangspunktet relevansen til det musikkpedagogiske feltet og hvordan de står seg i dag med tanke på anklager om elitisme og generell relevans. For det første er både Heidegger og Adorno høyt anerkjent som viktige tenkere fra det 20. århundret. Begge to er nesten for klassikere å regne og ofte brukt og høyt aktet. For eksempel kaller Hammer Adornos *Estetisk teori* for et av de mest betydningsfulle verkene skrevet om kunst i det forrige århundret (Hammer, 2002, s. 107). Når det gjelder Heideggers relevans til musikkpedagogikken så er det ikke, i den teksten jeg har lest av han, noen direkte sammenheng med musikkpedagogikken eller i det hele tatt en utstrakt bruk av musikk som eksempler for å forklare kunstfenomenet, men musikken er heller ikke utelukket og det kommer frem at de tankene han har om kunstfenomenet også er gjeldende for den. Bruken av Heideggers tenkning i musikkpedagogisk sammenheng kan forsvares som at det ikke er tenkt å være et bidrag til forskning på Heidegger, men at det brukes som inspirasjon til pedagogiske refleksjoner (Pio & Varkøy, 2015, s. 1). Heideggers tenkning i *Kunstverkets opprinnelse* har også tidligere blitt brukt i en lignende musikkpedagogisk sammenheng med et fokus på kunstfenomenet i den svenske læreplanen i musikkfaget (Leijonhufvud & Thorgersen, 2015, s. 114).

3.1 Kunstverkets natur – Tinglighet, verksmessighet og det ‘Annet’ ved kunsten

Noe grunnleggende som må på plass for å forstå hva et kunstverk er, er hva som skiller det fra et hvilket som helst annet objekt. Hvis ikke det finnes et slikt skille så finnes heller ikke kunsten. Både Heidegger og Adorno har beskrevet dette som gjør et verk til et verk, og her skal jeg forsøke å gjengi deres tanker om dette.

Heidegger forklarer at all kunst, om det er snakk om et maleri eller en hymne, viser seg i en tilvirket, fysisk form og det er dette som utgjør verkets *tinglighet* (Heidegger, 2000, s. 11). Heidegger viser til en definisjon av hva en ting er, hentet fra filosofien som dreier seg om at «alt værende som overhodet er» kan kalles *for ting* (Heidegger, 2000, s. 13). Verket bærer preg av sine fysiske egenskaper for eksempel ved at vi opplever en statue som *stein-aktig*, et musikkstykke som *lyd-aktig* eller et maleri ved de *farvede* kvalitetene det har ved seg (Heidegger, 2000, s. 11). En *ting* som Heidegger beskriver det, skiller seg fra en *bruksting*, nettopp ved at tingen ikke har en nytte eller funksjon i seg selv. Et maleri kan ikke sies å være en bruksting fordi det ikke har en funksjon utover å henge til utstilling, med sine tinglige kvaliteter som at det er tilvirket av lerret, farger og det rammen består av. Brukstingen har imidlertid et visst slektskap til kunstverket ved at begge er skapt eller frembrakt på et vis av mennesker (Heidegger, 2000, s. 24). Men siden verket likevel ikke kan sies å være en bruksting, mener Heidegger at det må være noe annet ved kunstverket som gjør det til noe mer enn bare en ting. Det er tross alt en slags allmenn forståelse av at det skal være noe å utlede fra et kunstverk i form av en mening eller verdi, annet enn det som ville gått under Heideggers definisjon av en bruksting. Dette eksemplifiseres ved et maleri av Vincent van Gogh av et par bondesko. Maleriet består som nevnt av noen bestanddeler som et lerret og maling, som utgjør verkets tinglighet. Motivet, et par sko, er en bruksting. Det vi kan se for oss når vi ser på dette maleriet er knyttet til bruksområdene til disse skoene og hva slags nytte bondekongen som eier dem har av dem, det vil si denne brukstingens brukstinglighet, er en del av det som skiller maleriet og sin tinglighet fra en vanlig ting, nemlig kunstverkets verksmessighet (Heidegger, 2000, s. 34). Altså, i tillegg til at verket er en laget ting så viser det også til noe annet som ikke kan forklares med sine fysiske egenskaper, som fører oss over til det som angår denne verksmessigheten.

3.1.1 Verksmessighet

Det er åpenbart at det i *verksmessigheten* til et kunstverk, altså hva som gjør et kunstverk til et kunstverk, er potensiale til å påpeke svært mye forskjellig. Sentralt for Heidegger dreier det

seg om at verket viser til noe annet enn seg selv og at det ligger en sannhet i verket som kan utledes. Jeg kommer tilbake til sannheten i verket senere, men først skal jeg se nøyere på hva det er ved verket som gjør at verket kan vise til noe annet enn seg selv, nemlig de allegoriske kvalitetene ved det.

Heidegger mener at det åpenbart er noe annet i verket enn det som kan tenkes som det tinglige og kaller det for det *kunstneriske* ved det (Heidegger, 2000, s. 11), betydende at det ligger noe nærmest mystisk og uhåndgripelig mellom iakttageren og verket. Dette forklarer han som den allegoriske og symbolske kvaliteten ved et verk og den er sentral i forståelsen av et kunstverk som adskilt fra en ting og en bruksting. I eksempelet med bondeskoene ligger som nevnt verksmessigheten til verket i hva det kan fortelle oss om brukstingligheten til skoene, og Heidegger skriver at verket, med denne forståelsen vi kan trekke ut fra det, tar oss med på en 'reise'. Det er helt klart for Heidegger at den forståelsen man kan utlede fra verket kun kommer fra nettopp verket selv og sier at det ville være et selvbedrag å tro at den kommer fra et annet sted (Heidegger, 2000, s. 34). «I verkets nærvær var vi plutselig et annet sted enn vi pleier å være» (Heidegger, 2000, s. 34). Verksmessigheten til verket er dermed å forstå som noe vi opplever når vi er i nærheten av og erfarer kunstverket. Her skal man riktig nok vokte seg, for når en begynner å tenke om verket som noe vi benytter oss av for å hente ut sannhet eller forståelse, skal man vokte seg for å redusere verket til å være en bruksting (Heidegger, 2000, s. 39), altså en instrumentell tankegang rundt kunsten. Dette er høyst relevant for hvordan det tenkes om kunsten i skolen (Hansen & Phelan, 2019; Pio & Varkoy, 2012). Denne verksmessigheten er åpenbart en essensiell del av verket, fordi hvis den ikke hadde vært til stede så hadde det ikke vært et skille mellom et kunstverk og en ting, men Heidegger presiserer at disse forskjellige egenskapene ved verket på må ses i sammenheng (Heidegger, 2000, s. 39). I tillegg til denne karakteren av allegori og symbol som gjør at verket viser til noe annet enn seg selv, så skiller verket seg fra tingen ved hvordan vi er oppmerksomme på verkets og tingens *væren*. Siden «alt værende som overhode er» (Heidegger, 2000, s. 13) kan kalles ting, omgir vi oss naturligvis med ting hele tiden. Dermed ligger det i tingenes natur at vi glemmer at det værende ved tingen *er*. Vi går simpelthen ikke rundt og er bevisste på hver og en enkelt tings *værende!* Med kunstverket gjelder det derimot at det at verket er skapt, det vil si verkets *skapt-væren* er en stor del av vår oppmerksomhet knyttet til verket. Det at kunsten er skapt er en viktig del av iakttagers bevissthet knyttet til det, og også på denne måten skiller verket seg fra tingen (Heidegger, 2000, s. 78).

I likhet med Heidegger, forstår Adorno kunstverket som noe større enn de bestanddelene, altså det tinglige, som verket er bygget opp av. Adorno skriver likevel i *Estetisk teori* at begrepet 'gestalt' fra psykologien, som innebærer at en helhet utgjør mer enn de delene det er bygget opp av, ikke er tilstrekkelig for å forstå hvordan dette gjelder for kunsten (Adorno, 2021, s. 244). Det som kommer i tillegg til de delene verket består av kaller Adorno for det 'Annet' som befinner seg i verket. Grunnen til at dette Annet ikke lar seg beskrive med gestaltbegrepet fra psykologien, er at samtidig som at det oppstår i sammenhengen del-helhet, så skiller det seg fra verket og er i den forstand noe *annet* (Adorno, 2021, s. 244). Dette *annet* som, i følge Adorno, gjør at verkene blir noe mer enn det de er i sammenhengen del-helhet, kan også forstås som verkets *ånd* (Adorno, 2021, s. 257). Dette kan igjen forstås som at ånden til verket er et slags fenomen, altså noe som ikke viser seg, men som allikevel utgjør en del av verkets tilsynekomst. Denne ånden i verket er uløselig knyttet til det tinglige, forstått som delene og helheten til verket, så det kan ikke skilles fra visningen av verket, men dette vil heller ikke si at visningen av verket kan forklare hele ånden (Adorno, 2021, s. 257).

Som ting blant ting blir kunstverkene gjort til noe Annet av ånden, samtidig som de bare kan bli til dette Andre ved å være ting, ikke gjennom sin lokalisering i rom og tid, men gjennom sin immanente prosess av tingliggjøring.. (Adorno, 2021, s. 258).

Det er altså en rekke likheter ved Adornos tenkning om verkets ånd, som gjør verket til noe mer enn bare en ting og det Heidegger kaller verkets verksmessighet, som på sin side gjør verket til noe mer enn en ting i møte med iakttageren (Heidegger, 2000, s. 34).

Heidegger advarer flere ganger i *Kunstverkets opprinnelse* mot å legge for stor vekt på et av disse to aspektene, altså det tinglige og det verksmessige ved verket hver for seg. Det tinglige er tett knyttet til det verksmessige siden det er en del av verkets væren. Samtidig vil verket alltid bære et preg av å være en tilvirkelse, altså noe skapt, og selv navnet, verk, bærer preg av dette (Heidegger, 2000, s. 67). Det ville ikke vært noe verk uten det tinglige ved det og uten idet kunstneriske ville heller ikke det tinglige kommet til, fordi verket ikke villet blitt skapt eller *i-verk-satt*. Det at verkets tilvirkelse eller *skapt-het* er en så viktig del av verket impliserer at skaperen også er en viktig brikke for å forstå verkets væren. Dette bringer oss med ett over til kunstnerens rolle i det hele, som opprinnelsen til selve verket og kunstgjerningen sett som en virksomhet.

3.1.2 Kunstneren

Heidegger innleder hele boka ved å nevne at det er en vanlig oppfatning at kunsten simpelthen defineres av hva en kunstner bedriver og lager (Heidegger, 2000, s. 7). Han sier ikke at dette er direkte feil, og det er selvfølgelig en mer utfyllende diskusjon rundt hva som kan kalles *opprinnelsen* til kunstverket, som skal utgjøre hovedparten av *Kunstverkets opprinnelse*, men allerede her kommer han inn på et viktig punkt angående forholdet mellom kunstneren, verket og kunsten. Kort forklart skriver han her at det er kunstneren som er kunstverkets opprinnelse, i den forstand at det er kunstneren som setter kunstverket ut i livet, men han sier at kunstverket samtidig er kunstnerens opprinnelse (Heidegger, 2000, s. 8). «Det at verket berømmer mesteren, betyr at det først er verket som lar kunstneren tre frem som en kunstens mester» (Heidegger, 2000, s. 8). Kunstneren og verket er åpenbart, for Heidegger, uløselig knyttet til hverandre, men han legger også til at for å forstå denne sammenhengen, må man forstå at både kunstneren og verket er knyttet til kunsten som en tredjepart. Det er med dette som utgangspunkt Heidegger starter sin utgreiing om hva kunsten består i.

