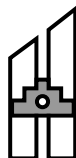


Catharina Christophersen:

**Rytmisk musikkundervisning som
estetisk praksis**

En casestudie

**Avhandling for graden Ph.D.
Norges musikkhøgskole, Oslo
2009**



HØGSKOLEN I BERGEN

NMH-publikasjoner 2009:2
© Catharina Christophersen

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-057-3

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: mh@nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2009

Abstract

The subject of this dissertation is rhythmic music teaching. “Rhythmic music” is synonymous with “popular music”. Rhythmic music teaching is, in short, an oral approach to teaching, where rhythm, participation, movement, improvisation and playing together are essential. The purpose of the study is to examine how rhythmic music teaching is constituted as aesthetic practice. My research questions are: How are aesthetic values expressed in rhythmic music teaching, and how are these values constituted as self-evident?

I designed the study as a case study of a percussionist, Tobias, who teaches at a Danish rhythmic conservatory. Data have been collected through participant observation, interviews and document studies. The theoretical point of departure is Pierre Bourdieu’s theory of social practice; *habitus*, *practical sense*, *doxa* and *illusio* have been useful concepts in the analysis. I have applied Maurice Merleau-Ponty’s phenomenology of the body and John Dewey’s pragmatism as supplements to Bourdieu’s somewhat structural orientation. This enabled me to identify aesthetic values in rhythmic music teaching, as seen from the agent’s point of view. In order to examine how these values are constituted as self-evident, I identified various objective structures; in teaching situations, in narratives, and in structures within the conservatory context. I found that these structures to a large degree coincided with and mirrored the aesthetic values as expressed and exercised in the classroom. I also identified various social control mechanisms; in some cases subtly and efficiently transformed into self-limitation and self-control. As a consequence, these structures and mechanisms function to maintain the given aesthetic order, thereby reproducing aesthetic practice. The coinciding of incorporated and reified structures produces a coherent belief system. Inside such a belief system, the rhythmic activity – and thus also the aesthetic values – appears as meaningful, obvious and self-evident.

Participating in music teaching is participating in aesthetic practice, which implies an incorporation of aesthetic values. To incorporate aesthetic values is to incorporate guidelines for taste and action, which has both ethical and epistemological implications: It forms the perception of what is legitimate, and, consequently, what the individual may be required to learn, know, believe and think, as well as what he or she may require of themselves and of others.

Innhold

FORORD	1
---------------------	----------

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	3
---------------------------------------	----------

1.1 INNLEDNING	3
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 RYTMISK MUSIKKUNDERVISNING	5
1.3.1 <i>Tobias og undervisningen</i>	5
1.3.2 <i>Konservatoriet</i>	8
1.4 RELEVANT FORSKNING	9
1.4.1 <i>Innledning</i>	9
1.4.2 <i>Studier av "rytmisk" musikkutdanning og musikkundervisning</i> ..	11
1.4.3 <i>Studier av populærmusikalsk virksomhet</i>	13
1.4.4 <i>Andre studier av høyere musikkutdanning</i>	16
1.4.5 <i>Andre relevante musikkpedagogiske studier</i>	18
1.4.6 <i>Bourdieu-inspirerte studier</i>	19
1.5 OPPSUMMERING OG AVHANDLINGENS STRUKTUR	22

KAPITTEL 2. DEN RYTMISKE TRADISJON OG RYTMISK MUSIKKUNDERVISNING	24
---	-----------

2.1 INNLEDNING	24
2.2 SJANGERBETEGNELSEN "RYTMISK" MUSIKK.....	24
2.3 BEGRUNNELSER FOR BRUK AV BETEGNELSEN "RYTMISK"	25
2.4 DEN RYTMISKE TRADISJON – UTVIKLINGSTREKK.....	26
2.4.1 <i>Kulturradikalisme, jazz og friskoler</i>	26
2.4.2 <i>Kulturpolitisk kamp, stevner, aftenskoler og konservatorier</i>	28
2.4.3 <i>Oppsummering</i>	33
2.5 RYTMISK MUSIKKUNDERVISNING – TO EKSEMPLER	36
2.5.1 <i>To eksempler</i>	36
2.5.2 <i>Rytmisk trening og koordinasjon med førsteårsstudentene</i>	36
2.5.3 <i>SDS-pedagogikk: Å være helt blank og bare sette noe i gang</i>	40
2.6 OPPSUMMERING	43

KAPITTEL 3. TEORETISKE PERSPEKTIVER45

3.1 INNLEDNING	45
3.2 PRAKSIS SOM NÆRVÆR, KROPP, HANDLING OG ERFARING	47
3.2.1 <i>Nærværet i verden</i>	47
3.2.2 <i>Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi</i> ..	48
3.3 PRAKSIS SOM GJENGSE OG FORMENDE HANDLEMÅTER.....	51
3.3.1 <i>Handlingen og relasjonen subjekt - sosial verden</i>	51
3.3.2 <i>Habitus, struktur, praktisk sans, doxa og illusio</i>	53
3.3.3 <i>Praksis</i>	56
3.4 ESTETISK PRAKSIS	58
3.5 TOLKING OG ANALYSE.....	61
3.5.1 <i>Teori som "modus operandi"</i>	61
3.5.2 <i>Tolkningskontekst 1: Med utgangspunkt i aktøren</i>	64
3.5.3 <i>Tolkningskontekst 2: Med utgangspunkt i strukturene</i>	66
3.5.4 <i>Analysestrategier</i>	68
3.6 KRITISKE KOMMENTARER	71

KAPITTEL 4. CASE OG DATAINNSAMLING75

4.1 INNLEDNING	75
4.2 CASESTUDIEN OG CASEVALG.....	75
4.3 DATAINNSAMLING.....	80
4.3.1 <i>Kilder, settinger og omfang</i>	80
4.3.2 <i>Feltopphold, inntreden og forskerroller</i>	81
4.3.3 <i>Observasjoner</i>	85
4.3.4 <i>Intervjuer</i>	87
4.3.5 <i>Dokumentasjon av observasjoner og intervjuer</i>	89
4.3.6 <i>Dokumentstudier</i>	91
4.3.7 <i>Datatypes i relasjon til hverandre</i>	92
4.4 PERSONVERN, INFORMASJON OG SAMTYKKE	93
4.5 NÆRHET OG BRUDD	96
4.6 FORSKERENS BLIKK	97

KAPITTEL 5. HVILKE ESTETISKE VERDIER KOMMER TIL UTTRYKK I RYTMISK MUSIKKUNDERVISNING?101

5.1 INNLEDNING	101
5.2 KROPP, BEVEGELSE OG SANSELIGHET.....	101
5.3 OPPLEVELSEN.....	107

5.4 MATERIALET BESTEMMES AV SITUASJONEN	111
5.5 MENINGEN LIGGER I BRUKEN	115
5.6 SAMSPILL	117
5.7 HELHET OG SAMMENHENG	120
5.8 RYTMISKE IMPERATIVER	121

KAPITTEL 6. HVORDAN KONSTITUERES DE ESTETISKE VERDIENE SOM SELVFØLGELIGE?.....125

6.1 INNLEDNING	125
6.2 UNDERVISNING.....	127
6.2.1 <i>Kroppsliggjøring</i>	127
6.2.2 <i>Deltakelse og muntlighet</i>	132
6.2.3 <i>Gjentakelse</i>	134
6.2.4 <i>Regulert improvisasjon</i>	136
6.2.5 <i>Sirkelen</i>	140
6.3 FORTELLINGEN OM JAKTEN PÅ DEN RYTMISKE ÅND	144
6.3.1 <i>Fortellingens formende potensial</i>	144
6.3.2 <i>En rekonstruert diskurs</i>	146
6.3.3 <i>Møtet mellom historier</i>	149
6.3.4 <i>Det ønskede og det uønskede</i>	152
6.3.5 <i>Moral, klassifikasjoner og distinksjoner</i>	155
6.4 KONSERVATORIEUTDANNING: Å KOMME INN OG VÆRE INNE.....	156
6.4.1 <i>Grenser og tilgang</i>	156
6.4.2 <i>Utvelgelse og bortvelgelse</i>	157
6.4.3 <i>Velkomsten</i>	162
6.4.4 <i>Regler og regularitet</i>	165
6.5 KONSERVATORIET: BYGNINGER OG ROM	168
6.5.1 <i>Fysisk og sosialt rom</i>	168
6.5.2 <i>Et innelukket område</i>	169
6.5.3 <i>Sentrum og periferi</i>	170
6.5.4 <i>Romlige påbud og forbud</i>	173
6.5.5 <i>Historien setter seg til bords med seg selv</i>	175
6.6 NÅR TINGENE HENGER SAMMEN	177
6.7 OPPSUMMERING OG EN KOMMENTAR	181

KAPITTEL 7. RYTMISK PRAKSIS SOM ESTETISK PRAKSIS183

7.1 OPPSUMMERING	183
------------------------	-----

7.2 ESTETISK PRAKSIS OG MUSIKALSKE TROSSYSTEMER	184
7.3 ESTETIKK, ETIKK OG EPISTEMOLOGI	189
7.4 KOMMENTARER TIL PERSPEKTIVER OG TOLKNINGER.....	193
7.5 REFLEKSJONER OM SKRIFTLIGHET OG TEKSTMAKT.....	196
7.6 AVSLUTNING	197

LITTERATUR	199
-------------------------	------------

Forord

Jeg vil takke studenter, lærere og ledelse ved konservatoriet for at jeg har fått innblikk i det dere holder på med, holder av og synes er viktig. Den største takken går til Tobias: Takk for at du har stilt deg til skue, og for at du har latt meg ta del i din undervisningshverdag.

Takk til mine veiledere, Harald Jørgensen ved Norges musikkhøgskole og Thorolf Krüger ved Høgskolen i Bergen. Deres fagkunnskap, vitenskapsteoretiske innsikter, kritisk lesing og konstruktive kommentarer har vært av stor betydning.

Takk til kolleger ved musikkseksjonen ved HiB, avd. for lærerutdanning, som i perioder har tatt støyten for meg i en hektisk hverdag. Det setter jeg stor pris på. Jeg vil også takke mine kolleger på masterstudiet i musikkpedagogikk, Tiri Bergesen Schei, Eiliv Olsen og Aslaug Nytnes, for interessante samtaler i et faglig miljø med god takhøyde. Takk også til ledelsen ved HiB, avd. for lærerutdanning for god støtte.

Takk til Gro Rørstadbotten, Sigbjørn Apeland og Leif Johan Larsen for lesehjelp og gode, faglige innspill. Også takk til Merete Ruud og Dag Orseth for korrekturlesing.

Takk til mine foreldre, svigerforeldre, Hill Marit Ødegård og familien Jan Myrebøe for å ha bidratt med husrom når jeg har trengt å gå i faglig eksil.

Til min lille kjernefamilie, øvrig familie, venner og bekjente: Takk for at dere har vært tålmodige og ikke forventet for mye av meg. Nå er jeg her igjen.

Bergen, 27. februar 2009,
Catharina Christophersen

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Innledning

Temaet for denne avhandlingen er rytmisk musikkundervisningspraksis, nærmere bestemt musikkundervisningen til læreren Tobias ved et dansk rytmisk musikkonservatorium.

I denne avhandlingen brukes ”rytmisk musikkundervisning” som en samlebetegnelse for musikkpedagogiske arbeidsmåter som brukes i arbeidet med rytmisk musikk. En nærmere avklaring og diskusjon av betegnelsen og opphavet til arbeidsmåtene kommer senere (se kapittel 2), men i første omgang brukes betegnelsen ”rytmisk musikk” synonymt med afroamerikanske musikkformer, improvisert musikk, groovebasert musikk og lignende.

Rytmisk musikkundervisning kan grovt betegnes som en i all hovedsak gehørbasert musikkpedagogisk tilnærming, der rytme, aktivitet, improvisasjon, bevegelse og samspill står i sentrum for den musikkpedagogiske aktiviteten (Christensen 1983; Hagen 1996; Hauge og Christophersen 2000). Det finnes primært to varianter av rytmisk musikkundervisning: En barnesentrert variant, som ble utviklet med utgangspunkt i Bernhard Christensens, Astrid Gøssels og Sven Møller Kristensens musikkpedagogiske virke i mellomkrigstiden, og en mer musikerorientert variant, som kan tilbakeføres til utviklingen av voksenopplæring i rytmiske musikkformer, og senere etablering av høyere rytmisk musikkutdanning. Rytmisk musikkundervisning er altså opprinnelig et dansk fenomen, men de rytmiske arbeidsmåtene har etter hvert også spredt seg til Norge gjennom kontakten mellom danske og norske musikere og musikk lærere. Interessen for rytmiske arbeidsmåter har vært økende i Norge det siste tiåret, både i førskole, grunnskole, kulturskole og lærerutdanning.

Et utgangspunkt for denne avhandlingen er at undervisningsvirksomhet kan ses på som sosiale og kulturelle praksisformer. I musikkundervisning foregår det åpenbart en overlevering av et bestemt innhold og bestemte arbeidsmåter. Men valget av arbeidsmåter, sjangre og musikalsk innhold foregår innenfor en kontekst. Dette innebærer en mindre åpenbar, men ikke desto mindre tatt for gitt formidling av musikalske trossystemer, det innebærer

overbevisning, overtalelse og forming av mennesker på visse måter i henhold til bestemte prinsipper og verdier. Et eksempel på slike verdier er estetiske verdier.

Selve tanken på estetiske verdier i en rytmisk musikkpedagogisk praksis kan nesten virke som en selvmotsigelse. Dette kan skyldes at det "estetiske" som begrep vanligvis knyttes til finkulturens kunstformer, mens det materialet man vanligvis jobber med i en rytmisk musikkundervisning vil falle inn under merkelappen "populærkultur". Heller ikke internt i rytmiske miljøer har det vært vanlig å dyrke estetiske teorier og perspektiver. Det kan være flere grunner til dette. En grunn kan selvsagt være at det rytmiske og/eller populærmusikalske feltet i mange tilfeller avgrenses negativt - som det som *ikke* er verken folkemusikk eller kunstmusikk. Ettersom estetikken i stor grad har blitt forbundet med kunstmusikken og finkulturen, har man gjerne ikke sett behovet for å dyrke noe estetisk perspektiv på de rytmiske stilartene. Men det kan også skyldes at det estetiske i populærmusikalsk sammenheng åpenbart henger sammen med andre livsområder (Danielsen 2002: 129), noe som vil kunne være i strid med mer tradisjonelle oppfatninger av estetikk som en formålsløs og uinteressert erkjennelse av kunstverker (Kjørup 2000).

1.2 Problemstilling

Jeg har ikke til hensikt å delta i en diskusjon omkring hvorvidt rytmiske stilarter har immanente estetiske kvaliteter eller ikke. Mitt utgangspunkt er at uansett hvilken type musikk som brukes i musikkundervisning vil det i undervisningen uttrykkes og utøves visse syn på hva som er "god" og "riktig" musikk og hvordan musikk "skal" utøves og undervises. Dette er estetiske verdier. Dermed kan musikkundervisning ses som estetiske praksiser, der bestemte verdier utøves og håndheves i aktørenes daglige virksomhet.

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen lyder dermed som følger: *Hvordan konstitueres rytmisk undervisningspraksis som estetisk praksis?* Jeg har valgt å presisere problemstillingen i form av to underproblemstillinger:

- Hvilke estetiske verdier kommer til uttrykk i rytmisk musikkundervisning?
- Hvordan konstitueres disse estetiske verdiene som selvfølgelige?

1.3 Rytmisk musikkundervisning

1.3.1 Tobias og undervisningen

I det følgende skal jeg gi en presentasjon av Tobias og konservatoriet han jobber på. Å konsentrere en undersøkelse rundt én person har implikasjoner for bevaring av anonymitet, dette diskuteres nærmere i kapittel 4. Jeg starter med Tobias' egne ord, hentet fra ulike undervisningssituasjoner, hvor han presenterer seg for folk som ennå ikke kjenner ham og hans arbeidsmåter så godt:

Jeg vil kort presentere meg selv. Jeg heter Tobias. Til daglig underviser jeg på musikkonservatoriet, der jeg har rytmetrening som spesialitet. I tillegg er jeg komponist og utøvende musiker. Bakgrunnen for undervisningen min er blant annet den måten man oppfatter musikk i Afrika: musikk, dans, sang og lek som én ting. I mange land har man faktisk bare ett ord for den tingen, mens vi i Vesten ofte har en tendens til å dele opp tingene. Jeg har bodd i Afrika som barn, jeg har også reist og studert hos forskjellige master drummers i mange afrikanske land. Det har påvirket meg mye i de tingene jeg gjør.

Jeg er altså perkusjonist, det vil si at de tingene man egentlig spiller på trommesett, de spiller jeg på congas og sånne instrumenter. For tjue år siden underviste jeg nybegynnere i cubansk congaspill, men jeg syntes de lærte så langsomt. Så da sa jeg til en gruppe: "Halve semesteret får dere ikke lov til å spille trommer. Vi skal heller gjøre alle rytmene dere skal lære ute på gulvet, sånn at kroppen lærer det først". Det viste seg faktisk at da de endelig satte seg ved trommene gikk det mye fortere for dem å lære ting. På den måten begynte jeg å utvikle rytmetrening til et fag, og jeg utvikler det stadig vekk.

Jeg har vært så heldig at rytmetrening etter hvert har blitt obligatorisk fag for studentene på konservatoriet. Der jobber vi mye med polyrytmikk¹, polymetrikk², sekvenseringer og så videre. Alt sammen skjer på gulvet, ingen får bruke sine egne instrumenter. Ja, bortsett fra perkusjonistene da, vi bruker jo en del perkusjon. Men jeg krever ikke at studentene mine blir teknisk gode, bare at de får et forhold til det. Siden rytmen er så viktig i rytmisk musikk er det en god ting å ha et forhold til perkusjon, uansett hvilket instrument man spiller. Men det er fortrinnsvis ting vi gjør på gulvet, der vi gjennomgår det vi har bruk for ved hjelp av kroppen. Etterpå overfører vi det til instrumenter i form av komposisjon eller improvisasjon, eller bare for å kunne spille "tight".

¹ "Polyrytmikk" er en betegnelse for ulike rytmiske pulser innenfor samme periode.

² "Polymetrikk" er en betegnelse for når ulike rytmefigurer har samme puls, men ulik periode.

Det er klart at på konservatoriet dreier det seg om de ypperste, store jazztalentene, og da er det et høyt musikalsk nivå. Men jeg jobber også med idrettsfolk, teaterfolk og folk som driver med ledelse, blant annet teambuilding i næringslivet. Disse tingene kan man nemlig bruke til alt mulig, blant annet fordi de har en sosial funksjon. Det handler om kommunikasjon, og kommunikasjon er så viktig når man spiller musikk. Noe av det verste som fins er folk som spiller fort og med mye teknikk, men uten å kommunisere. Man kan bli imponert, men man blir kanskje ikke truffet i hjertet fordi de ikke kommuniserer. Så det er en viktig side av det, det å jobbe med kommunikasjon.

En annen viktig side er koordinasjon, det jobber jeg mye med. Jo mer koordinert man er, jo bedre er man til å spille sammen med andre. Så hvis du selv kan koordinere flere ting på en gang, så har du større overskudd når du spiller sammen med andre. Det vil si at du selv kan spille noe komplisert og likevel ha kontroll på hva de andre spiller. Så på den måten er det godt å arbeide med koordinasjon. Koordinasjonstrening kan også brukes til noe annet, nemlig konsentrasjon. Koordinasjon og konsentrasjon henger tett sammen, det henger også sammen med innlæring. Så dette er en arbeidsform hvor man vil merke at man kanskje blir raskere til å lære ting, andre ting også, ikke bare musikk.

Men det krever at man er litt hjernedød når man gjør det. Man skal ikke være helt hjernedød, men man skal ikke tenke så mye over tingene. Bare gjøre ting. Jeg pleier å jobbe på den måten at jeg setter mange ting i gang, og så analyserer vi heller etterpå hva vi har gjort. Så det kan godt være at når vi begynner så tenker noen: "Hva søren er dette for noe?", og så begynner hjernen å gå. På den måten er vi veldig forskjellig innrettet: Noen bare gjør tingene og tenker ikke så mye over det, andre tenker mer over tingene. Men jeg kan bare råde dere til ikke å tenke for mye mens vi gjør det. Bare lytt. Bruk ørene, ikke bruk øynene for mye. Det handler mye om å åpne ørene for det de andre gjør, å kunne gå litt utenfor seg selv og fornemme det som foregår.

Skal vi begynne?

Tobias er utøvende musiker, og spiller i en rekke band. I tillegg til undervisningen på konservatoriet har han undervist på en rekke kurser og seminarer. Tobias har ingen formell musikalsk utdanning, men har gått i lære hos en rekke trommeslagere og perkusjonister i inn- og utland. Han har heller ikke formell pedagogisk utdanning, men har lært seg lærerhåndverket ved først å være elev og siden lærer på en rekke kurser i den danske rytmiske tradisjon. Han er slik sett, som han selv sier det, et produkt av historien og av den rytmiske tradisjon, som han karakteriserer som en "litt spesiell dansk måte å gjøre det på"

(I. 3201-02)³ (for en presentasjon av den danske rytmiske tradisjon, se kapittel 2).

Tobias underviser på ulike linjer på konservatoriet. Jeg har i all hovedsak fulgt Tobias' undervisning i *rytmisk trening og koordinasjon* (RYKO), i *sang-dans-spill* (SDS) og *sang-dans-spill-pedagogikk* (SDS-pedagogikk).

RYKO er Tobias' spesialfag, og et fag han selv har vært med på å utvikle. Hovedhensikten med RYKO er å gi en forståelse av rytmens egenart, en forståelse av rytmens rolle og funksjon i musikken, og å stimulere studentenes kreative evner gjennom improvisasjon. Sentralt står den kroppslige inkorporeringen av det rytmiske. Man jobber derfor mye med koordinasjon, bevegelse og kroppens egne instrumenter: sang, klapp og tramp. I RYKO jobbes det i en sirkel "på gulvet" med praktiske øvelser, og det kan være en fysisk krevende disiplin. Man arbeider spesifikt med rytmiske elementer som puls, periode, polymetrikk og polyrytmikk, men faget inneholder også elementer fra f.eks. musikkteori, hørelære, komponering, arrangering, sang, dans og perkusjon. Dette er et basisfag, som alle studenter må ha undervisning i de to første årene. Begrunnelsen for dette er at uansett hvilket instrument man spiller, må man innen rytmisk musikk alltid forholde seg til de rytmiske elementene. Jeg har valgt å følge dette faget nettopp fordi RYKO er et basisfag som alle studenter ved konservatoriet skal undervises i. Derfor kan dette samtidig betraktes som et sentralt fag hvor viktige aspekter ved rytmisk musikkundervisning fremvises.

Jeg har i tillegg fulgt undervisning i SDS og SDS-pedagogikk. Disse er spesialfag på den ene, mest "barnesentrerte" musikk lærerlinjen. Som fag er det disse som i størst grad har likhetstrekk med de praktisk-rytmiske arbeidsmåtene som brukes i norsk lærerutdanning. SDS er et fag der man, som navnet tilsier, jobber både med sang, dans og samspill samtidig. Hovedhensikten med faget er å gi en helhetlig tilnærming til musikk, og innsikt i relevante musikalske og musikkpedagogiske former, prosesser og arbeidsmåter. SDS-arrangementer kan være stilistisk inspirert av tradisjonelle sanger og danser fra Afrika, Cuba og Brasil, men er ikke ment å være en "praktisk etnomusikk". Musikken man bruker i SDS er som oftest musikalske fusjoner laget av lærer og studenter. I et typisk SDS-arrangement danser og synger halvparten av deltakerne, mens resten av gruppen fungerer som et orkester som spiller til dans. De ulike elementene i

³ "I" henviser her til "Intervjuer og samtaler" i datamaterialet, tallene henviser til linjenummer (for nærmere forklaring av referanser til datamaterialet, se 4.3).

arrangementet forenes av en felles form, der orkesterrytmenes kompleksitet og dynamikk varierer i takt med dansernes oppgaver. Sangdelen av arrangementet akkompagneres av svake, enklere rytmer og grunntrinn med små bevegelser. Så kan arrangementet ta seg opp i volum, tempo og kompleksitet etter hvert som dansernes bevegelser blir større og mer komplekse. Underveis brukes det trommesignaler og felles breaks for å markere overganger og variasjoner i arrangementet.

I SDS-faget står den musikalske opplevelsen og egenutviklingen i fokus. Det er et viktig fag for studentene på den mer ”barnesentrerte” musikk lærerlinjen, fordi det i all hovedsak er dette de kommer til å undervise i senere. Derfor har disse også undervisning i SDS-pedagogikk, hvor man jobber med å bevisstgjøre og artikulere prinsipper for ledelse, tilrettelegging, læring, osv. Her er det i større grad studentene som trenes i å lage egne arrangementer og øvelser, som de må lede de andre studentene gjennom. Det er også dette faget de har praksisopplæring og praksisveiledning i.

1.3.2 Konservatoriet

Konservatoriet Tobias jobber på ligger litt utenfor en større by, på samme område som en rekke andre kunstneriske utdanninger. Undervisningslokalene på konservatoriet er moderne, romslige og velutstyrte. Tilgangen på øvings- og samspillsrom for studentene er god. Det er ca. 200 studenter på konservatoriet, fordelt på ulike linjer. Majoriteten av studentene tar pedagogisk utdanning. I tillegg til å utdannes som musikere kvalifiseres de også for instrumental- og samspillsundervisning i fritidsklubber, musikkskoler, folkehøgskoler, videregående skoler, konservatorier osv.

Det første året er et basisår for alle studenter, der de jobber med ulike grunnleggende musikalske ferdigheter. Dette fellesåret har bl.a. til hensikt å styrke det sosiale miljøet slik at studentene skal bli godt kjent med hverandre før de deles opp i spesialiserte linjer senere i studiet. En gang i året arrangeres det ”stevneuke”. Her fokuserer man på en bestemt rytmisk stilart, f.eks. samba, country & western, salsa, osv, og inviterer eksperter innenfor den aktuelle stilarten til å jobbe intensivt sammen med studentene i en uke. Studentene oppfordres ellers til internasjonal virksomhet som f.eks. studentutveksling og praksisopphold i utlandet. Studentene skal også en gang i løpet av studiene på obligatorisk studietur til utlandet.

Undervisningspersonalet består av ca. 20 fast ansatte lærere, pluss en rekke timelærere. Tobias beskriver miljøet blant personalet som godt: ”Vi er veldig gode venner alle sammen som er her, og vi snakker veldig mye sammen, og vi blir veldig inspirert av hverandre” (I. 1611-12). Lærerne deler på noen få arbeidsplasser, et oppholdsrom og et møterom, og bare administrativt ansatte har egne kontorer. Rektor fortalte meg at konservatoriets policy har vært at også ansatte utenom lærergruppen, inkludert driftspersonale og administrasjon, skal ha et visst forhold til musikk. Begrunnelsen for dette er at alle ansatte skal være i stand til å forstå og forholde seg til det som er konservatoriets sentrale virksomhet, nemlig musikk. Bl.a. har mange av de administrativt ansatte bakgrunn som utøvende rytmiske musikere og lærere, og var aktive i det rytmiske miljøet på 1970-tallet da grunnlaget for etableringen av rytmiske utdanninger ble lagt (se 2.4.2).

1.4 Relevant forskning

1.4.1 Innledning

Avhandlingens problemstilling er å undersøke hvordan en rytmisk musikkundervisningspraksis konstitueres som estetisk praksis. Estetiske drøftinger og debatter kan i noen tilfeller synes å være ordnet og systematisert på grunnlag av en implisitt aksept av høy-lav-problematikken, og dermed av en polarisering mellom finkulturens verker på den ene siden og populærkulturens underholdningsfunksjon på den andre siden. Denne polariseringen produserer forutsigbare framstillinger og synspunkter. På den ene siden finner man dem som hevder at populærmusikk ikke kan danne grunnlag for genuine kunstopplevelser fordi den er enkel, monoton, passiviserende osv. (se f.eks. Adorno 1998). På den andre siden finnes de som hevder populærkulturelle uttrykk *har* estetiske kvaliteter, men at en estetisk diskusjon ikke kan føres på den klassiske kunstmusikkens premisser (Shusterman 2000; Danielsen 2002).

En annen polarisering finner man i pedagogiske debatter omkring kunst og estetikk, som i stor grad preges av motsetningen mellom verket og opplevelsen, mellom produktet og prosessen, om oppdragelse *til* eller *gjennom* musikk, noe Reimer- Elliott-debatten kan være et eksempel på (Se f.eks. Reimer 1989; Reimer 2003; Elliott 1995; Eklund Koza 1994; Sundin 2003; Ray 2004). Utdanningsinstitusjoner kan slik betraktes som lovende arenaer for kunstformidling for barn og unge, f.eks. kan man gjennom utdanningen nå barn

og unge med kunst- og kulturformer de ellers ikke ville være eksponert for (jfr. rikskonsertenes virksomhet), man kan også utvikle barns og unges iboende estetiske potensialer gjennom målrettet kunstfaglig arbeid (f.eks. Dale 1991; Dale 1995). I den internasjonale UNESCO-undersøkelsen av kunstfagundervisning og kunstfagutdanning (Bamford 2006), framgår det at undervisning av såkalt ”god kvalitet” av kvalifisert personell i kunstfag bidrar til generelt økt kreativitet og lærelyst hos elever. Andre hevder derimot at skolen blir noe man må ”verne” barn og unge mot, fordi skolen med sin struktur og krav til konformitet, undertrykker og hemmer barns naturlige kreativitet, lekelyst og selvuttrykk (Bjørkvold 1989; Bjørkvold 1998).

Det er mitt inntrykk at litteraturen om ”estetikk” og ”kunstfag” har karakter av debattinnlegg, enten i en aktuell og faktisk pågående debatt, eller en tenkt debatt med imaginære motstandere. Slik ordnes det estetiske feltet og den estetiske debatten i dikotomier, som hver på sin side produserer forutsigbare posisjoner og argumenter, som man kan akseptere eller ikke, og argumentere for eller mot. Premissene for drøfting av estetiske spørsmål i en rytmisk musikkundervisningspraksis blir slik lagt på forhånd, som gitte synspunkter på den rytmiske musikkens eventuelle immanente estetiske verdier, og hvilke pedagogiske konsekvenser dette kan tenkes å få for musikkutdanning og musikkundervisning.

Den kunstfagdidaktiske tilnærmingen i *Ut frå det konkrete : bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (2008) representerer en annen inngang til det estetiske feltet. Dette er et forskningsprosjekt der en rekke bidragsytere fra fagfeltene musikk, drama, norsk og kunst og håndverk utforsker og drøfter didaktiske og estetiske problemstillinger fra sitt fagområde. Hensikten med prosjektet er blant annet er å tydeliggjøre ”produksjonsetetikken”, dvs. den skapende siden av kunstfaglig arbeid. Den overordnede teoretiske rammen for prosjektet er en retorisk orientert kunstfagdidaktikk, der formbegrepet står sentralt. I henhold til en retorisk didaktisk tenkning vil kunstneriske uttrykk alltid formidles i en konkret form (Nyrnes 2008). Arbeidet med konkrete materialer i visse former i henhold til fagets tradisjoner har slik didaktiske implikasjoner, fordi de legger føringer på hvordan man kan forstå kunst og den kunstneriske arbeidsprosessen.

I *Ut frå det konkrete* skisseres det opp noen forholdsvis brede retningslinjer for måter å forstå estetiske og kunstneriske problemstillinger i forhold til kulturelle kontekster og historiske praksiser. Det retoriske perspektivet og det retoriske begrepsapparatet er imidlertid styrende for den skriftlige framstillingen i studien. Her forstås didaktikken som innskrevet i de

kunstneriske formene, og dermed blir kunstens formspråk og kunstneriske tradisjoner sentrale, mens undervisningssituasjonen, den faglige relasjonen og interaksjonen mellom lærer, student/elev og institusjon blir mindre framtreddende i dette prosjektet. I min avhandling er det imidlertid formelle musikalske undervisningssituasjoner og utdanningskontekster som skal fokuseres på, og hvordan disse er med på å gi form til kunstnerisk praksis. Hvordan estetiske verdier formidles i rytmisk musikkundervisning og -utdanning, er med på å bestemme hva som kan regnes som ”god” og ”dårlig” musikkutøving og musikkundervisning, og dermed på hvilken måte ”man” skal utøve og undervise.

Jeg har ikke funnet noen studier som direkte belyser mine problemstillinger. Rytmisk musikkundervisning er, med et par unntak, et forholdsvis utforsket område, men det finnes likevel avhandlinger og studier som tar opp relevante problemstillinger, temaer og teoretiske perspektiver i denne sammenhengen. I det følgende skal jeg gi en oversikt over disse.

1.4.2 Studier av ”rytmisk” musikkutdanning og musikkundervisning

I 1996 avholdt UNESCOs *International Music Council* (IMC) en internasjonal konferanse om jazz, rock og verdensmusikk. Denne konferansen i København samlet musikere, musikkutdannere og politikere fra 18 ulike land, og keynoteforedragene fra konferansen ble senere publisert i konferanserapporten *Rhythmic Music Education: Jazz, rock and world music* (1996). Denne rapporten har vært svært nyttig for mitt arbeid, ettersom den inneholder en rekke bidrag som har til hensikt å forklare, artikulere og perspektivere både betegnelsen ”rytmisk” og den danske måten å tenke omkring rytmisk musikk og musikkundervisning for (se f.eks. S. Nielsen 1996; Hagen 1996; Traasdahl 1996; Moseholm 1996).

Det å forklare betegnelsen ”rytmisk musikk” var antakelig nødvendig på en internasjonal konferanse, ettersom dette er en samlebetegnelse på en rekke ulike musikkjangre som stort sett bare brukes i Danmark (Michelsen 2001; Posthuma 2001). Av samme grunn finnes det lite forskningslitteratur og annen akademisk litteratur som spesifikt bruker betegnelsen ”rytmisk”⁴ (se kapittel 2 for en nærmere avklaring av betegnelsen).

⁴ Eksisterende litteratur er stort sett dansk, og består av metodiske tilnæringer eller personlige beretninger (se f.eks. Christensen 1983; Hedegaard 1995; Fussing og Bille 1997; Falk og Viskum 2001). På norsk finnes også Hauge og Christophersen (2000) og Ese (2007), der førstnevnte har noe teoretisk refleksjon om verdigrunnlag.

Som unntak fra dette skal imidlertid nevnes Knut Tønsbergs (2007) studie *Institusjonalisering av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder* (2007). Dette er en utdannings sosiologisk studie av opprettelsen og institusjonaliseringen av rytmiske studietilbud ved daværende Agder musikkonservatorium⁵. Konservatoriet i Agder var opprinnelig et rent klassisk konservatorium, men på midten av 1980-tallet ble det bestemt å også opprette en rytmisk linje ved konservatoriet. Gjennom dokumentstudier og intervjuer med personer som var ansatt ved konservatoriet i den aktuelle perioden, beskriver og drøfter Tønsberg ulike sider ved institusjonaliseringen, så som krefter for og mot etablering, måter å legitimere det nye studiet, ulike faser i institusjonaliseringsprosessen og konfliktlinjer mellom rytmiske og klassiske posisjoneringer i personalet. Tønsberg fokuserer slik på hvilke krefter og hvilke historiske prosesser som har hatt betydning for formingen av institusjonen og utdanningstilbudet slik det framstår i dag.