Kunstneren kan altså forstås som den skapende part i denne sirkelen. For Heidegger betyr «skapelse», i konteksten av å i-verk-sette et kunstverk, en frembringelse av noe som ikke var der tidligere. Denne skapelsesprosessen beskrives som at kunstneren *uthenter* eller *unnfanger* verket (Heidegger, 2000, s. 73). I den såkalte store kunsten skal kunstneren, ifølge Heidegger, kun fungere som et slags gjennomgangsled i denne uthentende eller unnfangende skapelsesprosessen (Heidegger, 2000, s. 41). Som kunstner blir man på et vis likegyldig i forhold til verket, siden man har en målsetning om at verket skal være tilgjengelig for seg selv og være frigjort fra alt rundt (Heidegger, 2000, s. 41).

Herfra, etter å ha sett på hva det er som utgjør et skille mellom et kunstverk og en vanlig ting hos både Adorno og Heidegger, uten å virkelig komme inn på akkurat hva det er som opptrer i kunsten og gir den dens sanne verdi, er det naturlig å gå videre til noe som er helt sentralt i verkets verkmessighet, nemlig sannheten.

3.2 Sannheten

Når det gjelder sannheten i verket har Heidegger og Adorno litt ulike tilnærminger til å beskrive den. Mens Heidegger blant annet er opptatt av å justere hvordan vi tenker om sannhet i moderne tid for å forstå hvordan den opptrer i verket, ser Adorno for eksempel på

den språklige og samtidig språkløse karakteren som finnes i musikken. Uansett er sannheten helt sentral for kunstens verdi for begge to. Her skal jeg forsøke å gjengi deres tanker om hvordan sannheten opptrer i verket.

Et viktig moment gjennom hele *Kunstverkets opprinnelse* er dette med *sannheten* og hva det vil si for verket og for vår erfaring med kunsten. Sannhet er for Heidegger i kjernen av hva som utgjør verkets verksmessighet og han sier blant annet at «kunsten er sannhetens i-verksettelse av seg selv» (Heidegger, 2000, s. 36). Men for å forstå hva dette innebærer for Heidegger må man først forstå hva han legger i sitt sannhetsbegrep. Han mener nemlig at måten folk flest tenker og bruker sannhet som begrep er noe «skjødesløs» og at det blir brukt i en altfor vid forstand (Heidegger, 2000, s. 55). Den vanlige oppfatningen av sannhet er å forstå som en slags egenskap eller *riktighet* ved en setning eller en sak, som vi kan avgjøre og dermed karakterisere den med. Her nevnes et eksempel ved om gull er «sant gull» i den forstand at det er *ekte* eller *virkelig* gull. Altså er sannheten ved det nevnte gullet noe *værende*. Noe som er gjeldende for gullet som vi kan bli oss bevisstgjort (Heidegger, 2000, s. 55). «Det virkelige gjelder for oss det i sannhet værende. Det sanne er det som svarer til det virkelige, og det virkelige er det som i sannhet er» (Heidegger, 2000, s. 55). Vi har et forhold til hva som er sant som, selv om det kanskje er litt ubevisst, bare betyr at noe stemmer eller er virkelig, sånn som vi forstår det værende. Denne forståelsen av sannhet kaller Heidegger heller for 'riktighet' (Heidegger, 2000, s. 36).

Et viktig begrep som etter hvert, i *Kunstverkets opprinnelse*, introduseres i sammenheng med sannheten i verket er *diktning*. Heidegger heder at all kunst i sitt vesen er diktning (Heidegger, 2000, s. 86). Dette vil si at kunsten har et *diktende* vesen som gjør at den «slår seg opp i det værende hvor alt er annerledes enn ellers» (Heidegger, 2000, s. 86). Kunsten viser på sett og vis en annen virkelighet ved å vise til noe annet enn det som *er* og her avdekkes væren, det vil si sannheten *skjer* (Heidegger, 2000, s. 87). «Diktningen er utsigelsen av det værendes avdekkethet». Denne utsigelsen forbedrer det som ellers bare kan sies ved hjelp av språket ved at den er i stand til å si det uutsigelige, dette vil si det som ikke kan sies fordi det ligger en del begrensinger i språket. Dette er kunsten i stand til i kraft av å være diktning (Heidegger, 2000, s. 89). Disse språklige begrensningene kommer jeg tilbake til senere.

For Adorno er det også et viktig moment at kunstverket innehar en slags sannhet eller noe som kan begripes, men han presiserer at dette ikke vil si at man skal oppfatte kunstverkene

som 'hermeneutiske objekter' (Adorno, 2021, s. 308), som kanskje kan forståes som det Heidegger refererer til som *riktigheter*. Det er altså, ifølge Adorno, ikke sånn at et kunstverk har én gitt sannhet som vi kan jobbe oss frem til og forstå, men at dette begripelige i verket som vi må forsøke å forstå nettopp er verkets ubegripelighet. Det er med andre ord ikke en løsning vi er ute etter, men at vi må prøve å forstå det som ikke kan forstås, som verket har i seg. Adorno mener også at for at teori om kunst skal ha noe for seg, så må denne forståelsen av sannheten i kunsten hentes inn i den teoretiske forståelsen, da dette er uløselig knyttet til det absurde som er en stor del av kunsten (Adorno, 2021, s. 308). Det er mange ting som i følge Adorno må være gjeldende for kunsten, som kanskje kan gjøre at den virker noe utilnærmelig på mange. For eksempel må det i alle kunstverk vise seg noe som ikke finnes (Adorno, 2021, s. 250), og all kunst 'virkeliggjør det umulige' (Adorno, 2021, s. 298). Begge disse eksemplene på krav Adorno stiller til kunsten fremstår som vanskelig gjennomførbare, da det å skulle fremvise noe som ikke er laget eller eksisterer unektelig byr på komplikasjoner (Adorno, 2021, s. 290), men det er nettopp dette som utgjør en del av det ubegripelige som en må forsøke å begripe i kunsten.

Skinn-begrepet som er en viktig del av Adornos karakteristikk av kunstens natur betyr i følge Hammer 'løgn og bedrag', det vil si noe uvirkelig (Hammer, 2002, s. 110). Når Adorno sier at kunsten har en karakter av skinn mener han med dette at den viser noe uvirkelig som ikke eksisterer (Adorno, 2021, s. 250) og at det fordi det på denne måten virkeliggjør noe umulig (Adorno, 2021, s. 298), vil få en karakter av skinn. Det er, til tross for at sannhetsbegrepet fort kan gis assosiasjoner til riktighet og korrekthet, en 'flekk' av løgn i kunsten som hefter ved den (Adorno, 2021, s. 252). Dette fordi det at noe fremtrer som en sannhet i verket ikke nødvendigvis betyr at det er en objektiv sannhet. «Det er ingenting som garanterer at den kan holde sine objektive løfter» (Adorno, 2021, s. 252). I likhet med Heidegger mener Adorno at disse sannhetene som er til stede i verket ikke er 'sanne' fordi de er virkelighetsnære avbildninger av noe som eksisterer, men at det dreier seg om 'apparasjoner' eller 'tilsynekomst' av noe som det er (Adorno, 2021, s. 253). Med begrepet avbildning mener Adorno en reproduksjon (Hammer, 2002, s. 112). En ekstra dimensjon som kompliserer Adornos tenkning om sannheten i verket og avbildninger er at han mener at verden og samfunnet som vi ser det i utgangspunktet er usant. Derfor vil ikke en avbildning eller reproduksjon av noe 'ekte' fra verden vi lever i kunne være noe sant (Hammer, 2002, s. 112).

Heidegger mener også at å forholde seg til sannhet som 'det som er på ekte' ikke godt nok forklarer hva sannhet er og hvordan den opptrer i kunsten. Han mener at sannhet må forstås som en prosess snarere enn en egenskap og han peker på det greske *Alétheia*, som han bruker for å beskrive sannheten som en *avdekning* av noe som det *noe* det er (Heidegger, 2000, s. 36). Sannhet som en avdekkende prosess er å forstå som en hendelse der det værendes væren viser seg. Denne avdekketheten er altså hvordan sannheten foregår som en hendelse i verket som igjen er en stor del av det som utgjør verkets verksmessighet. Som nevnt kan man forstå tilvirkelsen av et kunstverk som at kunstneren frembringer noe som ikke var der tidligere (Heidegger, 2000, s. 73). Dette *noe* er nettopp denne sannheten som i-verk-setter seg selv ved at den åpenbarer det værende som det værende det er. Både sannhet tenkt som en hendelse eller prosess og at denne avdekketheten *foregår* i verket ved at denne sannheten i-verk-setter seg selv peker mot at kunsten oppstår mellom det tinglige ved verket og iakttageren.

3.2.1 Hvordan skjer sannheten i verket?

Et betimelig spørsmål her er jo *hvordan* denne sannheten skjer i verket. Ifølge Heidegger skjer det på flere måter, men som nevnt presiserer han at denne avdekketheten ikke innebærer at det som er malt i et bilde er malt 'riktig' som i at det er gjengitt korrekt ut fra hvordan det ser ut i virkeligheten, men at det værende ved det som er malt vises som en virksomhet (Heidegger, 2000, s. 64).

I sin forklaring av hvordan sannheten trer frem i verket bruker Adorno begrepene *uttrykk* og *skinn* for å beskrive det han kaller 'kunstens mimetiske fullending» (Adorno, 2021, s. 298). Adorno definerer *mimesis* som en «ikke-begrepsmessig overensstemmelse mellom en subjektiv fremstilling og den objektive og konstruerte andre» (Hammer, 2002, s. 97). I den mimetiske relasjonen blir selvet passivt og lar tingen tale gjennom seg ved å være i en tilstand av ekstrem mottagelighet. I motsetning til den kantianske tradisjonen, skal ikke subjektet besitte, bestemme eller gripe objektet, med det føyer seg «..gjennom ekspressivt å forholde seg til dets særegne beskaffenhet» (Hammer, 2002, s. 97). Uttrykket er den språklige karakteren til kunsten, i form av at det er ved sitt uttrykk den formidler det som *er* i verket (Adorno, 2021, s. 298), og uttrykk forstått på denne måten har i all tid vært en vesentlig del av kunsten. Adorno tenker om uttrykkets natur i kunsten, at det nesten alltid vil bære preg av lidelse og negativitet, fordi det er dette som er mest fremtredende i verden. «En kan knapt forestille seg et uttrykk som ikke er lidelsens - gleden har vist seg reservert mot uttrykket, kanskje fordi det ikke finnes noen, og saligheten ville vært uttrykksløs» (Adorno, 2021, s.

296). Denne pessimistiske tenkningen er gjennomgående for Adornos tenkning og preger hans syn og tenkning om kunsten, spesielt i sammenheng med kulturindustrien i det moderne *totalforvaltede* samfunn, i stor grad (Hammer, 2002, s. 74).

Den språklige karakteren til kunsten må ikke forveksles med det å ha språket som medium for å formidle noe, siden språket ikke er tilstrekkelig til å formidle den type sannhet som finnes i kunsten. Kunstverket har som evne å kunne uttale noe som det *er* ved hjelp av dette uttrykket som er i verket og det er dette som utgjør denne mimetiske fullendingen. For å beskrive denne kvaliteten ved kunsten bruker Adorno et eksempel av Schuberts musikk.

Schuberts resignasjon er ikke situert i den stemningen som musikken hans angivelig har, ikke i det at verket liksom skulle røpe hvordan han følte seg, men i dette 'slik er det', som musikken hans tilkjenner med gestusen å liksom la seg falle: denne gesten er musikkens uttrykk (Adorno, 2021, s. 298).

Sannheten er ikke formidlet språklig ved å beskrive en følelse eller sinnstemning, men sinnstemningen ligger i verket *som det er*. Videre for å forklare dette 'sånn det er' som utgjør en så viktig del av verkets mimesis sammenligner han kunstens 'språkløse språk' med måten livløse objekter som krukker har noe talende ved seg eller hvordan et nesehorn som et stumt dyr allikevel på et vis utsier «jeg er et nesehorn» (Adorno, 2021, s. 299). Kunstverket fremsier noe ved seg selv og sitt uttrykk på samme språkløse vis, og det er dette som utgjør den språklige karakteren ved verket.

3.3 Erfaringen

Det kommer frem i både Heidegger og Adornos tenkning om kunsten at sannheten *skjer* i verket, og at kunsten har en *prosesskarakter*. Implisitt i dette vil det være noe å oppleve i kunsten. Både Heidegger og Adorno legger en stor vekt på kunsterfaringen og at det verksmessige eller det som gjør verket til et verk, er noe som finner sted mellom iakttageren eller lytteren og verket som en prosess eller en erfaring. I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for deres tilnærminger til den estetiske erfaringen.

Gadamer skriver i innføringen sin i *Kunstverkets opprinnelse*, at Heidegger viker fra den tradisjonelle estetikken i en viss grad nettopp fordi han retter et større fokus på selve erfaringen og opplevelsen av kunsten, enn ved kunsten som et objekt. Kunstverkets

verksmessighet er avhengig av hvordan iakttageren forholder seg til det (Gadamer, 2000). Gjennom hele boka til Heidegger går dette med erfaringen igjen, knyttet til alle de ulike aspektene og kvalitetene til kunsten, både som ting og verk.

I eksemplet fra tidligere med bondeskoene fra maleriet til van Gogh er erfaringen sentral for å forstå hva som skjer når verket viser oss denne sannheten som det har iboende i seg (Heidegger, 2000, s. 34). Alt dette Heidegger skriver om hva en kan forstå om en brukstings væren, i dette tilfelle bondeskoene, ligger i verket og i form av en sannhet som har blitt frembragt av kunstneren. Han presiserer at det ikke er vår subjektive forståelse av skoens væren som blir lagt inn i verket av oss mens vi ser på det, men at det er erfaringen vi har med verket som åpner for at sannheten i verket i-verk-settes (Heidegger, 2000, s. 34). Vi kan, ved hjelp av sansene, ved å stille oss opp foran et maleri av van Gogh og gjøre oss mottakelige for kunsten, forstå en brukstings væren uten å selv legge denne forståelsen inn i verket. «I verkets nærhet var vi plutselig et annet sted enn der vi pleier å være» (Heidegger, 2000, s. 34). På denne måten flytter Heidegger blikket fra kunstverket som en ting med de egenskapene det har og gjør vår erfaring og opplevelse av verket til avgjørende for verdien og funksjonen (Heidegger, 2000, s. 34).

Noe som kompliserer dette, er at vår erfaring med verket er avhengig av at en rekke forhold må ligge til rette. Blant annet vil verket alltid befinne seg i en slags setting, aldri helt alene og for seg selv, selv om dette er det kunstneren jobber mot i den store kunsten. Kunstneren streber etter å opptre som et gjennomgangsled, som nevnt tidligere (Heidegger, 2000, s. 41). Verket oppleves alltid mens det befinner seg i en situasjon uavhengig av verket selv som av ulike grunner kan komme i veien for verkets «i-seg-selv-ståen» og påvirke vår erfaring med den. Slike forstyrrelser kan også komme innenfra, for eksempel ved at vi ikke gjør oss tilstrekkelig mottakelige for sannheten og kunsten ved å hengi oss til den (Heidegger, 2000, s. 41). Av de ytre faktorene nevner Heidegger forvaltningen av verkene og viser til, med eksempler fra billedkunsten, at vi oppsøker dem der de henger til utstilling i museer, gallerier, eller private samlinger der de blir passet på, satt i system og forvaltet på en måte som unektelig vil komme i veien for verkets rene verksmessighet (Heidegger, 2000, s. 41).

Forskjellige forvaltningsorgan overtar pleien og vedlikeholdet av verkene. De er inngående behandlet av kunstkjennere og kunstkritikere. Kunsthandelen står for

markedet. Kunsthistorien gjør verkene til gjenstander for en vitenskap. (Heidegger, 2000, s. 41).

På denne måten blir verkene gjort til «gjenstander for kunstverdens aktiviteter» og dette er ifølge Heidegger mangfoldige aktiviteter som det er verdt å vurdere om selve verkene får muligheten til å fremstille sin verksmessighet gjennom og på den måten gå oss i møte.

Heidegger peker som nevnt på noen komplikasjoner med det å skulle forholde seg til kunstverket for seg selv, upåvirket omgivelser og omstendigheter rundt. Dette gjelder også for Adorno når han, i forbindelse med erfaringen og prosessen i verket skriver at det ikke finnes kunst uten forutsetninger (Adorno, 2021, s. 406). Det vil si at det alltid vil være noe som vil påvirke møtet med et kunstverk som igjen vil få følger for den estetiske erfaringen en vil kunne ha med verket. Dette kan være så mangt, men eksempelvis skriver han at en nødvendigvis vil se på et bilde annerledes hvis en kjenner til navnet på maleren (Adorno, 2021, s. 406).

Men det er ikke bare disse ytre omstendighetene som kompliserer erfaringen av kunsten. Heidegger presiserer også at det krever mye av iakttageren også for å skulle kunne være mottakelig for verket og være i stand til å «dvele ved den sannhet som skjer i verket» (Heidegger, 2000, s. 79). Dette presenterer Heidegger som det alt han har skrevet om verkets vesen og hva som ligger i det streber mot, nemlig vårt fokus på verkets skapt-væren. Det vil si vårt fokus på at verket *er* og våre muligheter for å oppleve det som det er (Heidegger, 2000, s. 78). Å få til dette fokuset krever at vi legger alt utenom til side. «Det å følge denne forrykkelsen innebærer å forvandle de vante forbindelsene til verden og jorden; å holde tilbake all tilvent gjøren og laden og dermed være i stand til å dvele ved den sannhet som skjer i verket» (Heidegger, 2000, s. 79), og «Det er først ved denne tilbakeholdelsen at vi lar et verk være det det er» (Heidegger, 2000, s. 79). Det fremstår altså som at det å oppleve verket og sannheten som skjer i det, krever en enorm hengivelse til det og at dette kan være anstrengende, selv om det «støtet» som det omtales som ikke skal ha noe voldelig ved seg (Heidegger, 2000, s. 79).

3.3.1 Prosesskarakter

Også Adorno er opptatt av erfaringens rolle i møte med kunsten. I likhet med Heidegger som snakker om at sannheten *skjer* i verket, tenker Adorno at kunsten har en *prosesskarakter*

(Adorno, 2021, s. 400). Dette vil si at til tross for at et verk, for eksempel et maleri, er laget av materialer og av denne grunn vil kunne beskrives som noe *varig* i rent fysisk forstand, så har det også en «immanent karakter av akt» (Adorno, 2021, s. 245) som gjør at det kan gi en opplevelse av noe *plutselig*. Adorno mener at man kan merke dette i møte med et 'betydelig verk' ved at man for eksempel kan føle seg 'overfalt' (Adorno, 2021, s. 245), altså at man opplever at noe skjer i verket som berører deg, selv om det i utgangspunktet er et fiksert objekt. Denne prosesskarakteren, eller karakteren av akt, finnes i alle kunstformer og den gir dem en likhet med musikken (Adorno, 2021, s. 246). Når det gjelder musikk så blir denne karakteren av akt med en gang mye tydeligere da et musikkstykke utspiller seg i tid på en annen måte enn et maleri gjør, men denne prosesskarakteren er altså en viktig del av den estetiske erfaringen man har med alle ulike kunstverk. Det er ikke dermed gitt at man automatisk får med seg denne prosessen i verket, da det for Adorno i likhet med Heidegger, forutsetter at en må legge til side all gjøren og laden og hengi seg til verket for å erfare det som det er (Heidegger, 2000, s. 79), så avhenger erfaringen av kunsten av hvordan man forholder seg til det. «Av en tålmodig kontemplasjon settes kunstverkene i bevegelse» (Adorno, 2021, s. 246). Adorno mener dermed at det kreves at iakttager, eller lytter, tar en aktiv del i den hendelsen som utspiller seg for at akten i verket skal skje som en prosess.

Mer direkte vil akten i et kunstverk bestå i at det alltid vil være motstand og antagonismer som på et vis 'utspiller seg' i det (Adorno, 2021, s. 400). Adorno bruker betegnelsen *artefakt* når han beskriver kunstverket som en ting eller en gjenstand, på en nokså lik måte som når Heidegger skriver *ting*. «Hva det nå måtte være ved artefakten som skulle kalles dens enhetlige mening, så er det ikke noe statisk, men en prosess, der de antagonismene som ethvert verk nødvendigvis har i seg, spilles ut mot hverandre» (Adorno, 2021, s. 400). For å forstå et verk fullt ut, for eksempel i en analyse-sammenheng, presiserer Adorno at disse motsetningene må forstås prosessuelt på denne måten slik at man unngår å tenke om dem som 'ur-elementer' som står stille og uforanderlige i verket, fordi man da aldri vil komme tett nok på det som skjer i verket (Adorno, 2021, s. 400). Paradoksalt nok skriver Adorno at verket må være en prosess og at det ikke vil kunne være statisk og fast, men at for at det prosessuelle i verket skal kunne komme til syne må bevegelsen i verket stanses (Adorno, 2021, s. 401).

3.4 Musikken

Det er naturlig at musikken som kunstform er sentral i en oppgave som denne, som tar for seg kunstfenomenet i en musikkdidaktisk kontekst. Hos både Heidegger og Adorno kommer det

frem at musikken er en kunstform med potensiale for de store estetiske erfaringene. Musikken er nok viktigere for Adorno enn for Heidegger, men begge løfter frem mye av det samme når de nevner frem hvilke kvaliteter musikk har som kunstform. Noe som skiller seg ut i begge omtale av musikk som kunstform er dens ikke-språklige, språklige karakter og hvordan denne har et godt potensiale til å romme sannheten i kunstverket.