Denne studien er relevant for min avhandling. Som tidligere nevnt er betegnelsen ”rytmisk” en særdansk begrepskonstruksjon. Tønsberg bruker likevel betegnelsen ”rytmisk” i sin avhandling, og gjør begrepsmessige avklaringer i forhold til dette. Dette har derfor bidratt til å legitimere og avklare min bruk av den samme betegnelsen i min avhandling. Studien har også bidratt med nyttig bakgrunnsinformasjon om hvilke krefter og mekanismer som kan settes i spill når rytmiske musikkformer skal institusjonaliseres, selv om et slikt institusjonaliseringsperspektiv ikke har vært brukt i denne avhandlingen.

Bengt Olssons studie *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* (1993), omhandler først og fremst endringsprosesser i høyere musikkutdanning. Dette er ikke en avhandling spesifikt om ”rytmisk” musikk, men jeg nevner den likevel her fordi avhandlingen indirekte omhandler institusjonalisering av populærmusikalske stilarter i Sverige. I de kulturpolitiske debattene i Sverige på 1960- og 70-tallet ble det framsatt kritikk mot tilgjengeligheten på ”smale” kulturformer, samtidig som det ble uttrykt en bekymring for kommersialisering og passiv konsumpsjon av kulturformer. I kjølvannet av disse debattene oppstod *Sämus* (Särskild Ämnesutbildning i Musik); en eksperimentell musikk lærerutdanning, der bl.a. sjangerbredde og styrking av individenes deltakelse og kreativitet skulle stå i sentrum. Det er denne musikk lærerutdanningen Olsson undersøker, og han finner en rekke

⁵ Agder musikkonservatorium (AMK) ble fusjonert med Høgskolen i Agder (HiA) i 1994, fra september 2007 gikk HiA over til å bli Universitetet i Agder (UiA).

spenninger og motsetningsforhold. For eksempel ble det lagt et moderne, kreativt ideal til grunn for utdanningen, likevel ble konservatoriens traseringsideal og tradisjonelle undervisningsformer dominerende i visse deler av studiet. Det ”nye” og ”moderne” ble dermed i mange tilfeller synonymt med valg av nytt repertoar, dvs. rock, pop og jazz, men ikke nye tilnæringsmåter. I tillegg til spenningen mellom et kreativt ideal og et traseringsideal, diskuterer Olsson Sämus’ grad av selvstendighet i forhold til politiske direktiver og kontroll. Han bruker også Bourdieus begreper ”heterodoksi – ortodoksi” for å beskrive ulike posisjoner i symbolske kamper innenfor utdanningen.

I avhandlingen bruker Olsson to ulike analytiske perspektiver: et strukturorientert perspektiv brukes for å undersøke hvordan kulturpolitiske mål manifesterte seg ”nedover” i utdanningen, og et aktørorientert perspektiv for å undersøke aktørenes opplevelse av implementeringsprosessen. Til tross for at perspektivene er ulike, fungerer de likevel i forlengelsen av hverandre og opplyser hverandre. Olssons avhandling er derfor metodologisk relevant for denne avhandlingen. Avhandlingen handler først og fremst om institusjonell endring; et tema som jeg i liten grad tar opp i min avhandling. Avhandlingen er likevel meget relevant og opplysende fordi den (i likhet med Tønsberg 2007), viser hvilke spenningsforhold som kan aktiveres når opplæring i populærmusikalske stilarter institusjonaliseres. Olssons og Tønsbergs avhandlinger har derfor bidratt med nyttig bakgrunnsinformasjon for min avhandling.

Jeg vil også kort nevne et pågående ph.d.-prosjekt. Anders Chami er i ferd med å gjøre en antropologisk studie av musikk lærerutdanningen ved Rytmask Musikkonservatorium i København. Chami har, så vidt jeg vet, anlagt et studentperspektiv i sin undersøkelse, og studien vil bl.a. antakelig omhandle identitetsutvikling for framtidige musikere og musikk lærere⁶. Ettersom denne studie i skrivende stund verken er avsluttet eller publisert er det vanskelig å si noe mer om dette.

1.4.3 Studier av populærmusikalsk virksomhet

Det finnes altså svært få studier som direkte bruker betegnelsen ”rytmisk”. Det er likevel tidligere gjort en rekke studier av populærmusikk, populærmusikere og populærmusikalsk virksomhet som er relevant for denne avhandlingen.

⁶ Informasjonen om denne studien har jeg fått muntlig fra Chami.

Odd Are Berkaaks og Even Ruuds studie *Sunwheels* (1994) er en etnografisk studie av et rockeband på Oslo øst, og handler om hvordan en kameratgjeng så å si vokser opp sammen i et rockeband. Forfatterne har observert og intervjuet disse rockerne i voksenalderen, noe som munner ut i en beskrivelse av livet og kameratskapet til disse musikerne, hvordan de har lært seg selv å spille rock, eller retttere sagt hvordan de *ble* rockemusikere. Sentrale stikkord her er beherskelse av instrumentet, omgang med musikerkompisene, musikermiljøet, plater, tradisjoner, historie, lokalemiljø osv. Studien er relevant fordi den omtaler det å utvikle og uttrykke estetiske verdier: hvordan bandet skal høres ut, hva som er riktig sound, hvordan uttrykket i tekstene skal være, hvilken stemning musikken skal formidle, hvem man distanserer seg fra osv. Dermed beskriver Berkaak og Ruud indirekte estetiske verdier, ideologier og praksiser i et rockeband, slik blir denne studien relevant for min avhandling. Denne studien er også relevant fordi den tar opp forskningsetiske problemstillinger knyttet til en akademisk utforskning av et lite akademisk miljø, noe som også har vært en utfordring i arbeidet med denne avhandlingen (se 7.5).

Det finnes en rekke andre studier som tar opp problemstillinger knyttet til læring og sosialisering i en populærmusikalsk sammenheng, som regel utenfor en institusjonell sammenheng. Ettersom disse studiene er tematisk beslektede, skal jeg i det følgende kort omtale hver enkelt studie, før jeg gjør en samlet vurdering av relevansen for min avhandling.

Johan Fornäs, Ulf Lindberg og Ove Sernhedes studie *In Garageland: rock, youth and modernity* (1995)⁷ er basert på observasjoner og intervjuer av tre unge rockeband. Forfatterne ønsker å få en bredere forståelse av identitetsarbeid og dynamiske læreprosesser i ungdomsgrupper generelt, og i rockegrupper spesielt. De konkluderer med at rock og pop er læringsarenaer der ungdom kan lære på andre måter enn man vanligvis gjør i institusjoner som familie og skole, noe som gjør rocken viktig i identitetsarbeid og motstand mot systemtvang.

Anna-Karin Gullbergs musikkpedagogiske avhandling *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation* (2002) inneholder tre studier av rockeband og rockemusikere. Gullberg intervjuer blant annet fire voksne, etablerte rockemusikere om deres musikalske sosialisering innenfor og utenfor formelle musikkutdanningsinstitusjoner. Hun finner bl.a. at til tross for at alle informantene har utdanning fra en musikkhøgskole, har informantene fått lite ut

⁷ Opprinnelig publisert på svensk under navnet *Under rocken. Musikens roll i tre unga band* (1988).

av utdanningen. Den uformelle omgangen med visse lærere, gjerne dem som er litt på kant med den gitte orden på musikkhøgskolen, har hatt større betydning for informantene enn selve den formelle musikkundervisningen.

Lucy Greens studie *How Popular musicians learn* (2002) bygger på intervjuer med fjorten populærmusikere i ulike aldre. På grunnlag av datamaterialet identifiserer Green sentrale aspekter ved populærmusikerens kompetanse. F.eks. framholdes et stort repertoar, stilkunnskap, mestring av utstyr og akustiske forhold, fleksibilitet, tilpasning som viktig. Green omtaler sine informanter som "bi-musical" (sst.: 6), dvs. at de hadde erfaring både med formell undervisning og uformelle læringspraksiser. Informantene oppgir likevel å ha tilegnet seg sin populærmusikalske kompetanse i uformelle læringspraksiser, f.eks. ved å lytte til plater, kopiere musikalske uttrykk fra plater, og læring i det musikalske samspillet med andre musikere i øvings- eller konsertsituasjoner.

Sheri E. Jaffurs studie *The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band* (2004) er en etnografisk studie av et rockeband i oppstartfasen, delvis bestående av hennes egne elever på videregående skole. Hun fant at ungdommene skilte sterkt mellom musikkundervisningen på skolen og sin egen musikalske virksomhet på fritiden. Hun fant også at hennes elever viste seg å være dyktigere musikere enn de fikk anledning til å vise i musikkundervisningen på skolen. Jaffurs' viktigste funn handlet slik ikke om musikerne, men om egen lærerpraksis. Hun fant at læreren kunne spille en viktig rolle i elevenes musikalske utvikling dersom læreren klarer å skape en kontinuitet mellom musikerrollen på skolen og musikerrollen på fritiden.

Johan Södermans avhandling *Rap(p) i käften: hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier* (2007) er en undersøkelse som bygger på intervjuer med svenske og amerikanske hiphopmusikere. Söderman finner at det eksisterer en rekke klare pedagogiske forestillinger innen hiphopmiljøet. F.eks. framhever Söderman et radikalt folkeopplysningsideal, der enkelte av hiphoperne ser det som sin oppgave å bidra til utviklingen av kritisk og selvstendig tenkning og dannelse. Det framgår av studien at det innen hiphopkulturen finnes autoriteter som uttrykker sterke meninger om hvordan musikken skal være, og som har innflytelse på hvordan yngre utøvere skal lære seg, utøve og formidle hiphop. Det er derfor ikke nødvendigvis tilfelle at sosialiseringen i såkalte "autonome kunstneriske miljøer" (i dette tilfellet hiphop), skiller seg vesentlig fra musikkopplæring i skoler og institusjoner.

Det har tidligere vært vanlig å forstå populærmusikalsk læring som ”uformell” og ”ikke-institusjonell”. I enkelte av disse studiene (Fornäs m.fl. 1995; Green 2002; Jaffurs 2004) trekkes det opp et forholdsvis markant skille mellom formell og uformell læring, mellom musikken innenfor og utenfor institusjonene, mellom fritidens spontane uformelle læringspraksiser og skolens strukturerte og institusjonaliserte musikkundervisning. Men som Gullberg (2002) påpeker, finnes det også uformell læring og sosialisering innenfor institusjonalisert undervisning. Også Söderman (2007) poengterer at formelle og uformelle lærings- og undervisningsstrategier flyter over i hverandre i de fleste læringskontekster, både innenfor og utenfor institusjonene. Dette kan også ses i sammenheng med at populærmusikken for lengst har gjort sitt inntog i musikkutdanningsinstitusjonene. I studien *Professional jazz and pop music training i Europe* (Posthuma 2001) kartlegges populærmusikalske utdanningstilbud i Europa. Studien viser at utdanningstilbudet innenfor populærmusikk både er omfattende og økende, og at en rekke konservatorier også utdanner flere populærmusikere enn klassiske musikere.

Disse studiene er relevante fordi de viser at det ikke lenger synes rimelig å skille mellom formelle og uformelle læringspraksiser i en populærmusikalsk sammenheng, uansett om populærmusikken utøves og læres utenfor eller innenfor en institusjonell sammenheng. Studiene har dermed bidratt både til en avklaring både av begreper og undersøkelseskontekst, noe som har vært nyttig for å plassere denne avhandlingen tematisk og teoretisk.

1.4.4 Andre studier av høyere musikkutdanning

I denne avhandlingen ønsker jeg å utforske hvordan en rytmisk musikkundervisningspraksis konstitueres som estetisk praksis. Dette innebærer blant annet å undersøke nærmere hva som anses som ”godt” og ”riktig” med hensyn til musikkutøving og musikkundervisning, og også å undersøke hvordan disse oppfatningene konstitueres. Dette impliserer et kulturelt orientert perspektiv på musikkutdanning og musikkundervisning. Gjennomgangen av tidligere forskning så langt viser at det finnes noen få studier av av rytmisk eller populærmusikalsk virksomhet innenfor høyere musikkutdanning. Det finnes imidlertid også kulturelt orienterte studier av klassiske musikkutdanning som er høyst relevante for denne avhandlingen.

Klaus N. Nielsens studie *Musical apprenticeship: learning at the Academy of Music as socially situated* (1999) er basert på intervjuer med og

observasjoner av klaverstudenter på et klassisk musikkonservatorium. Her fokuserer Nielsen på mesterlæringsprosesser ved konservatoriet. Mesterlæringsteorier kan som regel karakteriseres som ”vertikale”, der læring forstås som en nærmest direkte overføring av mesterens kunnskap til lærlingen. Nielsen bygger imidlertid på Jean Lave og Etienne Wengers (1991) horisontale mesterlæringsteori, der det å lære er knyttet til deltakelse i en sosial praksis, og derigjennom utvikling av identitet innenfor et fellesskap. Nielsen finner at en viktig del av læringen på konservatoriet er knyttet til imitasjon av klaverlæreren og til selv å spille konserter. Ved at klaverstudentene til enhver tid eksponeres for ulike former for konsertvirksomhet, blir pianistprofesjonen synlig for dem. Synliggjøringen av profesjonskunnskapen blir slik en viktig del av deltakelsen i en musikalsk praksis, for at studentene kan bevege seg fra en posisjon som perifere medlemmer og over til en posisjon som fullverdige medlemmer i et praksisfellesskap. Nielsens studie er relevant fordi den viser at deltakelsen i et sosialt fellesskap er viktig i formingen av de kommende musikerne, og at denne formingen dreier seg om mer enn tekniske-musikalske ferdigheter. Nielsen snakker f.eks. om ”en smittsom kroppslighet” (Nielsen 1999: 80), der man kan se på studentenes bevegelser hvilken lærer de går og spiller hos. Denne nærmest umerkelige tilegnelsen og adopsjonen av kroppslige væremåter kan ses som en parallell til Bourdieus habitusbegrep (se f.eks. 3.3.2).

Nielsens funn er i overensstemmelse med Henry Kingsburys studie *Music, talent and performance: a conservatory cultural system* (1988), der også Kingsbury peker på at konsertering er en viktig del av studentenes sosialisering inn i den klassiske musikkens verden. Han hevder at det er vanlig å oppfatte klassisk musikkutøvelse som en individuell prestasjon, blant annet basert på talent. Kingsburys egen studie viser imidlertid at oppfatningen av den individuelle kunstneren er sosialt og kollektivt konstituert. Denne studien er relevant fordi den beskriver virksomheten på et konservatorium som et kulturelt system, altså som en formende virksomhet som er sosialt og kulturelt konstituert. Et slikt perspektiv ligger nettopp til grunn også for min avhandling. Kingsburys studie og min avhandling har et annet berøringspunkt, og det er det kulturelle perspektivet på estetikken: Kingsbury hevder at det å bedømme musikk også kan ses som en bedømmelse av en sosial handling eller en sosial rang, og at dermed er det å bedømme musikk også å felle dom over mennesker. Slik peker Kingsbury på at det er en sammenheng mellom estetiske og etiske aspekter ved musikalske virksomhet, noe som også er en påstand i denne avhandlingen (se 7.3).

Monika Nerland har med studien *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (2004) undersøkt hvordan hovedinstrumentundervisningen ved Norges musikkhøgskole konstitueres som en kulturell praksis. Hun har også undersøkt hvilke implikasjoner dette kan ha for studentenes læringsmuligheter. Nerland har gjort casestudier av undervisningspraksiser hos tre hovedinstrumentlærere, basert på observasjon av undervisning og intervjuer med lærere og studenter. I studien kombineres et Foucault-inspirert diskursperspektiv med en bourdieusk felttenkning. Gjennom diskursanalysen utforskes diskursive praksiser i undervisningsvirksomheten, og Nerland viser hvordan diskursive praksiser virker konstituerende på subjektposisjoner, fagkunnskap, undervisningsstrategier, og dermed også på hvilke muligheter studentene tilbys for erfaring og læring. Denne studien er relevant fordi hun viser at musikkutdanning er her ikke bare et spørsmål om utvikling av individuelle ferdigheter, men om tilegnelse av verdier og væremåter gjennom deltakelse i en sosialt og kulturelt konstituert virksomhet. Nerland peker på at dette har implikasjoner for studentenes læringsmuligheter, noe som også er et tema i denne avhandlingen (se f.eks. 6.2 og 7.3).

1.4.5 Andre relevante musikkpedagogiske studier

Det finnes andre relevante studier, som ikke direkte omhandler høyere musikkutdanning, men som viser hvordan det i utdanningsinstitusjonene foregår en sosialisering eller enkulturasjon av enkeltmennesker gjennom de diskursene som sirkulerer i institusjonene.

Thorolf Krügers avhandling *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work* (2000 b) er en Foucault-inspirert diskursteoretisk studie. Krüger undersøker hvordan ulike pedagogiske og musikalske diskurser gir seg utslag i lærerpraksis, og hvordan dette er med på å forme musikkundervisningen i grunnskolen. Studien er basert på casestudier av to grunnskolelærere, og deres undervisningspraksis har blitt utforsket på grunnlag av intervjuer og observasjoner av undervisning. Krüger identifiserer fremtredende diskurser hos de to lærerne, og viser hvordan diskursene frembringer didaktiske strategier som bidrar til å forme musikkundervisningen. Krüger viser slik at diskursive praksiser i stor grad handler om makt og kunnskap, dette fordi ulike diskurser

gir ulike mulighetsbetingelser for elevenes musikalske handlinger, og dermed for deres musikalske læring.

Tiri Bergesen Scheis avhandling *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (2007) er en Foucault-orientert diskursanalyse av sangeres utsagn om å bli sangere og om det å være en sanger. Studien fokuserer på hvilke vokale krav og standarder sangerne forholder seg til, og hvordan disse kravene henger sammen med sangernes identitetsdanning. Alle sangerne, en klassisk sanger, en jazzsanger og en popsanger, har høyere musikkutdanning innen sin sjanger. Schei viser i sin avhandling at den utdanningen sangerne har gjennomgått er en leverandør av kulturelle normer og dermed av ”krav” som sangerne opplever at de må forholde seg til. Fagutdanningsinstitusjoner, som konservatorier er, virker konstruerende for det enkelte individ, og spiller en viktig rolle i danningen av individuell identitet. Ikke minst gjelder dette de kulturelle normene og kravene som tas for gitt, og som ”sitter i veggene” på institusjonene.

Både Krügers (2000 b) og Scheis (2007) avhandlinger er skrevet fra et diskursteoretisk perspektiv, dette perspektivet benyttes også delvis av Nerland (2004). I disse diskursteoretiske avhandlingene poengteres det at praksiser ikke bare er sosiale, men også kulturelle og diskursive størrelser. Slik virker praksiser formende på undervisningens subjekter. Disse studiene er slik relevante fordi de viser at musikkundervisning og musikkutdanning ikke bare dreier seg om eksplisitte pedagogiske situasjoner, men også om en ubevisst og uartikulert enkulturasjon. Slik ”impregneres” aktørene av en sirkulerende diskursiv makt i institusjonene. Dette er relevant fordi det åpner for å undersøke strukturelle dimensjoner ved praksis, nemlig hvilke strukturer og mønstre som er med på å konstituere en undervisningspraksis og praksisens subjekter.

1.4.6 Bourdieu-inspirerte studier

Ved å betrakte musikkundervisning som estetisk praksis, forutsetter jeg at en slik enkulturasjon som en rekke andre nevnte studier tar opp (f.eks. Kingsbury 1988; Krüger 2000 b; Nerland 2004; Schei 2007) også omfatter en tilegnelse av estetiske verdier som er i omløp i praksiser og institusjoner. En av de mest innflytelsesrike studiene hva gjelder sosiale og kulturelle praksiser i estetisk sammenheng er Pierre Bourdieus *Distinksjonen* (1995). Studien bygger på en korrespondanseanalyse av ulike grupper i det franske samfunnet, og inneholder en framstilling og diskusjon av smakens fordeling i det sosiale rom. Her knyttes

smak, noe jeg forstår som estetisk verdi, til ens sosiale løpebane og kulturelle bakgrunn. Imidlertid knyttes smaken ganske snevert til klassetilhørighet, og til større makrososiologiske nivåer gjennom begreper som "felt" og "kapital". Det er imidlertid interessant at Bourdieu peker på at smaken og avsmaken, og dermed musikkens verdi, er sosialt og kulturelt konstituert.

Bourdieu understreker i sitt forfatterskap ofte empiriens betydning for forskeren. F.eks. skriver han at "for å gripe den sosiale verdens innerste logikk må en gå inn i det spesifikke i en empirisk virkelighet" (Bourdieu 1995: 30). Etter min mening gjelder dette også Bourdieus logikk og begreper, som best forstås i relasjon til empiri. Bourdieu legger alltid empiri til grunn for sine teoretiske utlegninger, f.eks. er de antropologiske studiene fra Algerie på 1960-tallet sentrale for utviklingen av en rekke begreper. Imidlertid synliggjør Bourdieu ikke alltid sammenhengen til empirien. Dermed framstår hans tekster i mange tilfeller som abstrakte, snirklete, meget teoretiske og kompliserte. Hans begreper og tenkemåter kan imidlertid være potente og konkrete når de anvendes som analytiske verktøy i empiriske studier. Jeg har derfor, selvsagt i tillegg til en nærlesning av utvalgte tekster av Bourdieu, orientert meg i ulike studier som benytter Bourdieus perspektiver og begreper. Dette har vært nødvendig for å få en forståelse av hvordan hans begreper og tankemåter kan komme til anvendelse i en empirisk studie. Jeg skal i det følgende kort nevne noen studier som legger Bourdieu til grunn for sine teoretiske perspektiver, før jeg drøfter deres samlede relevans for denne avhandlingen.

Svein Østeruds studie *Moskva-toppmøtet mellom Reagan og Gorbatsjov sommeren 1988 som fjernsynshow* (1995) er en empirisk undersøkelse av seerreaksjoner i forbindelse med fjernsynsoverføringene av dette politiske møtet. Østerud konstruerer fire ulike habitusprofiler med ulik grad av refleksivitet og kritisk innstilling til fjernsynsbudskapene, som varierer med de ulike gruppernes kulturelle kapitalnivå. Annechen Bahr Bugges *Middag: en sosiologisk analyse av den norske middagspraksis* (2005) er en studie av kvinners konstruksjon av familiens hverdagslige middagspraksis. Bugge diskuterer hvordan ulike matretter og middagssituasjoner kan anses som uttrykk for kulturell smak, kulturelle vurderinger og posisjonering i forhold til andre mødre og familier, etablering og vedlikehold av kulturell identitet, om smakshierarkier og matkulturelt hegemoni. Arve Hjelseths *Mellom børs, katedral og karneval: norske supporteres forhandlinger om kommersialisering av fotball* (2006) er en fotballsosiologisk avhandling. Her diskuterer Hjelseth hvordan norske supportere forholder seg til ulike dimensjoner ved

kommersialisering av fotball, og hvordan de i lys av disse holdningene framforhandler forestillinger om legitime og illegitime supporter kulturer og supporterpraksiser. Sigbjørn Apelands etnomusikologiske avhandling *Kyrkjemusikkdiskursen: musikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis* (2005) gir en framstilling av musikklivet i Den norske kirke. Apeland diskuterer bl.a. hvorvidt kirkemusikklivet kan regnes som et felt, i Bourdieus betydning av ordet. Apeland finner at virksomheten ikke er autonom nok, og må derfor betegnes som en relasjonell praksisform heller enn et autonomt felt. Jan Fredrik Hovdens avhandling *Profane and sacred: a study of the Norwegian journalistic field* (2008) er en feltanalyse av det journalistiske feltet i Norge. Hovden finner at strukturen i feltet er med på å konstruere en journalistisk kosmologi, og at feltet domineres av en elite som blir sentrale premissleverandører, produsenter og opprettholdere av et journalistisk trossystem.

Disse studiene har vist meg at Bourdieus begreper og teorier har mange bruksområder: fra konstruksjoner av større sosiale rom (Østerud 1995; Hovden 2008) og til utforskning av mindre sosiale praksiser (Apeland 2005; Hjelseth 2006). De har slik bidratt til å plassere mitt prosjekt: Ettersom mitt datamateriale er hentet fra Danmark, har jeg ikke forutsetninger for å si noe om verken danske samfunnsforhold eller kulturelle produksjonsfelter. Det blir derfor mikronivået, den valgte musikkundervisningspraksisen, som blir mitt undersøkelsesområde.

Et viktig tema i flere av disse studiene er aktør-struktur-problematikken. Det betones nødvendigheten av aktørens erfaringer og opplevelser, og de sosiale og kulturelle strukturene som muliggjør disse erfaringene. I flere av studiene kritiseres Bourdieu direkte for manglende balanse mellom aktør og struktur, og forfatterne gjør ulike teoretiske og metodiske grep for å synliggjøre aktøren. F.eks. bruker Bugge (2005) fenomenologisk orienterte livsverdenintervjuer, Hjelseth (2006) supplerer Bourdieu med Giddens for å styrke aktørsiden. Også Niensens (1999) tidligere nevnte avhandling om et dansk klassisk musikkonservatorium tar i bruk Bourdieu, men Nielsen går så langt i sin kritikk at han delvis erstatter Bourdieu med Lave og Wengers (1991) sosiale læringsteori. Det har vist meg nødvendigheten av et kritisk blikk på Bourdieus begreper og teori. Dette gjelder både med hensyn til å avklare hvilke begreper som er brukbare i forhold til mitt prosjekt, og også med hensyn til å avklare forholdet mellom aktør og struktur i denne avhandlingen.

Flere av disse avhandlingene handler om moralske vurderinger i sosiale praksiser: Hva er "ekte" supporterkultur (Hjelseth 2006), hva er en "riktig" middag (Bugge 2005), hva er "god" musikk i kirkelig sammenheng (Apeland

2005), hva er den ”riktige” tro innen journalistikken (Hovden 2008)? Slike dommer om hva som er ”godt” og ”riktig” sier noe om hva som anses som selvfølgelig, og dermed legitimt å mene og kunne innenfor en praksis. Å identifisere slike klassifiseringer og påstander knyttet til vurdering av musikk, musikkutøving og musikkundervisning i en rytmisk undervisningspraksis vil slik kunne være indikatorer på estetiske verdier. Disse Bourdieu-inspirerte studiene har dermed bidratt til avklaringer av både teoretisk og analytisk art.

1.5 Oppsummering og avhandlingens struktur

I denne avhandlingen skal jeg studere en rytmisk musikkundervisningspraksis, nærmere bestemt læreren Tobias’ virksomhet ved et dansk rytmisk konservatorium. Problemstillingen for denne avhandlingen lyder *Hvordan konstitueres en rytmisk undervisningspraksis som estetisk praksis*, med tilhørende underproblemstillinger: Hvilke estetiske verdier kommer til uttrykk i en rytmisk musikkundervisningspraksis, og hvordan konstitueres disse estetiske verdiene som selvfølgelige?

I dette kapitlet har jeg kort presentert Tobias og konservatoriet han jobber ved. Jeg har også gjennomgått tidligere forskning. I denne gjennomgangen har jeg ikke funnet noen studier som direkte belyser min problemstilling. Det finnes imidlertid studier som belyser ulike begreper fra problemstillingen. Denne gjennomgangen av tidligere forskning har inneholdt en presentasjon av studier med beslektede temaer, og også av studier som er relevante med hensyn til utvikling av teoretiske og metodologiske perspektiver. Slik har disse studiene bidratt til å plassere mitt prosjekt i en forskningsmessig sammenheng, både tematisk, teoretisk og analytisk.

I kapittel 2 presenterer jeg den musikkpedagogiske tradisjon som Tobias befinner seg innenfor, nemlig den danske rytmiske tradisjon. Dette inkluderer en avklaring av betegnelsen ”rytmisk musikk”, og en framstilling av historiske utviklingstrekk i den danske rytmiske tradisjon fra 1930-tallet og fram til i dag. Kapitlet inneholder også en beskrivelse av to konkrete eksempler på rytmiske musikkundervisningssituasjoner.

Kapittel 3 omhandler de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for avhandlingen. Begrepet ”estetisk praksis” innføres for å sette fokus på den sosiale og kulturelle kompetanse som kreves for å forholde seg til musikk på en adekvat eller ”passende” måte. Estetisk praksis handler altså ikke om selve musikkens estetiske kvaliteter, men om den måten man forholder seg til musikk

på. Bourdieus sosiale praksisteori utgjør den teoretiske forankringen for denne avhandlingen, i kombinasjon med Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. I dette kapitlet trekker jeg fram relevante begreper, og jeg viser hvordan de teoretiske perspektivene har fungert retningsgivende for arbeidet videre med det empiriske materialet.

I kapittel 4 gir jeg en oversikt over forskningstilnærmingen (casestudie) og datainnsamlingsteknikker (observasjon, intervju og dokumentstudier). Kapitlet avsluttes med en drøfting av forskningsetiske problemstillinger knyttet til personvern, informasjon, samtykke, og nærhet-distanse-problematikken. Kapitlet inneholder også en drøfting av forskerens blick.

Kapittel 5 er det første analysekapitlet. Ved hjelp av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Deweys pragmatisme beskriver jeg og gjør rede for den lokale estetiske selvforståelse, det vil si estetiske verdier sett fra aktørens eller subjektens perspektiv slik de kommer til uttrykk i ord og handling i den dagligdagse musikkpedagogiske praksis ved konservatoriet. Her identifiserer jeg seks sentrale estetiske verdier som fungerer som ”rytmiske imperativer” eller retningslinjer for hva ”man” bør og ikke bør gjøre i musikkutøving og musikkundervisning.

I det andre analysekapittelet, kapittel 6, undersøker jeg hvordan estetiske verdier konstitueres som selvfølgelige. Fra et bourdieusk perspektiv vil det være en sammenheng mellom subjektive disposisjoner og objektive strukturer i det sosiale rommet. Jeg har derfor desentrert Tobias’ musikkundervisning ved å se den i relasjon til praksistradisjonen og til konservatoriekonteksten den inngår som del av. I dette kapitlet analyserer og diskuterer jeg blant annet former og strukturer i undervisningen, narrative strukturer, mekanismer som er med på å regulere tilgangen til praksis, og konservatoriets fysiske og arkitektoniske utforming.

I kapittel 7 oppsummerer og perspektiverer jeg funnene i denne avhandlingen. Her betrakter jeg blant annet estetiske praksiser som musikalske trossystemer som gir retningslinjer for hva som er å regne som ”riktige” meninger og handlinger i utøvende eller pedagogiske situasjoner. Jeg argumenterer for at rytmisk-estetiske verdier virker formende og oppdragende for praksisens deltakere, og for hva som kan oppfattes som legitim kunnskap og kompetanse. Dermed har estetiske verdier også etiske og epistemologiske implikasjoner. Dette kapittelet inneholder også kritiske kommentarer til forskningsperspektivet, til enkelte av tolkningene, og til min utøvelse av tekstmakt overfor dem jeg har studert i denne avhandlingen.

Kapittel 2. Den rytmiske tradisjon og rytmisk musikkundervisning

2.1 Innledning

For å gi leseren et bilde av hva som foregår på konservatoriet i Tobias' undervisning, har jeg i det foregående kapitlet kort presentert læreren, undervisningen og konservatoriet. Både konservatoriets og Tobias' virksomhet kan settes i sammenheng med utviklingen av den rytmiske tradisjon i Danmark. Jeg skal derfor i det følgende gi en framstilling ulike betegnelser og historiske forhold knyttet til den danske rytmiske tradisjon.

Det finnes lite akademiske litteratur om det rytmiske feltet. Foreliggende litteratur om emnet er i stor grad dansk, noe som er naturlig i og med at betegnelsen "rytmisk musikk" som nevnt kan betegnes som en særdansk konstruksjon (Michelsen 2001: 61). Framstillingen av historiske forhold ved den rytmiske tradisjon bygger både på akademiske kilder, ulike andre skriftlige og muntlige kilder (for nærmere redegjørelse for kilder og dokumenter, se 4.3).

2.2 Sjangerbetegnelsen "rytmisk" musikk

Betegnelsen "rytmisk" har en dobbel betydning – den kan henvise til musikkjangere, men den kan også henvise til visse musikkpedagogiske arbeidsmåter.

Som sjangerbetegnelse er betegnelsen upresis. Musikk har stort sett en eller annen form for rytme, og vil slik alltid være rytmisk. Dermed gir betegnelsen "rytmisk" få (om noen) pekepinner på hvilken musikk eller hvilke musikkformer som inkluderes i den. Man kan ledes til å tro at det er snakk om en bestemt og avgrenset musikkjanger, mens betegnelsen faktisk henviser til et stort antall musikkformer og musikkjangere som hovedsakelig har sitt utspring i den afrikanske diasporaen, dvs. spredningen av afrikansk musikk og kultur til andre verdensdeler som følge av slavehandelen (Matthiessen 2006: 32). Utenfor Danmark brukes som regel enten samlebetegnelser som "populærmusikk" eller "afroamerikansk musikk", eller det henvises direkte til spesifikke sjangere

(Michelsen 2001; Danielsen 2002; Tønsberg 2007). Betegnelsen ”rytmisk” brukes til en viss grad også i Norge, og har etter hvert blitt en samlebetegnelse på en rekke ulike former for groovebasert musikk f.eks. jazz, pop, rock, reggae, funk, latin, blues, hiphop, samba osv. (Danielsen 2002).

Som sjangerbetegnelse har det rytmiske i noen tilfeller fungert som negativ avgrensning, som det den *ikke* er. I norsk kulturliv og kulturpolitikk har det ”rytmiske” fungert som sekkebetegnelse for de musikkformene som verken kan passere som klassisk musikk eller folkemusikk. Også i Danmark har bruken av betegnelse ”rytmisk musikk” fungert ideologisk og kulturpolitisk, blant annet som en halvpart av dikotomien rytmisk-klassisk. For å få tillatelser og bevilgninger til populærmusikalske aktiviteter og opplæring på 70- og 80-tallet, ble det inngått strategiske allianser mellom ulike populærmusikalske musikkulturer, som skulle arbeide sammen mot felles mål. F.eks. kopierte man den klassiske musikkens organisasjoner og institusjoner i oppbygning, form og formål, satte merkelappen ”rytmisk” på nyskapningene, og krevde tilsvarende bevilgninger (Hagen 1996; Michelsen 2001). I Tønsberg (2007) vises det til en lignende strategisk kamp mellom rytmiske og klassiske musikkformer i opprettelsen av den rytmiske linjen på daværende Agder Musikkonservatorium.