I Heideggers gjennomgang av kunstens natur og væren har musikken som kunstform en tydelig plass, til tross for at eksemplene han bruker stort sett er hentet fra billed- og dikterkunsten. Dette kommer tydelig frem allerede helt i starten der han redegjør for kunstverkets tinglighet, ved at det *klingende* i musikkverket sidestilles med det *tre-aktige* i treskulpturen og det *farvede* i maleriet for å beskrive de tingelige kvalitetene ved hver uttrykksform (Heidegger, 2000, s. 11). Gjennomgående i det som dreier seg om sannheten og utkast er også det at kunsten har en evne til å si noe som er uutsigelig, det vil si noe som ikke lar seg si med språk av diverse årsaker (Heidegger, 2000, s. 89). I innføringen sin skriver Gadamer at de kunstformene som slipper å føye seg etter de begrensningene som følger et språk, det være seg arkitektur, malerkunst eller musikk, i mye større grad har karakter av dette utkastet og dermed har et større potensiale for å formidle disse uutsigelige sannhetene (Gadamer, 2000, s. 134). Dette er et poeng som også er viktig for Adorno, når han taler for musikkens verdi som kunstform. Adorno mente nemlig at språket ikke kan beskrive noe utover det generelle (Hammer, 2002, s. 60). Det kan egentlig kun beskrive det som faller innunder et gitt begrep og det vil aldri kunne beskrive det 'særskilte' ved et objekt eller et fenomen. Et eksempel Hammer henter frem om dette er at begrepet 'hest' kan referere til en generell 'hesthet', men at det vil komme til kort i en beskrivelse av en spesifikk hest (Hammer, 2002, s. 60). Det er her de språklige kvalitetene ved kunsten, som går utover det som lar seg beskrive med begreper kommer inn. Hammer viser til et essay om musikk og språk Adorno skrev i 1956, der han sier at musikk ses på som et språk fordi det taler til oss, men ikke i en direkte 'slik og slik er det' måte, men ved å vise oss hvordan noe er 'an sich' (Hammer, 2002, s. 104). Språket i musikken kan aldri oversettes til et konvensjonelt språk bestående av ord, syntaks og grammatikk. «Den som tar musikk bokstavelig som språk, blir leder på villspor av musikken.» (Adorno, 2003, s. 7). Det er ikke ved de kvalitetene vi kjenner ved språket, musikken får sin språklige karakter. «Dens språklighet oppfylles i det den fjerner seg fra språket.» (Adorno, 2003, s. 15).

Kunstfenomenet, slik det fremstilles av Heidegger og Adorno, er åpenbart svært sammensatt og vanskelig å forklare kort og enkelt. I dette kapittelet har jeg gjennomgått hva Heidegger og Adorno tenker om hva kunsten består av rent konkret, altså det verksmessige, sannheten i verket og hva det innebærer, den estetiske erfaringen og musikk som kunstform, slik jeg forstår det. Denne forståelsen skal jeg senere, i kapittel 5, bruke i mine didaktiske refleksjoner rundt kunsten i musikkfaget. I neste kapittel følger min gjennomgang av læreplanen i musikkfaget, med et fokus på kunst og kunstrelaterte begreper.

Kapittel 4 - Læreplanen

I dette kapittelet følger min gjennomgang av læreplanen, med mål om å kartlegge bruken av begreper relatert til kunst som fenomen og den estetiske erfaringen. I min omtale om enkelte av punktene og kompetansemålene i planen, nevner jeg ulike 'deler' av faget for å beskrive hvordan jeg tolker at de er ment. De delene jeg refererer til tilsvarer det Frede V. Nielsen omtaler i *Almen musikkdidaktik* som de forskjellige 'fagene' musikkfaget består av. Skolefaget musikk skiller seg fra for eksempel skolefaget fysikk, som har en veldig direkte sammenheng med vitenskapsfaget fysikk, ved at musikkfaget i tillegg til at det delvis består av musikkvitenskap også er et *kunstoffag*, altså et fag som først og fremst angår sansene våre (Nielsen, 1994, s. 105). Den musikkvitenskapelige delen av faget dekker det teoretiske og historiefaglige ved faget, mens kunstfaget dekker det som angår kunsten og de non-verbale erkjennelsene som musikken som kunstform muliggjør (Nielsen, 1994, s. 105). Inkludert i kunstfaget i denne sammenhengen er også det som gjelder kunstforståelse og de utøvende og skapende aktivitetene, altså det som har med håndverk, spill, sang og bevegelse å gjøre, altså det som inngår i ferdighetsfaget musikk, ifølge Hanken og Johansen (2021, s. 187)¹.

Jeg vil også, i min lesing av læreplanen, sette et søkelys på den samfunnsfaglige delen av musikkfaget, da jeg opplever dette som en stor del av det som blir vektlagt i læreplanen, spesielt i de sentrale verdiene i faget, men også i kompetansemålene. Videre skal jeg nå legge frem det som gjelder fenomenet kunst i de forskjellige delene av læreplanen.

¹ Den teorien jeg benytter meg av i oppgaven som angår estetikk og estetiske erfaringer tilhører det musikkvitenskapelige (i kraft av å være kunst/musikkfilosofi).

4.1 Fagets relevans og sentrale verdier:

Under kapittelet *Fagets relevans og sentrale verdier* skisseres det som i stor grad utgjør verdigrunnlaget til musikkfaget. Her står det hva som er fagets tenkte funksjon og rolle i skolen, og dette kan leses som en slags legitimering av faget. Her står det blant annet at «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og dette er verdier som går igjen i hele planen. Musikkfaget, i kraft av å være det faget som handler om musikk og andre kultur/kunstformer, skal, ved hjelp av de ulike kjerneområdene som jeg kommer tilbake til senere, bidra til å utvikle elevens kreative evner, forståelse for ulike kulturer og sin egen identitet. «Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet»(Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse overordnede verdiene og *funksjonene* til musikkfaget kan lett leses inn i den 'samfunnsfaglige' delen av musikkfaget, siden det dreier seg mer om hvordan kunsten påvirkes av samfunnet og omvendt enn det rent estetiske ved den. Det finnes derimot også eksempler på vektleggingen av det som gjelder kunstfaget musikk. «Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her vektlegges det estetiske, kreative og skapende og introduseres i planen som en viktig bestanddel av faget. Videre gis det estetiske, eller 'kunstneriske' innholdet i faget en funksjon ved at de kan bidra til et felleskap «I musikk skal elevene møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap.»(Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.2 Kjerneelementer:

I delen om kjerneelementer legges de viktigste elementene som utgjør musikkfaget frem. Også her opptrer begreper relatert til kunstfenomenet i varierende grad. I de to første kjerneelementene *utøve musikk* og *lage musikk*, står det om ulike praktiske og teoretiske ferdigheter rundt de kreative, skapende og utøvende sidene av kunstfaget musikk. Det legges vekt på at elevene skal få øve seg på håndverket og eksperimentere med ulike sjangre og uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kunsten, med et fokus på *kunsterfaringen* får en større rolle i kjerneelementene når det kommer til det som angår å oppleve musikk og kulturforståelse.

Under *Opplive musikk* står det:

Kjerneelementet oppleve musikk legger vekt på at elevene lytter aktivt og sansende. Dette åpner for emosjonelle erfaringer fra det hverdagslige til de eksistensielle møtene med musikk, og gir elevene øvelse i å gi uttrykk for musikalske erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her skal altså elevene, ved hjelp av aktiv og sansende lytting, *oppleve* musikken på en måte som åpner for emosjonelle erfaringer som strekker seg helt til det *eksistensielle*. Videre skal de gi uttrykk for disse musikalske erfaringene. Det er med andre ord snakk om at elevene skal både ha og sette ord på ganske kraftige estetiske erfaringer. For å få til dette står det: «Kunnskap om og erfaring med musikk og musikalske virkemidler er utgangspunktet for en reflektert og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen.»(Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette antyder at disse erfaringene skal muliggjøres ved god kunnskap om musikk og musikalske virkemidler.

Videre under kjerneelementet kulturforståelse nevnes også de estetiske uttrykkene, men denne gang i en noe mer samfunnsorientert setting. «Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse»(Utdanningsdirektoratet, 2020), peker i retning av at innholdet i faget først og fremst dreier seg om den vitenskapelige eller samfunnsfaglige delen av faget, selv når det er snakk om de estetiske sidene av det.

Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold. Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

At musikkens mening først skapes når musikken brukes i sosiale sammenhenger er også et interessant moment, og det finnes ulike måter å tenke om dette på. Som nevnt i kapittel 3 fremgår det av Heidegger og Adornos tenkning er den estetiske erfaringen noe som skjer for hver enkelt og dermed individuell. I en dialog med Varkøy om likhet og ulikhet i musikkundervisningen viser Petter Dyndahl til Simon Frith som hevder at det ikke finnes noe 'rent' estetisk, det vil si at det estetiske alltid er knyttet til det funksjonelle (Dyndahl & Varkøy, 2017, s. 149), i denne sammenhengen den sosiale 'funksjonen'. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 5.

4.3 Tverrfaglige emner:

Under beskrivelsen av hva slags funksjon de tverrfaglige emnene i LK20 skal ha i musikkfaget, dukker det også opp en del punkter som har med fenomenet kunst å gjøre. Dette spesielt under temaet *Folkehelse og livsmestring*.

I musikkfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans. Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her gis de faglige og estetiske dimensjonene i faget funksjoner knyttet til livsmestring, ved hjelp av fellesskapet som medfølger disse dimensjonene. Videre:

Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det kunstneriske ved musikken skal altså kunne bidra til at elevene kan forstå følelseslivet sitt og bidra positivt til elevenes psykiske helse. Her kommer forventningene til kunstens funksjon tydelig frem. Også under det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap* dukker kunst-begrepet opp: «Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med denne referansen til de kunstneriske og estetiske uttrykkene som skal være en del av innholdet i faget, blir det igjen lagt opp til å dreie seg rundt det samfunnsfaglige i musikkfaget. Det skal sies at det nok er ganske naturlig at det blir slik under emnet som har å gjøre med demokrati og medborgerskap.

4.4 Grunnleggende ferdigheter:

Under det som står om de grunnleggende ferdighetene i faget, skiller de muntlige ferdighetene seg ut når det gjelder kunst. Her skrives det at «Muntlige ferdigheter vil også si å kunne sette

ord på og diskutere egne skapende prosesser og å kunne reflektere over musikalske erfaringer og opplevelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er interessant fordi det løfter frem den musikalske erfaringen. Det å skulle reflektere over og også gi uttrykk for musikalske og estetiske erfaringer kommer siden igjen som kompetansemål etter alle årstrinn, og det er tydelig at *erfaringen* er ansett for å være en viktig del av musikkfaget. Dette kommer også tydelig frem her:

Utviklingen av muntlige ferdigheter i musikk går fra å kunne formidle enkelt musikalsk stoff til å kunne formidle mer komplekse musikalske uttrykk, og fra å kunne fortelle om egne opplevelser og bruk av enkle virkemidler til å kunne beskrive mer komplekse musikkfaglige emner, estetiske opplevelser, musikalske virkemidler og musikkens funksjoner mer inngående (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I de grunnleggende ferdighetene skriving, lesing og regning er det ingen spesielle referanser til kunsten. I det som gjelder digitale ferdigheter står det at elevene skal bruke digitale ferdigheter til å oppleve musikk, men det er ikke noe fokus her på musikk som kunstform.

4.5 Kompetansemål:

I tillegg til en oversikt over det overordnede verdigrunnet og formålet med arbeidet i musikkfaget kan det være interessant med en oversikt over hvordan dette samsvarer med kompetansemålene.

4.5.1 Etter 2. trinn:

Kunstoffaget musikk kommer her mest til syne gjennom de praktiske ferdighetene sang og rytme og lignende, men det er allerede et fokus på erfaringer og formidling av disse i tillegg: «formidle opplevelser av ulike musikalske uttrykk gjennom samtale og kunstneriske uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et spesielt interessant poeng her er at de etter 2. trinn skal kunne formidle opplevelser av musikalske uttrykk, blant annet gjennom kunstneriske uttrykksformer, mens de ved senere årstrinn kun skal formidle slik gjennom 'enkle fagbegreper'.