Av dette kan man delvis slutte at betegnelsen ”rytmisk” som sjangerbetegnelse i stor grad har hatt sin misjon i forhold til kamper om økonomiske bevilgninger, prestisje og legitimitet på kulturfeltet. Ifølge Morten Michelsen (2001) har sjangerbetegnelsen ”rytmisk” nå utspilt sin rolle, og brukes sjeldnere og sjeldnere: ”... bortset fra undervisningssystemet er ’rytmisk musikk’ blevet opløst i sine bestanddele eller genrer med hver deres værdisystem” (sst.: 80).

2.3 Begrunnelser for bruk av betegnelsen ”rytmisk”

Betegnelsen ”rytmisk musikk” er altså både uklar, omstridt og om vi skal tro Michelsen, kanskje også på vei ut som en karakteristikk av visse musikkformer. Jeg velger likevel å bruke den i denne avhandlingen, og det er flere grunner til dette.

For det første er ”rytmisk musikk” på tross av alle argumentene mot betegnelsen, ifølge Tønsberg (2007) likevel en velkjent og akseptert betegnelse i skandinaviske musiker- og musikkutdanningskretser. For det andre brukes betegnelsen fortsatt i undervisningssammenheng, hevder Michelsen (2001), til tross for at den angivelig skal være på vei ut. Et tydelig eksempel på at

betegnelsen fortsatt er i bruk, er at det konservatoriet jeg har brukt som forskningsarena, selv bruker betegnelsen ”rytmisk musikk”. Det er i seg selv et argument for å beholde den her.

For det tredje henviser betegnelsen til bestemte måter å jobbe musikkpedagogisk på. I Norge kjenner vi den såkalte ”rytmiske musikkpedagogikken”. Denne omfatter en rekke arbeidsmåter som henter sitt musikalske og pedagogiske innhold og inspirasjon fra danske musikkpedagogiske tanker og arbeidsmåter. I Danmark sorterer disse tankene eller arbeidsmåtene ikke innunder en overordnet betegnelse, men kalles ved ulike navn, der ordet ”rytmisk” ofte, men ikke alltid, er eksplisitt nevnt. F.eks. kan man i Danmark snakke om ”rytmisk-musikalsk opdragelse”, om ”rytmisk musikkundervisning”, om ”sang-spil-bevægelse”, ”sang-dans-spil”, ”rytmisk trening” osv. I Danmark henviser betegnelsen ”rytmisk” ikke bare til bestemte musikkformer, men ses også i sammenheng med kulturelle strømninger, først i mellomkrigstiden og deretter på 1970-tallet (Pedersen 1999; Pedersen 2002; Michelsen 2001). Dette betyr at innen dansk musikkpedagogikk har betegnelsen ”rytmisk” en filosofisk, ideologisk og historisk forankring i form av musikkpedagogiske tradisjoner som strekker seg mer enn et halvt århundre tilbake i tid. Dette er nyttig informasjon med tanke på at man i den norske varianten av rytmisk musikkundervisning i stor grad har adoptert en rekke pedagogiske prinsipper og arbeidsmåter som er løsrevet fra historiske forhold og ideologiske overbevisninger som opprinnelig lå til grunn.

I det følgende skal jeg gi en kort oversikt over noen utviklingstrekk i den danske rytmiske tradisjonen. Ettersom denne i liten grad er omtalt i akademisk litteratur, er denne framstillingen basert på en kombinasjon av noen akademiske kilder, noen andre skriftlige kilder, samt muntlige kilder innen det danske rytmiske miljøet.

2.4 Den rytmiske tradisjon – utviklingstrekk

2.4.1 Kulturradikalisme, jazz og friskoler

Den rytmiske tradisjonens røtter kan spores tilbake til Christensens, Gøssels og Møller Kristensens virke. Disse tre regnes som sentrale skikkelser i arbeidet med å innføre nye musikkformer og arbeidsmåter i musikkundervisningen på midten av forrige århundre i Danmark. De kalles av noen for ”de tre pionerer” (Kirk 1997; Pedersen 1999). Disse tre var med i kretsen av Københavns kulturradikale

i mellomkrigstiden. Det er i denne perioden at afrikansk kunst og kultur begynner å bli kjent i Europa, eller som Morten Thing (1996) så sardonisk formulerer det, at ”negeren ankom til den europæiske kultur”:

Når jeg sier, at negeren ankom til den europæiske kultur i 1920’erne, skal det imidlertid forstås som en positiv ankomst. Hermed ankom sorte som bærere av *noget særligt, noget som var værd at lægge merke til*. Det var ikke mindst dansen, rytmen, jazzen og den afrikanske kunst (...). Josephine Baker optrådte i København i 1928 med *La Revue Nègre*, kun iført bananskørt. Poul Henningsen lyste henne i kuld: her var noget nyt, godt og særligt, ikke noget lavere (...). Hun besad en kvalitet som fandtes i et betydningsområde som afgrænses af ord som *oprindelighed, naturlighed og primitivitet* (Thing 1996: 208).

Christensen, Gøssel, og andre musikere, musikkteoretikere og musikkpedagoger kom i kontakt med afroamerikanske jazzmusikere som gjestet København for å spille. I sitt musikkpedagogiske manifest, *Mit Motiv* (1983) skriver Christensen om hvordan han ble fascinert av disse musikernes improvisasjoner, rytmesans og bevegelser. Han skriver også om hvordan disse opplevelsene inspirerte ham til å tenke annerledes om musisering og musikkopplæring:

Det, jeg fandt væsentligt i jazzen, ligesom i den ikke-europæiske musikk, rytmen og improvisationen, syntes den vestlige verdens musikliv ikke at have interesse eller fornemmelse for. Jeg begyndte at spekulere på, om man ikke skulle begynde med børnene (Christensen 1983: 14).

Christensen er forholdsvis ”rousseauk” i sine beskrivelser av musikkundervisningens påståtte stivnede former og unaturlige bevegelser, samt av hvordan menneskers medfødte naturlige og ”organiske” rytmesans gradvis nedbrytes og ødelegges i møtet med skoleverket og voksenlivet. For å oppnå eller finne tilbake til noe opprinnelig, lekende og naturlig, må man ifølge Christensen gripe fatt i og styrke menneskers medfødte evner og tendenser før de går tapt. Han så jazzen som et viktig virkemiddel i så henseende. Det ble derfor viktig for ham å prøve å utvikle en alternativ musikkundervisning med utgangspunkt i jazz, en musikkundervisning som kunne stimulere bevegelse, kreativitet og ekspressivitet. Dette er synspunkter som han deler med musikkpedagogen Møller Kristensen og bevegelsespedagogen Astrid Gøssel. Det er også i kretsen rundt disse tre at betegnelsen ”rytmisk” begynner å dukke opp midt på 1930-tallet (Michelsen 2001).

Disse synspunktene på musikk, musikkundervisning og oppdragelse var for øvrig helt i tråd med kulturelle tendenser i samtiden. Jeg tenker da på kulturradikalismen⁸ og den musiske bevegelsen⁹, der ideen om det frie, hele, lekende og skapende mennesket stod sentralt sammen med stikkord som ”det opprinnelige” og ”naturlige” (Thing 1996; Thing 2002; F. V. Nielsen 1998; Pedersen 1999; Pedersen 2002). Gjennom sin musikkpedagogiske virksomhet, bl.a. i de danske friskolene, dannet Christensen, Gøssel og Møller Kristensen grunnlaget for en barnesentrert musikkpedagogikk med utgangspunkt i kropp, bevegelse, rytme, improvisasjon og sosialt samspill (Christensen 1983; Kirk 1997; Pedersen 1999; Pedersen 2002; Hauge og Christophersen 2000).

2.4.2 Kulturpolitisk kamp, stevner, aftenskoler og konservatorier

Det vi kunne kalle den andre rytmiske ”perioden” i Danmark begynte på slutten av 1960-tallet og slo inn med full kraft midt på 1970-tallet. I 1966 arrangerte organisasjonene *Musik & Ungdom* og *Den danske jazzkreds* et ukelangt sommerstevne for jazzinteresserte på Magleås Højskole. De danske rytmiske stevnene var herved etablert som et årlig foretak. Av plasshensyn flyttet man til Vallekilde Højskole i 1968, og deretter til Brandbjerg Højskole i 1977.

Disse stevnene har en sentral plass i dansk rytmisk tradisjon. Så å si alle danske musikere innen rytmisk tradisjon har vært innom her, enten som elev eller lærer, eller begge deler. Også mange norske lærere og musikere har vært deltakere på disse stevnene opp gjennom årene. Cim Meyer (2003) skriver følgende om stevnene:

⁸ Den danske kulturradikalismen var en venstreintellektuell, delvis borgerlig bevegelse, som oppstod i mellomkrigstiden. Kulturradikale stikkord kan være det enkle, naturlige, frisinne og moderne. Sentralt stod frigjøring fra undertrykkelse av enhver art. Barneoppdragelse og pedagogikk var viktig for de kulturradikale, som gjorde seg til talspersoner for en barnesentrert og antiautoritær pedagogikk, hvor barnet ble sett som på en naturlig kraft i seg selv (Thing 2002). Også musikk ble en del av kulturradikalismen: ”Jazz var moderne og jazzen blev indskrevet i de kulturradikales program” (sst.: 9).

⁹ Sentrale ideer i den musiske bevegelse var å skape en human og barnevennlig skole, hvor oppdragelsen av det hele, skapende, kreative og barnlige menneske er sentralt. Opprinnelsen til begrepet det ”musiske” kommer fra det greske *mousiké* og betegner en helhet av musikk, dans og poesi. Jon Roar Bjørkvold kan ses som en moderne representant for en musisk tenkning (F. V. Nielsen 1998).

Det var Musik & Ungdom der sammen med Den danske Jazzkreds havde de første ugelange sommerstævner for jazzinteresserede allerede fra 1966 på Magleås Højskole. Den blev dog hurtigt for lille, hvorefter man i 68 flyttede til Vallekilde Højskole. Det var i mellemtiden blevet et stævne over 14 dage især for udøvende, hvor f.eks. Dexter Gordon, Red Mitchell, Dollar Brand, Terry Riley og Phil Woods har undervist danske musikere, hvoraf nogle igen har optrådt som lærere eller stævneledere de følgende år. Der var *happenings*, koncerter, nattejam, en stævneavis bestyret af Birger Jørgensen og egen "radiostation" bestyret af Jens Jørn Gjedsted. Folk mødtes og sød musik opstod. Mange orkestre dannedes som følge af disse stævner. (...). Søgningen var så stor at også Vallekilde blev for lille, så man flyttede sommerstævnet til Brandbjerg Højskole ved Vejle. I perioder har der været musikpædagog-stævner på Vallekilde og musiker-stævner på Brandbjerg – nogle år endda to stævner på Brandbjerg (Meyer 2003).

Som Meyer skriver, var stevnene først rene jazz- og musikerstævner, som ble lagt til folkehøgskolene i sommerferien. Dette var selvsagt praktisk, ettersom det var ferietid på folkehøgskolene og internatene derfor stod tomme. Kilder fra det rytmiske miljøet forteller at de møtte stor velvilje på folkehøgskolene. Dette syntes å være begrunnet i en forståelse for at unge mennesker trengte et frirom og et sted å utfolde seg, noe som selvsagt også var i tråd med grundtvigianske prinsipper om folkeopplysning, selvutvikling og sosialt fellesskap. En sentral tanke hos Grundtvig var at møtene og samtalene mellom lærer og elev var sentrale i elevens utvikling, noe som ligger til grunn for folkehøgskolenes ordninger med at lærere og elever skal bo sammen på folkehøgskolens område. Nettopp det musikalske og sosiale samværet mellom lærere og elever gjennom hele døgnet blir framhevet som særlig verdifullt ved de rytmiske stevnene, noe Jens Jørn Gjedsted (1976) på en ironisk måte påpeker:

Men disse lærere [Ed Thigpen, Jens Jepsen, Niels Henning Ørsted Pedersen og Ole Kock Hansen] indgik alle i miljøet helt i stævnets ånd — også udenfor timerne. Det gjorde sig ikke gældende for den hollandske keyboard-specialist Rob Franken, som iflg. programmet skulle demonstrere elektroniske instrumenter i et "lydlaboratorium". Tilsyneladende grundet en misforståelse mellem arrangørerne og Franken, havde han den opfattelse, at han var på ferie. Han opholdt sig således kun på skolen i få timer om dagen og mange fandt aldrig ud af, hvem han egentlig var (...). Man må nok opfordre Jazzkredsen til fremtidig — evt. kontraktligt — at *forpligte lærerkræfterne til at opholde sig på højskolen og stadig være til rådighed for eleverne* — i det mindste i undervisningstiden (sst., min utheving).

Lærerkreftene var det ypperste innen både amerikansk og dansk jazzmusikk. I tillegg til de som ble nevnt ovenfor, var f.eks. også Chick Corea, Lee Konitz, Thad Jones, Dollar Brand¹⁰, Ben Webster, Red Mitchell, Palle Mikkelborg, Marilyn Mazur m.fl. lærere på disse stevnene. Fra elevenes side var det imidlertid ingen krav til forkunnskaper, hvem som helst kunne i prinsippet melde seg på og komme til Vallekilde eller Brandbjerg for å spille sammen med og få undervisning av storheter i det internasjonale jazzmiljøet. Tobias' kolleger, som var på stevnene den gangen, forteller om at de utenlandske lærerne måtte "oppdras" til å forstå folkehøgskoletenkningen. Det tok derfor ofte et par dager før lærerne kom inn i stevneformen:

Det veltet inn med amerikanske musikere som jo også skulle finne ut av hva dette her var for noe. Altså en folkehøgskole, hva er det? Og så kommer det en hel masse mennesker som spiller dagen lang, og om natten også. Så det var en masse ting som også de skulle tilpasse seg (I. 4204-07).

I starten var disse stevnene altså hovedsakelig for jazzinteresserte, men i løpet av noen år ble stevnene utvidet til å omfatte en rekke andre stilarter, som f.eks. salsa, rock, jazzrock, soul osv. Dette var en naturlig konsekvens av elektrifiseringen av musikken, som for alvor gjorde seg gjeldende på Vallekilde i 1970 (Gjedsted 1970) og ble fullendt når synthesizerne gjorde sitt inntog på Vallekilde i 1976 (Gjedsted 1976). Dette var også en form for talentfabrikk der unge talenter fikk utvikle seg og senere kom igjen som lærere, noe som bl.a. var tilfelle med Tobias. Det ser ikke ut som om det lå noen målrettet pedagogisk tenkning til grunn for undervisningen på stevnene i begynnelsen; man møttes bare for å spille sammen med andre. Som en av Tobias' kolleger formulerer det:

Det ble spilt, og så var det opp til meg å få noe ut av det. Det gikk en del år, hvor jeg var på de stevnene, og det var forbausende lite jeg fikk spilt. Men jeg fikk tilgjengelig oppleve musikkmiljøet og musikkulturen, jeg fikk møte profesjonelle musikere, jeg fikk også møte noen på mitt eget nivå. Og det utviklet seg gradvis til at det etter hvert var noen som sa at "Nei, nå må vi ha noen lærere ansatt på stevnene, som liksom tar seg av dem som faller fra på gruppene". Og de lærerne, de (ler) ble valgt ut fra hvem som hadde en fornemmelse for å samle opp folk, og en interesse for å beskjeftige seg med folk som hadde noen problemer. Og det var vel (...) begynnelsen til overhodet noe som het musikkpedagogikk i denne sammenhengen. Ellers tror jeg ikke riktig at vi tenkte over at det var en pedagogisk situasjon. Det var musikken som var i sentrum, og det var miljøet (I. 4185-96).

¹⁰ Senere kjent som Abdullah Ibrahim.

I siste halvdel av 1970-tallet ble de rytmiske aftenskolene etablert i en rekke byer i Danmark, og disse var en frivillig og billig musikkundervisning i rytmisk musikk for voksne mennesker. Opprettelsen av aftenskolene ble møtt med stor interesse, og deltakerantallet eksploderte i løpet av et par år. En av Tobias' kolleger stod sentralt i opprettelsen av Den rytmiske aftenskole i en av de danske byene, og han forteller at deltakerantallet på denne skolen raskt vokste til 3000 elever. Den ble dermed en av de største aftenskolene i landet. Noen årsaker til dette kan, som Tobias' kolleger påpeker, være den generelle mangelen på fritidsaktiviteter på den tiden, og selvsagt at det var en anledning for jenter og gutter å treffe hverandre og danne parforhold. Den viktigste grunnen var nok likevel at det var stevnene og de rytmiske aftenskolene som var de reelle utdanningsarenaene for rytmiske musikere i Danmark på den tiden. Formell utdanning som jazzmusiker fikk man ikke i Danmark på denne tiden. Da måtte man til utlandet, fortrinnsvis til Berklee i Boston.

Disse stævner (dette [Brandbjerg] var det 13. sommerstævne) er en enestående ting. Der er ikke tilsvarende muligheter for undervisning i sammenspil inden for rytmisk musikk, og det er en kendsgerning, at de fleste deltagere får enormt meget udbytte af opholdet (Gjedsted 1978).

De rytmiske aftenskolene ble for en stor del etablert av de samme lærerne som underviste på stevnene på Vallekilde og Brandbjerg, og de rytmiske aftenskolene representerte slik en mulighet for stevnedeltakerne til å fortsette spillingen når man kom hjem etter stevnene. De rytmiske aftenskolenes suksess og omfang banet veien for etableringen av rytmiske utdanninger på konservatorienivå. Det politiske forarbeidet foregikk fra slutten av 1970-tallet og ut over på starten av 1980-tallet. Blant annet nedsatte *Statens musikråd* et utvalg som fikk som mandat å utarbeide et detaljert forslag til etablering og drift av en pedagogisk utdanning innenfor rytmisk musikk. Dette utvalget leverte sin uttalelse i februar 1982, der het det bl.a. at man

... udover at uddannelsen skal kunne imødekomme de store og øjeblikkelige behov for kvalificeret rytmisk musikkundervisning, også at anskue denne ud fra den rytmiske musiks særlige karakter og dens sammenhæng med det levende rytmiske musikmiljø. Vi anser det derfor for overordentlig positivt, at man i Danmark vælger at sætte en ny uddannelse i gang, der får mulighed for, uafhængigt og på den rytmiske musiks egne præmisser at gøre sine erfaringer, pædagogisk,

organisatorisk osv. (*Betænkning om undervisning inden for den rytmiske musikk* 1982: 5).

På grunnlag av disse politiske prosessene ble det dermed etablert rytmiske utdanninger på konservatorienivå i ulike byer fra siste halvdel av 1980-tallet og utover. Etter at konservatorieutdanningene ble opprettet, har stevnevirkksomheten på folkehøgskolene blitt så godt som avviklet. Den danske musikk lærerforeningen arrangerer riktignok fortsatt årlige lærerstevner, og det danske jazzforbundet arrangerer noe de kaller ”summer sessions” på Vallekilde Højskole. Disse fungerer som etterutdanningskurs for profesjonelle musikere. Men de rytmiske stevnene på folkehøgskolene, i den formen de ble kjent for på 1970-tallet, eksisterer ikke mer.

Hva gjelder den rytmiske aktiviteten på 1970- og 1980-tallet var interessen for jazz, og siden ”rytmisk musikk” som man etter hvert kalte det, selvsagt utgangspunktet. Men også økonomiske og kulturpolitiske aspekter har vært drivkrefter i utviklingen fram mot institusjonalisering av rytmisk musikk og musikkpedagogikk, i kombinasjon med en liberal utdannings- og kulturlovgivning i Danmark. Rytisk musikk hadde ikke de samme rammebetingelsene som klassisk musikk, og de rytmiske lærerne tjente lite penger på sin undervisningsvirksomhet, f.eks. på stevnene. En av Tobias’ kolleger sier det på følgende måte:

Jeg tror vi fikk tusen kroner for å undervise i fjorten dager, eller noe sånn. Og det var Arvid Meyer som på det tidspunktet satt i Den Danske Jazzkreds og tilrettela det der, han skulle ha mest mulig ut av budsjettet sitt, og han var kjempegod til å få mest mulig lærere inn og få mange timer ut av oss til en elendig betaling. Fordi vi gjorde det fordi det var kjempegøy (...). Men så når man kom hjem, så tenkte man: ”Jeg har jo ikke med noen penger hjem. Jeg har jobbet i fjorten dager, og jeg har ikke med noen penger hjem”. Og så kikket vi på de klassiske vilkår, og begynte å si: ”Herlighet, så mye penger de har, så velforsynte de er med skoler og konservatorier ” (I. 4121-31).

Det oppstår altså en gryende bevissthet om de dårlige økonomiske vilkårene for rytmiske lærere, og dermed også om en økonomisk forskjellsbehandling mellom klassisk og rytmisk musikk fra bevilgende myndigheter. Dette medførte en vilje fra de rytmiske musikerne og musikk lærerne til å samarbeide og organisere seg for å kunne bruke lov- og regelverket strategisk. Derfor ble blant annet interesseorganisasjonen *Samrådet for Rytisk Musikundervisning* (RMU) opprettet. Stevnene på Vallekilde ble midt på 1970-tallet omdefinert til å være folkehøgskolekurs. Dette fantes det

dekning for i den da gjeldende danske folkehøgskoleloven (*Højskoleloven*). Denne loven sa at folkehøgskoleutdanning både kunne bestå av lange og korte kurs, og at begge deler var støtteberettigete. Ved å omdefinere stevnene til korte folkehøgskolekurs og etterutdanningsstevner, utløste dette en betydelig høyere timelønn for lærerne som tidligere hadde jobbet nærmest gratis. Forløperen til de rytmiske aftenskolene var først uformelle undervisningsaktiviteter utenfor alle nettverk. Undervisningen ble i løpet av kort tid etablert som aftenskole under den da gjeldende *Fritidsloven*. Under denne loven ble så å si alle voksenopplærings- og folkeopplysningstiltak definert som økonomisk støtteverdige, så lenge man oppfylte noen få, formelle krav. Endelig skal den da gjeldende *Musikloven* nevnes, som gav Statens Musikkråd stor frihet til å disponere en rekke såkalte ”frie midler”. Dette gav frihet til å fordele penger til nye initiativer, noe som blant annet ble benyttet til å opprette og finansiere rytmiske utdanninger, f.eks. på konservatorienivå (Slumstrup 2001).

2.4.3 Oppsummering

Den rytmisk-pedagogiske tradisjon i Danmark synes altså å være et resultat av ulike historiske hendelser, personer, kulturelle og politiske utviklingstrekk i tiden fra 1930-tallet og fram til i dag. Utviklingen av rytmisk-pedagogiske tanker og arbeidsmåter synes å være uløselig knyttet til en sterk interesse for jazz i musiker- og musikkpedagogmiljøer, først representert ved kulturradikalerne på 1930-40-tallet, siden ved en musikerstyrt kulturpolitisk grasrotbevegelse på 1970-tallet. Disse to historiske epokene i den rytmiske tradisjonens historie synes dels å være atskilte. Blant annet har det utmyntet seg nærmest to retninger innen rytmisk musikkundervisning. For det første en ”barnesentrert” retning, som hovedsakelig har sitt opphav i kulturradikalerne Christensen, Gøssel og Møller Kristensens musikkpedagogiske virke fra mellomkrigstiden og framover, og en mer ”voksenpedagogisk” musikkvariant som utviklet seg i sammenheng med stevnevirkomheten og aftenskolene på 1970-tallet.

Samtidig er det også forbindelseslinjer mellom kulturradikalernes jazzinspirerte virksomhet og det som foregikk på 1970-tallet. Blant annet skal det nevnes at Christensen og Møller Kristensen var blant de 11 opprinnelige medlemmene i Foreningen *Den danske Jazzkreds* (stiftet 1956), som siden var sentrale i initieringen og arrangementen av de rytmiske stevnene som foregikk fra 1966 og til ut på 1990-tallet. Om vi ser på Gjedsteds forholdsvis uformelle

rapporter fra stevnene på 1970-tallet, omtaler han kjernen eller essensen i rytmisk musikk som ”musikalsk fantasi og frihed til at udtrykke sine følelser” (Gjedsted 1976) og ”rytmisk musikk drejer seg primært om organisk puls og improvisation – og det er de elementer, der skal være de væsentlige” (Gjedsted 1978), formuleringer som er helt i tråd med måten Christensens og Gøssel omtaler rytmisk musikkundervisning på. Også en rekke av musikerne som var aktive og i miljøet på 1970-tallet hadde forbindelseslinjer til Christensen. Blant annet var flere av dem hans tidligere elever, andre hadde undervist i musikk på skoler der han tidligere hadde vært lærer, og der skolenes undervisning fortsatt var preget av Christensens musikalske ”ånd”. Samtidig må det vel sies at man på 1970-tallet hadde et mindre reflektert forhold til musikkpedagogikk. Mens Christensen og Gøssel utarbeidet konkrete pedagogiske og metodiske tilnærminger, var lot man på 1970-tallet arbeidsmåter og metodene utvikle seg underveis; i samarbeid og samspill mellom elever og lærere, og mellom lærere og lærere. Thorsten Høeg, Jens Jørn Gjedsted og Peter Bjørn Madsen understreker ”stävnernes verdi for den voksende skare af kompetente pædagoger inden for den rytmiske musik. Man lærer af hinanden og giver sin viden videre” (1977). Flemming Madsen, daværende leder av den Rytmske Aftenskole, sa følgende i et intervju fra 1980:

Men vi kan vel ikke sige endnu, at vi har udviklet en egentlig "rytmisk pædagogik". Men vi snakker meget sammen og holder kurser (...). Lærerne holder møder i faggrupperne, hvor de udveksler materiale og erfaringer, så vi nærmer os en tilnærmet metodik. (Flemming Madsen i Gjedsted 1980, min utheving).

I samme intervju sies det også ganske klart at noter ikke står særlig sentralt i rytmisk musikk og rytmisk musikkundervisning:

... man lægger vægt på den kropslige sider af den rytmiske musik. Den rytmiske musik er i sin natur aktiv og social — både den måde, man bruger den på — dans — og den måde, man udfører den på i samspill med andre. "Det er ikke sådan, at vi har sprængt nodesystemet i luften, men det må ikke blive en hæmsko" (sst.).

Med andre ord: Noter kan være et nyttig i noen sammenhenger, men utøvelse av rytmisk musikk er først og fremst knyttet til kroppslig og sosial deltakelse i et musikalsk samspill. Denne framhevingen av det muntlige og praktiske i motsetning til en mer analytisk tilnærming til musikk gjennom notelesing synes å være karakteristisk, både for Christensens kulturradikale

jazzpedagogikk og 1970-tallets rytmiske pedagoger, og for nåtidige rytmiske utdannere. Aage Hagen skriver f.eks. følgende:

We all know that notated music does not give a true picture of musical rhythm or phrasing, for that matter. In that respect the notation system is far from accurate. Moreover the system (as any system) over time has lead composers to think in schematic terms. To me, it's evident that notation has lead to musical rhythm being viewed as similar to meters and bars, and has lead to a *very analytical way of thinking*, as well. (Hagen 1996: 68, min utheving).

Christensen (1983) ser ut til å mene at noter kunne være et greit musikalsk verktøy, særlig for voksne som allerede hadde tilegnet seg et grunnlag for rytmisk-musikalsk utøvelse, men var ellers svært kritisk til bruken av noter i rytmisk sammenheng. Dette hadde hovedsakelig to årsaker: For det første hemmer notetroheten improvisasjonen og en kreativ omgang med et materiale. For det andre mente han at noteskriften hva gjelder det rytmiske er knyttet til tidsmåling, og dermed har "svært begrensede uttryksmuligheter" (Christensen 1983: 119). Dette vil da si at notasjon, slik Christensen ser det, medfører en utarming og forflating av rytmiske elementer i musikken. Noen uttrykker et mer radikalt syn på bruken av noter:

Jeg er gået et skridt videre end Bernhard. For jeg mener overhovedet ikke, at noder kan brukes til noget fornuftigt. Jeg mener kun det kan ødelægge folks musikudøvelse. Hvis de har behov for noder, så skulle de hellere lade være med at spille (Leif Falk i Lyhne 2004: 127).

Den rytmiske bevegelse på 1970-tallet oppstod altså i kjølvannet av, eller hadde i det minste via sentrale skikkelser og grunnleggende ideer, forbindelseslinjer til mellomkrigstidens kulturradikale jazzpedagogikk. Likevel må man vel kunne si at fremadstormende unge musikere lot seg inspirere av disse impulsene, men gikk deretter i sin egen retning både musikalsk og pedagogisk. Som et resultat av dette synes det i dag å eksistere flere tilnæringer til dansk rytmisk musikkundervisning side om side, som verken er klart avgrenset eller klart atskilte: en mer barneorientert, og en mer musikerorientert tilnærming (Hagen 1996). I tillegg har man selvsagt utveksling mellom de ulike miljøene i form av brobyggere, der aktive rytmiske musikere og lærere beveger seg mellom og underviser i ulike miljøer og på ulike institusjoner.

Felles stikkord for den rytmiske tradisjonens musikkundervisning kan likevel sies å være et fokus på rytmiske elementer i musikken, samspill, improvisasjon, kroppslighet og en i all hovedsak gehørbasert tilnærming.

2.5 Rytmisk musikkundervisning – to eksempler

2.5.1 To eksempler

I det følgende skal jeg beskrive to rytmiske undervisningssituasjoner jeg har observert. Disse gir på ingen måte et komplett bilde av Tobias' undervisningspraksis - til sammen utgjør de ca. 45 minutter av over ni ukers observasjoner, og er dermed bare enkelte og utvalgte utsnitt. Eksempelene er verken spesielle eller spektakulære – de viser tvert imot typiske, trivielle og hverdagslige situasjoner i Tobias' undervisning på konservatoriet. Dette er noe man kan se, høre, gjenkjenne og finne paralleller til hvilken dag som helst man vandrer inn på konservatoriet og inn i Tobias' undervisningstimer.

Det skal sies at jeg har vært i tvil om hvor detaljert beskrivelsene skal være. Hensynet til leseren taler på den ene siden for at beskrivelsene skal være korte og skisseaktige. På den andre siden er hensikten å gi leseren et bilde av typisk rytmiske musikkundervisningssituasjoner, noe som taler for å bruke et visst detaljnivå. Episoder og utsagn fra de to følgende beskrivelsene av musikkundervisningssituasjoner vil også bli brukt i analysene i kapittel 5 og 6. Jeg har derfor valgt å framstille undervisningssituasjonene på en nokså utførlig og detaljert måte.

2.5.2 Rytmisk trening og koordinasjon med førsteårsstudentene

Det er torsdag formiddag, og ni førsteårsstudenter har kommet til sin ukentlige time med rytmisk trening og koordinasjon i den store undervisningssalen. Studentene har nå hatt rytmisk trening noen ganger, og Tobias trenger ikke forklare hva som skal skje. I det han gjør tegn til at timen skal begynne, stiller studentene seg i en sirkel på gulvet. Uten noen verbal introduksjon eller optelling starter Tobias å bevege seg på gulvet. Han går frem og tilbake på stedet i et trinnmønster i 4/4 som studentene følger ham i, uten å spørre og uten å få beskjed om hva de skal gjøre. Dette har de gjort før.

Lyden av alle skoene som tramper i gulvet danner en tydelig mørk puls. Oppå denne pulsen klapper Tobias et enkelt repetitivt rytmisk mønster, en

klappefigur som kan karakteriseres som en ”calypso-clave”. Studentene lytter til figuren, og faller ganske snart inn i rytmen sammen med Tobias. Klappenes lyse, skarpe lyder og skrittene tunge tramp danner nå en tostemt rytmisk figur:

Tobias bruker nå denne tostemte figuren som akkompagnement eller underlag for en improvisasjonsøvelse. Mens akkompagnementet går, synger Tobias en improvisert figur over to takter, som studentene umiddelbart imiterer når Tobias slutter å syng:

Det hele gjentas før Tobias improviserer fram et totakters break bestående av tramp og klapp som studentene imiterer. Deretter går alle tilbake til underlaget, bestående av tramp og klapp.

En runde er ferdig. Nå skal turen gå videre, og det er en annens tur til å improvisere fram en ny figur over det rytmiske underlaget. Ingen ord blir sagt, men Tobias kikker mot venstre. Det er et signal til studenten på hans venstre side om at det er hans tur til å ta ledelsen, hans tur til å improvisere fram en ny figur, og studenten setter straks i gang: Han synger umiddelbart en ny figur, som gruppen imiterer. Men så skjer det noe: I stedet for å gjenta den første figuren han laget, lager studenten nå en ny figur, og Tobias stopper ham straks:

- En gang til! Det er viktig at du gjør den samme igjen!

Aktiviteten og musikken stopper. Studenten spør om det skal være den samme figuren? – *Ja*, svarer Tobias. Dette er nemlig ikke bare en øvelse i å improvisere, men også i å kunne huske og gjenta det man kaster ut: *- Fordi det er kult å kunne fyre av noe intuitivt og kunne huske det med det samme. Hvis*

man spiller en solo f.eks., er det fett å kunne huske den fete linjen man spiller i stedet for å bare... Han sier ikke mer, men kaster armene opp i luften i en talende bevegelse. - Men skal vi fortsette å repetere linjen til alle kan den eller er det bare to ganger?, lurte en av studentene på. Han får til svar at han skal fortsette til de andre studentene også kan figuren. Men Tobias benytter samtidig anledningen til å si noe om vanskegraden på figurene som skal lages: - bare fortsett til den er der. Men kanskje ikke en time, da er det kanskje litt for vanskelig.

Det virker nå som om studentene har fått de nødvendige forklaringer for å gjenoppta aktiviteten. Den tostemte akkompagnementsfiguren med tramp og klapp går uavbrutt mens turen går rundt i sirkelen, og én etter én leder studentene de andre gjennom improviserte sangfigurer og kroppsbreak. Det blir latter noen ganger når figurene er for vanskelige, og gruppen må streve med å imitere. Én student får jublende tilrop fra klassen for å ha funnet på et fiffig rytmisk break. Noen av studentene klarer ikke å starte med sin improvisasjon umiddelbart etter breaket, så de må ta seg en liten tenkepause før de går i gang. Men aktiviteten holdes kontinuerlig i gang ved hjelp av trinn og klapping helt til runden har gått helt rundt og alle har bidratt med sitt.

Så var innledningen og oppvarmingen over. Men det er ikke tid å hvile på laurbærene, for Tobias vil straks gå videre med en lignende aktivitet. Men denne gangen lager han en vri, og innfører polymetrikk som en ekstra variabel. Polymetrikk kan i all enkelhet forklares som en kombinasjon av ulike taktarter på felles puls. I dette tilfellet betyr det at Tobias beholder klappefiguren i 2/4, men omformer sangfiguren og pulsfiguren i beina til en 5/4 figur:

The musical notation consists of three staves. The top staff, labeled 'KLAPP', is in 2/4 time and shows a sequence of rhythmic patterns: two eighth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The middle staff, labeled 'SANG', is in 5/4 time and shows a sequence of rhythmic patterns: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a half note. The bottom staff, labeled 'TRAMP', is in 5/4 time and shows a sequence of rhythmic patterns: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a half note. The vocal line includes lyrics: 'DE-DE-DE-BAP DEI DE-DE-DE-BAP DEI'. The tramp line includes foot indicators: (H) (V) (H) (V) (H) (V) (H) (V) (H) (V).

Resultatet blir det rene og skjære kaos. Studentene later ikke til å forstå hva som skjer, og hele aktiviteten faller i fisk. Årsaken til dette er åpenbart kombinasjonen av 2/4 og 5/4. Som vi ser av figuren over, har den som skal improvisere en rimelig enkel oppgave siden eneren i sangen faller sammen med eneren i hender og føtter. Det er når imitasjonen skal starte at problemet oppstår.

Siden innsatsen på imitasjonen kommer midt inni en 2/4-figur, gir det et inntrykk av offbeat. Imitasjonen kommer skjevt i forhold til perioden, og det skaper tydelig forvirring. Responsen på improvisasjon er uren, og studentene klapper og synger på tilsynelatende tilfeldige steder.

Tobias må gjøre noe for å få imitasjonen slik den skal være. Han prøver først gjentakelse, antakelig for å se om imitasjonen faller på plass av seg selv. Det virket ikke, så da prøver han noe annet. Tobias stopper aktiviteten, og alle studentene står helt musestille i sirkelen og lytter nøye til det Tobias har å si. Han ber dem aktivere intellektet, og prøve å registrere kjølig og analytisk hvordan de ulike slagene i de ulike figurene ligger i forhold til hverandre. Dette, mener han vil gjøre det enklere, siden det tar fokus vekk fra den vanskelige klappefiguren. Han forklarer i samme slengen hvordan denne rytmefiguren kan oppfattes: - *I dette tilfellet så ligger den der "dei" sammen med et pulsslå. Så bare man er klar over det, så er det ikke så mye man skal lete etter.*

Studentene mumler samtykkende, og i det aktiviteten starter igjen ser det en kort stund ut til at forklaringen har virket. Men så snart Tobias innfører et break blir det igjen fullt kaos, og det stopper opp nok en gang. Studentene står bare og ser på ham med en tafatt og oppgitt mine. Nå må Tobias for tredje gang prøve å få aktiviteten i havn. Denne gangen er stikkordet "enkelhet": - *I virkeligheten handler det om å beholde den indre melodien og knalle den ut i kroppen. Og jeg tror saktens vi kan klare å holde perioden. Men det er også derfor jeg sier: 'Ikke gjør det for vanskelig. Ikke si':* Tobias synger en lang og komplisert frase for å demonstrere hva de ikke skal gjøre. - *Det kan godt la seg gjøre, altså, men hold nivået litt lavt. Det kule er at det virker, ikke at det er komplisert.*

Budskapet om enkelhet understrekes ved at Tobias gjør noen grep for å forenkle aktiviteten for studentene. Han beholder kombinasjonen av 5/4, 4/4 og 2/4, men improviserer fram så enkle sangfigurer som overhodet mulig. Hver improvisasjon og imitasjon får gå mange, mange ganger før han prøver seg på en ny figur. Tobias forenkler også aktiviteten ganske betraktelig ved at studentene nå slipper å lage et helt nytt break. I stedet omformes sangfiguren til kroppsbreak. Slik blir det færre ting for dem å forholde seg til. Dette hjelper tydelig for de fleste, men noen strever ennå. Tobias fastholder budskapet om enkelhet gjennom resten av øvelsen ved å gripe resolutt inn når han synes at studentene gjør ting som blir for kompliserte.

Studenten på Tobias' venstre side har ikke fått med seg at breaket skal bestå av samme figur som sangimprovisasjonen, så han finner på et nytt break.

Det får han ikke lov til av Tobias. Nestemann ut synger en figur med mange toner i, men disse vokale utskielene stoppes kontant av et skarpt tilrop fra Tobias: - *Simplicity!* En tredje student lager en lang figur som skaper problemer for de andre studentene i imitasjonsfasen. Da roper Tobias høyt ut, og alt stopper opp. I stillheten etterpå utdyper han: - *Der kan du se hva resultatet blir, det er det som er forskjellen, ikke sant? Hvis vi jobber med det kunne vi sikkert få det til å kjøre i løpet av ti sekunder. Men dette er sånn som bare skal fyres av sånn "baff!". Tenk enklere! Det er kulere å få et svar som sier: "...", Tobias synger et "fotballrop" med så mye volum og så mye trøkk at studentene ler høyt av ham, ... *der det låter bra, forstår du hva jeg mener?* Ja, studenten mener han forstår hva Tobias prøvde å forklare, og han prøver igjen. Denne gangen gjør han en mye enklere figur som alle kommer inn på og kan være med på. Tobias er fornøyd. - *Ja!*, roper han anerkjennende til studenten mens musikken går.*

Så fullføres runden, riktignok noe nølende, haltende og usikkert, men de kommer seg gjennom på et vis. Musikken er stoppet, men studentene blir stående i sirkelen. De småprater og tøyser litt. Så tar Tobias ordet: - *Man skal bruke følelsen sin for de tingene man knaller ut, om det er noe som virker. Er det noe folk forstår? Den grensen mellom ... Det at noen ikke forstår det man gjør fordi det er teknisk vanskelig. Det er selvfølgelig kult hvis det er hjerte i det. Ellers er det kult å bare fyre av noe, noe som folk forstår på. En sånn fyr som Mick Jagger, han ler hele veien til banken (studentene ler). Det får man si. Han gjør noe folk kan forstå men han kan nesten ikke synge. Dere forstår hva jeg mener? Det der med teknikk og at det skal være vanskelig? – Ja, samtykker studentene.*

2.5.3 SDS-pedagogikk: Å være helt blank og bare sette noe i gang

- *Dette er en liten øvelse i det å være helt blank og bare sette noe i gang.* Tobias står ute på gulvet sammen med syv andreårs musikk lærerstudenter, og har nettopp demonstrert en øvelse i SDS-pedagogikk. Tre ulike rytmefigurer for kroppsinstrumentariet ble improvisert fram, og deretter overført til basstromme, djembe og congas. Mens orkesteret spilte disse tre figurene, ledet Tobias de gjenværende studentene gjennom en sekvens med sang og dans, der alle figurer, sangstrofer og dansetrinn ble improvisert fram underveis. Nå er det studentenes tur til å prøve. Gina får beskjed om å starte først.

Hun starter med å improvisere fram en figur med klapp, tramp og sang som hun instruerer til to andre studenter. - *Er det noen som skal spille det?*, roper Tobias til henne. - *Ja, den skal sammen med det andre*. Musikken stopper opp, og Tobias går og stiller seg rett foran Gina når han snakker til henne: - *Har du tenkt på hvilket instrument: er det basstromme eller er det djembe eller er det conga?* - *Jeg hadde kanskje tenkt at det var den*, sier Gina og peker på basstrommen. - *Ok. Men da blir det ikke særlig mange slag som driver*. - *Nei*, medgir Gina. - *Det er bedre å ha en sånn bjelleaktig ting her*, sier Tobias og henviser til bjellefiguren som skal spilles sammen med basstrommefigurene. Han klapper et par slag, og så *den dype her nede*, Tobias tramper hardt i gulvet en gang, og *den høye her oppe*, han peker på munnen. - *Forstår du?* - *Ja*. - *Du har en eller annen bjelle her*, Tobias klapper et par slag igjen. *En bjelle er som regel en kompleks struktur, for den holder det sammen, akkurat som hihatet. Prøv å starte med en bjelleting. Den dype tonen der nede i føttene og den høye tonen her oppe som sang*. Gina står stille og tenker seg litt om. Så spør hun: - *Men det kan jo kanskje være en congafigur i stedet?* - *Det kan det godt*.

Hun begynner å bevege hendene ut i luften - hun spiller "luftconga". Når de to studentene settes i gang igjen har hun fjernet den lille sangsnutten fra figuren. Nå har den to toner og kan fungere som congafigur. Gina begynner så å bygge opp en basstrommefigur, men verken Gina eller de andre studentene klarer å koordinere tramping og klappingen. Gina ler høyt og konstaterer faktum: - *Nei, dette går ikke*. Tobias har sittet og sett på henne, men bryter nå inn: - *Prøv å tenke på nivået. Den sekstendelsfiguren de gjorde der og så noen koordinasjoner sånn som det der ...*, han peker først på den ene gruppa, så på den andre, - *det lar seg ikke gjøre*. Gina prøver en ny og litt enklere variant, men Tobias er ennå ikke fornøyd: - *Du må ha noen flere slag!*, sier han og peker på basstrommene. Basstrommene er to trommer som står sammen i et stativ, den ene er litt smalere enn den andre, mellom trommeskinnene er det festet en kubjelle. Altså er det to trommer og en bjelle som alle til slutt skal spilles på, og som Gina må finne toner til. Klappene går til bjellen, og trampene til doun-doun, den mørkeste trommen.

Gina trenger altså også en tone til sangban, den lyseste av de to basstrommene som skal brukes, og etter litt tenking og lytting legger hun til to sangtoner på slutten av figuren: - *Ba - ba!*

The image shows a musical score for three parts: KLAPP (Clap), SANG (Song), and TRAMP (Drum). The time signature is 4/4. The KLAPP part is a rhythmic pattern of eighth notes. The SANG part has lyrics 'BA - BA' and 'BA - BA' under the notes. The TRAMP part shows drum notation with 'H' and 'V' symbols.

Mens musikken går, danser Gina seg over gulvet og bort til de to siste studentene, som de siste minuttene har sysselsatt seg selv med noen dansetrinn. Gina kikker mot instrumentene bak henne på gulvet, klør seg litt i øret og kikker over mot studentgruppen ved siden av mens hun rigger i takt med musikken. - *Så sier dere... Eh... Go dong, ga dak, go dong, ga dak*, det er en slags omvendt sambafigur. - *Ja!*, sier Tobias med en anerkjennende tone i stemmen.

Nå er endelig tre rytmefigurer oppe og går sammen. Og det svinger. Gina smiler bredt og begynner å bevege seg på en litt annen måte, litt smidigere og litt mer flytende. Tobias har også latt seg begeistre av rytmen, begynner å danse over gulvet mens han lager taktfaste, rytmiske utrop. Intensiteten og stemningen er høy på gulvet.

Kroppstrytmene er oppe og står, og nå skal de overføres til trommer. Gina peker ut en student til å spille basstromme. Hun tar en trommestikke i hver hånd for å demonstrere hva han skal spille. Men det stikker seg for henne med venstre og høyre, med synkoperinger og slag rett på. Ansiktsuttrykket hennes forteller at hun vet hun gjør feil, men at hun ikke vet hva som er problemet. Studenten ved siden av henne dunker håndflaten ned i trommen for å vise henne hvor slagene skal ligge. Men det hjelper ikke, hun finner ikke ut av det, og hyler ut i frustrasjon samtidig som hun ler.

Men hjelpen er på vei. En annen student og Tobias beveger seg bort til henne for å tre støttende til. Nå står de tre stykker rundt henne og utfører rytmen på kroppens instrumenter. Og hun følger nøye med på hva de gjør. Hun stirrer hardt og konsentrert på dem med halvåpen munn mens hun prøver å spille bevegelsene deres. Gradvis begynner figurene å sette seg i hennes egne bevegelser, og man kan se at hun begynner å falle til ro, slappe av og klarer å flytte fokus fra seg selv og tilbake til omverdenen. Først da gir hun fra seg stikkene til den andre studenten, som for lengst har forstått figuren. Hun instruerer resten av instrumentene uten problemer.

- *Ut på gulvet! Få dem ut på gulvet!*, roper Tobias. Gina stiller seg foran studentene ute på gulvet slik at alle danserne står ansikt til ansikt med orkesteret.

Hun går straks i gang med et typisk grunntrinn, et trinn som er så enkelt at det lar seg gjøre å synge mens man danser. Gina improviserer fram totakts scatstrofer - "ordløse" strofer som synges ved hjelp av korte stavelser som ikke betyr noe, og de andre studentene imiterer: - *Ey jaja jaja jaja*. - *Bwede beb bwede beb bebeb bådåbå*:



Gina fører studentene på gulvet gjennom ulike improviserte dansetrinn. Orkestermedlemmene er alvorlige og konsentrerte. De bruker kroppen aktivt mens de spiller, men følger danserne nøye med øynene. Tobias bøyer litt ned i knærne, gynger i takt med musikken mens han spiller på en cabasa¹¹ han har vært og hentet. Han følger hver minste bevegelse Gina gjør. Ansiktet sprekker i et smil mens hodet gynger fra side til side.

Gina teller ut, og det er slutt. Medstudentene applauderer, og Tobias smiler anerkjennende. Orkesteret blir ved instrumentene, tøyer og bøyer nakken og armene. Danserne rister løs i armer og ben mens de puster tungt. Tobias bryter stillheten: - *Jeg har skrevet en bok som heter "Sang-dans-spill på syv minutter". Den står borte på biblioteket*. Gina rister litt på hodet og ler. - *Er det sant?*, spør hun. - *Nei, flirer Tobias*

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort greie for betegnelse "rytmisk musikk" og "rytmisk musikkundervisning". Jeg har også gitt en oversikt over utviklingstrekk og kjennetegn ved den danske rytmiske tradisjon. Som sjangerbetegnelse er betegnelsen "rytmisk" lite presis. Den brukes nærmest som et synonym for populærmusikk, groovebasert musikk, afroamerikansk musikk, og fungerer dermed som en samlebetegnelse for en rekke musikalske stilarter. Betegnelsen "rytmisk" brukes imidlertid også i forbindelse med den såkalte "rytmiske musikkpedagogikken", som er en måte å undervise i musikk på som kan spores

¹¹ Brasiliansk rytmeinstrument. En tradisjonell cabasa er en rund, tørket kalebassfrukt med et løst nett av perler/bønner/skjell rundt, men den kan også lages av andre materialer.

tilbake til de danske kulturradikalernes interesse for jazz, progressiv pedagogikk og barneoppdragelse i mellomkrigstiden og utover på 1950 og 1960-tallet. Dette resulterte i at Christensen og andre utviklet og utøvde en slags jazzpedagogikk i danske friskoler. På 1970-tallet ble betegnelsen "rytmisk" endelig etablert, da en rekke danske musikere, bl.a. elever av Christensen og hans samtidige, organiserte seg under paraplyen "rytmisk" for å få tilgang til innflytelse og bevilgninger i dansk kulturliv. I forlengelsen av 1970-tallets kulturkamper, ble så de rytmiske musikkutdanningene i Danmark etablert på siste halvdel av 1980-tallet.

Disse to rytmiske strømningene, først Christensens jazzpedagogikk og siden 1970-tallets rytmiske virksomhet, representerer to tilnærminger til musikkundervisning: en barnesentrert tilnærming der den musikalske og kreative aktiviteten i musikkundervisningen kan ses som et mål i seg selv, og en voksensentrert tilnærming der pedagogikken og undervisningsaktivitetene har et mål utenfor seg selv, nemlig å bidra til utviklingen av bedre musikere. Det er likevel en rekke forbindelseslinjer og felles kjennetegn ved disse to tilnærmingene, som kort kan oppsummeres på følgende måte: fokus på rytmiske elementer i musikken, kroppslighet, improvisasjon, samspill og en overveiende gehørbasert tilnærming.

Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg gitt konkrete eksempler fra to typiske rytmiske musikkundervisningssituasjoner, slik jeg har observert dem hos læreren Tobias på det danske musikkonservatoriet han jobber på. Beskrivelsen av RYKO-timen (se 2.5.2) er et eksempel på en voksensentrert tilnærming, der man trener visse rytmisk-musikalske ferdigheter hos blivende musikere. Eksempelet fra SDS-pedagogikken (se 2.5.3) er imidlertid mer barnesentrert, i betydningen at blivende musikk lærere for barn og unge jobber med å lage og tilrettelegge helhetlige musikalske forløp og undervisningsforløp. Disse nevnte eksemplene vil være en viktig del av analysene i kapittel 5 og 6. I det neste kapitlet skal jeg gå nærmere inn på de teoretiske perspektivene som danner grunnlag for disse analysene.

Kapittel 3. Teoretiske perspektiver

3.1 Innledning

For en musiker og musikk lærer vil det være som regel være opplagt og selvsagt at musikken man spiller, måten man utøver på og måten man underviser på er både ”god”, ”riktig”, ”verdifull” og ”meningsfull”. Ved å bruke praksisbegrepet i denne avhandlingen, ønsker jeg bl.a. å sette fokus på de handlinger, konvensjoner og tradisjoner innenfor stilarter og fagfelter som gjør det mulig for noe å tre fram som en estetisk verdi: som noe ”godt”, ”stilig”, ”dårlig”, ”stygt” osv. Fra et slikt standpunkt kan estetiske verdier ikke knyttes til musikken i seg selv, men til den estetiske praksisen, dvs. til de *måtene* man bruker musikk på.

Det er nettopp dette Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam (1979) framhever når de med utgangspunkt i Wittgensteins praksisteori bruker betegnelsen ”estetisk praksis”. Praksis forstås da som instituerte handlemåter som læres i omgangen med andre mennesker. Praksis er slik knyttet til intersubjektive handlinger i et sosialt rom, der man lærer seg å delta i en sosial verden: ”Vi lærer at der er visse ting som man kan og bør gjøre og andre ting man ikke må gjøre (...). Vi lærer sogar å *se* på bestemte måter” (Nordenstam 1979: 7). I forlengelsen av dette foreslår Johannessen å sette bruken av estetiske uttrykk i fokus, noe som også innebærer de ferdigheter og koder man må ha lært for å kunne bruke og forholde seg til estetiske uttrykk og objekter på en adekvat måte (Johannessen 1979: 27). Hensikten med bruken av begrepet ”estetisk praksis” er å flytte fokus fra selve kunstverket og over konteksten: Fra kunstens vesen til brukssituasjonen, fra analyse av kunstverket og til en analyse av ”kunstrelevant atferd”, forstått som en kulturelt konstituert måte å forholde seg til kunstneriske uttrykk på.

Danbolt m.fl. er tydelig situert i en vestlig klassisk kunsttradisjon med kunstverket i sentrum, og det kulturelle perspektivet som forfatterne tilråder blir dermed ikke så tydelig. Odd Are Berkaaks (1983) drøftinger av på hvilken måte antropologien kan bidra til musikkestetiske analyser, kan fungere som en tydelig videreføring av praksisperspektivet innenfor estetikken. Berkaak

betegner estetiske størrelser, f.eks. ”vakker”, som kulturelle størrelser som konstitueres i relasjonen mellom individet og dets sosiale omgivelser: “Antropologien oppfatter estetiske størrelser (...) som betegnelse på forhold mellom individer og grupper som deltar i, og utgjør en gitt musikkultur” (sst.: 73). En viktig oppgave for antropologisk estetikk blir dermed ifølge Berkaak ikke å spørre hva musikk er, men hva det vil si å spille. Slik understreker Berkaak at det er omgangen med musikken og opplevelsen av musikken som er det sentrale, ikke musikken i seg selv. Musikkens estetiske verdi og kvalitet er slik ikke et trekk ved musikken selv, musikken tillegges imidlertid verdi i bestemte sosiale situasjoner.

Et lignende standpunkt finner vi hos Even Ruud (1996) som sier at ”oppfatninger av musikalsk kvalitet er et resultat av omgang med kunst og at det er den lokale estetiske praksis som til syvende og sist begrunner hvilke kvalitetskriterier vi velger” (Ruud 1996: 134-135). Det å omgås og verdsette estetiske uttrykk er altså noe som kan læres i en sosial og kulturell kontekst, noe også Nyrnes (2008) indirekte gir uttrykk for når hun omtaler kunstfaglig virksomhet som en konkret, kroppslig og materiell praksis som virker formende for praksisens aktører. Bourdieu omtaler verdsetting av estetiske uttrykk som en form for kodefortrolighet, fordi ”kunstverket får mening og blir interessant bare for den som kjenner den koden det er kodet etter” (Bourdieu 1995: 46). Det å verdsette kunst innebærer derfor ”at en benytter seg av sin kunnskapsarv og av sin kulturelle kompetanse” (sst.). Musikkundervisning er et eksempel på en arena for tilegning av en slik kulturell kompetanse som Bourdieu beskriver, og følgelig kan man nærme seg musikkundervisning med betegnelsen ”estetisk praksis” som utgangspunkt.

Å betrakte musikk som en estetisk praksis vil innebære det Ruud (1996) kaller estetisk relativisme, der musikken i seg selv ikke er det sentrale, men derimot *måtene* man omtaler musikk og musikkundervisning, og *måtene* man utøver og underviser i musikk på. Ut fra et slikt perspektiv skal disse *måtene* å omgås musikk på ses som tillærte. Dette innebærer med andre ord at en estetisk praksis er sosialt, kulturelt og historisk konstituert. Jeg spør i problemstillingen hvordan en rytmisk musikkundervisningspraksis konstitueres som estetisk praksis. Når jeg nå slår fast at estetiske praksiser er sosialt, historisk og kulturelt konstituert er dette ikke et prematurt svar på problemstillingen, det er et standpunkt som følger av en estetisk relativisme, og av betegnelsen ”praksis”: Det er *måtene* jeg ønsker å undersøke i min avhandling: *Hvordan*, rent konkret, konstitueres en rytmisk musikkundervisningspraksis som en estetisk praksis?

Hvordan lærer man å undervise? Hvordan er det man lærer hvilken musikk som er å betrakte som ”god”? Hvordan lærer man å utøve på den ”riktige” måte?

I dette kapitlet skal jeg forankre denne avhandlingens perspektiver og begreper i Bourdieus sosiale praksisteori. Hensikten er å utvikle en forståelse av begrepet ”estetisk praksis” som kan fungere som et verktøy i det videre arbeidet med å undersøke en rytmisk musikkundervisning.

3.2 Praksis som nærvær, kropp, handling og erfaring

3.2.1 Nærværet i verden

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er ”hvordan konstitueres en rytmisk musikkundervisningspraksis som estetisk praksis?” En av mine underproblemstillinger handler om å undersøke hvilke estetiske verdier som utøves og uttrykkes av aktørene i det daglige. Det betyr å framstille det som er meningsfullt, riktig og viktig, sett fra et deltakersynspunkt. Til tross for at jeg har valgt Bourdieus sosiale praksisteori som teoretisk overbygning for denne avhandlingen, skal jeg likevel å bruke John Deweys pragmatisme og Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi for å belyse denne underproblemstillingen.

Fra et sosialt praksisperspektiv kan individet betegnes med abstrakte termer som ”aktører” eller ”agenter”. Det er slik noen ganger lett å glemme at vi ikke bare snakker om brikker i et sosialt spill. Vi snakker også om levende, pustende, tenkende og følende mennesker av kjøtt og blod, mennesker som er til stede i verden på en konkret, naturlig og selvfølgelig måte, mennesker med meninger, verdier og overbevisninger, og som handler på grunnlag av disse. Bourdieu gir riktignok en rekke konkrete eksempler på menneskelige aktivitet, men han behandle og omtaler ofte disse som eksempler på en mennesketype, f.eks. kelneren, bonden, kunstneren, lektoren osv. Bourdieus typer har derfor sjelden ansikt, navn eller stedstilknytning, og kommer i liten grad til orde annet enn gjennom Bourdieus fortolkninger av deres handlinger¹².

For å kunne beskrive og forstå nærværet og handlingene til deltakerne i en rytmisk musikkundervisningssammenheng, har jeg altså valgt å bruke Dewey og Merleau-Ponty. Det er to årsaker til dette. For det første har jeg så langt beskrevet rytmisk musikkundervisning som å ha et fokus på rytmiske elementer

¹² Et unntak fra dette finnes i *Distinksjonen* (1995), der intervjuutsagn og bilder fra menneskers dagligliv gjengis i teksten.

i musikken, på samspill, improvisasjon, kroppslighet, og en i all hovedsak gehørbasert tilnærming (se 2.4.3). Pragmatismens og kroppsfenomenologiens vekt på situasjon, handling, erfaring og kroppslig nærvær og eksistens synes å gi et godt grunnlag for å undersøke hvordan praksisens aktører utøver og uttrykker estetiske verdier i det daglige. For det andre er det et teoretisk slektskap mellom Dewey, Merleau-Ponty og Bourdieu. I relasjonen mellom handlingen og kroppen og de umiddelbare omgivelsene skapes et rom for ”meningsfull” og ”riktig” handling og erfaring, der subjektet retter seg aktivt mot omgivelsene og handler i tråd med situasjonens krav. Bourdieus begreper om habitus og praktisk sans (se 3.3.2) kan derfor ses som en historisk og sosial forankring av Merleau-Pontys pre-refleksive kropp og Deweys estetiske erfaring. Bourdieu påpeker selv for øvrig ved flere anledninger forbindelsen til Merleau-Pontys fenomenologi (se Bourdieu 1977: 20; Bourdieu 1999: 148) og slektskapet mellom sin egen og Deweys tenkning (se Bourdieu og Wacquant 1993: 107-108; Bourdieu 1999: 37).

3.2.2 Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi

Jeg skal i det følgende bare kort skissere noen hovedtrekk ved Merleau-Pontys og Deweys teorier, ettersom deres tenkning og begreper vil utdypes nærmere i samspill med det empiriske materialet i kapittel 5.

Det kontinuerlige og relasjonelle er sentralt hos Dewey. Ting henger grunnleggende sammen. Ting er ikke ting i seg selv, men ting i kontekst. Objekter kan ikke gis en fast og entydig beskrivelse, men får plass, bruk og mening i forhold til andre objekter som befinner seg i situasjonen (Løvlie 1989). Virksomhet foregår derfor ikke i et tomrom, ting får betydning i forhold til noe annet:

We do not really know a chair or have an idea of it by inventorying and enumerating its various isolated qualities, but only by bringing these qualities into connection with something else - the purpose which makes it a chair and not a table, or its difference from the kind of chair we are accustomed to, or the "period" which it represents, and so on (Dewey 1916: 143).

Ting, personer og hendelser er dermed relasjoner. Innenfor en situasjon trer disse ikke bare i forhold til hverandre, de henger også grunnleggende sammen. Relasjonene fungerer kontinuerlig, dvs. i forlengelsen av hverandre, og

gir mening til hverandre. Hendelser, ting og personer kan altså ikke betraktes isolert, men må ses i sammenheng med hverandre. Gjennom situasjoner er vi er situert i konkrete, spesifikke og partikulære sammenhenger som er med på å definere hva som er relevant, sant, virkelig, viktig, riktig osv.

Et av de viktigste begrepene både i Deweys estetiske og utdanningsfilosofiske teori, er erfaringsbegrepet. Erfaringsbegrepet handler om menneskers vekst og læring i relasjonen mellom dem og deres omgivelser. Erfaring er knyttet til handling og samhandling: Vi gjør erfaringer når vi interagerer med omgivelsene. Mennesker handler og blir handlet mot, eller for å bruke Deweys begreper, *trying* og *undergoing*. Vi handler i våre omgivelser (*trying*), og deretter opplever vi konsekvensen av handlingen (*undergoing*) (Dewey 1916: 139). Når *trying* og *undergoing* settes i forbindelse med og påvirker hverandre, endres vi og vi lærer. Med andre ord gjør vi en erfaring. Ettersom Dewey sterkt understreker at handlinger må stå i kontinuerlig relasjon til refleksjon, inneholder hans erfaringsbegrep også et refleksivt element. Slik blir tanke og handling to sider av samme sak: Handling skal alltid være *thoughtful action* (Dewey 1916: 146).

Kunstens oppgave er for Dewey å bidra til estetiske erfaringer; sansemessige opplevelser som fanger, som huskes, som kan sette spor i menneskers liv og som dermed bidrar til vekst og endring. Ved å spille på tvetydigheten i den engelske betegnelsen for kunstverk, *work of art*, opponerer Dewey mot den tradisjonelle verkstenkningen. Kunst har ifølge Dewey ikke noe med kunstproduktet i seg selv å gjøre, men hvordan produktet *works*, virker eller fungerer, i menneskers liv (Dewey 1934: 3). Kjernebegrepet i Deweys estetikk er derfor ”estetisk erfaring”, kort oppsummert som sanselige opplevelser som setter spor etter seg på en slik måte at de får betydning for og kan berike eller til og med endre menneskers liv. Persepsjonen og sansene står sentralt i en slik estetisk erfaring.

Experience in the degree in which it *is* experience is heightened vitality. Instead of signifying being shut up with one's own private feelings and sensations, it signifies active and alert commerce with the world: at its height it signifies complete interpenetration of self and the world of objects and events (sst.: 19).

Kunstens rolle er å tjene hele mennesket, også det kroppslige og sanselige: ”Art is thus a way of having the substantial cake of reason while also enjoying the sensuous pleasure of eating it (sst.: 258).

Sanseligheten og kroppsligheten er nettopp grunnlaget for Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994), der den kroppslige eksistensen, tilstedeværelsen og involveringen i ulike situasjoner er helt sentral. Kroppen tenker, persiperer og handler, den eksisterer som subjekt. Kroppen har slik hos Merleau-Ponty sin egen intensjonalitet og logikk: Man er meningsfullt til stede i situasjoner, fortolker, handler og beveger seg - ofte uten å søke hjelp hos en overordnet kommandosentral som ofte kalles "tenkning", bevissthet", "fantasi", "oppmerksomhet" (Rasmussen 1996: 16). Mange ting gjør vi bare uten å tenke oss om fordi vi installerer oss kroppslig i en situasjon og handler flytende og uanstrengt ut fra situasjoner. Merleau-Ponty beskriver f.eks. hvordan en erfaren organist kan være i stand til å bruke et orgel han ikke kjenner:

Han [organisten] tager plads på bænken, træder på pedalerne, trækker registrerne ud, tager mål af instrumentet med sin krop, han indoptager retningerne og dimensionerne, han indretter seg i orglet, ligesom man indretter sig i et hus (Merleau-Ponty 1994: 101).

Denne kroppslige, umiddelbare intensjonaliteten der vi bare handler, opplever og kroppslig involverer oss i situasjoner, er et uttrykk for en slags naturlig uvitenhet. Merleau-Ponty kaller dette pre-refleksivitet, en fundamental tilstedeværelse som går forut for refleksjonen: "... jeg er ikke i rummet og i tiden, jeg tenker ikke i rummet og i tiden: jeg er til i rummet og tiden" (Merleau-Ponty 1994: 94). Kroppen tenker, persiperer og handler. Den eksisterer som subjekt, og den gjør heller ikke ting og mennesker i omverdenen til objekter.

Merleau-Ponty tar derfor utgangspunkt i kroppen som inkarnert bevissthet: vi kan bare ha en verden, være i verden fordi vi er kropp. Kroppen er et sansende, tenkende, handlende, følende og talende fenomen som har evne og makt til å overskride seg selv som fysiologisk fenomen. Og det er det som gjør kroppen tvetydig. Kroppen er tvetydig på den måten at den, ifølge Merleau-Ponty, har flere framtredelesformer. Alt man gjør, har en aktiv og en passiv side. Hver enkelt står i sentrum av sitt univers og er den som ser, merker, tenker, sier, handler. Man skaper selv sin verden, samtidig er man synlig for andre, og man kan merke og se seg selv utenfra slik andre ser det. Man rører og berøres, ser og synes, hører og høres. Dermed er den menneskelige eksistensen tvetydig: den er både subjekt og objekt samtidig. Den samme tvetydigheten finnes i Deweys erfaringsbegrep: Man rører ved verden gjennom handling, og ved å gjennomgå konsekvensen av handlingen blir man også berørt. Forholdet mellom

subjekt og omgivelser er gjensidig og tvetydig, og det er dette grenselandet som gir opphav til meningsfull handling i den enkelte situasjon. Merleau-Ponty og Dewey gir slik i sum en forståelse av menneskelige handlinger som forankret i en kroppslig deltakelse i verden. Dette gir et viktig bidrag til praksisbegrepet.

3.3 Praksis som gjengse og formende handlemåter

3.3.1 Handlingen og relasjonen subjekt - sosial verden

Utgangspunktet for praksiser er handlinger, det Bourdieu kaller "the preoccupied, active presence in the world (Bourdieu 1990: 52), altså den aktive tilstedeværelsen i en verden der subjektet og omgivelsene står i relasjon til hverandre. For å undersøke praksiser må man derfor først og fremst undersøke handlingene, de tingene som faktisk gjøres. Det er dette Danbolt m.fl. (1979) understreker når de bruker betegnelsen "kunstrelevant atferd" for å betegne estetisk praksis. Danbolt m.fl. foreslår videre en pragmatisk vending i estetikken, der man dreier fokus bort fra kunstverket og henimot menneskers omgang med kunsten. En slik vending ble altså introdusert allerede på 1930-tallet av Dewey, som tar til orde for å situere kunsten ikke bare i menneskelig aktivitet og erfaring, men også i sosiale og historiske kontekster:

Objects that were in the past valid and significant because of their place in the life of a community now function in isolation from the conditions of their origin. By that fact they are also set apart from common experience and serve as insignia of taste and certificates of special culture (Dewey 1934: 9).

Slik foregriper Deweys pragmatiske estetikk på mange måter Bourdieus senere synspunkter på kunst, kultur og "legitim" kultur.

Jeg skal i senere i dette kapitlet utlede en forståelse av "estetisk praksis", som blant annet er inspirert av begreper og tenkemåter fra Bourdieus sosiale praksisteori (se 3.4). For å kunne gjøre det, er det nødvendig å først avklare hvilke begreper jeg bygger på, og avklare dem innholdsmessig. Det er ikke lett å framstille Bourdieus tenkning og begreper på en konsistent og klar måte. En grunn til dette er at Bourdieus teoretiske utlegninger består av en rekke relasjonelle begreper som er med på å utdype og presisere hverandre. Hans begreper kan derfor forklares og brukes på en rekke ulike måter. Ifølge Donald

Broady (1991) vil det ikke være mulig å skape et sammenhengende system av Bourdieus begreper, ettersom begrepene ikke fungerer som etiketter:

De fungerer i stället som redskap för bearbetning av det omedelbart observerbara, ja till och med som tillhyggen som låter forskaren att slå hål på självklarheten och självtillräckligheten hos de omedelbara framträdelsena (Broady 1991: 167).

Min ambisjon er derfor ikke å gi en uttømmende forklaring og avklaring av Bourdieus teorier og begreper som sådan. Jeg skal imidlertid gjøre rede for hvordan jeg forstår Bourdieus perspektiver og blikk, og hvordan jeg på det grunnlag kan bruke hans begreper som verktøy for å forstå en rytmisk musikkundervisningspraksis som en estetisk praksis.