4.5.2 Etter 4. trinn:

Også her er det et fokus på praktiske ferdigheter. Som nevnt skal musikkopplevelsene formidles «formidle egne musikkopplevelser og beskrive bruk av musikalske virkemidler ved hjelp av enkle fagbegreper» (Utdanningsdirektoratet, 2020), men at det skal formidles ved hjelp av enkle fagbegreper.

4.5.3 Etter 7. trinn:

Her er elevene forventet å være mer utforskende ovenfor de ulike musikalske opplevelsene og erfaringene: «Utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De musikalske *opplevelsene* og *erfaringene* til elevene er fremdeles vektlagt, i tillegg til utøvende og kreative ferdighetene.

4.5.4 Etter 10. trinn:

Her skal elevene blant annet «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2020) og «Utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske yringer og musikkulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Igjen er det et fokus på at elevene skal kunne sette ord på egne musikalske erfaringer og også vise forståelse for de musikalske virkemidlene som er brukt i musikken. Det er også fortsatt et fokus på det samfunnsfaglige og kulturelle rundt musikken, så vel som de ovenfor nevnte praktiske ferdighetene som er en del av kunstfaget musikk.

4.5.5 Standpunktvurdering:

Man kan se under punktet *standpunktvurdering* etter 10. trinn, at elevenes opplevelse av musikken, i tillegg til elevens utøvende og skapende ferdigheter, skal være en del av standpunktskarakteren deres i faget. «Læreren skal sette karakter i musikk basert på kompetanse eleven har vist når eleven utøver og lager musikk, opplever musikk og arbeider med kulturforståelse i tilknytning til det skapende arbeidet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette understreker nok en gang at musikken som kunstform og spesielt elevenes erfaringer med den, er en viktig del av vurderingsgrunnlaget til faget.

4.6 Avsluttende kommentarer om læreplanen

Etter å ha gjennomgått hvordan kunstfenomenet og relaterte begreper dukker opp og skisseres i læreplanen, sitter jeg igjen med minst like mange spørsmål som svar. Det er tydelig at kunstfaget musikk er tenkt å være en viktig del skolefaget musikk, og at det skal legges til rette for at eleven skal ha musikalske, estetiske og til og med eksistensielle erfaringer med musikk. Det som naturlig nok ikke kommer frem i læreplanen er hvordan musikkens natur som kunst egentlig er, da læreplanen ikke er en musikkfilosofisk tekst. Formålet med denne oppgaven er som nevnt å utforske til hvilken grad læreplanen i musikkfaget åpner for å tenke om fenomenet kunst, som jeg forstår det ut fra lesning av Heidegger og Adorno, og å forsøke å legge frem noen forutsetninger for didaktisk refleksjoner rundt dette.

Kapittel 5 - Diskusjon

I dette kapitlet tar jeg sikte på å diskutere noen tenkte problemer og muligheter knyttet til fenomenet kunst i musikkundervisningen, basert i Heidegger og Adornos kunstfilosofier og læreplanen i musikkfaget, i tillegg til annen forskning og tenkning mer direkte knyttet til kunstens plass i musikkfaget og skolen generelt. Det er åpenbart et svært omfattende felt og som nevnt er ikke målet med denne oppgaven å finne endelige løsninger på hvordan best å 'bruke' kunst i musikkundervisningen, men heller å løfte frem og diskutere noen ulike sider ved saken for å undersøke noen mulige forutsetninger for didaktiske refleksjoner. Hos både Heidegger og Adorno finnes det aspekter ved kunsttenkningen som vel kan sies å være vanskelig å inkorporere i lærerpraksisen sin, sånn som musikkfaget ser ut og ofte praktiseres i dag, men det er også mye som kan være vel verdt å reflektere litt rundt. Jeg har valgt å dele refleksjonene mine inn tematisk og det er disse temaene som vil utgjøre de ulike seksjonene av dette kapitlet. Først skal jeg se til den instrumentelle tankegangen i samfunnet og hvordan et fokus på målbarhet og produktivitet kanskje ikke så lett lar seg kombinere med de verdiene vi finner i kunsten, og hvordan dette vil kunne påvirke musikkundervisningen som forlengelse. Deretter skal jeg se på de samfunnsfaglige aspektene ved musikkfaget og diskutere hvordan disse kanskje kan tenkes å komme i veien for kunsten, ved at fokuset flyttes fra verket til hensikten bak det. Videre skal jeg se på de ulike forutsetningene Adorno og Heidegger løfter frem for den estetiske erfaringen for å se på mulighetene for å legge til rette for disse i skolen, slik det står skrevet om det i LK20. Avslutningsvis har jeg tatt en titt på

elitisme og mulighetene for at anklager om dette kommer i veien for en god inkludering av kunsten i faget.

5.1 Instrumentell tenkning og teknisk rasjonalitet

Fokuset på produktivitet og målbarhet er mye diskutert i pedagogikken og skolen og det er som kjent en fremtredende instrumentell tenkning i skolen og skolepolitikken, der alt skal ha en funksjon og et mål (Hansen & Phelan, 2019; Røyseng & Varkøy, 2017; Varkøy, 2017a). Det kommer tydelig frem hos både Heidegger og Adorno at meningen til kunsten er tett knyttet til individuelle erfaringer og sannhet på et plan som stikker dypere enn det som kan måles og veies og som en kan regne seg frem til en forklaring på. Heidegger advarer direkte mot instrumentell tenkning om kunsten når han advarer mot å legge for mye vekt på at kunstverket skal *brukes* til noe man henter sannhet ut av (Heidegger, 2000, s. 39). Derfor er det lett å tenke at det oppstår en spenning mellom kunsten og den tekniske rasjonaliteten og fokuset på produktivitet og hensikt både i skolen og i samfunnet. En som jobber med musikkundervisning vil på et eller annet vis måtte ta en slags stilling til denne spenningen, enten ved å tenke annerledes om kunst eller ved å gi seg hen til det som er målbart og enklere lar seg vurdere. Det er som kjent en stor og viktig del av arbeidet som musikk lærer i skolen, spesielt på ungdomstrinnet, at elevene skal bli vurdert i faget etter kompetansemålene i læreplanen, og at vurderingen i faget og eksamen har en påvirkning på hva slags verdi det forskjellige innholdet i faget blir tillagt (Vinge, 2014, s. 342). I en tenkt hverdag der en lærer må forholde seg til flere titalls elever, der hver og en av dem skal vurderes, blant annet i hvordan de gir uttrykk for sine erfaringer med musikk i faget, kan det være fort gjort å havne i et spor der man ender med å se på konkrete ferdighetsbaserte parametere i vurderingen, rett og slett fordi det er mer håndfast og mindre svevende enn å ha en mer filosofisk og kunstorientert tilnærming til det. De erfaringene Heidegger og Adorno beskriver er av natur vanskelige å gjøre kvantifiserbare og måle på en slik måte som man ville målt en elevs ferdigheter i for eksempel et fag som matematikk, der testfokuset kan sies å passe bedre med både hensikten med faget og hva slags innhold og arbeidsmetoder det har. For en musikk lærer kan det nok sies å være enkelt nok å forholde seg til målbare parametere i de delene av faget som omhandler praktiske ferdigheter som instrumentundervisningen eller det som går under historiefaget og kulturforståelse, men for de delene av kunstfaget i musikk som angår den individuelle erfaringen i møte med kunsten, er det verre. Det betyr ikke at det ikke skal være med i beregningen. Vi har sett i læreplanen at elevens standpunkt vurdering etter 10. trinn

blant annet skal inneholde kompetansen eleven har vist i sin opplevelse av musikk. Av denne grunnen åpner det seg en interessant diskusjon om hva slags plass kunsten egentlig har i et samfunn og en skole som er så preget av denne type teknisk rasjonalitet og hvordan man egentlig kan forholde seg til dette som musikk lærer i dag.

I sin artikkel om den musikalske erfaringen som en eksistensiell erfaring, skriver Pio og Varkøy om denne tekniske rasjonaliteten som et slags hinder i å anerkjenne musikkens egenverdi i skolen (2012). Denne nytte-tenkningen som tilsynelatende finnes overalt der man leter, truer tanken om den musikalske erfaringen som verdifull i seg selv, uavhengig av tanker om utfall og utbytte (Pio & Varkøy, 2012, s. 100). Når man lar den tekniske rasjonaliteten påvirke hvilke verdier og aspekter ved musikken i musikkundervisningen som skal bli vektlagt, ender man ifølge Pio og Varkøy med å få et overfladisk syn på musikken som i stor grad dreier seg om de tekniske sidene ved den. Hansen og Phelan deler dette synet på den økonomiske og *mekaniske* tankegangen i skolen og samfunnet som problematisk (Hansen & Phelan, 2019, s. 35). De refererer til Nietzsche og gjengir hans tanker om den voksende mekaniske tankegangen i samfunnet (fra 1880-tallet), der han eksemplifiserer absurditeten med en slik tankegang med å tenke seg hvor dumt det ville vært å vurdere verdien til et musikkstykke ved å telle, veie eller måle det. Hvis man tilnærmer seg musikk på denne måten vil man ikke forstå noe av musikken, ifølge Nietzsche som gjengitt av Hansen og Phelan (2019, s. 35). Denne utviklingen er altså ikke noe nytt i dagens samfunn, men det betyr ikke at det er noe mindre absurd å redusere kunstfaget musikk til noe målbart og konkret. Som en motreaksjon til dette tanke settet foreslår Pio og Varkøy å se mot Hannah Arendt og hennes bruk av ordet *action*, som beskriver en aktivitet som ikke har noe annet mål enn seg selv, og tenker at musikkundervisningen ville ha godt av et slikt syn for å komme seg bort fra den teknisk rasjonelle tankegangen og flytte seg nærmere den ontologien Heidegger representerer. Det kan være verdt å tenke på hvor forenlig kunsten som fenomen er med en tilnærming til musikkundervisning, som er så basert i mål og målbarhet. For eksempel Heideggers fokus på væren, det være seg verkets og subjektets væren, og hans forståelse av verket som sannhetens i-verk-settelse av seg selv passer i utgangspunktet dårlig med denne tekniske rasjonaliteten. Det som kan måles og vurderes faller inn under det han kaller for riktigheter, og som han mener at vi 'skjødesløst' kaller for sannhet (Heidegger, 2000, s. 55). Den sannheten som utfolder seg i verket er av en helt annen og mye vanskeligere kvalitet å gripe. Det samme gjelder hvordan Adorno tenker et kunstverk, med de sannhetene den inneholder, ikke må misforstås som hermeneutiske objekter (Adorno, 2021, s. 308). Kunsten som fenomen er i sin

natur, ikke egnet til å måles og vurderes etter den mekaniske, økonomiske eller teknisk rasjonelle tankemåten som råder i samfunnet, avhengig av hva du vil kalle den.

Likevel skal kunstdelen av musikkfaget ha sin plass i faget, som vi ser i læreplanen. Vi kan som nevnt se under kjerneelementet *oppleve musikk* at det i faget skal være rom for eksistensielle erfaringer i møte med musikken og elevenes opplevelse av musikken er tilstede i kompetansemålene etter alle årstrinnene, såvel som i standpunktsvurderingen etter 10. trinn. Det kan tenkes at disse delene av læreplanen rett og slett blir satt til side av mange musikkundervisere, fordi det er så vanskelig å få det til å passe inn i den vurderingssituasjonen som er gjeldende i musikkfaget siden det er designet til å være mest mulig effektivt i et produktorientert samfunn. Det kan derfor se ut som at det må gjøres plass til noen nye perspektiver og kanskje noen strukturelle endringer, hvis kunsten skal kunne få den plassen den både fortjener og skal ha, ifølge LK20, i faget.