Ifølge Broady (1991: 186-187) stiller Bourdieu marxistiske spørsmål, men prøver å besvare dem bl.a. ved hjelp av fenomenologi. Til forskjell fra en marxistisk tradisjon, der individet ses som en bærer av ytre sosiale normer eller strukturer, forankrer Bourdieu det sosiale, kollektive og kulturelle i menneskekroppen (sst.: 228). Denne odde blandingen av marxisme og fenomenologi gir opphav til et særegent blikk, eller en særegen måte å betrakte mennesker og deres dagligliv på. Dette blikket kan betegnes som ”dobbel”. Bourdieu reflekterer så å si alltid over menneskers handlinger i konkrete og dagligdagse situasjoner, men innbakt i denne refleksjonen ligger det samtidig en refleksjon omkring maktmekanismer med opphav i sosiale omgivelser og kulturelle betingelser. Sosiale betingelser, kulturelle normer og historisk påvirkning eksisterer altså ikke bare ”der ute”, men også i kroppslig eller inkorporert form. Slik dreier Bourdieus tekster seg ikke om en umiddelbart synlig undertrykkelse, men om en symbolsk maktutøvelse der dominerende og legitime tankemåter, handlemåter og væremåter setter seg i kroppen. F.eks. kan man si at den mest effektive makten er den som et menneske ubevisst utøver over seg selv ved å begrense og disiplinere seg for å etterleve fellesskapets grenser og påbud (Bourdieu 1999).

Jeg oppfatter denne relasjonen mellom mennesket og den sosiale verden som helt sentral hos Bourdieu, fordi den synes å ligge til grunn for alle andre av hans begreper og resonnementer. Her blir også berøringspunktet med Merleau-Ponty og Dewey tydelig, da også Bourdieu har et lignende relasjonelt og tvetydig syn på menneskelig handling og omverden: Mennesker bebor den verden som bebor dem, og det er dette sammenfallet som skaper grobunn for meningsfull handling og et selvfølgelig nærvær i verden. (Bourdieu og

Wacquant 1993: 112-114). Slik flyter mennesket og den sosiale verden over i hverandre og påvirker hverandre gjensidig i Bourdieus teorier, og det er også denne relasjonen som danner grunnlaget for min forståelse av Bourdieus tenkning og begreper.

3.3.2 Habitus, struktur, praktisk sans, doxa og illusio

Jeg skal senere gjøre rede for min forståelse av praksisbegrepet (se 3.3.3 og 3.4), men først skal jeg forklare de begrepene jeg legger til grunn for denne forståelsen.

Habitus er et sentralt begrep i Bourdieus praksisteori. Habitusbegrepet innebærer at man er disponert for eller tilbøyelig til å handle tenke, klassifisere, oppfatte og vurdere på bestemte måter i bestemte situasjoner og sammenhenger. Bourdieu betegner habitus som et "system av disposisjoner" (Bourdieu 1990: 53), noe som impliserer at det ikke er tilfeldig at vi reagerer og handler som vi gjør i ulike situasjoner og sammenhenger. Disposisjonene er ikke genetiske eller medfødte, men egenskaper vi har tilegnet oss (*hexis*) i vår omgang med den sosiale verden over tid, og som har satt seg i kroppen. Ved å ferdes i visse sammenhenger har vi lært hva som vil være en korrekt handling i ulike sammenhenger. Å kunne gjøre de "riktige" tingene er dermed et uttrykk for en kulturell kompetanse. Slik kan habitus også betegnes som "the durably generative principle of regulated improvisations" (Bourdieu 1977: 78). På samme måte som musikeren forholder seg til visse rammer for å kunne improvisere musikalsk (musikalske konvensjoner, stilforståelse, instrumentets fysiske og tekniske utforming osv.), kan vi si at vi gjennom habitus forholder oss til de rammer eller strukturer som er nødvendige for å kunne improvisere i en daglig sosial sammenheng.

Strukturer henviser, slik jeg forstår det, til *ordensmåter*, til gitte og gjengse måter å ordne verden på. Der vi ferdes er både de fysiske og sosiale omgivelser utformet på visse måter, vi omgås på visse måter, vi utfører bestemte oppgaver på særskilt vis, vi bruker visse redskaper og hjelpemidler, visse metoder foretrekkes foran andre, det finnes gjengse meninger om ulike ting, vi omtaler saker på en bestemt måte osv. Vi gjør ting på bestemte måter fordi "det er slik det gjøres her". Disse gjengse måtene å gjøre ting på, representerer en gitt orden som rammer inn menneskelig virksomhet. Slik tilbys vi visse måter å oppfatte, handle, tenke, og tale på. Andre måter utelukkes som uakseptable, eller blir til og med aldri vurdert fordi de er utenkelige.

Slik er habitus både en *strukturert og strukturerende struktur*. Den strukturerte side av habitus gjelder inkorporeringen av det Bourdieu kaller ”objektive strukturer” – kort sagt, en kroppsliggjøring av sosiale og kulturelle verdier og prinsipper. Habitus’ strukturerende side gjelder altså våre aktive handlinger og inngripen i den sosiale verden. De redskaper vi bruker for å navigere i og påvirke den sosiale verden med (strukturerende), er altså gitt oss av den samme sosiale verden (strukturert). Man kan derfor kort si at vår måte å persipere, klassifisere, bedømme, ordne og handle på, og dermed også våre verdier, er sosialt konstituerte.

Habitus er altså en kroppsliggjøring eller inkorporering av den sosiale verdens strukturer, noe som medfører at vi kan føle oss hjemme i de sosiale omgivelsene vi bor og lever i (Bourdieu og Wacquant 1993: 114). Dette sammenfallet mellom individet og det sosiale (se også 3.3.1) gir opphav til en *praktisk sans*, til en ”kunnskap gjennom kroppen som sikrer en praktisk forståelse av verden som er helt forskjellig fra den intensjonelle og bevisste fortolkning” (Bourdieu 1999: 141). Den praktiske sansen manifesterer seg i en evne til å ”vite” hva man skal gjøre til rett tid og på rett sted, uten å forholde seg til kalkulerede mål og bevisste overveielser. En praktisk sans dreier seg altså om å umiddelbart kunne utføre ”riktige” og ”adekvate” handlinger. Dette er verken intuitivt eller mystisk, men derimot en kulturell kompetanse som er tillært over tid, kroppsliggjort, og deretter glemt. En viktig del av en slik kulturell læring er nemlig ifølge Bourdieu ikke å huske, men å glemme: “The ‘unconscious’ is never anything other than the forgetting of history which history itself produces by incorporating the objective structures it produces in the second nature of habitus (Bourdieu 1977: 78-79).

Det å glemme historien kan kalles en ”opphavsamnesi” (sst.), noe som er et resultat av at kulturen og historien over tid setter seg i kroppen og dermed framstår som noe naturlig og selvfølgelig: ”... it is the habitus, history turned into nature, i.e. denied as such (sst.: 78). Det er i lys av dette at habitus kan forstås som både ”durable” og ”transposable” (Bourdieu 1990: 53). Ettersom våre væremåter er tillærte, kan de i prinsippet endres. Men fordi de nedfelles i kroppslig form over tid, og deretter framstår som naturlige og selvfølgelige, vil de også være varige i betydningen ”seiglivede”.

Våre kroppslige væremåter framstår altså i mange tilfeller som noe som selvfølgelig, noe som i henhold til en bourdieusk tenkning vil være en konsekvens av en praktisk sans med opphav i relasjonen mellom habitus og den sosiale verden. Det er dette sammenfallet mellom det personlige og det

kollektive som gjør at man kan føle seg ”hjemme”, der tilværelsen og alternativene så å si kommer av seg selv og gir seg selv:

... når habitus går inn i en relasjon med ei sosial verd som den er produktet av, så har habitus det som fisken i vatnet og verda blir oppfatta som noko som kjem av seg sjølv, som noko sjølv sagt (...). Det er fordi denne verda har produsert meg, fordi den har produsert dei tankekategoriene som eg bruker for å forstå verda, at det for meg verkar som om verda er sjølv sagt, *evident* (Bourdieu og Wacquant 1993: 113).

Denne opplevelsen av selvfølgelighet kan kalles en *doksisk* erfaring. *Doxa* betegner de grunnleggende trosforestillingerene man tar for gitt, og ikke ikke stiller spørsmål ved: “that which is beyond question and which each agent tacitly accords by the mere fact of acting in accord with social convention” (Bourdieu 1977: 169). Doxaene er så grunnleggende at de ikke trenger å artikuleres og eksplisiteres. De fungerer som allment godtatte forestillinger som man baserer sin tilværelse og sin virksomhet på. De er implisitte trosforestillinger, mer eller mindre tause dogmer: “That undisputed, pre-reflexive, naive, native compliance with the fundamental presuppositions of the field which is the very definition of doxa” (Bourdieu 1990: 68). Det ligger slik implisitt i doxabegrepet at man ikke stiller spørsmål ved troen, for om man gjorde det ville man true den gitte orden i den sosiale verden man deltar i, og dermed også grunnlaget for sin egen virksomhet.

Doxa henger derfor nøye sammen med *illusio*¹³, som kan betegnes som et engasjement, en interesse og en investering. Mens doxa altså handler om de selvfølgelige og selvinnlysende prinsippene og forestillingene, handler *illusio* om den aktive tilslutningen til dem, som følger av tilhørigheten i en sosial virksomhet: ”*Illusio* er ein tilstand av å vere plassert, fanga i spelet og av spelet. Å vere interessert, det er å innrømme at det fører fram mot noko som gir meining, at det som står på spel er viktig og verdig til å forfølgjast” (Bourdieu og Wacquant 1993: 101). Man fanges altså i spillet og investerer i det fordi man tror på spillets mening og verdi, og fordi man anerkjenner de verdiane som står på spill i spillet (Bourdieu 1990: 60). En dedikert spiller er villig til å bruke tid, til å bruke krefter, til å planlegge, diskutere, til å uttrykke, utøve, håndheve, kjempe for og forsvare det som er ”viktig”, ”riktig” og ”naturlig”. *Illusio* henger

¹³ Av *ludus* (latin): spill.

slik sammen med sansen for spillet, og sansen for de mulighetene som spillet kan gi. Slik handler *illusio* også om å engasjere seg i framtiden:

I motsetning til en likegyldighet som oppfatter verden som uinteressant, som uviktig, er *illusio* (eller interessen for spillet) det som gir mening og retning til tilværelsen ved at det får en til å investere i et spill og i dets fremtid, i *lusiones*, de muligheter som spillet tilbyr dem som er grepet av det og som forventer noe av det (Bourdieu 1999: 215-16).

Doxa og illusio er begreper som henger sammen, og som delvis synes å overlape i betydning. Det er derfor vanskelig å behandle dem som separate begreper. I sum dreier disse begrepene seg om tro, tilhørighet og tilslutning til en gitt orden i et sosialt univers. Man fanges av spillet, og av troen på at det man holder på med er viktig. Så lenge man er med i spillet er det vanskelig å forestille seg at noe kunne vært gjort på en annen måte. De tingene som står på spill tas på fullt alvor, noe som er en betingelse for tilhørigheten. De som ikke deler troen, selvfølgelighetene, interessen, engasjementet og alvoret er heller ikke tilhørende.

3.3.3 Praksis

Med utgangspunkt i det begrepene jeg så langt har gjort rede for, skal jeg i det følgende trekke opp den forståelse av praksisbegrepet som ligger til grunn for denne avhandlingen

Praksis dreier seg kort fortalt om handling, om individets praktiske relasjon med verden, den aktive tilstedeværelse i verden, med det som er viktig der, det som blir sagt og gjort, "which directly governs words and deeds without ever unfolding as a spectacle" (Bourdieu 1990: 52). Enkelthandlinger utført av enkeltindivider kan derimot ikke betegnes som praksiser. Praksiser oppstår når mennesker med lignende disposisjoner tilbringer tid sammen, og gjør ting på visse måter i visse sammenhenger. Praksis handler slik om *handlemåter*. Bjørn Kvalsvik (1993) har valgt å oversette det franske ordet *pratique* (praksis) med "praksisform", noe han begrunner med at det er "just *måten* praksisen går føre seg på, den *forma* praksisen har, som avgjør kva for sosial mening deltaking i praksisen har (Kvalsvik 1993: 13). Med utgangspunkt i denne begrunnelsen vil jeg bruke betegnelsene "praksis" og "praksisformer" synonymt med hverandre i denne avhandlingen.

"Sosial praksis" betegner den praktiske kunnskap som kreves for å områ seg og handle adekvat i en sosial verden, og hvilke betingelser som gjør denne

praktiske kunnskapen mulig (Bourdieu 1977: 4). Med andre ord må en utforskning av en sosial praksis både omfatte den praktiske kunnskapen om den sosiale verden og hvordan en slik kunnskap oppstår.

Den praktiske kunnskapen om den sosiale verden og denne kunnskapens opprinnelse kan i all hovedsak sammenfattes i begrepene *habitus* og *den praktiske sans*: ” ... habitusbegrepet gir oss en kraftig påminnelse om at våre handlinger har sitt grunnlag i en praktisk sans snarere enn i en rasjonell kalkyle” (Bourdieu 1999: 67). Det er *habitus*, den sosialiserte subjektiviteten, som gjør det mulig å handle, oppfatte, vurdere og klassifisere i den samme sosiale verden som *habitus* springer ut fra. Praksiser henger derfor sammen med tilslutning til og tilhørighet med en sosial verden, som kan være mindre sosiale sammenslutninger, eller større sosiale ”felt” (se 3.6). Det er denne relasjonen mellom subjektet og den sosiale verden, som gir opphavet til den *praktiske sans*, følelsen for det sosiale spillet som gjør oss i stand til å tale, vurdere, persipere, oppfatte og handle på ”riktige” og ”adekvate måter”.

Praksis eller praksisformer dreier seg altså om gjengse handlemåter, talemåter, omgangsformer osv. som har fått utvikle seg i en sosial verden over tid, og som den enkelte vokser gradvis inn i. Her ser vi at det i Bourdieus teori om opprinnelsen til sosiale praksiser, ligger innbakt en sammenheng mellom *habitus*, den praktiske sans, regularitet, kontinuitet og historisitet. Denne sammenhengen formuleres direkte av Bourdieu i det følgende:

Fordi praksisen er produktet av ein habitus som sjølv er produktet av ei kroppsleggjering av innebygde regularitetar og tendensar i verda, inneheld den i seg sjølv ei forventning om tendensar og regularitetar, det vil seie ein ikkje-uttrykt referanse til ei framtid som er innskriben i det nærverande i notida (Bourdieu og Wacquant 1993: 123).

Den harmoniseringen av subjektet og omgivelsene som *habitus* betegner, er grunnlaget for praksisformer og den praktiske sans. Evnen til å ”føle seg hjemme” og å kunne gjøre det som er ”riktig” og ”påkrevd” stammer fra tidligere erfaringer i og med den sosiale verden; fra en enkulturasjon som har pågått over tid. Våre handlemåter i nåtiden er slik historisk konstituert. De foregår i en nåtid som bygger på fortiden, men de strekker seg også inn i framtiden gjennom de muligheter som åpner seg for oss, og som får oss til å være opptatt av både det som skjer nå og det som kommer til å skje. Temporaliteten og historisiteten i praksisformene, i handlemåtene kan kort oppsummeres på følgende måte: ” ... de tingene man gjør, og som man gjør

fordi det er slik det gjøres, og fordi man alltid har gjort det slik” (Bourdieu 1999: 105)”. Her kunne det også legges til ”... og det kommer man til å fortsette med fordi det er det som er det riktige å gjøre”.

Her ser vi at praksiser kan knytte til regularitet, dvs. til gjentakelse og dermed en viss forutsigbarhet. En slik regularitet er mer effektiv hva gjelder å forme menneskers praktiske sans enn ytre og eksplisitte regler. Har man sett og erfart mange nok ganger hva som er ”riktig” og ”klokt”, så vil man til slutt også velge det ”riktige” helt av seg selv, også når ingen andre er der for å fortelle eller vise deg hva du skal gjøre. Man oppdras slik til å “refuse what is anyway denied and to will the inevitable” (Bourdieu 1990: 54). Praksis, handlemåtene, vil dermed også inneholde implisitte referanser til et helt meningsunivers som er med på å styre persepsjon, orienteringer og verdsettinger, der bestemte handlinger og omgangsformer blir naturlige og selvfølgelige, mens andre ekskluderes som utenkelige. Praksisformer handler slik ikke bare om handlinger, men om tilhørighet til et sosialt univers med sine allment godtatte og selvfølgelige forestillinger. De gjengse handlemåtene som springer ut av en gitt orden er derfor formende: ”Every successfully socialized agent thus possesses, in their incorporated state, the instruments of an ordering of the world, a system of classifying schemes which organize all practices” (Bourdieu 1977: 123-124).

Praksisens form bidrar altså til å forme de som deltar i den og deres handlinger. Slik kan man også si at det er en viss tregthet knyttet til praksisformene, at de tenderer mot å reprodusere seg selv.

3.4 Estetisk praksis

Jeg betrakter her en estetisk praksis som sosialt instituerte handlemåter knyttet til verdsetting, utøving og undervisning av musikk.

Ved å bruke praksisbegrepet som utgangspunkt blir det mulig å si noe om hvordan estetiske verdier konstitueres; om hvordan noe kan framtre som ”godt”, ”stilig” og ”ønskerdig”, mens andre ting framtrer som ”dårlig” eller til og med ”stygt”. Det sentrale her er ikke musikken i seg selv, men det Danbolt m.fl. (1979) kaller vår ”kunstrelevante atferd”, dvs. *måten* musikk omtales, utøves og undervises. En estetisk praksis vil slik betegne gjengse *måter* å forholde seg til musikk på i en spesifikk sosial, historisk og kulturell kontekst. Fra et slikt praksisperspektiv handler estetisk praksis også om utøving av kulturelt konstituerte verdier og koder, altså om en kulturell kompetanse som den enkelte tilegner seg innenfor et sosialt rom.

Jeg har tidligere (se 3.3.1) omtalt denne relasjonen mellom subjektet og omgivelsene som *habitus*, kroppsliggjøring eller inkorporeringen av den sosiale verdens strukturer (Bourdieu og Wacquant 1993). Harmoniseringen av *habitus* og den sosiale verden er det som ifølge Bourdieu gir opphav til sosiale praksiser. I relasjonen mellom subjektet og det kollektive genereres gjengse handlemåter, der musikalske verdier og preferanser utøves, vedlikeholdes og videreføres først og fremst i en kroppslig og praktisk form.

Merleau-Ponty (1994) og Dewey (1916; 1934) framstiller et umiddelbart meningsfullt, kroppslig nærvær i verden som er tett knyttet til deltakelse i konkrete situasjoner og sammenhenger: Man sanser, handler, erfarer, og involverer seg umiddelbart i konkrete situasjoner. I den umiddelbare, pre-refleksive tilstedeværelsen, der man bare *er* (Merleau-Ponty 1994), vil den meningsfulle og ”riktige” handlingen, som Dewey (1916) kaller ”thoughtful”, være en konsekvens av en praktisk rasjonalitet. Denne praktiske rasjonaliteten er tett knyttet til relasjonen mellom subjektet og omgivelsene. Slik kan Merleau-Pontys og Deweys forestillinger om et umiddelbart, kroppslig og deltakende nærvær i verden knyttes til Bourdieus begrep om *den praktiske sans*, som betegner en praktisk og kroppslig forståelse for den verden og den virksomhet man inngår i. En praktisk sans oppstår som et resultat av at subjektet og den sosiale verden flyter sammen, noe som gir den enkelte en opplevelse av å være ”hjemme”; et umiddelbart og naturlig nærvær i verden, som manifesterer seg i evnen til å si og gjøre det som er naturlig og selvfølgelig. Det handler om å kunne gjøre de tingene som er ”riktige” å gjøre. Den praktiske sans må slik ses i forhold til en tilhørighet til et sosialt rom, og til dette sosiale rommets prinsipper for persepsjon, vurdering, klassifisering og bedømming. Og det er med dette som bakgrunn vi kan forstå Bourdieus formuleringer om ”blikket” og ”smaken”.

I *Distinksjonen* (1995) kritiserer Bourdieu konvensjonell estetisk teori og den ”legitime” kunsten for en ahistorisk innstilling, altså for å se bort fra kunstens historiske, sosiale og kulturelle kontekst. Det estetiske ”blikket” er ifølge Bourdieu historisk og sosialt konstituert, og kan slik aldri være ”rent”. Kunst er slik ikke universell og tidløs, men krever kulturell kompetanse for å kunne utøves og forstås på den ”riktige” måte: ”Blikket er et produkt av historien og reproduseres gjennom oppdragelsen” (Bourdieu 1995: 47). ”Blikket” kunne her ha vært erstattet med ”smaken”, som henger sammen med estetiske verdier. Smak er ikke medfødt, smak er derimot det man kan kalle en

tilegnet egenskap, eller *hexis*¹⁴. Smaken læres i det sosiale rommet, og Bourdieu kaller derfor smaken en ”sosial stedsans”. Smaken er en praktisk sans, en måte å være hjemme i og tilhørende i et sosialt rom. Det sosiale rommets smak og verdier inkorporeres og viser seg i talemåter og handlemåter. Smaken henger nøye sammen med inkludering og ekskludering, om distinksjoner, og om måter å klassifisere på. Slik kan smaken også ses som et uttrykk for den sosiale orden, som har skrevet seg inn i den enkelte og som deretter organiserer oppfatning av den samme sosiale verden. Smak og verdier henger slik nøye sammen med tilhørighet til et sosialt rom.

Praksisformer oppstår, utøves og vedlikeholdes i relasjonen mellom den enkelte og fellesskapet. En deltakelse i en estetisk praksis vil derfor i denne sammenhengen innebære å delta i et sosialt rom, og som en konsekvens av dette utvikle en sans eller en forståelse for ”god” musikk, ”god” musikkutøvelse og ”riktig” musikkundervisning. Denne forståelsen vil kunne søkes i praksisformene; de måtene man spiller og underviser på, de måtene man *ikke* spiller og underviser på, de ting som sies, de tingene som *ikke* sies, det som understrekes som sentralt, men også det som aldri kommer på tale. De tause og implisitte selvfølgelighetene og overbevisningene i musikkundervisningen blir derfor vel så viktige som de eksplisitte formuleringene. Det er de førstnevnte som gir opphav til automatikken og rutinene, det man bare gjør med den største selvfølgelighet.

En undersøkelse av en rytmisk musikkundervisning vil dermed innebære både å undersøke de estetiske verdiene som uttrykkes, utøves og håndheves i de dagligdagse undervisningshandlingene, og å relatere disse til den sosiale, historiske og kulturelle kontekst de foregår innenfor. I denne avhandlingen undersøker jeg læreren Tobias’ musikkundervisning på et rytmisk konservatorium innenfor den danske rytmiske tradisjon. I avsnitt 3.5 skal jeg diskutere hvordan de teoretiske perspektivene kan brukes som redskaper i denne undersøkelsen.

¹⁴ *Hexis* (gr): tilegnet egenskap, opprinnelsen til ordet *habitus*, som er en latinsk oversettelse av *hexis*.

3.5 Tolking og analyse

3.5.1 Teori som "modus operandi"

Valg av teori er mer enn et valg av begreper som står i et innbyrdes forhold til hverandre. Det å velge teori er også å velge et perspektiv eller et ståsted, som medfører et spesifikt "blikk". Perspektivet bestemmer blant annet hvordan man forholder seg til et materiale, hvilke spørsmål man kan stille, og dermed hvilke aspekter ved et materiale som kan komme til syne. Slik er et teoretisk perspektiv med på å konstruere undersøkelsesobjektet, og har derfor metodologiske implikasjoner.

De teoretiske perspektivene har vært viktige i analyse- og tolkningsarbeidet. Å analysere og tolke er prosesser som griper inn i hverandre, og er derfor også vanskelig å skille fra hverandre. I denne sammenhengen forstår jeg analyse og tolkning som å rydde i et materiale med utgangspunkt i et teoretisk perspektiv; å velge ut, ordne og kategorisere et materiale på bestemte måter slik at man ser materialet "som noe annet". De teoretiske perspektivene har derfor fungert som "ein *modus operandi* som praktisk rettleier og styrer den vitenskapelige praksisen" (Bourdieu og Wacquant 1993: 147).

Jeg har tidligere nevnt relasjonen mellom subjektet og den sosiale verden som sentral for hvordan jeg forstår Bourdieus begreper (se 3.3.1), denne relasjonen danner også utgangspunktet for måten jeg bruker teori som redskap i undersøkelsen. En undersøkelse av en sosial praksis skal både undersøke den praktiske kunnskapen om den sosiale verden, og hvordan en slik kunnskap oppstår. Dette kan ses i sammenheng med aktør-struktur-problematikken, som er et viktig tema hos Bourdieu. Han understreker nødvendigheten av å overskride motsetningen mellom subjektivism og objektivism, mellom sosialfenomenologi og sosialfysikk:

Man kan ikke begrense seg til det objektivistiske synet som leder til fysikalisme, og for hvilket der finnes en sosial verden i seg selv som kan behandles som en gjenstand, idet vitenskapsmannen er i stand til å behandle aktørenes nødvendigvis ufullstendige og partiske synspunkter ganske enkelt som illusjoner. Man kan heller ikke nøye seg med det subjektivistiske eller marginalistiske syn, for hvilket den sosiale verden ikke er annet enn produktet av en aggregering av alle representasjoner og alle viljer (Bourdieu 1999: 196-197).

Den subjektivistiske, fenomenologiske beskrivelsen av verden innebærer ifølge Bourdieu en forholdsvis ukritisk aksept av det folkelige, nære og selvfølgelige syn på verden. Motsatt vil en sosialfysikk innebære at man ser fenomenet fra utsiden, som en objektiv struktur eller illusjon som forskeren kan ”gjennomskue”. Bourdieu må kunne betegnes som anti-intellektualistisk. Mer presist kan man si at han er en sterk motstander av den form for intellektuell virksomhet han betegner som skolastisisme, dvs. de intellektuelle analysene som er distanserte fra folks levde liv, de analysene som ikke har aktørenes erfaringer og levde liv som grunnlag (Bourdieu 1999).

Ifølge Bourdieu eksisterer verden nemlig to ganger – den eksisterer i individets verden i *inkorporert* form, og den eksisterer i *reifisert* form i de ”objektive” og materielle strukturene som omgir individet. Det totale bildet av verden og må alltid omfatte både det reifiserte og det inkorporerte, og også relasjonen mellom dem:

Vi må derfor ta opp igjen analysen av nærværet i verden, men vi må historisere det, dvs. at vi må stille spørsmålet om den sosiale konstruksjonen av strukturer og skjemaer som aktøren iverksetter for å konstruere verden (sst.: 153).

Aktørens oppfatning av sitt eget liv og sin egen situasjon blir dermed sentral, men man kan ikke nøye seg med dette. På et eller annet tidspunkt blir forskeren nødt til å gjøre et epistemologisk brudd med aktørens selvoppfatning og innta observatørens perspektiv. Slik situeres aktøren i et sosialt strukturert rom, som er med på å konstituere det selvfølgelige i selvforståelsen (Bourdieu 1990). Bourdieu er selvsagt klar over at han i behandlingen av disse vitenskapsteoretiske spørsmålene også konstruerer verktøy som kan brukes mot ham selv. En vanlig kritikk mot Bourdieu er at han er deterministisk og kollektivistisk, dvs. at aktørenes handlinger i stor grad forklares ved hjelp av sosiale og strukturelle forhold. Nielsen (1999) gir f.eks. uttrykk for at han oppfatter Bourdieus aktører som sosialt determinerte, og stiller spørsmål ved hvorvidt det ved hjelp av Bourdieus begreper er mulig å redegjøre for endringer i menneskers liv, eller for handlinger som ikke direkte er sosialt formålstjenlige for den enkelte (sst.: 22). Bourdieu selv imøtegår en slik type kritikk på det sterkeste:

Eg trur at det som verkar opphissande (eller fortvilande) med habitusomgrepet, det er at det kroppsleggjer iverksetjinga av *ein genetisk og generisk* tenkjemåte, som er eit trugsmål om sjølve ideen om at

”skaparane” skaper seg ut frå seg sjølve, sin eigen identitet, som noko ”eineståande” (Bourdieu og Wacquant 1993: 119).

Jeg har forståelse for både kritikken og for Bourdieus svar. I følge Bourdieu må man alltid forstå subjektet gjennom relasjonen til det sosiale rommet; ergo kan subjektet ikke være totalt fristilt. Gjennom habitusbegrepet insisterer Bourdieu på en sosialisert subjektivitet, noe som medfører at habitus betegner noe personlig, men ikke helt individuelt. Innenfor det sosiale rommet der praksiser utøves, finnes det både muligheter og begrensninger for den enkeltes handlinger, som dermed kan beskrives som ”regulated improvisations” (Bourdieu 1977: 78). Hver aktør kan manøvrere, handle på sin egen måte, og ivareta sine personlige interesser, man alltid innenfor de sosiale strukturene og de muligheter og begrensninger som disse gir. Den rent individuelle intensjonaliteten finnes derfor ikke hos Bourdieu. I den grad man kan snakke om en intensjonalitet hos Bourdieu, er det en inkorporert, pre-refleksiv og sosialisert intensjonalitet som kommer til uttrykk i habitus og den praktiske sans.

Som tidligere nevnt, har Bourdieu selv en uttalt hensikt om å overskride motsetningen mellom sosialfenomenologien og sosialfysikken (Bourdieu 1999), dvs. mellom deltaker og observatør, mellom det inkorporerte og det reifiserte, mellom beskrivelser av den lokale selvforståelse og den distanserte intellektuelle analysen. For å gjøre det, skal man altså historisere nærværet i verden (sst.: 153). Men å gå rett på en kulturell og historisk analyse av nærværet i verden, uten å situere denne analysen i en nærværende og opplevd praksis, synes å kunne føre rett ut i den sosialfysikken man nettopp skal unngå. Den sosiale verden skal ikke behandles som en gjenstand som eksisterer i seg selv. Jeg forstår derfor Bourdieu slik at beskrivelser av verden er nødvendige, men ikke tilstrekkelige:

Uansett hvor uunnværlig den er for å kunne bryte med det skolastiske blikket på det alminnelige synet på verden, risikerer den fenomenologiske beskrivelsen, selv om den nærmer seg virkeligheten, å bli til hinder for en fullstendig forståelse av den praktiske forståelsen og av praksis i seg selv, fordi den er fullstendig ahistorisk, eller til og med antigenetisk (Bourdieu 1999: 153).

Altså må vi, før vi historiserer nærværet i verden, også prøve å forstå det, slik som det fortoner seg fra aktørens synspunkt. Slik jeg vurderer det, gir Bourdieu imidlertid ikke selv tilstrekkelige redskaper for å forankre de strukturelle analysene i den levde verden. Den ”umiddelbare forståelse av den

dagligdagse verden” (sst.: 141) er vanskelig å få øye på i Bourdieus abstrakte og noe ”kliniske” formuleringer om inkorporering, reifisering, strukturerende strukturer osv. For å kunne undersøke subjektene meningsfulle nærvær i verden, har jeg derfor valgt å benytte Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Deweys pragmatisme (se 3.2.2 og 3.5.2). Denne kombinasjonen av Merleau-Ponty, Dewey og Bourdieu har altså ulike hensikter, og disse gjenspeiles i problemstillingen. Denne lyder *Hvordan konstitueres rytmisk musikkundervisningspraksis som estetisk praksis*, med følgende underproblemstillinger: (1) Hvilke estetiske verdier kommer til uttrykk i en rytmisk musikkundervisning? (2) Hvordan konstitueres disse estetiske verdiene som selvfølgelige?

Med disse problemstillingen ønsker jeg å både å undersøke handlemåtene slik de utøves og oppleves av subjektene, men også å relatere handlemåtene til det sosiale rommet som de foregår i. Slik har arbeidet med datamaterialet, analysen og tolkningene av dette har vært todelt, noe som har medført ulik fokusering og dermed ulike spørsmål til materialet. Disse to underproblemstillingene gir ulike fokus, og representerer derved to ulike tolkningskontekster. Jeg skal i det følgende utdype disse, og beskriver hvordan jeg har jobbet med materialet innenfor hver kontekst.

3.5.2 Tolkningskontekst 1: Med utgangspunkt i aktøren

Hensikten med arbeidet innenfor denne tolkningskonteksten har vært å identifisere estetiske verdier i en rytmisk musikkundervisningspraksis. Det har betydd å identifisere det som framstår som riktig, viktig og meningsfullt ved musikkutøving og musikkundervisning, sett fra aktørens ståsted. Her stod altså den lokale selvforståelsen i sentrum. Jeg er selv delvis er oppdratt innenfor en rytmisk musikkundervisningspraksis, og har tidligere førstehåndskjennskap til Tobias’ arbeidsmåter og synspunkter (se 4.6), hvilket ville gi meg gode forutsetninger for å gi en framstilling av dette slik det oppleves fra ”innsiden”. Sentrale spørsmål til materialet i denne fasen var:

- Hva foregår i undervisningen, og på hvilken måte?
- Hvilke musikalske og musikkpedagogiske handlinger og arbeidsmåter framstår som betydningsfulle?
- Hvilke begrunnelser framføres eventuelt for dette?

Jeg studerte observasjonsdata (notater og opptak) om og om igjen, og prøvde slik å kartlegge så mange sider ved undervisningssituasjonen som mulig: hvilke arbeidsformer og organiseringsmåter som ble brukt, hvilket musikalsk materiale som ble brukt og på hvilken måte, progresjonen og oppbygningen av undervisningsøktene, måten timen ble startet og sluttet, måten overganger i innhold og tematikk ble presentert og markert på, måter å instruere på, kommunikasjonsformer mellom lærer og studenter, hvordan rommet var utformet og på hvilken måte det ble brukt, hvilke instrumenter som ble brukt og på hvilken måte, og jeg prøvde å kartlegge ”stemningen” i rommet ved å lytte til musikken, se på ansiktsuttrykk osv. Kort sagt prøvde jeg å registrere og kartlegge så mye som mulig av det som foregikk i ulike undervisningstimer, og etter hvert begynte det å utkrystallisere seg mønstre.

Det var noen handlemåter, arbeidsmåter og organiseringsformer som gjentok seg i undervisningen, og som ble framhevet som spesielt viktige i intervjumaterialet. Enkelte handlinger fra studentenes side ble oppmuntret, mens andre ble sanksjonert. Visse instruksjoner og beskjeder ble gjentatt i ulike varianter til studentene i undervisningen: ”Gjør sånn, ikke sånn, fordi at om du gjør sånn så ...”, mens i intervjumaterialet kunne noen handlemåter blir omtalt som ”noe jeg legger veldig stor vekt på”, ”som underviser skal man kunne gjøre slik og sånn”, ”det er faktisk en begrensning” o.l. I dette materialet inngår også en del små fortellinger om konkrete episoder Tobias har opplevd, som han framhever som spesielt meningsfulle, lærerike, eller rett og slett for å utdype et tidligere artikulert synspunkt. Slik framtrådte visse viktigheter, prinsipper og idealer, både i ord og handling, og i kombinasjon med et aktørorientert kroppsfenomenologisk og pragmatisk perspektiv kunne jeg så navngi konkrete estetiske verdier (se kapittel 5).

Et betimelig spørsmål blir da hvor disse kategoriene kommer fra; kommer de fra materialet eller fra de teoretiske perspektivene? Det mest korrekte svaret er antakelig at det er en kombinasjon. Jeg kom til konservatoriet for første gang med to ting i bagasjen: tidligere erfaringer med rytmisk undervisningspraksis, deriblant også et godt kjennskap til Tobias’ undervisningsmåter, og en oppfatning om at et kroppsfenomenologisk perspektiv ville være relevant for tolkning og analyse av undervisningssituasjoner. Begge deler var selvsagt med på å styre observasjonene. Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi viste seg som forventet å være nyttig. Samtidig la jeg merke til en rekke interessante ting som lot til å falle falt utenfor en kroppsfenomenologisk forståelsesramme. F.eks. la Tobias, til tross for all sin understrekning av det kroppslige og pre-refleksive,

også vekt på det refleksive som en nødvendig forutsetning for læring. Med andre ord handler det ikke bare om opplevelsen i seg selv, men også refleksjon på grunnlag av opplevelser. Dette banet veien for Deweys erfaringsbegrep (1916), og nærmere bestemt Deweys (1934) begrep om estetisk erfaring, som i sterkere grad enn det generelle erfaringsbegrepet inneholder et kroppslig og sanselig element. I Deweys pragmatisme fant jeg gjenklang for en del av de synspunkter på musikkundervisning og på musikkens funksjon som Tobias understreket i sin undervisning.

I løpet av tolkningsarbeidet utarbeidet jeg et refleksjonsnotat som i all hovedsak hadde form som en meningsfortetning, der undervisningen og prinsipper for denne ble lyssatt ved hjelp av Merleau-Ponty og Dewey. Tobias fikk lese og kommentere denne framstillingen, og bekreftet at min teoretiske framstilling lå tett opp til hans egne, mer praktiske synspunkter. Dette notatet dannet siden grunnlaget for utarbeidelsen av kapittel 5. I sum førte dette til frambringelsen av kategorier og framstillinger av praksis som syntes å ligge tett opptil den lokale selvforståelsen. Min framstilling av aktørperspektivet har slik blitt validert av forskningspersonen selv.

Ved hjelp av Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi er det slik mulig å identifisere noen estetiske verdier som ble uttrykt og utøvd i praksis. Med henvisning til Danbolt m.fl. (1979) kan vi si at Dewey og Merleau-Ponty var til hjelp med hensyn til å beskrive ”den kunstrelevante atferd”. Men en slik tilnærming dekker som nevnt bare innsideperspektivet, og bidrar slik til å gjengi etablerte koder og selvfølgeligheter. For å kunne si noe om *hvordan* en ”kunstrelevant atferd” og dens ”koder” læres, inkorporeres og blir til en lokal selvforståelse, trengte jeg å legge til ytterligere perspektiver for å kunne situere, desentrere og kontekstualisere.

3.5.3 Tolkningskontekst 2: Med utgangspunkt i strukturene

Arbeidet innenfor denne tolkningskonteksten har i stor grad vært konsentrert om å belyse spørsmålet om *hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige*. Altså: Hvordan læres disse verdiene, hvordan utøves de, hvordan håndheves de, og hvordan bidrar dette til formingen av ”rytmiske mennesker”?

Disse spørsmålene har delvis representert et dilemma for meg; et dilemma som handler om forholdet mellom datamaterialet og tolkningen, og dermed også om gyldighet. Jeg kan ikke bruke det materialet jeg har til å si noe

spesifikt om konstitueringen av Tobias' estetiske verdier, som jo nettopp danner utgangspunktet for denne avhandlingen. Da måtte jeg i så fall brukt et annet perspektiv, og f.eks. forankret avhandlingen i livshistorieforskning. Jeg har riktignok en del informasjon om Tobias' oppvekst og bakgrunn, men har av personvern hensyn valgt å utelate mye av denne. I spørsmålet om hvordan estetiske verdier konstitueres, kan jeg derfor ikke ta utgangspunkt i Tobias' person.

Ved å utvide fokus, og dermed åpne for å betrakte undervisningsvirksomheten som sosialt og kulturelt konstituert, kan jeg derfor nærme meg spørsmålet om konstituering av estetiske verdier fra en annen kant. Om vi godkjenner en tese fra sosiale praksisteorier, kan vi hevde at på grunn av praksisformenes historiske dimensjoner, tenderer praksisformer mot å reprodusere seg selv, evt. i variert form (se 3.3.2). Det ligger dermed visse konserveringsmekanismer innebygd i de handlemåtene som danner grunnlag for praksiser. Jeg kan altså ikke si noe detaljert om hvordan Tobias har "lært" *sin* kunstrelevante atferd, men jeg kan se hvordan han prøver å lære videre det han selv tror på, og med henvisning til sosial praksisteori anta at hans handlemåter, ytringer og verdier er historisk, sosialt og kulturelt konstituert. Ettersom ingen individer fungerer i et sosialt tomrom, må undervisningshandlinger slik ses i relasjon til de omgivelser og den kontekst Tobias og studentene nå til daglig inngår i. Bourdieus sosiale praksisteori er derfor utgangspunktet for denne andre tolkningskonteksten.

Hos Bourdieu er det en relasjon mellom inkorporert praksis og reifisert praksis, dvs. mellom subjektet og de materielle objektene og strukturene i det sosiale rommet. Jeg har tidligere forklart strukturer som ordensmåter, som gitte og gjengse måter å ordne verden på. Disse ordensmåtene finnes i subjektet i form av persepsjonsmåter, tanke kategorier og handlingsalternativer. Men i henhold til relasjonen mellom subjektet og det sosiale rom, finnes disse også i en objektiv og materiell form i det sosiale rommet som omslutter praksiser. Å kartlegge slike "objektive" og materielle strukturer og former, både i undervisningssituasjonen og i konservatoriekonteksten, ble derfor viktig. Mens jeg i den første tolkningskonteksten fokuserte på aktørens selvforståelse og livsverden, ble den andre tolkningskonteksten mer strukturalistisk orientert, der formene, strukturene og deres mulige formende effekt på aktørene stod i fokus.

Jeg gikk gjennom materialet på nytt, og prøvde å identifisere former og strukturer i undervisningen. Jeg fokuserte på organiseringsformer i undervisningen, musikalske strukturer, osv. som kunne bidra til å understreke

innholdet i og utøvingen av de estetiske verdiene (se kapittel 6). Slik framstod f.eks. sirkelen som den mest framtreddende organiseringsformen i undervisningssituasjonen, noe jeg satte i sammenheng med understrekningen av sosiale verdier, og dermed av samspill som estetisk verdi. Jeg så deretter utover undervisningssituasjonen; på narrative strukturer, institusjonelle strukturer, arkitektoniske strukturer. Det er observasjonene og refleksjonene som danner grunnlag for kapittel 6 i denne avhandlingen. I denne fasen av arbeidet ble også historiske data, dokumentstudier og fotografier brukt som viktige datakilder. Jeg har drøftet tolkningene mine med en annen forsker som også er godt kjent i det danske rytmiske miljøet. Vedkommende har ut fra sitt kjennskap til miljøet validert mine tolkninger, dvs. vurdert dem som sannsynlige og rimelige.

3.5.4 Analysestrategier

Det finnes mer eller mindre standardiserte analysestrategier, så som f.eks. grounded theory, korrespondanseanalyse, konversasjonsanalyse, diskursanalyse osv. Slike analysestrategier legger i seg selv bestemte føringer på materialet og måten å jobbe på. Jeg har i det store og det hele brukt det Steinar Kvale (1997) kaller en "ad hoc meningsgenerering", som enkelt sagt går ut på å bruke hvilke strategier som helst så lenge det er med på å gi ordne materialet og gi mening til dette:

Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder er en eklektisk metode. En rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft, samt avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder kan brukes for å hente fram meningen i de ulike delene av materialet (Kvale 1997: 126).

Ulempen er selvsagt at man ikke kan vise fram én bestemt analysestrategi, og derfor heller ikke en konsekvent framgangsmåte i behandlingen av datamaterialet. Styrken ved en eklektisk tilnærming er imidlertid at forskeren står friere til å nærme seg ulike deler av materialet på ulike måter for å vise fram det som framstår som signifikant i materialet (sst.: 135-136). Dette er relevant med tanke på at ulike datakilder og datainnsamlingsteknikker produserer ulikt materiale, men også med tanke på at de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for avhandlingen gir ulikt fokus, og dermed ulike tolkningskontekster.

På ett tidspunkt ble det imidlertid nødvendig å bruke en mer spesifikk analysestrategi. Som ledd i arbeidet med å undersøke strukturelle aspekter valgte

jeg å rekonstruere og analysere en fortelling som handler om den rytmiske tradisjonens historie, og om konservatoriets relasjon til denne historien og tradisjonen, en fortelling jeg har kalt ”Jakten på den rytmiske ånd” (se 6.3).

Bruken av en narrativ analyse i en ellers Bourdieu-inspirert tolkningskontekst krever en nærmere forklaring. Hos Bourdieu er det først og fremst den kroppslige og praktiske forståelsen og mestringen av verden som er i sentrum, han er ikke spesielt opptatt av det talte og det skrevne ordet. Min begrunnelse for å pøse inn en narrativ analyse i denne sammenhengen er at fortellinger tradisjonelt har fungert som virkemidler for moralsk oppdragelse (Gergen 2005). Dette gjelder særlig i muntlig orienterte kulturer (Ong 1982), som en gehørbasert rytmisk musikkundervisning kan sies å være. Fortellingen ”Jakten på den rytmiske ånd” kan karakteriseres som en andreordensfortelling, dvs. at den omhandler kollektivets historie. Den kan derfor brukes til å relatere individuelle handlinger til kulturens verdier og prinsipper (Polkinghorne 1988; Elliott 2005). Dette er helt i tråd med Bourdieus understrekning av relasjonen mellom det personlige og det kollektive, selv om Bourdieu som nevnt ikke er særlig opptatt av språklige dimensjoner. En andreordensfortelling kan ha en moralsk oppdragende funksjon, og kan dermed fungere som en ”strukturerende struktur” (Bourdieu 1977). Kort sagt: fortellinger kan fungere ideologisk og moralsk, og bidra til å forme aktørers verdier og handlinger i henhold til de verdier som formidles gjennom fortellingen. Dette har sammenheng med at fortellinger gir rammer for hvordan verden og kollektivet kan forstås, og dermed for hvilke synspunkter og handlinger som kan anses som ”riktige”. Fortellinger kan dermed sies å ha en doksisk funksjon (Nyrnes 2006), ved at de både er med på å forme og formidle selvfølgeligheter.

Jeg har altså rekonstruert en fortelling, som jeg deretter har analysert. Med begreper hentet fra narrativ teori, kan denne prosessen betegnes som en (re)konstruksjon av en *narrativ diskurs*, basert på en *historie*. Fortellinger har flere nivåer, og *historie* og *narrativ diskurs* er to grunnleggende nivåer innen narrativ teori. *Historie* er faktisk eller fiktive hendelser, som foregår i kronologisk rekkefølge, på visse steder og tider og med visse personer involvert. Når slike hendelser språkliggjøres i en fortelling, formidles de via en *narrativ diskurs*. Den narrative diskursen, som for øvrig ikke må forveksles med diskursbegrepet slik vi kjenner det fra diskursanalyse og diskursteorier, betegner ”den talte eller skriftlig utformede presentasjonen av hendelsene, personene og handlingen” (Lothe 1997: 50). *Diskursen* blir slik å forstå som den skriftlige eller muntlige ”teksten” som leseren, eller i dette tilfellet tilhøreren, har adgang

til. Historie kan eksistere uten diskurs, noe som betyr at historien eller hendelsene ikke trenger å gjengis i en fortelling. Man kan imidlertid ikke ha en fortelling uten en eller annen form for diskurs. I det man begynner å fortelle om noe som har skjedd, konstruerer man en diskurs. I en fortelling fungerer derfor *historie* og *diskurs* i sammenheng med hverandre. Fortelleren har historien som utgangspunkt for konstruksjonen av diskursen, mens leseren/tilhøreren har denne diskursen som utgangspunkt for sin konstruksjon av historien.

Når Tobias forteller om slavehandelen i Tanzania, er jeg en lytter som konstruerer en historie ut fra hans diskurs. Ettersom Tobias' diskurs er svært omfattende, er det umulig å gjengi diskursen i sin helhet slik den faktisk var. Jeg har derfor med utgangspunkt i historien konstruert en ny diskurs, der jeg har linket sammen en rekke brokker fra ulike steder i datamaterialet, satt dem sammen i en kronologisk sammenheng og kokt det ned så mye som mulig. Resultatet er rekonstruert narrativ diskurs, som jeg deretter analysert for å kunne hvordan fortellinger og narrative strukturer kan fungere formende for estetisk praksis.

Min orientering i narrativ teori og narrativ analyse har vært forholdsvis overflatisk, og jeg har ikke lest de klassiske narratologene¹⁵. Avhandlingen er ikke skrevet fra et narrativt teoretisk perspektiv, men jeg har benyttet noen enkle narrative analyseteknikker på den diskursen jeg har rekonstruert. Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiach og Tamar Zilber (1998) skisserer to akser som utgangspunkt for en narrativ lesning: Man kan lese narrativer med ut fra aksens helhet-del (*holistic-categorical*), eller man kan lese ut fra aksens innhold-form (*content-form*). Ulike kombinasjoner av disse kategoriene gir ulike lesemåter. Jeg har valgt en lesemåte som kan kalles *holistic-form*, dvs. en strukturalistisk orientert analyse med vekt på helhet og form, der strukturer og mønstre i fortellinger som helhet er det sentrale. Dette vil være i tråd med det strukturalistisk orienterte perspektivet innenfor den tolkningskonteksten som den narrative analysen inngår i. Den narrative analysen jeg har gjort, er enkel forløpsanalyse, i all hovedsak basert på Kenneth Gergen (2005), Luc Herman og Bart Vervaeck (2001) og Barbara Czarniawska (2004). Her har jeg vektlagt en framstilling av kronologi, tider og steder. For å også kunne undersøke motsetninger og retning i narrativet, har jeg brukt konfliktaksen i Algirdas

¹⁵ F.eks. Tzvetan Todorov, Algirdas Greimas, Vladimir Propp, Gérard Genette, Roland Barthes, Hayden White, Paul Ricoeur osv.

Greimas' aktantmodell¹⁶, slik den framstilles i Herman og Vervaeck (2001) og Eiliv Vinje (1993) i kombinasjon med Gergens (2005) teori om retning i narrativer. Kort fortalt innebærer en slik kombinasjon å undersøke hvordan hendelsene i fortellingen enten bidrar til at man beveger seg i retning av eller bort fra et gitt mål, og hvem eller hva som framstilles som positive og negative innflytelser i forsøket på å realisere målet.

3.6 Kritiske kommentarer

Jeg skal i det følgende knytte noen kommentarer til min bruk av Bourdieu i denne avhandlingen.

Bourdieus begreper *habitus*, *felt* og *kapital* regnes vanligvis som sammenhengende begreper som forklarer og gir innhold til hverandre. I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke habitusbegrepet uten å nevne de to andre, noe som trenger en forklaring. Broady definerer feltbegrepet som "ett system av relationer mellom positioner besatta av spesialiserte agenter och institutioner som strider om något för dem gemensamt" (Broady 1991: 266). Et felt eksisterer altså når en avgrenset gruppe mennesker og institusjoner kjemper om noe som er felles for dem. Et felt er slik et sosialt rom, men med visse særskilte kjennetegn; et felt har institusjoner, spesialister, kamper om posisjoner og en relativ autonomi. Til feltet hører også spesifikke former for kapital. "Kapital" handler om verdier og ressurser. Den mest almenne kapitalformen, "symbolsk kapital" forstås her som det som gjenkjennes og anerkjennes som verdifullt av visse sosiale grupper (Broady 1991: 169). Habitus kan ses som en kroppsliggjort symbolsk kapital, som står i relasjon til et sosialt felt.

I datamaterialet finnes det referanser til andre rytmiske institusjoner, til kamper om posisjoner, til en større sosial og kulturell kontekst med en relativ autonomi. Konservatoriet kunne derfor høyst sannsynlig betraktes som en av flere institusjoner på et rytmisk felt, Tobias kunne ha vært betraktet som en aktør på det samme feltet, og de estetiske verdiene jeg undersøker i denne avhandlingen kunne vært tolket som en form for kapital på det samme feltet. En

¹⁶ Greimas' aktantmodell var først og fremst utviklet for å forklare ulike størrelser og funksjoner i relativt lukkede tekster, som f.eks. eventyr. Modellen er konsentrert omkring tre akser: Prosjektaksen (subjekt/objekt) viser helten (subjektet) som handler mot å oppnå et mål (objekt), kommunikasjonsaksen handler om giver og mottaker av objektet, mens konfliktaksen viser de motsatte kreftene som hjelper eller hindrer subjektet å nå målet (Vinje 1993).

feltanalyse eller en kartlegging av et felt foregår på meso- og makronivå, der man f.eks. kan kartlegger posisjoner mellom ulike institusjoner og aktører på feltet, ser på den historiske framveksten til feltet, og ser på feltets relasjoner til andre felt. Jeg har ikke empiri til å gjøre dette. Jeg har heller ikke forutsetninger til å kunne gjøre en omfattende kartlegging av noe som foregår i et annet land. I denne avhandlingen beveger jeg meg på et mikronivå. Jeg betrakter her undervisning som en praksis innenfor et mindre sosialt rom i en bestemt sammenheng, nærmere bestemt: læreren Tobias' undervisning på det rytmiske konservatoriet, innenfor den danske rytmiske tradisjon.

Jeg har likevel valgt å bruke habitusbegrepet, fordi habitusbegrepet og dets bruksverdi ikke er avgrenset til feltanalyser. Begrunnelser for dette finner jeg hos Bourdieu selv, som sier at "menneskelige handlinger er et ikke-tilfeldig, men dog heller ikke helt rasjonelt styrt produkt av en rekke *møter (...) mellom habitusformer* som er preget av den historien de er sprunget ut av, og *sosiale universer (særlig felter)* (Bourdieu 1999: 121, min utheving). Av dette kan vi slutte at et felt er et særtilfelle av et sosialt univers, at habitusbegrepet fungerer særlig godt i forhold til feltbegrepet, men at bruken av habitusbegrepet ikke er begrenset til en feltsammenheng. Jeg mener derfor at det prinsipielle forholdet mellom individet og det sosiale som fanges av habitusbegrepet og den praktiske sans, kan brukes til å undersøke mindre sosiale rom.

Jeg har også valgt å se bort fra kapitalbegrepet i denne avhandlingen, ettersom Bourdieus kapitalbegrep synes å være nært knyttet til "legitim" og "dominerende" kultur innenfor et hierarkisk samfunn. Det kan derfor ikke uten videre "oversettes" til et skandinavisk samfunn. Dette bringer meg inn på en vanlig kritikk mot Bourdieu, nemlig er at hans teorier i stor grad hviler på hans begrep om sosial orden basert på symbolsk makt. Denne makttenkningen ble utviklet på grunnlag av forståelsen av kabylersamfunnet i Algerie, et "primitivt", førmoderne samfunn med tradisjonell autoritet og tilskreven sosial status. Ifølge Gunnar Aakvaag er "Bourdieu forsøk på å universalisere symbolsk makt som ordensteoretisk hovedbegrep på tvers av historisk tid og sosialt rom ikke [...] vellykket" (Aakvaag 2006: 238). En forståelse av sosial orden, rang, posisjoner, maktutøvelse og oppdragelse av samfunnsmedlemmene utviklet i et førmoderne og hierarkisk samfunn kan altså ikke uten videre overføres til et moderne, differensiert samfunn. En annen vanlig kritikk mot Bourdieu, som fungerer i forlengelsen av dette, er hans manglende fokus på verbalspråket. Språket virker ikke å være særlig viktig for Bourdieu. I den grad språket nevnes spesifikt, er det ofte som et maktutøvingsmiddel, språkets kritiske og frigjørende potensiale

nevnes ikke. Bourdieu fokuserer i stedet på kroppen, på det nonverbale, pre-refleksive og ikke-diskursive, og på den implisitte læringen som skjer som følge av inkorporeringen av de objektive strukturene (Butler 1999; Aakvaag 2006).

Disse to punktene rammer også min bruk av Bourdieus begreper og perspektiver i denne avhandlingen. Avhandlingens empiriske materiale er innsamlet i Danmark på 2000-tallet, et moderne, sekulært, høyteknologisk, demokratisk, litterat og institusjonalisert samfunn som ligner lite på kabylerne bondesamfunn i Nord-Algerie for femti år siden. Denne avhandlingen skal imidlertid ikke handle om et helt samfunn. Den skal handle om musikalsk og musikkpedagogisk virksomhet på en bestemt institusjon innenfor en bestemt tradisjon. Denne virksomheten kan på mange måter minne om noe førmoderne, der skriften er marginalisert, og der den kroppslige deltakelsen og tilstedeværelsen står i fokus (Ong 1982). Jeg mener derfor at bruken av Bourdieus praksis- og habitusbegrep i denne avhandlingen er passende.

Man kan imidlertid også stille spørsmål ved bruken av Bourdieu og disse begrepene i forbindelse med pedagogiske situasjoner. Bourdieus teorier oppfattes ikke vanligvis som pedagogiske teorier. Innholdet i Bourdieus arbeid handler imidlertid i stor grad om hvordan mennesker tilegner seg visse disposisjoner, preferanser og legninger. Jeg har hatt til å hensikt å undersøke hvordan estetiske verdier kommer til uttrykk i en rytmisk musikkundervisningspraksis, og å undersøke hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige, og dermed også som ”riktige” og ”viktige”. Det er dette jeg skal undersøke i kapittel 6. Med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet, kunne et foreløpig og generelt svar være at estetiske verdier blir riktige og viktige hvis det finnes mennesker som oppfatter dem som riktige og viktige, og innretter sin tilværelse deretter, og som også prøver å oppdra andre til å oppfatte dem som riktige og viktige. Bourdieus teorier handler derfor om hvordan mennesker formes på bestemte måter, og kan derfor betegnes som en sosialisering- eller danningsteori. Det har i høyeste grad pedagogisk relevans.

Det meste problematiske ved bruken av Bourdieu er individets svake stilling i hans teorier. Bourdieus konfliktfokuserte, strukturalistiske orientering, i kombinasjon med et lite nyansert klassebegrep og til tider vagt maktbegrep, svekker individets status. Jeg er klar over at Bourdieu insisterer på at hans habitusbegrep gir tilstrekkelig rom for subjektet (se f.eks. Bourdieu og Wacquant 1993: 118-120). Vektleggingen av den subtile, symbolske maktutøvelsen som følger av subjektets tilhørighet til et sosialt rom, medfører likevel delvis et syn på individet som styrt av ytre krefter, mekanismer og

strukturer hun eller han bare delvis har innvirkning på. Gartman er meget skarp i sin kritikk av Bourdieu når han skriver følgende: ”Han underkjenner enhver virkelig handling til fordel for en klassestruktur som er internalisert i individene, og som determinerer kulturelle valg som reproducerer den samme klassestrukturen” (Gartman 2006: 214). Gartmans skarpe framstilling kunne med fordel nyanseres noe, men jeg deler hans syn på at det hos Bourdieu er en form for sosial determinisme som ikke alltid yter subjektet rettferdighet. Jeg har brukt Dewey og Merleau-Ponty for å myke opp Bourdieu, og jeg har også lagt vekt på habitusbegrepet for å fokusere på subjektet så mye som mulig. Men subjektet og subjektets intensjonalitet har fortsatt ikke stor plass, verken hos Bourdieu eller i denne avhandlingen. Det er en konsekvens som følger av perspektivet, og det er derfor en konsekvens jeg har måttet leve med.

Jeg er klar over at denne avhandlingen kunne ha vært skrevet fra andre perspektiver, som ville gitt delvis andre svar på mine spørsmål. Hadde jeg valgt å forankre avhandlingen som helhet i pragmatiske og/eller fenomenologisk perspektiver, ville dette hatt konsekvenser for både problemstilling, skrivemåte, analysestrategier og tolkningskontekster. Etter å ha arbeidet med Bourdieu over lengre tid, har jeg fortsatt problemer med å anerkjenne alle nyanser og dimensjoner fullt ut. Bourdieus perspektiver er problematiske på en del punkter, men det er likevel i Bourdieus sosiale praksisteori jeg har valgt å forankre denne avhandlingen. Jeg har derfor, til tross for en noe fri og eklektisk håndtering av enkelte begreper, prøvd å være noenlunde tro mot hovedlinjene i perspektivet.

Kapittel 4. Case og datainnsamling

4.1 Innledning

I min undersøkelse av hvordan en rytmisk praksis konstitueres som estetisk praksis, har jeg valgt å fokusere på to dimensjoner ved praksis: For det første å identifisere hvilke estetiske verdier som kommer til uttrykk til den daglige virksomheten, for det andre å undersøke hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige.

Min forståelse av praksisbegrepet (se 3.3.3 og 3.4) får visse implikasjoner for valget av design, forskningstilnærming og datainnsamlingsmetoder. Det har vært viktig å velge en design og en tilnærming som er konkret nok til at jeg kan gå tett på aktørens virksomhet, handling og samhandling, samtidig som den må være åpen nok til at jeg som forsker ikke låser meg i for faste kategorier. Tilnærmingen må altså både være fokusert og fleksibel. Den må gjøre det mulig å ikke bare fokusere på subjektets handlinger erfaringer, men må også til å kunne identifisere sosiale strukturer og mekanismer som er med på å forme både aktørens erfaringer og forskerens blick. Det er praksisformenes synlige ”overflate”, dvs. det man gjør, måten det gjøres på, og de strukturene som muliggjør handlemåtene, jeg skal undersøkes. Dette krever også en design og et metodologisk rammeverk som gjør det mulig å undersøke relasjoner og kontinuitet. Med tanke på å møte disse kriteriene organiserte jeg den empiriske undersøkelsen som en casestudie med hovedvekt på feltarbeidsmetoder.

4.2 Casestudien og casevalg

Casestudien er en undersøkelse av et konkret eksempel som undersøkes så detaljert som mulig, dvs. ”research that investigates a few cases, often just one, in considerable depth” (Gomm, Hammersley og Foster 2000: 3). Begrunnelsen for å studere en eller få enheter i dybden er at casen(e) er særlig interessante i seg selv, eller kan si noe prinsipielt om visse fenomener eller begreper.

Det er delte meninger om hvordan man skal forstå en case. Robert Stake (1995) hevder at valget av casestudien først og fremst er et valg av

undersøkelsesobjekt, ikke av metodologi. Han understreker også at casen må fungere som en helhet; et integrert system av sammenhengende deler: "The case is a specific, a complex, functioning thing" (Stake 1995: 2). I forlengelsen av argumentet om casen som et helhetlig integrert system, hevder Stake også at de mest interessante pedagogiske casene er mennesker og utdanningsprogrammer. En lærer kan, ifølge Stake, altså være en case, men undervisningen hennes vil ikke være spesifikk nok til å kunne karakteriseres som en case (Stake 1994). Jeg har valgt å se bort fra Stakes argumenter på dette punktet, da det bygger på en oppfatning av handling og praksis som er i strid med det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen. Handling er sentralt i enhver praksisteori, og fra et slikt perspektiv kan man ikke studere mennesker uten å studere deres handlinger. Den rytmiske undervisningspraksis jeg har valgt å undersøke er ikke bare en individuell lærerpraksis, den inngår i en sosial og historisk tradisjon som er med på å influere den enkelte aktørs handlinger, og individuelle handlinger vil derfor aldri være rent individuelle. Sharan B. Merriam (1994) hevder at en casestudie gir konkret, direkte innsikt i nettopp både prosessuelle og kontekstuelle faktorer ved hverdagslige aktiviteter, noe som dermed bidrar til en bedre forståelse gjennom rikholdige og helhetlige beskrivelser av komplekse og enkeltstående tilfelle. Med utgangspunkt i disse argumentene mener jeg at det er deknning for å betrakte en undervisningspraksis som en case, noe f.eks. både Krüger (2000 b) og Nerland (2004) tidligere har gjort og argumentert for.

Med henvisning til Stake (1994) hevder Robert Yin (1994) at det å se en casestudie først og fremst som et valg av undersøkelsesobjekt, medfører at alle studier av objekter - det være seg mennesker, organisasjoner, systemer og land - vil kunne fungere som caser. Slike vide og omtrentlige oppfatninger av casestudien oppfordrer til en slapp og tilfeldig organisering av studien og datainnsamlingen, noe som ifølge Yin er med på å gi casestudien et ufortjent dårlig rykte i forskersammenheng. Han tar derfor til orde for at casestudien nettopp *ikke* dreier seg om valget av forskningsobjekter og datainnsamlingsteknikker. Derimot dreier casestudien seg om en omfattende forskningsstrategi som stiller strenge krav til fokus og avgrensning. Yin definerer og avgrenser derfor casestudien på en annen måte enn Stake. I følge Yin må casestudien forstås som en empirisk undersøkelse av et samtidig fenomen i sine naturlige omgivelser og kontekst, særlig når grenseoppgangen mellom fenomen og kontekst ikke er helt tydelig (Yin 1994: 13). Merriam (1994) støtter en slik forståelse av casens kontekstuelle sider. Hun sier

casestudier dreier seg om tolkning-i-kontekst, der man belyser samspillet mellom viktige faktorer som kjennetegner foreteelsen. Yin sier også:

The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis (Yin 1994: 13).

Med utgangspunkt i Yins definisjon av casestudier vil jeg derfor karakterisere min undersøkelse av en lærers rytmisk undervisningspraksis på et rytmisk konservatorium først og fremst som en casestudie, selv om jeg riktignok har benyttet meg av typiske antropologiske datainnsamlingsteknikker. Undervisningssituasjoner er pågående hendelser som både inkluderer handling, samhandling, kommunikasjon og bruk av verktøy og artefakter. Musikkundervisningssituasjoner kan riktignok sies å foregå innenfor klasserommets fire vegger, og utgjør slik en rimelig avgrenset setting. Samtidig foregår undervisningen innenfor en større kontekst, som i dette tilfellet innebærer en relasjon mellom undervisningshandlingene, institusjonen og den historiske tradisjonen som både undervisningen og institusjonen inngår som en del av. Lærerens undervisning kan derfor vanskelig skilles fra den videre konteksten den inngår i. Det taler også for en variert bruk av datakilder og datainnsamlingsteknikker, der alt som er egnet til å belyse casen er å anse som relevant og brukbart med hensyn til å kunne gi en så bred innsikt i casen som mulig. Det betyr at både såpass forskjellige kilder som observasjonsdata, intervjudata, dokumenter og fysiske artefakter kan og skal trekkes inn i undersøkelsen hvis dette synes nødvendig.

Yin trekker derimot opp et unødvendig markant skille mellom etnografi og casestudier, delvis basert på en antakelse om at antropologisk forskning ikke benytter seg av et gitt teorigrunnlag. Som både antropogene Kirsten Hastrup (1995) og Martyn Hammersley og Paul Atkinson (1987) påpeker, har riktignok antropologi eller etnografi tradisjonelt først og fremst vært opptatt av beskrivelser av det studerte, dernest eventuelt teoriutvikling på grunnlag av det empiriske materialet som produseres av et feltarbeid. Det er likevel ikke riktig at antropologisk forskning ikke forholder seg til allerede eksisterende teorier og bruker dem i utformingen av en studie. F.eks. sa antropologen Bronislaw Malinowski allerede i 1922 følgende:

God teoritrening og kjennskap til de siste resultatene av teoretisk aktivitet er ikke det samme som å være belastet med fordommer. (...). Det å være forutinntatt er ødeleggende for alt vitenskapelig arbeid, men foregrepne problemer er den vitenskapelige tenkers viktigste bagasje, og slike problemer åpenbarer seg først for observatøren gjennom hans eller hennes teoretiske studier (Malinowski 1922: 8-9, sitert i Hammersley og Atkinson 1987: 46).

Yins avgrensning av casestudien mot etnografien med bakgrunn i hans antakelser om etnografens teoribruk framstår derfor ikke umiddelbart rimelige for meg. Imidlertid går det muligens an å skille mellom etnografisk forskning og casestudieforskning på en annen måte. Den antropologiske forskningsprosessen har ofte blitt sammenlignet med en trakt, forstått som at forskeren går bredt ut og starter med så åpne spørsmål som ”hva foregår her?”. Deretter fokuseres det gradvis underveis i feltarbeidet (Hammersley og Atkinson 1987; Ely m.fl. 1991). På den måten er det kanskje rimelig å si at i mye antropologisk forskning er det møtet med feltet som bestemmer hvilken retning prosjektet skal gå. En slik tilnærming i denne avhandlingen ville medføre at jeg skulle ha startet med brede observasjoner av et helt konservatoriemiljø, og deretter fokusert på utvalgte problemstillinger og eventuelt på personer og deres handlinger. Jeg nærmet meg imidlertid undersøkelsen på en annen måte: Jeg snudde trakten og startet i den smale enden da jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i rytmisk musikkundervisning, representert ved én persons undervisningspraksis.

En case skal velges strategisk med tanke på å oppnå så rikholdig og detaljert informasjon som mulig. Atypiske eller ekstreme caser, enten de er spesielt vellykkede eller problematiske, regnes som mest informasjonsrike (Flyvbjerg 1991). Det var derfor viktig for meg å unngå det typiske, gjennomsnittlige og representative. Jeg har valgt å studere læreren Tobias' undervisning ved et dansk rytmisk konservatorium. Tobias har ingen formell utdanning i verken musikk eller pedagogikk, men regnes i relevante fagmiljøer som en ekspert på sine fagområder – en dyktig musiker og engasjerende lærer. Tobias er oppdratt og virker innen den rytmiske tradisjon i Danmark, som har hatt rimelig stor innflytelse på deler av det norske musikkpedagogiske miljøet, men den danske rytmiske tradisjon er i liten grad forsket på. Tobias' undervisning er, slik jeg kjenner den fra før, gehørbasert, med utgangspunkt i en svært kroppslig og praktisk tilnærming til musikkundervisning, en måte å undervise på som også i liten grad tidligere har vært gjort til gjenstand for forskning. Tobias tilhører også en yrkesgruppe som er underrepresentert i

musikkpedagogisk forskning, nemlig lærerutdannerne. Alle disse tingene er med på å øke casens informasjonsverdi.