Det virker å være begrenset med forskning direkte rettet på hvordan man jobber med musikk som kunstform i musikkfaget, men et eksempel fra en Engelsk studie om arbeid med litteratur i engelskfaget, skriver Morgan Schaufele at det er et gjennomgående problem at man anvender litteraturen med instrumentalistiske formål og intensjoner (Schaufele, 2020). Schaufele skriver at arbeidet med litteratur, ofte bommer på målet om å dreie seg om verdien til litteraturen som kunstform og at det ofte ender med å handle om at elevene skal lese mye og trene på fortolkningsteknikker og skrive oppgaver om det de har lest, nettopp fordi den type arbeid med litteraturen er målbar og greiere å forholde seg til for læreren i en vurderingssituasjon (Schaufele, 2020). Som et resultat av dette blir poenget, eller meningen, med litteraturen ofte borte og det er ender som en tilfeldighet om noen av elevene ender opp med å erfare litteraturen som en kunstform (Schaufele, 2020), det vil si den type sannheter som både Heidegger og Adorno snakker om. Dette kommer delvis også av at elevene ofte blir presentert med fortolkningsteknikker som et verktøy for å finne frem gitte 'stabile' sannheter i tekstene (Schaufele, 2020). Nå er det ikke sikkert at dette er direkte overførbart til musikkundervisningen i Norge, men det peker i det minste mot det samme problemet som Pio og Varkøy og Hansen og Phelan peker på, med den problematiske instrumentaliseringen av musikken, der den skal fungere som et middel for å nå et mål, i stedet for et mål i seg selv. Dette bærer preg av en manglende tro på musikkens egenverdi, som jeg tenker at må være tilstede for at det skal være rom for å inkludere musikken som en kunstform i musikkundervisningen.

Jeg tror ikke at det i utgangspunktet er noe i veien for å ta med det som gjelder elevens erfaring inn i vurderingen i faget, slik som det står i LK20 i dag. Det forutsetter riktig nok at arbeid med estetiske erfaringer blir en naturlig del av undervisningen i faget, og at elevene får muligheten til å tilegne seg et språk som gjør det mulig for dem å sette ord på erfaringene sine - i tillegg til at det blir lagt til rette for estetiske erfaringer, hvis mulig. Hvordan en slik undervisning om kunst skulle sett ut, er det sannsynligvis mange ulike mulige tilnærminger til, men det forutsetter i alle tilfeller at kunsten får tildelt en større rolle og fokus enn det det kan virke som den har i musikkundervisningen og i det musikkdidaktiske forskningsfeltet. Det er vanskelig å argumentere godt for å inkludere for eksempel Adornos noe pessimistiske og radikale tanker om kunst direkte i undervisningen i musikk på mellomtrinnet, eller i hele grunnskolen for den saks skyld, men poenget her er å ta med noen betraktninger om kunsten og opplevelser knyttet til den og disse opplevelsens verdi inn i refleksjonene rundt musikkundervisningen. Arbeid med kunsten for seg selv og kanskje diskusjoner rundt ulike måter å tenke om kunst på, vil være en god måte å peile fokuset inn på musikken som kunstform, for seg selv og ikke som et middel. Fortsatt i kjernen av saken finner vi vurderingssituasjonen, men det kan tenkes at dette ville kunne blitt løst på en bedre måte hvis man hadde tenkt annerledes om arbeidet.

5.2 'Samfunnsfaget' musikk

Som nevnt tidligere, er det en stor del av faget som virker å dekke det jeg i denne oppgaven kaller *samfunnsfaget musikk*. Med dette mener jeg den delen av faget som kan sies å angå musikkens påvirkning på samfunn og kultur, mer enn kunsten for seg selv eller de teoretiske musikkvitenskapsrelaterte delene av faget. Selv om det i utgangspunktet ikke er noe i veien for at alle disse fagene inne i faget skal kunne eksistere sammen, da de alle sammen er viktige deler av faget, er vektleggingen av det samfunnsfaglige kanskje ikke helt ubetydelig for kunstfaget i musikkfaget. En mulig fallgrube her er at samfunnsfaget musikk kan fungere som redningen for en musikk lærer som helst vil slippe å forholde seg til kunsten for seg selv! Hvis så skulle være tilfelle, kan det tenkes at det igjen har å gjøre med testfokuset i skolen. Kunnskap om kunsten/musikkens påvirkning på kulturen og rolle i samfunnet, er kanskje enklere å måle enn hvordan elevene lærer seg å forholde seg til kunsten i seg selv, og på denne måten kan man hoppe bukk over kunsterfaringen.

Under kjerneelementet 'kulturforståelse', som jeg anser for å være det viktigste kjerneelementet relatert til den samfunnsfaglige delen av faget, står det følgende: «Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her trekkes det som går på erfaringer og kunstoffaget inn som en forutsetning for den kulturelle kompetansen elevene skal få i faget. Videre står det: «Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold. Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her kobles først de estetiske uttrykkene direkte sammen med samfunnet og historien, ved å hevde at den både får og gir mening til samfunnet. Det er ikke i utgangspunktet noe feil med et slikt utsagn, men det kan virke som at dette er enda et eksempel på en instrumentell rasjonalisering av musikken som kunstform. Den skal brukes som et middel til å gi bedre forståelse av kultur og samfunn. Det som står videre om at musikken får og gir sin mening når den brukes i sosiale sammenhenger understreker dette poenget. Det er liten tvil om at musikk kan være en viktig del av sosiale sammenhenger, og poenget mitt er absolutt ikke å fjerne dette viktige aspektet fra læreplanen eller å argumentere det bort fra sin plass i musikkdidaktiske refleksjoner, men en antydning om at musikkens mening *skapes* i sosiale sammenhenger flytter fokuset helt bort fra musikkens verdi som en erfaring for enkeltmennesket og gjør det til noe som gjelder for grupper av mennesker i sosiale sammenhenger. Det står riktignok at «..fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas» (Utdanningsdirektoratet, 2020), altså at de estetiske dimensjonene må ivaretas for at musikken skal kunne få den effekten de skisserer. Det virker som at den meningen som oppstår når musikken brukes i sosiale sammenhenger, kanskje er noe annet enn den meningen musikken kan ha i kraft av å være et kunstverk, og erfares som det. En tanke om at musikk som kunstform først får sin mening når den erfares sammen med andre strider i hvert fall med min forståelse av både Heidegger og Adornos tenkning om den estetiske erfaringen som noe som skjer hos et menneske i møte med et kunstverk.

En kompliserende faktor når det kommer til det å forsøke å unngå en instrumentalisering av kunsten er, som nevnt i kapittel 3, at det kan diskuteres hvorvidt det er mulig å skille det estetiske fra det funksjonelle ved kunsten. Dyndahl viser til Frith som hevder at «.. *all* musikk som har betydning for folk, *både* må være estetisk *og* funksjonell.» (Dyndahl & Varkøy,

2017, s. 149). I denne sammenhengen vil dette kunne problematisere et standpunkt om at vi må forholde oss til musikken for seg selv, i tillegg til de funksjonelle sidene, fordi det ikke er mulig å skille dem. «I møte med musikk – enten det er klassisk musikk, folkemusikk eller populærmusikk – erfarer vi våre personlige, kulturelle og sosiale identiteter i sine estetiske dimensjoner.» (Dyndahl & Varkøy, 2017, s. 149). For Dyndahl gir det altså ikke mening å skille mellom mål og mening i musikken, da de er uløselig knyttet til hverandre. Likevel vil jeg forsvare et fokus på det estetiske fordi det er nødvendig å sette problemet litt på spissen for å tydeliggjøre utfordringen vi står ovenfor.

Denne 'bruken' av musikk som et middel for å oppnå noe annet kommer også til syne i en annen del av læreplanen som kan sies å være ganske samfunnsorientert, riktig nok med god grunn, er det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap. «Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også her er de kunstneriske uttrykksformene tenkt nesten som et slags verktøy, mer enn noe verdifullt i seg selv. Verdien i kunsten ligger i hva man kan bruke den til. Nå er disse eksemplene fra læreplanene ikke nødvendigvis dekkende for hele læreplanen, hva angår instrumentell tenkning, men de er kanskje fortsatt eksempler på symptomer av den tilsidesettelsen av alt menneskelig som ikke er direkte målbart. Hansen og Phelan advarer direkte mot hvordan denne instrumentaliseringen kan gå ut over for eksempel estetiske erfaringer i skolen:

Neither education nor democracy can be practised or legitimized by relying on Big Data, complex algorithms and so-called best practices. If so, the school becomes a place in which students are objectified as means to an end and in which human experiences – specifically the aesthetic experiences – which are not symbolized by letters or numbers, are seen and heard as unnecessary noise and unworthy of attention (Hansen & Phelan, 2019, s. 36).

Her presiserer de også at denne tendensen i samfunnet med instrumentell tenkning og mekanisk tankegang, ikke lar seg 'fikse' med en inkludering av *ikke-instrumentelle* estetiske erfaringer i skolen (Hansen & Phelan, 2019, s. 45). Det er heller ikke dette som er målet med å sette en finger på denne problematikken, men heller å slå et slag for å behandle musikken og kunsten som noe verdifullt i seg selv, som bør få ha en plass i skolen og samfunnet, til tross

for sin inkompatibilitet med det rådende instrumentelle og teknisk rasjonelle tankesettet i samfunnet.

Det skal nevnes at man ikke automatisk må ende med å forsømme kunstfenomenet, tenkt som noe med en egenverdi uten mål om å oppnå noe annet, hvis man skal jobbe med kjerneelementet kulturforståelse. Det sier seg vel nesten selv at verken kunsten eller samfunnet ellers eksisterer i et vakuum og at de påvirker hverandre både direkte og indirekte, eller at de er umulig å skille fra hverandre, om du vil. Det kan tenkes at undervisning om hvordan kunsten har påvirket og fortsatt påvirker samfunnet og vice versa, fort kan ende med å dreie seg om politisk eller ideologisk påvirkning. Dette er vel og bra og en viktig del av musikkhistorien, som igjen er et viktig aspekt i den samfunnsforståelsen elevene i grunnskolen skal tilegne seg, ifølge læreplanen, men her kan det også i teorien fint jobbes med forståelse av kunstfenomenet. Kunstens påvirkning på samfunnet og omvendt er jo også, som nevnt, å regne som en del av kunstens natur.

5.3 Forutsetningene for en estetisk erfaring

Hvis man først har gjort plass til kunsten og estetiske erfaringer i musikkundervisningen, dukker det opp noen mulige problemstillinger som man må ta hensyn til som musikkunderviser. Hva slags forutsetninger må være på plass for å kunne oppleve kunsten og muliggjøre estetiske erfaringer? I både Heidegger og Adornos kunsttenkning fremstilles det å forholde seg til kunsten som en krevende øvelse og det er mange ulike forhold som potensielt kan komme i veien. Både når det kommer til miljøet man befinner seg i, det som omgir deg når du skal oppleve kunsten, og forkunnskapene og innstillingen til den som skal erfare, i dette tilfellet elevene. Som nevnt forutsetter Adorno at subjektet må være i en tilstand av ekstrem mottagelighet og være passiv for at det kan la tingen tale gjennom seg (Hammer, 2002, s. 97). Heidegger peker også på at indre forstyrrelser kan gjøre at vi ikke blir mottakelige for kunsten, eksempelvis ved at vi ikke hengir oss til den og sannheten den tilbyr (Heidegger, 2000, s. 41). Det er derfor ikke nødvendigvis åpenbart hvordan dette kan se ut i en undervisningssituasjon. Her skal jeg se litt nærmere på de ulike forutsetningene og drøfte hvordan det kan tenkes om dem i en musikkdidaktisk setting.

I læreplanen er elevenes erfaringer, med vekt på deres evne til å formidle dem, listet opp som kompetansemål etter alle årstrinnene som er nevnt. Det sier seg selv at for at elevene skal

kunne formidle egne musikkopplevelser på en hensiktsmessig måte, så forutsetter det et arbeid med både å forstå erfaringene sine når man har hatt dem, men også en forståelse for hva som egentlig skal til for å kunne ha en estetisk erfaring. Disse sistnevnte forutsetningene er nokså inngående og kommer tydelig frem i Heidegger og Adornos tenkning.

Det er mange likheter i Heidegger og Adornos tanker om hva som forutsetter en estetisk erfaring. I kjernen av kunsten er sannheten, og for dem begge *utarter* den seg på et vis. Heidegger tenker om sannheten i seg selv som en hendelse som finner sted i verket, mens Adorno tenker om verkets prosesskarakter, der det er en antagonisme som utspiller seg. Hendelsene i kunstverket er tett knyttet til erfaringen. For å oppleve dette i kunsten må iakttakeren være mottakelig for den. Heidegger stiller en rekke krav til hvordan denne mottakeligheten skal være. Man må fokusere fullt og helt på kunsten og dens væren og være åpen for ens muligheter for å erfare det som ligger i den. I tillegg må man nærmest fjerne alt annet enn verket fra bevisstheten sin mens man betrakter til det, eller lytter til det når det er snakk om musikk (Heidegger, 2000, s. 79).

Det å følge denne forrykkelsen innebærer å forvandle de vante forbindelsene til verden og jorden; å holde tilbake all tilvent gjøren og laden og dermed være i stand til å dvele ved den sannhet som skjer i verket (Heidegger, 2000, s. 79).

Adorno forutsetter også en total hengivenhet til kunsten for at man skal ha mulighet til å hente ut sannheten som skjer i den. Subjektet må la seg tiltale for at kunsten skal fremstå som den er og det ansvaret ligger hos oss og ikke hos kunsten (Hammer, 2002, s. 96). Dette er altså indre forutsetninger som må ligge til rette for å erfare kunsten som den er. Det sier seg selv at det ikke enkelt lar seg gjøre å sikre at hver enkelt elev sørger for å etterstrebe disse forutsetningene, eller får det til, men hvis man skal legge til rette for estetiske erfaringer slik Heidegger og Adorno tenker om dem, er det viktig å i hvert fall gjøre det en kan for at det kan skje. Det er kanskje for mye å forvente at elever på mellomtrinnet og ungdomskolen skal 'legge til side all gjøren og laden', i en hverdag og en periode i livet der det skjer mye, men det er ikke utenkelig at dette kan være av interesse for mange å lære seg. Mange er kanskje vant med å 'bli' underholdt, det vil si at de er vant med å ha en mer passiv rolle i møte med musikk og andre kunst- og underholdningsformer, så en del av undervisningen som dreier seg om musikk som kunstform bør kanskje inneholde et fokus på hva deres rolle er i det hele.

5.3.1 Elevforutsetninger - Glatt musikk?

Som med alt annet i skolen stiller elevene med sine forutsetninger og forkunnskaper, i møte med noe nytt i musikkundervisningen. Når det gjelder å introdusere elevene for kunst og lære dem å forholde seg til den, vil det da være relevant å reflektere rundt hva slags musikk elevene er vant med og hva slags erfaringer de er vant med å ha med musikken. Det er nærliggende å tenke at flesteparten av elever i grunnskolen i Norge i dag, stort sett forholder seg til musikk som befinner seg innenfor eller i nærheten av pop-sjangeren, og som ofte gjerne karakteriseres som *glatt*. Fredriksen diskuterer hva som gjerne ligger i denne karakteristikken og trekker frem at den ofte har lite motstand i seg, i form av å være velprodusert og at den holder et høyt teknisk nivå, at den er kommersiell og kan tenkes å ha en metaforisk likhet med glatte objekter (Fredriksen, 2020). Fredriksen refererer til Byung Chul-Han, som igjen peker på Gadamers erfaringsbegreper og sier at den glatte musikken, som Han tenker om den, ikke kan føre til en estetisk erfaring, men stiller seg i utgangspunktet spørrende til om dette egentlig kan være tilfelle. At popmusikk kan få en varekarakter når den blir kommersialisert som den blir nå er en ting, men det betyr ikke nødvendigvis at dette endrer hele musikkens vesen (Fredriksen, 2020). Når det gjelder hvordan man skal tenke om dette i lys av Heidegger og Adornos kunsttenkning så kan det virke som at det som kan kalles glatt musikk ikke nødvendigvis oppfyller de kravene de stiller til kunsten. Popmusikken forstått som glatt og kommersiell passer ikke inn i tenkningen deres uten videre, men kanskje spesielt hos Adorno da han uttalt mener at blant annet popmusikk og jazz og alt annet som ikke viser oss det negative i samfunnet er falskt og ikke viser oss verden som den er. Adorno er opptatt av at kunsten må stå i opposisjon til status quo, fordi status quo er en falsk avbildning av virkeligheten (Hammer, 2002, s. 112), ganske direkte motsetning til det som den kommersielle musikken tilbyr og som kjent kommer ikke populærkulturen godt ut av Adornos analyse og kritikk av den i utgangspunktet (Linneberg, 1999, s. 69). Fredriksen peker på at den glatte musikken neppe kan passe inn under Heideggers tanke om kunsten som sannhetens i-verk-settelse av seg selv (Fredriksen, 2020, s. 91). For å knytte dette til en didaktisk tenkning og forutsetningene til elevene tenker jeg at det i utgangspunktet har liten hensikt å ta utgangspunkt i generelle betraktninger hos for eksempel Adorno, som for å avgjøre hva *elevene bør høre på* og forholde seg til av musikk, kunst og kultur. Hva elevene forventer og er vant til er en ting, men som musikkunderviser kan man uansett jobbe mot å utvide horisontene deres med ulike typer kunst og musikk. På denne måten legger man om ikke annet til rette for at elevene får sjansen til å ha ulike erfaringer slik det skisseres i læreplanen. Det står tross alt at elevene skal ha erfaringer i hele spektret fra det hverdagslige

til det eksistensielle (Utdanningsdirektoratet, 2020), så det gjelder ikke å 'bytte' ut det glatte, hvis man enes med Han i at den ikke kan gi estetiske erfaringer, med den 'store kunsten' som kan det, men å tilby og lære elevene å forholde seg til begge deler.

Blant de indre forutsetningene for å ha en kunstopplevelse er også elevenes fortolkningskunnskaper og ikke minst forventninger til hva som er å 'uthente' fra kunsten. Som nevnt fant Schaufele at veldig mange elever stilte med helt forskjellige forventninger til hva de kunne få ut av å lese og jobbe med litteratur, i tillegg til svært ulike teknikker for å hente ut mening (Schaufele, 2020). Noen av elevene forventer klare, tydelige og stabile sannheter og ofte at disse sannhetene ligger klare i teksten til å bli hentet ut med hjelp av den riktige fortolkningsteknikken. Hvis man tenker seg at utgangspunktet til elevene i musikkundervisningen, hva angår forventninger og tolkningsferdigheter/kunnskaper, så strider dette ganske direkte med hvordan for eksempel Adorno mener at man skal forholde seg til kunsten og sannhetene i den. Han mener som nevnt at man skal vokte seg for å tenke om verket som et hermeneutisk objekt (Adorno, 2021, s. 250) og at sannheten opptrer som en apparasjon (Adorno, 2021, s. 252), så en elev som forventer en avbildning eller mer direkte 'gjengivelse', kan nok tenkes å komme til kort i forståelsen av verket på grunn av en slik misforståelse.

Mange vil nok hevde at å tilegne seg de ferdighetene som skal til for å kunne få glede av kunsten og det den har å tilby av verdi, kunne vært et av bidragene musikkfaget har til å gi elevene en mulighet for økt livsmestring, med fare for å nærme seg en noe instrumentell argumentasjon. Uansett så er disse ferdighetene å tenkes som nøkkelen til å låse opp den verdien kunsten har i seg selv, som nevnt tidligere i kapitlet, men for både Heidegger og Adorno er det også visse ytre omstendigheter som står i fare for å hindre den estetiske erfaringen.

For Heidegger er det et viktig moment å skulle strebe etter å erfare kunstverket for seg selv, upåvirket av ytre omstendigheter, og hvorvidt dette er mulig. Det er denne tanken om kunsten som tilgjengelig for seg selv kunstneren streber etter i tilvirkelsen av *den store kunsten* (Heidegger, 2000, s. 41). I likhet med Adorno som mener at det for kunstverket, siden det alltid vil befinne seg i en situasjon eller et miljø, alltid vil være noen ytre omstendigheter som påvirker verket og farger den estetiske erfaringen (Adorno, 2021, s. 406), tenker Heidegger at måten verket blir forvaltet på vil påvirke muligheten for å ha en erfaring med det. Alt det som

foregår rundt verket i et museum eller et galleri gjør verket vanskelig tilgjengelig. Umiddelbart så tenker jeg at denne type forstyrrelser også ville kunne sies å være tilstede i ethvert musikklasserom under undervisningen. Det kan diskuteres hva som er optimale forhold for å erfare et stykke kunst, men mange kan nok kjenne seg igjen i at en film man har sett fra pulten sin i en skoletime sjeldent virker like bra som hvis man ser den på kino eller et annet mer egnet sted. Hvis en godtar dette anekdotiske premisset, så kan det også muligvis overføres til elevenes lytteopplevelser i musikkfaget. Når det er sagt så gjelder det for både Heidegger og Adorno at å få verket helt for seg selv ikke lar seg gjøre, men at man må forsøke så godt det lar seg gjøre å få det til likevel. Hvis en skal legge til rette for at elevene skal ha estetiske erfaringer i møte med kunsten i musikkfaget, det være seg det kreative, skapende eller det opplevelsesbaserte, slik det står i læreplanen, så må forholdene kunsten presenteres for dem i være en del av avveiningene som tas i planleggingen og utførelsen av timene. Også her kan det, i tillegg til at elevene er tjent med en bevisstgjøring rundt hva slags ansvar man har ifølge Adorno, når det gjelder å la seg tiltale, tenkes at de også hadde trengt å reflektere over hvordan ytre omstendigheter også påvirker kunsten og deres opplevelse av den. Som musikk lærer i skolen, vil det naturligvis variere hva slags fasiliteter man har til rådighet og dermed hva slags muligheter man har til å jobbe med dette. Det vil åpenbart være en forskjell på å vise et opptak av et musikkstykk over et høyttaleranlegg, eller på en Smartboard i klasserommet og live musikk i et konsertlokale, men i utgangspunktet så er det vel ingen åpenbare grunner til at man ikke kan ha en kunstopplevelse i et klasserom. Uansett bør kanskje de ytre omstendighetene man introduserer elevene for kunsten i, være en del av de didaktiske refleksjonene, så vel som de indre. Dette forutsettes også en viss estetisk kompetanse hos læreren, for å kunne legge til rette for og undervise om estetiske erfaringer i skolen. Erling Lars Dale pekte på at en forutsetning for at estetikken skal få sin plass i skolen er at teori om estetikk må inn i lærerutdanningen, da han påpekte at det estetiske er marginalisert i norsk skole og utdanning, på starten av 90-tallet (Dale, 1991, s. 7).