Jeg valgte Tobias som forskningsperson på bakgrunn av kjennskap til hans undervisningsformer. Dette medførte at jeg nærmet meg feltet med et helt sett av teoretiske antakelser i ryggen, noe som blant annet var med på å styre både forskningsspørsmål og observasjoner. F.eks. valgte jeg til å begynne med å benytte Merleau-Pontys og Deweys begreper og perspektiver, ettersom jeg antok at disse ville gi meg en anledning til å fokusere på det kroppslige og handlingsmessige (se 3.2). Dette viste seg imidlertid etter hvert å være utilstrekkelig, noe som medførte av jeg i stedet for å snevre inn faktisk måtte utvide perspektivene underveis. Dette skyldes to ting: For det første kom jeg for nær på, og klarte ikke å distansere meg fra materialet (se 4.6). For det andre begynte Tobias å desentrere seg selv på den tiden da den såkalte "visjonsdebatten" på konservatoriet var godt i gang (se 6.3), der både lærere og studenter var sterkt engasjerte i en diskusjon av verdier og veivalg på konservatoriet. Fra å snakke om "jeg", "meg", "min undervisning", ble ord som "oss", "vi her på konservatoriet", "den rytmiske tradisjon" osv. stadig vanligere når Tobias snakket. Han fjernet også delvis fokus fra seg selv og sin egen undervisning ved å i større grad tilrettelegge for mer studentaktivitet og studentmedvirkning i undervisningen.

Ved å understreke relasjonen mellom seg selv, kolleger og studenter, og mellom sin egen virksomhet, institusjonen og tradisjonen situerte Tobias seg selv i sosiale, historiske og kulturelle sammenhenger. Jeg måtte derfor trekke inn perspektiver som gjorde det mulig å plassere aktøren Tobias i en sosial og kulturell sammenheng. Bourdieus sosiale praksisteori ble derfor viktig i det videre arbeidet. I tillegg til å vektlegge relasjonen mellom aktøren og det sosiale rommet, understreker Bourdieu også sterkt forskerens epistemiske refleksivitet, noe som gav meg redskaper til å gjøre den distanseringen som var nødvendig for å prøve å unngå å reprodusere praksisens "naturligheter" og "selvfølgeligheter".

Min studie har derfor helt fra starten av, selv om den har endret fokus underveis, vært styrt av visse teoretiske antakelser og visse teoretiske perspektiver, noe som har vært med på å styre både utformingen av forskningsspørsmål, valg av forskningspersoner og den setting som forskningen har foregått i. Dette kan settes i sammenheng med casestudiens noe mer avgrensede forskningsinteresse, til forskjell fra f.eks. en mer antropologisk tilnærming der man ville gått bredere ut i starten. Min forskningsinteresse har først og fremst vært én lærers rytmiske musikkundervisning, og etter hvert også

læreren som situert i en kulturell kontekst, men ikke av hele den rytmiske tradisjon eller kultur som sådan. Bent Flyvbjerg formulerer det slik når han begrunner valget av casestudien som forskningstilnærming: "... hvorfor skyde med haglgevær, når man i mange tilfælde kan ramme plet med riffel?" (Flyvbjerg 1991: 147).

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Kilder, settinger og omfang

Datamaterialet som denne avhandlingen bygger på kommer fra ulike kilder. En stor del av materialet stammer fra observasjoner av undervisningssituasjoner ledet av Tobias, fra samtaler med Tobias og studentene hans i forbindelse med undervisningen og kvalitative intervjuer med Tobias. For å få innsikt i kontekstuelle forhold har jeg observert hverdagslivet og de fysiske omgivelsene på konservatoriet for øvrig, jeg har også studert en del dokumenter. Jeg har endelig intervjuet to øvrige ansatte på konservatoriet som var aktive i den rytmiske tradisjon så langt tilbake som overgangen mellom 1960- og 1970-tallet, og som har vært sentrale personer i hele konservatoriets historie, fra opprettelsen og til i dag.

Selv om noe av datainnsamlingen har foregått i settinger utenfor konservatoriet, er avhandlingen stort sett basert på det empiriske materialet fra konservatoriet. Det er på konservatoriet de dagligdage praksisformene er å finne, det er her vi finner handlingsmønstrene, selvfølgelighetene, det som "goes without saying because it comes without saying" (Bourdieu 1977: 167). Selv om jeg i liten grad har brukt materiale fra undervisningssituasjoner utenfor konservatoriet direkte i avhandlingen, har et slikt materiale likevel vært indirekte nyttig. Utenfor konservatoriet finner man situasjoner som ikke har fått utvikle seg over lang tid, derfor inneholder heller ikke disse så mange etablerte mønstre og selvfølgeligheter. Her er det ikke så mye som "goes without saying", hvilket medfører mer forklaring og verbalisering. Materialet fra eksterne settinger har derfor vært viktig med tanke på å kunne identifisere selvfølgeligheter i den daglige virksomheten på konservatoriet.

Jeg har brukt feltarbeidsmetoder, men jeg skal ikke påstå å ha gjort en fullverdig feltstudie, noe som krever tilstedeværelse over et lengre tidsrom. De empiriske studiene i denne avhandlingen har blitt organisert som en rekke feltopphold av 1-2 ukers varighet. Jeg har samlet inn datamaterialet ved ulike

feltopphold på til sammen vel åtte uker i tidsrommet 1999-2002, samt en uke i 2008. Datamaterialet utgjør ca. 65 timer med audiovisuelle opptak, ca 500 sider med feltnotater og utskrifter av observasjoner og samtaler.

Referanser til datamaterialet gjøres i form av bokstavene I (Intervjuer og samtaler), U (observasjon av undervisning) og F (feltnotater), etterfulgt av linjenummer.

4.3.2 Feltopphold, inntreden og forskerroller

Caser fokuserer på fenomener og aktiviteter i sine naturlige omgivelser, dvs. der de vanligvis foregår, og brukes derfor ofte i sammenheng med feltarbeidsmetoder, selv om casestudier ikke er begrenset til disse (Merriam 1994). Det er feltarbeidsmetodene som har vært de viktigste arbeidsmåtene i min studie, og jeg skal omtale disse i det følgende.

Den enkleste og mest direkte måten å bli kjent med andre menneskers liv og praksis er å oppsøke dem det gjelder; være sammen med dem, snakke med dem og delta i det som foregår i deres hverdag (Hammersley og Atkinson 1987). Bourdieu understreker at empiriske undersøkelser bør foregå tett på praksis, og er meget kritisk til de forskere som intellektualiserer over verden fra avstand. Ikke bare er de uvitende om hva som foregår i verden, og hva det vil si å leve i verden, de utviser også en ”triumferende uvitenhet om denne uvitenheten” (Bourdieu 1999: 21).

Det å delta i andre menneskers dagligliv med de redskaper som er nødvendige for å utforske og forstå, har slik en epistemologisk begrunnelse. Bourdieus agenda er både å bryte med spontane og folkelige sosiologier, så vel som med ”skolastisisme”, dvs. en livsfjern intellektualisering. For å kunne identifisere de strukturer som er med på å forme subjektets persepsjoner og erfaringer, må man også anerkjenne subjektets erfaring av mening i sitt dagligliv (Bourdieu og Wacquant 1993). Nærheten til de man utforsker og nærværet i deres omgivelser er altså en nødvendig forutsetning for å få en innsikt i andre menneskers liv og virke:

... at komme tett på undervisningens kompleks ved at befinde sig i det, og ved at komme tættast mulig på hva der går for sig i det pædagogiske handlerum fra dag til dag blandt de implicerede (Borngakke 1996: 137).

Før jeg kunne tre fysisk inn i feltet, måtte jeg skaffe meg tilgang ved å forhandle med Tobias. Han var den første ”portvakten” (Ely m.fl. 1991), den

som kunne gi meg den første tillatelsen og slippe meg inn. I dette prosjektet har forskningsobjektet vært en lærers undervisningspraksis, som har beveget seg mellom ulike lokaler, ulike institusjoner, ulike sammenhenger, byer og land. Også tid og varighet har vært sterkt varierende: mens det som foregår på konservatoriet foregår hver dag og er en del av et pågående 4-5-årig forløp, kan undervisning utenfor konservatoriet være et engangsforløp på 4-5 timer.

”Feltet” har dermed ikke vært en statisk størrelse, men noe som har skiftet karakter, innhold, temporalitet og aktører hver gang konteksten skifter. Det betyr at det å tre inn i feltet var en pågående prosess under hele feltarbeidet, og der min egen framtoning ble en relativ størrelse. Handlinger måtte fortløpende vurderes og revurderes. Noen ganger kunne systematisk refleksjon og planlegging i for- eller etterkant vise seg å gi et godt resultat, andre ganger viste sosiale antenner og sosial improvisasjon seg å være de beste verktøy.

En viktig del av et feltarbeid er å bli godtatt, noe som igjen avhengig av hvordan man presenterer seg, hvilken forskerrolle og hvilke former for deltakelse man legger opp til. Rollebegrepet er en viktig del av dramaturgisk sosiologi. Erving Goffman hevder at man alltid konstruerer måter å presentere seg selv og framstå for andre, og at det bak planlegging og utøving av en selvpresentasjon alltid ligger en hensikt om å gi et best mulig inntrykk (Goffman 1992). Selvpresentasjonen og rollespillet foregår også i feltarbeidet, i det forskeren skal gå inn og ta del i andres dagligliv. Man prøver i ord og handling å framstå for andre på en slik måte at de si alle fall ikke synes det er ugreit å ha en forsker der. Til det ligger til en viss grad å kunne vurdere hvilke forventninger andre har til deg, og prøve å oppføre seg i samsvar med det. En stor del av det å tre inn i feltet og være i feltet handlet for meg derfor om å utvikle og spille bestemte roller for å skape, opprettholde eller endre relasjoner til andre deltakere.

Det er altså viktig å kunne opptre strategisk for å få så mye informasjon som mulig. I den sammenheng anbefaler Cato Wadel (1991) generelt rollen som lærling, fordi en lærling for mange mennesker er enklere å forholde seg til enn en forsker:

Mens folk flest ”do not know how to be studied” og heller ikke anerkjenner behovet for å bli studert, så vet folk flest hva det vil si å bli lært opp, og innser behovet for dette (Wadel 1991: 34).

Lærlingrollen fungerte overhodet ikke på konservatoriet. Dette kan selvsagt ha sammenheng at konservatoriet ofte har ”lærlinger” på besøk:

gjestende studenter og lærere som er på studietur for å ”se på” og ”lære”, og som antakelig er forstyrrende for den daglige virksomheten på konservatoriet. Ledelsen ved konservatoriet var positivt innstilt til prosjektet. De rytmiske miljøene i Norden har manglet forskning omkring sin virksomhet, og min tilstedeværelse på konservatoriet ble derfor verdsatt av ledelsen på konservatoriet som et faglig bidrag. De godtok min forskerrolle umiddelbart og gav meg visse privilegier som andre tilfeldige besøkende og ”lærlinger” ikke ville fått.

Lærlingerollen fungerte heller ikke i forhold til Tobias. Lærlingrollen i rytmisk undervisning betød for meg å vente på stikkord fra Tobias og reagere på hans handlinger, noe som førte til usikkerhet og passivitet fra min side. Jeg skjønnte derfor ganske fort at jeg også overfor ham måtte innta rollen som profesjonell forsker. På denne måten ble forskjeller i fagtradisjoner og faginteresser klart artikulert, noe Tobias selv i stor grad bidro til:

Akkurat med de tingene synes jeg det er fint å skille det ad, hvor man liksom sier: 'Her gjør vi noe praktisk og her forsker vi hva det er for noe som foregår'. Og det er to vidt forskjellige ting. Da skal man gå inn og skille det. Og det er jo viktig, begge deler er viktig (I. 525-29).

Forskerrollen virket altså forløsende i forholdet til Tobias, men overfor studentene hadde forskerrollen som forventet en litt annen effekt. Det viste seg etter hvert at konservatoriet på mange måter framstod som et ”papirløst samfunn”. Noter og andre skriftlige hjelpemidler var ikke en naturlig og verdsatt del av undervisningen jeg deltok i. Konservatoriet syntes i det hele tatt å være preget av en muntlig og lite akademisk stemning, der den praktiske utøvingen fikk stå i sentrum på bekostning av intellektuell aktivitet. Jeg merket derfor en viss akademikerforakt fra studentenes side, selv om de selvsagt var alt for høflige til å si det rett ut. Min rolle som forsker var allerede etablert på konservatoriet, og det eneste jeg kunne gjøre var å prøve å løse litt opp ved å delta musikalsk i enkelte situasjoner. Det tekniske og musikalske nivået på konservatoriet er imidlertid meget høyt, og jeg kunne ikke delta i hva som helst. Danseforskerne Jill Green og Susan Stinson drøfter betydningen av forskerens tekniske ferdigheter i dans i forhold til studentenes ferdigheter i en deltakersituasjon, noe som er overførbart med hensyn til min deltakelse i rytmiske musikkundervisningssituasjoner:

Another issue that can arise during participant observation in a technique class has to do with the technical skill level of the researcher in comparison to that of the students in the class. For example, a researcher

who is less skilled technically than the students may not earn their respect (Green og Stinson 1999: 100).

Hele poenget med måtte derfor være å delta i noe jeg kunne beherske på et tilfredsstillende nivå, sett fra studentenes side. Jeg begynte derfor å utføre musikalske oppgaver i nøye utvalgte samspillsituasjoner. Etter hvert skjønnte jeg også at min deltakelse i undervisningen var en forutsetning og nærmest et krav både fra studentene og Tobias' side, for at de skulle være villig til å slippe meg delvis "inn". Tobias sier mer eller mindre rett ut at årsaken til at jeg får "lov" å observere, er at jeg fra før har erfaring med og kjennskap til arbeidsmåten og materialet:

Du vet jo godt hvordan det føles. Det har du prøvd så mange ganger, så du vet jo godt hvordan det føles. Så det behøver du sånn sett ikke å føle igjen (...), jeg ville være mye, mye mer kritisk hvis du liksom var møtt opp her, og vi ikke kjente hverandre, og du ikke hadde prøvd min undervisning før, og vi liksom ikke hadde gjort noe sammen før. Og du bare satt deg ned og intellektualiserte over min undervisning. Så ville jeg virkelig vært nervøs, altså (I. 3376-86).

Tobias tillot altså observasjon og intellektualisering med henvisning til tidligere deltakelse i lignende situasjoner. Studentene visste imidlertid ikke om min bakgrunn, og så med skepsis på en observerende utenforstående. Jeg ble derfor testet og avkrevd deltakelse fra studentene gjennom spørsmålet "Skal du ikke være med?"; et spørsmål som ble gjentatt utallige ganger i løpet av mine besøk på konservatoriet. I starten hadde spørsmålet karakter av en høflig invitasjon til å tre ut av observatørrollen og å delta ute på gulvet sammen med dem. Jeg avslo imidlertid i starten med henvisning til at det gikk utover observasjonene. Da endret spørsmålet karakter. Fra å være en invitasjon til å delta i fellesskapet, ble det til et retorisk spørsmål der avslaget var gitt på forhånd. Spørsmålet fikk etter hvert en sarkastisk undertone, som tydelig demonstrerte studentenes mistro til mine rytmisk-musikalske ferdigheter. Gjennom en stadig gjentakelse av spørsmålet, ironiserte studentene over forskerens manglende *evne* og *mot* til å delta i praktiske aktiviteter på gulvet, og spørsmålet representerte derfor også etter hvert en utfordring: "Kom og bli med hvis du kan og hvis du tør". Jeg trådte derfor ut på gulvet i nøye utvalgte aktiviteter, og etter at jeg hadde deltatt i noen praktiske økter endret spørsmålet igjen karakter. Spørsmålet "skal du ikke være med?" ble nå stilt med en mild form for vantro. Det var altså forunderlig for studentene at jeg når jeg faktisk var

i stand til å delta i aktiviteten på adekvat måte, skulle ville velge bort deltakerrollen til fordel for den mer distanserte observatørrollen.

4.3.3 Observasjoner

Det har vært vanlig å skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Men, som Peter Adler og Patricia Adler (1994) påpeker: Så lenge man er synlig tilstedeværende i andre menneskers daglige liv og virker er man alltid en deltaker, selv når man bare sitter stille og betrakter det de andre holder på med. Man kan imidlertid velge i hvilken form deltakelsen skal foregå i, og i hvor stor grad man skal involvere seg i ulike situasjoner og dermed også identifisere seg med dem man studerer.

I løpet av datainnsamlingen varierte min grad av deltakelse fra full deltakelse i undervisningssituasjoner til distansert observasjon av hverdagslige hendelser og situasjoner i fellesarealene. På grunn av mine korte opphold ble jeg imidlertid aldri integrert i særlig grad. Gjennom observasjonene av undervisningen var jeg vitne til og deltok i situasjoner der mange mennesker var i samspill og samhandling med hverandre omkring felles aktiviteter. Observasjonene gav meg anledning til å se og erfare komplekse situasjoner, og hvordan de utspilte seg med hensyn til progresjon, mønstre, arbeidsformer, kommunikasjon og samhandling.

Den aktive deltakelsen i undervisningen gav bedre kontakt med studentene (se 4.3.2), men var nødvendig også av flere årsaker. Det var for det første nødvendig for å få førstehåndserfaring med de praktiske problemstillingene Tobias og studentene jobbet med. Det er en fordel å kunne kjenne virksomheten på kroppen, å bli kjent med aktiviteter og arbeidsformer ved å delta aktivt i dem, ikke minst fordi så mye av musiseringen og undervisningen er basert på en gehørbasert og kroppslig tilnæringsmåte. Den direkte deltakelsen i undervisningen gav for det andre også et grunnlag for å bedre forstå kommunikasjonen mellom Tobias og studentene, som i undervisningssituasjonen ofte var begrenset til et minimum av ”vanlige” ord, og var slik svært kontekstavhengig. Her er et eksempel fra en rytmetreningstime:

Student: Kan du ikke kjapt repetere de breakene?

Tobias: Først den som går i tre – deng deng gong gada (spiller figuren ut i luften) – det er den samme som den siste bortsett fra at den går i fire og er halvannen gang hurtigere, men ellers så er det den same figuren. (Rå latter fra noen av studentene).

Student: Tøft!

Tobias: Først den i tre. Så to ganger – digedigoba digedigoba, grege dege gregedege ah! (synger), det er den første. Neste – gung gak gedigeding ba – tre ganger. Også fire – degedegong degedegong degedegong degedegong, gregedege gregedege ah! Og neste er de som går i fem – gaga deng gaga deng gagango dong deng – går fire ganger, stopper, og dette her til slutt.

(U. 3185-96).

Jeg hadde tidligere hatt direkte erfaring med Tobias' undervisningsmåter, samtidig som jeg selv til tider har undervist på lignende måter. Jeg hadde derimot mindre erfaring med observasjonssituasjonen: det å se og høre fra avstand, og samtidig reflektere over dette. Da var det en fordel å distansere seg fra den intense involveringen og konsentrasjonen som kreves av en aktivt syngende, klappende, trampende, spillende og dansende deltaker. Derfor valgte jeg i mange tilfeller å sitte på sidelinjen og bare observere.

Ved en anledning bodde jeg på konservatorieområdet, og oppholdt meg slik døgnet rundt inne på konservatorieområdet i to uker. Foruten å delta i Tobias' undervisning, tilbrakte jeg atskillige timer i konservatoriets fellesområder, og fikk slik anledning til å observere dagliglivet på konservatoriet på nærere hold enn vanlig. Dette oppholdet fant sted ved semesterstart en høst, og var slik også oppstarten av et nytt studium for de nye studentene. Oppholdet ved semesterstart hadde til hensikt å gi et innsyn i konservatoriehverdagen, som Tobias' undervisning er en del av. På den tiden hadde jeg begynt å studere relasjonene mellom aktør, institusjon og tradisjon, med hensikt å identifisere eventuelle formende strukturer i praksis. Observasjonene av møtet mellom de nye studentene og en allerede etablert sosial orden stod derfor i sentrum for dette oppholdet.

Som en del av observasjonsmaterialet mitt regner jeg også de uformelle samtale som fant sted med Tobias og studentene, gjerne i nær tilknytning til en undervisningssituasjon. Små hastige samtaler før, under eller etter undervisning kunne utdype, forklare og kommentere det som foregikk i undervisningen. Samtaler i lunsj- eller kaffepauser med studenter og Tobias handlet om løst og fast omkring undervisningsaktiviteter, rytmisk musikkundervisning, om ting som foregikk på konservatoriet, og gav meg slik et visst innsyn i hvordan de ulike mennesker på konservatoriet oppfattet konservatoriehverdagen.

4.3.4 Intervjuer

I tillegg til de uformelle, mer spontane samtaler, inngår det en rekke formelle intervjuer i materialet, forstått som samtaler som var forskerinitierte, avtalt på forhånd, forberedt, og dokumentert ved hjelp av lydopptak. Ifølge Kvale er et kvalitativt intervju en faglig konversasjon, som bl.a. har til formål å ”innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden” (Kvale 1997: 39). Karen Borgnakke (1996) gjør imidlertid en distinksjon mellom det kvalitative forskningsintervjuet i en intervjustudie, og intervjuer som del av en undersøkelse med et bredere datagrunnlag. Ettersom min studie ikke bæres av intervjuer, og intervjuene heller ikke var den eneste kontakten mellom forsker og forskningspersoner, må intervjuene må derfor ses i sammenheng med observasjonene som har både foranlediget og foregått parallelt med intervjuene.

Intervjuene med Tobias foregikk for det meste på konservatoriet, og noen også faktisk i selve undervisningslokalet, i umiddelbar tilknytning til undervisningssituasjonen. Min begrunnelse for dette var at jeg ville forankre intervjuene i noe konkret, og slik beholde forbindelsen til den daglige undervisningsvirksomheten. De uformelle samtaler tjente til dels samme formål. Planlagte, formelle intervjuer er likevel noe annet enn spontane samtaler i en pågående musikalsk eller sosial situasjon. Det å sette seg ned til avtalt tidspunkt ved et bord med en båndopptaker mellom samtalepartnerne signaliserer at samtalen skal foregå innenfor visse rammer. Intervjusituasjonen er slik en sosial situasjon med en innebygd struktur og disiplin, som er designet for å fremme en viss distansering, verbalisering, tematisering og refleksjon som går utover det intense engasjementet og involveringen i undervisningsaktiviteten. Med andre ord: intervjuet er en faglig konversasjon med en struktur og en hensikt (Kvale 1997: 31).

Graden av strukturering av intervjuene har variert. I en del tilfeller var intervjuene åpne, der temaer og innhold i intervjuet fikk utvikle seg underveis. Konverserende og fleksible samtaler av denne typen kalles av noen for ustrukturerte intervjuer (Fontana og Frey 1994), i motsetning til strukturerte intervjuer der spørsmål og rekkefølge er gitt på forhånd, og der det er mindre rom for variasjon og fleksibilitet. Det gir imidlertid liten mening å kalle intervjuer for ustrukturerte (Ely m.fl. 1991). Alle intervjuer og samtaler har en struktur, men det varierer hvordan strukturen blir til. I noen tilfeller bestemmes strukturen på forhånd, i andre tilfeller blir den til underveis.

...it is not possible to conduct a structure-free interview, not least because the agendas and assumptions of both interviewer and interviewee will inevitably impose frameworks for meaningful interaction (Mason 2002: 231).

F.eks. startet jeg det aller første intervjuet med å henvise til en fornøylig historie Tobias hadde fortalt før på dagen, og bad ham om å gjenfortelle denne. Dette var historien om den gangen han skulle undervise på et sommerkurs sammen med den erfarne læreren Erik (se 5.3). Deretter brukte jeg hans utsagn underveis i intervjuet til å stille nye spørsmål som bygde på det han nettopp hadde sagt. Slik strukturerte intervjuet seg selv, og vi var i løpet av intervjuet innom en rekke temaer som oppstod i forlengelsen av hverandre: intuitiv undervisning, det skriftlige versus det muntlige, den kroppslige hukommelsen osv.

Andre intervjuer, særlig mot slutten av arbeidet, var forholdsvis strukturerte og styrt fra min side. Dette skyldtes at jeg brukte intervjusituasjonen for å få innsikt i visse temaer som hadde utkrystallisert seg underveis, og som jeg trengte mer informasjon om. Et helt konkret eksempel på dette er at jeg i det siste intervjuet bad Tobias å snakke meg gjennom rominndelingen på konservatoriet, fordi jeg var i ferd med å skrive om praktisk hierarkisering på konservatoriet (se 6.5), og trengte utfyllende informasjon om dette.

I sum har intervjuene grovt sett omhandlet følgende tema:

- Tobias bakgrunn, tidligere og nåværende musikalsk og musikkpedagogiske virke
- Synet på hva som er viktig og riktig ved musikkutøving og musikkundervisning, både generelt og mer spesielt i forhold til konkrete eksempler fra konservatoriet og fra egen undervisningserfaring.
- Virksomheten på konservatoriet: om institusjonen generelt, og hvordan Tobias plasserer seg og sin undervisning innenfor disse institusjonelle rammene

Tematikken i disse intervjuene har bidratt til å belyse problemstillingens to underspørsmål: hvordan estetiske verdier kommer til uttrykk i den daglige virksomheten i en rytmisk musikkundervisning, og hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige. Ved å snakke med Tobias om disse temaene fikk jeg innsikt i hvordan verden framstår for Tobias, hva han vektlegger som ”viktig” og ”riktig”, hvilke personer og hendelser som har vært

betydningsfulle for ham, og hvordan han selv plasserer seg i forhold til konservatoriet og den rytmiske tradisjon.

Jeg har også gjort et gruppeintervju med to andre ansatte ved konservatoriet, Hensikten med dette intervjuet var å få informasjon om den rytmiske tradisjon og andre historiske forhold som lå til grunn for opprettelsen av rytmiske konservatorier i Danmark på 1980-tallet, noe som etter hvert viste seg å være nødvendig for å kunne kontekstualisere av Tobias' undervisning og virksomheten på konservatoriet for øvrig. Ettersom den rytmiske tradisjonen i Danmark i stor grad er gehørbasert (se 2.4.3), finnes det lite skriftlige nedtegnelser om disse historiske forholdene, og jeg måtte derfor søke informasjon fra personer som hadde vært med i prosessen. Jeg intervjuet derfor to andre ansatte ved konservatoriet; begge var sentrale i den rytmiske tradisjon på 1970- og 1980-tallet, den tiden da ting virkelig skjedde. Intervjuet tok utgangspunkt i en skriftlig framstilling av den danske rytmiske tradisjon som jeg hadde skrevet på grunnlag av opplysninger jeg hadde tilegnet meg, både i forkant av og i løpet av avhandlingsarbeidet. De ble deretter bedt om å fortelle meg så mye som de kunne huske fra den tiden.

En vanlig begrunnelse for å bruke gruppeintervjuer, er at maktforholdet i et en-til-en-intervju mellom intervjuer og intervjuerperson i noen tilfeller kan være svært asymmetrisk. I et gruppeintervju, der intervjuerpersonene er forskeren tallmessig overlegne, oppheves da til en viss grad forskerens mulighet til å dominere, og er slik en potensielt mer demokratisk situasjon – forutsatt selvsagt at forholdet mellom intervjuerpersonene er forholdsvis balansert. Min begrunnelse for å bruke gruppeintervjuet i akkurat denne sammenhengen hadde imidlertid å gjøre med gruppeintervjuets dynamikk, nærmere bestemt det som kan kalles en "snøballeffekt": Det den ene sier kan sette i gang minner hos den andre, som så utdyper det som ble sagt, noe som igjen kan sette i gang nye refleksjoner hos den første osv. Slik kan ett enkelt utsagn om en avgrenset hendelse i overført betydning "balle på seg", og i sum føre til en stor mengde informasjon (Vaughn, Schumm og Sinagub 1996. Det en time lange intervjuet gav meg derfor en stor mengde informasjon om den rytmiske tradisjon i Danmark.

4.3.5 Dokumentasjon av observasjoner og intervjuer

Feltnotater er en vanlig måte å nedtegne observasjonsdata på, og mens jeg observerte undervisning i starten av datainnsamlingen noterte jeg flittig. Etter hvert skjønte jeg at det verken var mulig eller nødvendig å notere alt som

foregikk i undervisningssituasjonene, og brukte i større grad notatene som et verktøy for refleksjon og begynnende analyser. Dette var mulig fordi jeg filmet en del av undervisningsøktene med videokamera, og disse opptakene fungerte da komplementært med hukommelse, penn og papir. Dermed ble det også mulig å fordype seg i enkelte øyeblikk i undervisningen i etterkant:

Videobehandlingens styrke som metode er, at den fastholder flere elementer i kommunikasjonens helhet og uttrykk end interviewet og båndopptakeren. Videobehandling er en registrering og fastholdelse av fysisk rom og tid, som muliggjør en detaljert analyse av kommunikasjon som forløb, helhet og prosess (Rasmussen 1997: 59).

En fordel ved videobehandling er altså blant annet at visse undervisningssituasjoner kan ”fanges” audiovisuelt, spilles av om og om igjen, og dermed gjøres til gjenstand for nærmere studier, noe f.eks. beskrivelsene av undervisningssituasjonene i kapittel 2 (se 2.5.2 og 2.5.3) var et eksempel på. Video fanger kontekst på en tydeligere måte enn lydopptak. Ved å studere opptak av undervisningen ble det tydelig at ansiktsuttrykk, små tegn og bevegelser kan være meningsbærende. Ettersom mye av undervisningen til Tobias foregår med et minimum av verbale instruksjoner, var videoopptakene en viktig kilde for å få innsikt i den nonverbale kommunikasjonen, den kroppslige involveringen i musiseringen og det sosiale samspillet i undervisningssituasjonen.

Videobehandling har selvsagt ulemper, ikke minst reiser bruken av videoopptak noen etiske spørsmål, noe jeg vil diskutere senere i kapitlet. En ulempe ved bruken av videokamera i undervisningssammenheng er selvsagt at et videokamera på et stativ i seg selv en nokså påfallende innretning, og jo mindre man tukler med kameraet underveis, jo mindre oppmerksomme syntes deltakerne å være på det. Så i mange sammenhenger gikk jeg derfor og satte meg ett sted, mens kameraet stod og surret for seg selv et annet sted. Det betyr at muligheten for både å skifte kameravinkel og å endre bildeutsnitt blir begrenset. Totalt innebar dette at visse episoder og hendelser som framstod som særlig interessante i øyeblikket, kunne ha blitt tydeliggjort med mer progressiv filming. Ettersom muligheten for å zoome inn på særlig interessante hendelser var begrenset, ble det derfor ekstra viktig å supplere filmopptakene med fylldige notater med betraktninger, refleksjoner osv., noe som var til hjelp med å trekke fram og fokusere på enkelte episoder i ettertid.

Enkelte undervisnings- og veiledningssituasjoner ble tatt opp på minidisk, noe som også har både fordeler og ulemper. Ettersom et lydopptak bare fanger det hørlige, det som faktisk blir sagt, sunget og spilt, betyr det at man også er avhengig av notater, hukommelse og stor grad av fortolkning for å sette det hørlige inn i en meningsfull og forståelig sammenheng. I visse tilfeller viste imidlertid lydopptak seg å være mer hensiktsmessige enn videoopptak, fordi minidiskspilleren er så liten at den ikke vekker oppmerksomhet. Studentene gjorde også ofte selv minidiskopptak av undervisning. Ettersom Tobias sjelden eller aldri delte ut noter eller papirer i undervisningen, regnet jeg med at minidiskopptakene fungerte som ”auditive notater” for studentene.

Alle intervjuene ble tatt opp på minidisk. Observasjoner av andre situasjoner og settinger på konservatoriet ble dokumentert ved hjelp av feltnotater. Hva gjelder beskrivelser av bygninger og rom, er disse basert på notater og fotografier av bygningene innvendig og utvendig.

4.3.6 Dokumentstudier

I løpet av arbeidet med denne avhandlingen har jeg studert ulike dokumenter knyttet til den danske rytmiske tradisjonens historie, dokumenter knyttet til opprettelsen av de danske rytmiske konservatoriene på 1980-tallet, og videre dokumenter knyttet til konservatoriets virksomhet i dag, så som fagplaner, timeplaner, romplaner osv. Alle disse dokumentene er i utgangspunktet offentlige, men noen av dem er ikke lette å få tak i. Ettersom mange av disse dokumentene i stor grad enten er knyttet spesifikt til konservatoriet eller til bestemte personer ved konservatoriet, har jeg av personvern hensyn valgt å ikke synliggjøre dem i datamaterialet i form av sitater og referanser. I stedet har jeg valgt å la opplysninger fra dokumentene inngå som bakgrunnsinformasjon, og som en del av den generelle og delvis anonymiserte informasjonen som gis om konservatoriet og den rytmiske tradisjon. Jeg har, så vidt jeg vet, ikke navngitt personer i denne avhandlingen, med mindre det som står om dem enten er alment kjent eller har vært publisert tidligere.

Hva gjelder dokumenter om historiske forhold i forbindelse med den rytmiske tradisjonen på 1970- og 1980-tallet, har jeg for det meste brukt *Det Virtuelle Musikbibliotek* (<www.dvm.nu>). Dette er en dansk elektronisk ressurs-samling av musikkrelatert stoff. Denne samlingen inneholder bl.a. fulltekstversjoner av bibliografier, diskografier, verksamlinger, linksamlinger, og samlinger av ulike danske musikk-tidsskrifter. I denne samlingen har jeg for

det meste brukt tidsskriftene *MM* og *Jazz Special* som kilder, ettersom det er disse som i særlig grad omtaler emner, personer og hendelser i det aktuelle tidsrommet.

4.3.7 Datatypene i relasjon til hverandre

Mens datainnsamlingen er i gang går gjerne ulike teknikker og ulike tilnæringsmåter om hverandre. Likevel er det snakk om ulike situasjoner og ulike tilnæringsmåter som gir ulike data. Ikke minst er de forskjellige datainnsamlingsteknikkene uttrykk for ulike måter å reflektere og kommunisere på, ulik grad av fokusering og tilknytning til kontekst. Selv om også fotografier og dokumenter inngår i datagrunnlaget for denne avhandlingen, er det observasjonene, samtalene og intervjuene som danner grunnstammen i den empiriske undersøkelsen som denne avhandlingen bygger på. Observasjonene har på mange måter vært utgangspunktet, noe som selvsagt skyldes undervisningspraksisens praktiske og gehørbaserte arbeidsmåter, der deltakende handling og kroppslig involvering framheves som sentralt. Slik ville de andre datatypene vært rimelig meningsløse uten å ha observasjonen i bunn. Samtidig har intervjuer og samtaler vært viktige for å fylle ut og utvide den informasjonen som kom fram gjennom observasjoner. Den verbale instruksjonen og refleksjonen i undervisningssituasjonen er ikke omfattende, og intervju- og samtaledata har derfor vært nødvendig for å utdype og verbalisere undervisningshandlingene og verdier som ligger til grunn for undervisningen.

Samtaler, intervjuer og observasjon er ulike datatyper, men gir sammen et grunnlag for å utvikle en bredere og mer helhetlig forståelse av problemområdet. Observasjoner, samtaler og intervjuer fungerte slik i forlengelsen av hverandre, og gav anledning til å utdype, stille spørsmål, gi temaer, perspektiver og fokus til hverandre. Ting jeg så eller hørte i observasjonssituasjoner førte til spørsmål, som senere kunne utdypes i en samtalesituasjon. Motsatt kunne samtaler og intervjuer gi temaer og begreper som igjen ble viktige i strukturering av videre observasjoner. Språklige og innholdsmessige uklarheter fra intervjuer kunne utdypes videre i neste intervju, eller gjennom et nærmere blikk på de observerte undervisningsøktene. Disse dataene ble siden komplementert og supplert av fotografier og dokumenter.