Som en utvidelse av dette er det kanskje verdt å nevne Den kulturelle skolesekken og andre sammenhenger der man kan oppsøke konserter eller lignende som muligheter for å gi elevene kunstopplevelser, som de har mulighet til å få noe ut av, avhengig av hvor godt forberedt de er på noe sånt gjennom undervisningen.

5.4 Elitisme

En mulig problematikk med å ta med kunsttenkningen til for eksempel Adorno inn som grunnlag for didaktiske refleksjoner rundt kunsten i musikkundervisningen, er de elitistiske aspektene ved den. Uten at det nødvendigvis må gjøre det vanskelig å bruke hans tanker om kunstens natur og hva som kjenner en estetisk erfaring, kan det by på vanskeligheter når man skal velge hva slags kunst man skal jobbe med, da hans relativt hierarkiske tanker om hva som er god kunst og til og med en rangering av kvaliteter hos lytteren (Linneberg, 1999, s. 69), kanskje virker ganske avleggs og byr mange i mot nå i 2022. Linneberg gjengir Adornos karakteristikk av de lytterne som sto lavere på denne rangstigen: «de som liker slagere, de har samme forhold til musikk som til sigaretter: det er bare noe de inhalerer for nytelsens skyld.» (Linneberg, 1999, s. 69). Det er ikke rart dette er vanskelig å svelge for mange, men det er heller ikke målet ved å anvende han å videreføre denne tenkningen, dvs denne måten å rangere musikk og lyttertper på! Et poeng som også kan være verdt å nevne i sammenheng med det elitistiske ved Adornos kunst- og kulturtenkning, er, som Linneberg skriver i sin guide til *Estetisk teori*, at Adornos kritikk av for eksempel populærmusikken eller jazzen, bærer preg av at han ikke hadde noen særlig kjennskap til den og de subtile kodene som er essensielle for å forstå den, på samme måte som den klassiske tradisjonen har sine koder (Linneberg, 1999, s. 67). Det kan også nevnes at det også innenfor den vestlige klassiske tradisjonen, slett ikke var alt som var 'godt nok' for Adorno. Det er ikke nødvendigvis slik at å se til Adornos kunstfilosofi betyr at man må adoptere hans strenge syn på hvilke verk som faller innenfor den store kunsten. I denne oppgaven er jeg i utgangspunktet mer interessert i hvordan han beskriver kunstens vesen og hans beskrivelser av den estetiske erfaringen.

I innledningen til sin bok *Musikk - dannelse og eksistens* viser Varkøy til Dag Østerberg og hvordan han skiller mellom kunst og underholdning som to separate ting (Varkøy, 2017b, s. 16). Det som Østerberg ville kalt underholdning, scorer nok lavere på Adornos rangstige, og enhver tilnærming basert på et skille mellom kunst og underholdning kan av den grunn virke elitistisk av natur, men Varkøy legger vekt på at det i stor grad dreier seg om ulike måter å forholde seg til ting på, altså resepsjon, snarere enn en rangering av god eller dårlig (Varkøy, 2017b, s. 16). Varkøy mener det blir feil å kritisere et slikt standpunkt som elitistisk bare fordi det sier at ikke alt er helt likt, siden ikke alt er ment til å tilby det samme i de samme anledningene. «..forskjellig musikk, i varierende kontekster, tilbyr ulike typer opplevelser og erfaringer.» (Varkøy, 2017b, s. 18). Dette betyr ikke at man, slik som anklagene om elitistiske

tendenser ofte impliserer, skal trenge å rangere enhver låt eller artist etter kvalitet, men at det naturligvis er noe annet å hente hos hver og en.

Det medfører *heller ikke* at ulike opplevelser og erfaringer med musikk nødvendigvis må graderes, for eksempel ved å tenke at eksistensielle erfaringer har større verdi enn alle andre typer opplevelser og erfaringer med musikk. Hva slags opplevelser og erfaringer forskjellige mennesker vil ha med ulik type musikk, avhenger naturligvis av varierende, kulturelle og sosiale forutsetninger og kontekster (Varkøy, 2017b, s. 18).

Videre peker Varkøy til Aristoteles og hans skille mellom kortvarig lykke eller nytelse og lykke i et lengre perspektiv eller i en større sammenheng. Ulik musikk har ulikt potensiale til begge disse tingene, og jeg tenker at det i en musikkdidaktisk sammenheng ikke vil ha noen særlig hensikt å lede elevene bort fra all 'kortvarig nytelse' i form av underholdning og forkaste alt av musikk og kunst som ikke har potensialet til å la dem 'fullbyrde sitt potensiale som menneske', men det betyr ikke at ikke denne siden av saken burde få sin plass i undervisningen. I læreplanen står det som nevnt at elevene skal, i møte med musikken, få mulighet til å oppleve blant annet eksistensielle erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis man tenker om eksistensielle erfaringer som at det er erfaringer som rører ved de 'store' spørsmålene i livet som omhandler selve eksistensen vår (Varkøy, 2017c, s. 64), så må vi inkludere musikk som har et potensiale for å berøre dette i undervisningen. Det er kanskje ikke utenkelig at det er lenger mellom hvert musikkstykke som er ment til å brukes til kortvarig nytelse som innehar denne innsikten, enn for eksempel hos den musikken Heidegger og Adorno løfter frem.

5.5 Avsluttende kommentarer

Nå har jeg forsøkt å peke på en rekke muligheter og utfordringer som kan dukke opp når en som musikkunderviser skal forholde seg til kunstfenomenet i musikkundervisningen slik det står skissert i læreplanen. Som tidligere nevnt har jeg verken forsøkt eller fått til å si noe håndfast og spesifikt om hvordan dette best kan gjøres, men jeg har under lesningen av deler av Heidegger og Adornos kunstfilosofi, med læreplanen i bakhodet, sett noen muligheter og kompliserende faktorer relatert til musikkundervisningen. I Utgangspunktet kan det virke som at tankene til Heidegger og Adorno har liten relevans til musikkundervisningen i grunnskolen i direkte forstand, siden de forsøker å nå så dypt inn i den menneskelige erfaringen og

kunstens natur at det ofte blir så svevende og vanskelig tilgjengelig og dermed fjernt fra noe som kan angå en grunnskolelærers hverdag. Men etter å ha lest mer av dem, og ikke minst anvendelse av dem i annen musikkdidaktisk forskning, virker det som at kjernen av det de vil si er verdien til den estetiske erfaringen har alle muligheter til å inkluderes på en hensiktsmessig måte i undervisningen, av musikk lærere. Blant de positive sidene ved å tenke om kunsten som noe med en egenverdi, inkluderer at elevene kan lære å forholde seg til kunst på en mer bærekraftig og givende måte enn det utbredte massekonsumet som kan sies å være rådende i samfunnet. Det kan også tenkes som en utvidelse av den samfunnsfaglige kulturforståelsen, ved at kunsten i seg selv kanskje kan tildeles en større plass, i tillegg til det som heller er å forstå som et resultat av den. Kunsten kan også kan være en sunn motpol til produktfokus og jaget etter et mål og en mening med alt som gjøres i og utenfor skolen. Det bør nevnes at det nok finnes noen mulige skjær i sjøen på veien mot denne type inkludering av kunsten i undervisningen. Det er enklere sagt enn gjort å rokke ved nyttetenkningen i skolen, da den også er så utbredt i samfunnet generelt. Det er ikke nødvendigvis så lett å vite hvor og i hvilken ende man skal ta tak i et problem som dette, men det er jo tross alt ikke helt utenkelig at skolen kan være en god plass å starte, da den har et dannende oppdrag. Det finnes naturligvis også mange andre tilnærminger og forsøk på å beskrive kunsten og den estetiske erfaringen, så dette er jo bare én av mange mulige innfallsvinkler.

Litteratur:

- Adorno, T. W. (2003). Fragment om musikk og språk (K. Havnevik & A. Bø-Rygg, Overs.) *Musikkfilosofi* (Bind nr 10, s. 7-15). Oslo: Pax.
- Adorno, T. W. (2021). *Estetisk Teori* (A. Linneberg, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet : om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? B: om musikkundervisning, likhet og ulikhet. En dialog. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk - dannelse og eksistens* (s. 140-154). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring: om "det estetiske" i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og "det estetiske" i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172508>

- Fredriksen, B. (2020). Den glatte musikken og muligheten for en erfaring. I H. H. Øivind Varkøy (Red.), *Musikkfilosofiske tekster. Tanker om musikk – og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 79-94): Cappelen Damm AS.
- Gadamer, H.-G. (2000). Innføring *Kunstverkets opprinnelse* (Bind nr 1, s. 111-134). Oslo: Pax.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, E. Schaanning & L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno* (Ariadne). Oslo: Gyldendal.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, D. R. & Phelan, A. M. (2019). Taste for democracy: A critique of the mechanical paradigm in education. *Research in Education*, 103(1), 34-48. doi: 10.1177/0034523719836671
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse* (Der Ursprung des Kunstwerkes, E. Øverenget & S. Mathisen, Overs., Bind nr 1). Oslo: Pax.
- Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur : filosofiske stubbar*. Oslo: Samlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leijonhufvud, S. & Thorgersen, C. F. (2015). Music as Art - Art as Being - Being as Music. A Philosophical Investigation into How Music Education Can Embrace a Work of Art Based on Heidegger's Thinking *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations : Music, Education and Personal Development* (Bind 15, s. 113-128). Dordrecht: Dordrecht Springer.
- Linneberg, A. (1999). *Røff guide til Theodor W. Adornos estetiske teori*. Oslo: Gyldendal.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Nielsen, F. V. (1994). Musikfaget set indefra (s. 103-125). København: Christian Ejler.
- Pio, F. & Varkøy, O. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99-116.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2015). Introduction. an Ontological Turn in the Field of Music and Music Education *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations : Music, Education and Personal Development* (Bind 15, s. 1-14). Dordrecht Springer, Dordrecht.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2013). The changing concept of aesthetic experience in music education. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 14, 9-25.

- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? A: Om teknisk og rituell rasjonalitet. En dialog. *Musikk - dannelse og eksistens* (s. 125-139). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schaufele, M. (2020). Why Are We Reading This? Hermeneutic Inquiry into the Practice of Teaching (with) Literature. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 56(2), 145-159.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Varkøy, Ø. (2017a). Den musikalske erfaringens egenverdi *Musikk - dannelse og eksistens* (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017b). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017c). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring *Musikk - dannelse og eksistens* (s. 59-71). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance: A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168-185. doi: 10.2979/philmusieducrevi.28.2.04
- Varkøy, Ø. & Westby, I. A. (2014). Intensity and Passion: On Musical Experience, Layers of Meaning, and Stages. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 172-187. doi: 10.2979/philmusieducrevi.22.2.172
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole. Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/191291>