4.4 Personvern, informasjon og samtykke

Konservatoriets ledelse har gitt tillatelse til forskningsopphold, filming, lydopptak og fotografering på konservatorieområdet. Tobias og de to andre ansatte jeg har intervjuet har fått skriftlig informasjon om studien i henhold til de krav som stilles i forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006), så som informasjon om studiens formål, problemstilling, metoder, perspektiver, dokumentasjon, bruk og gjenbruk av materialet, hva det vil innebære å delta i prosjektet, de har også blitt informert om at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse (sst.: 12-13). Jeg har også inngått en konkret avtale med Tobias om bruk og gjenbruk av datamaterialet.

Empiriske studier i undervisningssammenheng innebærer observasjoner og opptak av en rekke mennesker som ikke er direkte involvert i forskningen, såkalte "tredjeparter", der det påhviler forskeren et særlig ansvar for å vurdere og forgripe virkninger på disse (sst.: 18). I dette tilfellet betyr det at observasjonene og opptakene involverer ca 200 studenter og kursdeltakere som ikke har vært direkte gjenstand for forskning, men som har vært deltakere i undervisningssituasjoner som har blitt utforsket, i tillegg kommer alle de menneskene som har oppholdt seg på konservatoriet og blitt observert i fellesområder.

Studentene og andre deltakere som var til stede i undervisningen, har blitt orientert om forskningen, og har fått anledning til å reservere seg mot filming og lydopptak, noe som også skjedde ved ett tilfelle. Men det hendte selvsagt at studenter kom for sent til undervisning, og derfor gikk glipp av informasjon om forskningen - som alltid ble gitt i starten av timen. Noen ganger hadde Tobias og jeg avtale om at det var han som skulle informere studentene, og det hendte et par ganger at han glemte det. Jeg kan derfor ikke garantere at alle som er observert og registrert i undervisningssituasjonene har vært tilstrekkelig informert, men så langt det har vært mulig har jeg informert om mitt nærvær og hensikten med det. Ettersom det i stor grad har vært Tobias' undervisning og hans tanker om dette som har vært i fokus for studien, og studentene i mange tilfeller har fungert som "kulisser" eller bakgrunnsinformasjon, har jeg vurdert det slik at nytteverdien av disse observasjonene overstiger ulempene. NESH (2006) skriver følgende om slike situasjoner:

Deltakernes frihet og selvbestemmelse kan i enkelte tilfeller respekteres selv om samtykke ikke innhentes på forhånd. Selv om informert samtykke er den klare hovedregelen også i prosjekter hvor deltakerne ikke selv deltar aktivt kan unntak fra kravet om informert samtykke i

visse tilfeller være aktuelt i tilfeller der forskningen ikke innebærer fysisk kontakt med forsøkspersonene, opplysningene som behandles er lite sensitive, og der forskningen samtidig har en nytteverdi som klart overstiger ulemper som kan påføres den inkludert (NESH 2006: 14).

Noen hendelser i undervisningen har imidlertid framstått som mer interessante og informative enn andre, noe som har medført at jeg i begrenset grad har løftet fram enkelte studenters ytringer og handlinger i avhandlingen. ”Karen”, ”Gina” og ”Ole”, som nevnes på ulike steder i avhandlingen, ble spurt i forbindelse med selve datainnsamling. De gav alle sin godkjenning til å bli brukt på denne måten i avhandlingen. Jeg har i ettertid klart å spore opp ”Ingrid”, som også har gitt meg tillatelse til å bruke informasjonen hun gav meg den gang. Andre studenter har ikke blitt kontaktet, ettersom de omtales på en så generell måte at det ikke foreligger verken sensitive, direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Jeg har derfor vurdert det slik at den måten de omtales på kvalifiserer til ”unntak fra kravet om informert samtykke” (sst.: 14.).

Med unntak av visse allment kjente historiske personer, steder og hendelser i den danske rytmiske tradisjon, er navngitte personer og institusjoner anonymisert etter beste evne i denne avhandlingen. Dette innebærer bruk av fiktive navn, og i noen tilfeller også utelatelse eller omskriving av bakgrunnsopplysninger som kan virke direkte eller indirekte identifiserende. Dette minker risikoen for gjenkjenning av personer og institusjoner, men fjerner den ikke helt. Ettersom det musikkpedagogiske miljøet i Norden er lite og gjennomskiktig, vil en studie med fokus på enkelte personer og institusjoner alltid innebære en viss risiko for gjenkjenning, noe som kan medføre belastning for dem som deltar i forskningen. Tobias har blitt informert om dette, og har likevel samtykket til å delta i forskningen. NESH (2006) skriver følgende om mulige belastninger for forskningsdeltakere:

Forskeren har et ansvar for å unngå at dem det forskes på, utsettes for alvorlige belastninger. Risiko for å påføre mindre alvorlige belastninger må imidlertid avveies i forhold til forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon (sst.: 12).

Etter en nøye vurdering av hensynet til personer versus hensynet til forskningens innhold, har jeg luket ut en del informasjon og beholdt annen, slik at eventuelle belastninger for enkeltpersoner og institusjoner framstår som ”mindre alvorlige”, slik det beskrives i de forskningsetiske retningslinjene

(NESH 2006). Prosjektet er for øvrig meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD¹⁷.

Siden forskningens oppgave bl.a. er å frambringe nye perspektiver på praksis, kan det å delta i et forskningsprosjekt selvsagt være både givende og lærerikt for dem som utforskes. Tobias har f.eks. uttrykt at han har hatt utbytte av deltakelsen i prosjektet:

Det har vært sunt for meg å delta i dette. Også litt av den grunnen som jeg nevnte i sted, at jeg er en sånn type som har godt av å bli utfordret noen ganger, intellektuelt. Fordi det er liksom ikke der jeg har mine preferanser, selv om jeg godt kan være intellektuell. Eller jeg kan godt reflektere over tingene, og jeg gjør det også, men jeg er kanskje ikke så vant til å verbalisere. Jeg intellektualiserer mye over tingene inne i meg selv, men jeg er ikke så vant til å reflektere så mye over det i forhold til andre mennesker (I. 3342-49).

Dette prosjektet har også blitt møtt med stor interesse og forventning fra konservatoriets side. Også her merkes både akademiseringstendensen i samfunnet generelt, og mer spesielt kravet til forskningsproduksjon fra høyere læresteder. Ettersom det finnes liten forskningskompetanse på konservatoriet, har man møtt dette prosjektet med stor interesse. Imidlertid er jeg ikke sikker på akkurat hvilke forventninger man har hatt til innholdet i denne avhandlingen, verken fra Tobias' side eller fra konservatoriets side. Vel har partene blitt informert om prosjektet, i henhold til de krav som stilles i de forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006), og fra personvernombudet for forskning. Det er likevel vanskelig å tro at Tobias, andre ansatte og studentene til fulle er i stand til å vurdere hvilke konsekvenser denne avhandlingen får for dem, for framstillingen av konservatoriet og undervisningen.

Tobias har fått et innsyn i hvordan mine fortolkninger av hans undervisning ser ut fra et kroppsfenomenologisk og pragmatisk perspektiv, og var fornøyd med dette. Imidlertid har jeg altså i tillegg brukt et Bourdieu-inspirert perspektiv, noe som innebærer at undervisningen ses som en estetisk praksis som er historisk, sosialt og kulturelt konstituert. Tobias har riktignok blitt informert om at problemstillingen har endret seg, han har også fått lese den nye problemstillingen. Men verken Tobias eller andre ville være i stand til å forutse det endelige resultatet og den endelige framstillingen av konservatoriet på grunnlag av den informasjonen som har blitt gitt. Det er derfor grunn til å

¹⁷ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

stille spørsmål ved akkurat hvor informert et samtykke til forskningen kan være, selv når formelle krav til innhenting av informert samtykke har blitt fulgt.

4.5 Nærhet og brudd

De forskningsetiske retningslinjene vektlegger den generelle informasjonsplikten forskere har overfor sine forskningspersoner:

Hva slags informasjon som er påkrevet, avhenger av forskningens art (...). Det skal informeres om sentrale forhold ved prosjektet, som formålet, de metoder som skal benyttes, og praktiske og andre følger av deltakelse (NESH 2006: 12).

Rent teknisk nevnes altså ikke de forskningsetiske retningslinjene informasjon til forskningspersonene om at det er forskerens oppgave å gå utenom deres selvforståelse, og legge til nye perspektiver, noe som for dem kan oppfattes som om at forskeren vrir og vrenger på uttalelser, setter ytringer inn i andre sammenhenger enn de opprinnelig var ytret, og framstiller forskningspersonene og deres handlinger på måter som de utforskede ikke har kontroll over, og kanskje heller ikke er begeistret for.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at et bourdieusk perspektiv på praksis kan oppleves lite flatterende av dem som blir omtalt. Et slikt perspektiv innebærer en hensikt om å avdekke og diskutere "selvfølgelige" verdensbilder som virker formende for de deltakende aktørene, og vil dermed naturlig omhandle både eksplisitte og mer subtile maktmekanismer i praksis. Dette vil selvsagt på ulike måter utfordre den offisielle og rådende selvforståelse, og vil slik i enkelte tilfeller kunne virke provoserende. På grunn av min nærhet til feltet har denne muligheten for provokasjon til tider bekymret meg. Ely m.fl. (1991) skriver følgende om denne nærheten:

Much of qualitative research involves prolonged engagement in the lives of other human beings, going beyond the superficial mask of public impression and entering a highly personal realm of private thoughts, secret passions. The researcher who is a keen observer and astute interviewer will inevitably be privy to many of the generally undisclosed vulnerabilities, heartaches, fantasies and joys of the participants. It makes sense, then, that emotional responses such as closeness, identification, sympathy, and warmth would be spontaneously elicited in the researcher (Ely m.fl. 1991: 112).

Jeg har i løpet av arbeidet med denne avhandlingen blitt godt kjent med dem jeg forsker på, har utviklet sympati for dem, og ønsket å ivareta dem på best mulig måte, også etter at datainnsamlingen har blitt avsluttet. Dette ønsket om ivaretagelse av sine forskningspersoner er et tveegget sverd. På den ene siden plikter man som forsker å utvise en viss grad av lojalitet overfor sine forskningspersoner og deres ve og vel i etterkant av forskningsdeltakelsen. På den andre siden risikerer man å komme for nær, noe som truer det nødvendige sosiale og epistemologiske bruddet med praksis. Forskerens sympati for og hensyntaken til sine forskningspersoner er slik forståelig, men kan altså også gå på tvers med ens forskningsinteresser.

Nærheten til feltet og bruddet med den lokale selvforståelsen har slik tidvis representert et dilemma for meg. Det er et dilemma jeg har valgt å leve med, og som jeg har funnet dekning for i de forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006). Her anbefaler man en avveining av ”risiko for å påføre mindre alvorlige belastninger [...] i forhold til forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon” (sst.: 12). Forskningspersonene potensielle ubehag kan slik forstås som en ”mindre alvorlig belastning” som oppveies av forskningens formål. Som forsker trenger jeg altså ikke nødvendigvis å ta hensyn til forskningspersonenes følelser og selvbylde i forskningsprosessen. Jeg har tidvis opplevd det nødvendige epistemologiske og sosiale bruddet med den studerte praksisen som ubehagelig, men har likevel valgt å gjennomføre det etter beste evne.

4.6 Forskerens blikk

Denne avhandlingen kan karakteriseres som ”forskning på egen kultur”. Ved å velge rytmisk musikkundervisning som forskningsområde, velger jeg også å forske på en sosial praksis som jeg selv har vært, og fortsatt er en del av. Det kan ikke være diskvalifiserende i seg selv å forske på noe man er interessert i eller en del av. Men det betyr også at man deler en rekke selvfølgeligheter med den sosiale praksis man undersøker. Selvfølgeligheter er vanskelig å oppdage, nettopp fordi de er selvfølgelige. Det er også lettere å påpeke ting hos andre enn hos seg selv, nettopp fordi det er vanskelig å se sitt eget blikk: ”I det omfang, vi anerkender kultur som noget vi ser *med*, snarere enn noget vi *ser*, så er det oplagt, at vi ikke ser vores eget blik, kun de andres tilslørede øjne” (Hastrup 1998: 56).

Jeg er ingen nøytral aktør hva gjelder rytmiske musikkpedagogikk, dette er en arbeidsform som i stor grad har preget mitt eget pedagogiske virke. Valget

av tema og perspektiver i denne avhandlingen er dermed ikke tilfeldig. I det følgende skal jeg kort redegjøre for de faktorene jeg selv mener har vært sentrale i formingen av mitt eget blikk, og dermed denne avhandlingens tema og perspektiver.

Rent musikalsk har jeg bakgrunn som klassisk pianist. Nærmest ved en tilfeldighet havnet jeg som student ved musikklinjen (allmennlærerutdanning med fordypning i musikk) på daværende Bergen Lærershøgskole. Utdanningen var forholdsvis influert av den klassiske konservatorietradisjonen (Christophersen 1996; Mork 2008), men i det fagdidaktiske miljøet i utdanningen var det også en viss orientering mot rytmiske arbeidsmåter og det rytmiske miljøet i Danmark. Mitt første direkte møte både med Tobias og den danske rytmiske tradisjon var ved en studietur høsten 1991. Min egen musisering og undervisningspraksis har etter dette vært preget av det rytmiske. Jeg har beholdt kontakten med Tobias og det rytmiske miljøet i Danmark gjennom studieturer og deltakelse på ulike kurser. På grunn av en slitasjeskade har måtte jeg slutte å spille klassisk piano og har siden vært autodidakt amatør-jazzvokalist. Jeg spiller også noe perkusjon, helst i undervisningssammenheng. Jeg har undervist etter rytmiske prinsipper i de fleste skoleslag, jeg stiftet og ledet en interesseorganisasjon for rytmisk musikkpedagogikk¹⁸, jeg har også vært medforfatter på en lærebok om rytmisk musikkpedagogikk (Hauge og Christophersen 2000). Innimellom denne rytmiske virksomheten skrev jeg en hovedoppgave i musikkpedagogikk om musikkklærerutdanning, og noen år senere startet arbeidet med denne doktoravhandlingen, som henter sitt materiale fra Tobias' rytmiske praksis i Danmark

Denne korte biografiske skissen viser at det er særlig to ting som kan ha bidratt til å forme blikket og perspektivene. Begge disse to tingene kan sies å ha karakter av en overgang; et skifte fra en tilstand til en annen, fra en rolle til en annen, fra et verdensbilde til et annet. Den første overgangen gjelder et skifte i musikalsk orientering, fra det klassiske til det rytmiske. Den andre overgangen gjelder en bevegelse i retning den akademiske verden gjennom arbeid med hovedoppgave og doktoravhandling.

I sum skaper disse to overgangene et dilemma. Det består kort fortalt i at jeg ble konstituert som et subjekt i en rytmisk tradisjon som utviser en suveren forakt både for den klassiske musikkens verden og den akademiske verden – en

¹⁸ Forum for rytmisk musikkpedagogikk (RMP) ble stiftet i 1996, organisasjonen skiftet siden navn til Rytmisk musikkforum (RMF).

forakt som kort kan oppsummeres på følgende måte: Både den klassiske musikkverdenen og den akademiske verden ses som elitistiske, virkelighetsfjerne, uten særlig betydning for folks daglige liv, og baserer seg på skriftlighet, intellekt og distanse heller enn opplevelse og tilstedeværelse.

Overgangen fra det klassiske til det rytmiske er mer enn en overgang fra en musikk sjanger til en annen, det representerer også en overgang fra et "verdensbilde" til et annet, fra en selvfølgelighet til en annen. Dette var forholdsvis uproblematisk. Ved denne overgangen forkastet jeg gamle verdier, og overtok eller arvet i stedet et nytt sett med prinsipper, verdier og overbevisninger hva gjelder synet på forholdet menneske-musikk, hva som er god/dårlig musikk, hva som skal være rett og riktig i musikkutøving og musikkundervisning. Derfor vil mine private synspunkter på musikk og musikkundervisning på en del områder være sammenfallende med Tobias' synspunkter. Dette er fordi våre synspunkter har opphav i en delvis felles praksistradisjon, og er dermed resultat av en delvis felles sosial og kulturell arv:

The greater part [of my knowledge of the world] is socially derived, handed down to me by my parents, my teachers and the teachers of my teachers (Schütz 1993: 270).

Det egentlige dilemmaet oppstår i overgangen mellom praktikerens verden og akademikerens verden, der konflikten mellom to verdensbilder aktualiseres. Sosialiseringen inn i en akademisk verden innebærer et skifte i modi hva angår bl.a. opplevelse, refleksivitet og representasjonsform. Som forsker har jeg lært viktigheten av å anlegge et analytisk blikk på verden, å ha en viss distanse til studieobjektet, å argumentere "logisk" i forhold til visse retningslinjer. Jeg har lært og akseptert at ulike tilnærminger og teoretiske perspektiver har ulik funksjon og bidrar til ulike resultater, og ikke minst har jeg lært at man skal være kritisk og stille spørsmål ved det som er tatt for gitt. Dette er prinsipper som åpenbart er i konflikt med den rytmiske praktikerens prinsipper om det enkle og funksjonelle, om total nedsenkning og tilstedeværelse i situasjonen – prinsipper som vitner om praktikerens "naturlige" og "selvfølgelige" innstilling og blikk.

I dette brytningspunktet mellom rytmisk praksis og akademisk praksis formes blikket mitt, og dermed også denne avhandlingen og de perspektivene jeg tar i bruk. En vesentlig utfordring har vært å konstruere et teoretisk grep som ivaretar blikkets to dimensjoner: rytmikerens pragmatiske krav om enkelhet og nærhet, og forskerens krav til teoretisk abstraksjon og kritisk distanse.

På den ene siden har jeg valgt å benytte kroppsfenomenologiske og pragmatiske perspektiver fordi de kan være egnet til å beskrive og drøfte sentrale dimensjoner ved en rytmisk praksis. Dette er de praksisnære perspektivene som gjør det mulig å gå tett på aktørene og utforske praksisens handlingsdimensjoner på en måte som er i tråd med rådende selvforståelse. Dette er imidlertid ikke tilfredsstillende i seg selv. Den studerte virksomheten ligger for nært opp til mitt eget praktiske virke og rytmiske verdensbilde. Disse praksisnære perspektivene vil derfor i stor grad bidra til å produsere selvfølgeligheter heller enn å problematisere dem. Hastrup tar nettopp opp dette problemet når hun snakker om to måter å forholde seg til kultur på; enten som en posisjon man taler fra, eller som noe man taler om. Beskrivelsen av selvforståelsen og den subjektive erfaring kan derfor, i følge Hastrup, være et viktig utgangspunkt for en kulturell forståelse, men er ikke nok i seg selv:

Det deskriptive projekt, som ikke alene omfatter artefakter men også verdensbilleder og selvforståelser, må til enhver tid placeres i et mer omfattende analytisk projekt, der transcenderer det givne, og danner grobund for teoretiske generaliseringer. Videnskabelig forståelse omfatter alltid andet og mer end den lokale selvforståelse (Hastrup 1998: 57).

Forskeren må derfor innta ”det doble, bifokale synspunktet” (Bourdieu 1999: 199), som også innbefatter ”et fremmed synspunkt som er helt utilgjengelig innenfor praksisen” (sst.). Jeg har valgt å bruke Bourdieus sosiale praksisteori som overbygning for denne avhandlingen. I all korthet vil dette innebære å innta en kritisk holdning til det som er tatt for gitt, en oppfatning av at tenkemåter, handlemåter, kategorier og begreper er historisk og kulturelt konstituert, at kunnskap henger sammen med sosiale prosesser og sosial handling, og at kunnskap derfor er sosialt distribuert, og gjennomsyret av ideologier. Et sosialt praksisperspektiv vil derfor i større grad enn et praksisnært perspektiv tillate meg å tre på avstand, objektivere, analysere og stille kritiske spørsmål til visse kulturelle, sosiale og strukturelle aspekter ved praksis. Det betyr at de mer praksisnære perspektivene innordnes i et mer overordnet sosialpraksisologisk formål. Slik kan de praksisnære beskrivelsene forhåpentligvis bidra både til å avdekke selvforståelsens selvfølgeligheter, og bidra til utforskningen av hvordan individer og sosiale praksiser formes på bakgrunn av blant annet historiske og kulturelle forhold (se også 3.5).

Kapittel 5. Hvilke estetiske verdier kommer til uttrykk i rytmisk musikkundervisning?

5.1 Innledning

I denne avhandlingen skal jeg undersøke hvordan en rytmisk musikkundervisningspraksis konstitueres som estetisk praksis ved å undersøke hvilke estetiske verdier som kommer til uttrykk i rytmisk musikkundervisning, og hvordan disse verdiene konstitueres som selvfølgelige.

Som nevnt i kapittel 3 innebærer en forankring i en sosial praksisteori å undersøke subjektets praktiske relasjon til verden, hvilket betyr å undersøke dagligdagse hendinger og handlinger som utføres med den største selvfølgelighet. I dette kapitlet skal jeg undersøke estetiske verdier, det som framstår som ”riktig”, ”godt”, ”stilig”, ”naturlig” osv. i undervisningssituasjonen, sett fra deltakernes synspunkt.

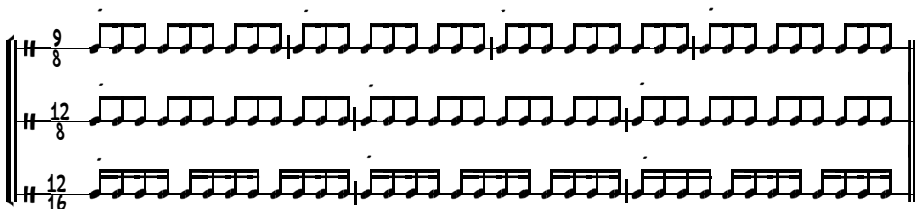
I dette kapitlet er det altså estetiske verdier som framstår på grunnlag av aktørenes praktiske og kroppslige nedsenkning i situasjonen jeg skal undersøke. Disse verdiene framstår på overordnet grunnlag ut fra min forståelse av Bourdieus sosial praksisbegrep. På et mer konkret grunnlag framstår de ut fra en nærlesning av undervisningssituasjoner, og utsagn i og om disse, en nærlesning som er basert på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Deweys pragmatisme. I det følgende skal jeg gjøre rede for en rekke estetiske verdier som jeg har identifisert i musikkundervisningen. Disse navngis i overskriftene. Til slutt i dette kapitlet drøfter jeg hvordan disse estetiske verdiene kan fungere som rytmiske imperativer, dvs. som retningslinjer for ”korrekte” handlinger.

5.2 Kropp, bevegelse og sanselighet

Noe av det første man vil legge merke til når man går inn i en time der Tobias underviser, er hvor fysisk undervisningen er. Med mindre man skal spille tromme, er det ingen som sitter, og man står sjelden i ro. Timene preges av bevegelse, dans, tramping, klapping og sang. Det dreier seg om å få musikken

inn i kroppen og kroppen inn i musikken. I denne undervisningen framstår kroppen og det sanselige som sentralt for erfaring og læring. Det er særlig to aspekter ved det kroppslige som framstår som viktige: den fysisk-motoriske kroppskontrollen og en mer eksistensiell og situasjonell kroppslig opplevelse av musikk.

Kroppskontroll og kroppskoordinasjon er noe Tobias og studentene ofte jobber med, blant annet gjennom polyrytmiske øvelser som dreier seg om å få ulike pulser og perioder til å henge sammen i en musikalsk enhet, og gjerne med innslag av polymetrikk samtidig, f.eks.:



12/8 og 12/16 har hver for seg sin egen karakteristiske sound og kroppslige utførelse: Den første duver og flyter i en forholdsvis rask puls, den andre hopper og gynger av gårde i en saktere puls. Ved hjelp av de felles underdelingene forenes de i en felles tvetydighet, der den ene er med på å gi identitet til den andre. Oppå denne dobbeltheten ruller 9/8-figuren av gårde helt i sin egen periode og har sin ener snart her, snart der. Den forflytter seg rundt i lydbildet og endrer det musikalske uttrykket, og også oppfattelsen av den rytmiske helheten: I ett sekund kan man høre vals, i neste sekund afro, deretter funk – alt avhengig av hvor 9/8-figuren puls befinner seg i forhold til de to andre figurene.

Polyrytmiske forløp er komplekse, og krever stor grad av simultankapasitet fra alle involverte. Som deltaker i slike forløp har man bestemte musikalske oppgaver å utføre, samtidig kreves det at man lytter til de andre, forholder seg til de andre pulsene og periodene, følger med på den som leder, og om nødvendig kan kaste seg ut i en improvisasjon på kort varsel. Den som skal lede et slikt forløp har også en krevende oppgave med å holde orden på situasjonen. Vedkommende må ha oversikt over helheten, samtidig som han eller hun skal kunne gripe inn i enkelte deler av situasjonen. Tobias leder slike situasjoner med virtuosens selvfølgelighet. Han veksler tilsynelatende fritt mellom ulike pulser og perioder. Han løser flere oppgaver samtidig, der sanser og kroppsdeler fungerer forholdsvis uavhengig av hverandre, han støtter, driver

på, løser problemer, forutser og forebygger eventuelle framtidige problemer. En slik simultankapasitet krever fysisk-motorisk koordinasjon. En musiker trenger kroppskontroll, og mye av det Tobias og studentene jobber med er å forbedre nettopp den kroppslige koordinasjonen: Det kan være venstre-høyre-koordinasjon, koordinasjon av armer og bein, eller som figuren ovenfor viser, å kunne forholde seg til og handle musikalsk ut fra to periodefølelser eller pulser samtidig.

En godt koordinert musiker vil selvsagt ha bedre tekniske forutsetninger for å kunne behandle instrumentet sitt. Men man vil også, ifølge Tobias være en bedre samspiller fordi man er i stand til å lytte til de andre samtidig som man løser sin egne musikalske oppgaver. Han forklarer dette for en britisk gjest på denne måten:

Tobias: Often, people have a lot of technique, but haven't played so much with other people. They have a coordination problem. They have a musical problem. They are just not coordinated with other people.

Gjest: Right. Do you mean that in a social sense or do you mean that...

Tobias: Also in a playing sense. The ability to coordinate what you do yourself, something complicated, and then actually listening to others, is just not developed enough. Especially for young musicians it is a problem sometimes, because they are too self-centred.

(I. 2604-13).

Et eksempel på en manglende koordinasjon og konsekvensen av dette, er situasjonen der Gina strever med å overføre den ene rytmefiguren fra kroppsinstrumentariet til basstrommespill (se 2.5.3). Når den kroppslige koordinasjonen hennes ikke fungerer optimalt stenger hun av for omverdenen og går inn i seg selv. Fra et kroppsfenomenologisk perspektiv kan dettes ses som at kroppen blir dys-fremtrende. En dys-fremtredende kropp er en tilstand der kroppen lukker seg om seg selv, der ”kroppen er borte fra den ordinære eller ønskede tilstanden, og kanskje også fra det erfarende jeg. Kroppen blir fraværende på uønsket måte. Den er negativt nærværende” (Duesund 1995: 53).

Så snart Gina får kontroll på bevegelsene sine og på kroppen sin, kan hun også gjenopprette kontroll over situasjonen. Da trer kroppen fram igjen, ikke som et hinder eller en uregjerlighet som må beherskes, men som en måte å involvere seg i situasjonen på. Handlingene hennes rettes mot situasjonen, mot

de andre og mot det som skjer her og nå. Merleau-Ponty beskriver kroppens evne til å åpne og lukke seg for verden som en dimensjon ved kroppens tvetydige eksistens:

Samtidig med at jeg lever i verden, er optaget af mine forehavender, min beskæftigelse, mine venner, mine minder, kan jeg lukke øjnene, lægge mig ned, lytte til blodet, der dunker i ørerne, fordybe mig i lyst eller smerte, lukke mig inde i dette anonyme liv, der ligger til grund for mit personlige liv. Men netop fordi kroppen kan lukke sig ude fra verden, er det også den, der kan åbne verden for mig og sætte mig i en situation i den. Eksistensens bevægelse mod andre, mod fremtiden, mod verden kan tage fart igen som en smeltevandsflod (Merleau-Ponty 1994: 127).

God koordinasjon kan bidra til økt evne til å løse sine egne oppgaver samtidig som man bedre kan oppfatte det som foregår rundt en. Dermed får koordinasjon også et sosialt, situasjonelt og kommunikativt aspekt, noe Tobias understreker som viktig både for musikeren og musikkpedagogen: "... å selv gjøre noe og skulle være hundre prosent oppmerksom på de andre. Det er det man skal lære, også som underviser" (U. 217-18). God koordinasjon virker inn på overskuddet, overblikket og frigjør energi. En godt koordinert person kan opprette og balansere forbindelsen mellom seg selv og de andre, mellom seg selv og den musikalske situasjonen. Jo flere ting man kan gjøre og ha overblikk over samtidig, jo større blir handlingsrommet for musikeren og musikk læreren.

Som vi ser, vektlegger Tobias den musikalske handlingen og deltakelsen i stor grad. Tingene skal primært gjøres, utøves, danses, synges osv. Bruken av papirer og noter i musikalsk og musikkpedagogisk sammenheng aktiverer ikke den kroppslige hukommelsen. Derfor er også den kroppslige tilegnelsen og utøvelsen av musikken helt sentral:

Og man kan si at hele grunnlaget for det jeg arbeider med med rytmisk trening, for meg er det det viktigste at den motoriske hukommelse er så unik som den er. Så det vil si at hvis man arbeider med sin motorikk, så husker man allting. Fordi kroppen husker alt det (I. 374-77).

Kroppen kan altså huske, derfor trenger man ikke noter. Av denne grunn gjør Tobias sjelden eller aldri bruk av noter i sin undervisning. Bruken av noter eller andre papirer, har ingen plass i denne undervisningen, fordi det vil være å "legge ansvaret vekk [fra seg selv] og over på et papir" (I. 448). Det er alt for mange som "renner rundt med mappene sine, fylt med alt mulig når de underviser" (I. 456-57). Når Tobias underviser blir musikalsk materiale lært ved hjelp av imitasjon av eksempler og improvisasjoner (se også 6.2.3). Studentene

fikk så vidt jeg kunne se ikke utlevert noen papirer fra Tobias i den tiden jeg var der. Det hendte imidlertid at de gjorde minidiskopptak av undervisningen og tok med seg hjem, som en slags auditive notater. Tobias' undervisning kan derfor kalles gehørbasert, et begrep som henviser til musikk som er skapt, spilt, spredd og lagret i hukommelsen uten hjelp av noter (Lilliestam 1995: 2).

For Tobias er bruken av noter og papirer knyttet til et analytisk modus som kommer i veien for opplevelsen av musikken. Han nedtoner da også verbal instruksjon, analyse og refleksjon i undervisningssituasjonen til fordel for det praktiske: "... jeg pleier å jobbe på den måten at jeg setter mange ting i gang og så analyserer vi heller etterpå hva vi har gjort" (U. 5334-37). Tobias understreker likevel at det i noen tilfeller er viktig å komplettere musikalske handlinger med samtale, refleksjon og analyse:

For i det øyeblikket du intellektualiserer over det og analyserer hva det var som gjorde at det var fett, så kan du ta det med deg. Du kan ikke ta det med deg hvis du ikke kan reflekterer over det (I. 1241-44).

Her ser vi at Tobias uttrykker et lignende syn på refleksjon som Dewey, som understreker både handlingsmessige og refleksive elementer ved erfaring. Erfaring er, ifølge Dewey, ikke noe som dumper ned i fanget på en, det er noe man gjør når man interagerer med omgivelsene. Man prøver noe, gjennomgår konsekvensen av ens handling, og reflekterer deretter over det. Refleksjonen gjør det mulig å lære å forbinde handling og konsekvens. Det Tobias kaller "å ta det med deg", kan slik knyttes til Deweys "thoughtful action" (Dewey 1916: 146). Når man tar noe med seg, vil man være i stand til å handle på en måte som bærer i seg omtanken for framtidige konsekvenser. Et eksempel på en slik tankefull handling kan være Gina som lærer seg å improvisere fram figurer på kroppen samtidig som hun overveier hvordan figurene vil kunne utføres på instrumentene (se 2.5.3). Dette vil ifølge Dewey være tankefullt eller intelligent fordi tenkningen ligger innbakt i selve handlingen. Tenkning er slik ikke utelukkende en kognitiv og intellektuell aktivitet. Man kan handle tankefullt og tenke kroppslig, noe Tobias også uttrykker på følgende måte:

... man kan si den tenkende kropp. Kroppen kan faktisk tenke på en eller annen måte. Man vet godt at det er hjernen, men det føles som om det er kroppen som tenker helt av seg selv. Og hvis den får lov til å utfolde seg, så kan den faktisk huske det lenge før intellektet kan huske det (I. 378-81).

Her uttrykker Tobias et direkte kroppsfenomenologisk synspunkt: Når man bruker hele kroppen i arbeidet med å forstå og utføre rytmer kodes kroppen i en tveetydig tilstand som Tobias kaller *den tenkende kroppen*. Den tenkende

kroppen er fokusert, men åpen for omgivelsene. Den er ”hjernedød”, men tenkende. Den er samtidig bevisst og ubevisst, den situerer deg i situasjonens sentrum samtidig som den kan gi et litt større perspektiv på situasjonen:

Og så er det riktig det du sier: ”Hvis jeg lar være å tenke, så gjør kroppen min det bare”. Og det er den tilstanden man skal være i når man spiller musikk, når man sitter og kikker ned på det man gjør som om man er et overvåkningskamera, helt utenfor en selv. (I. 381-85).

Her ser vi at Tobias uttrykker et syn på kroppen som en inkarnert handling, og handlingen blir bedre dersom den også er en inkarnert tanke. Men det innebærer også at grunnlaget for kroppens tenkning ikke kan finnes i den intellektuelle refleksjonen. Den intellektuelle refleksjonens styrke er avstanden til situasjonen; at man så å si kan tre utenfor og se tilbake på en situasjon, og lære noe av den (Molander 1997: 140). Men kroppen kan ikke fysisk tre utenfor seg selv. Derfor må grunnlaget for den kroppslige tenkningen, den motoriske intensjonaliteten, først og fremst finnes i situasjonelle handlinger.

Merleau-Ponty skiller mellom pre-objektive og objektive lag i det perseptuelle feltet. Det objektive laget karakteriseres av at man stiller seg overfor noe og betrakter det som et objekt, en gjenstand (*Gegen-stand*). Det pre-objektive karakteriserer derimot en tilstand der kropp og omverden utgjør en indre relasjon og struktur, der de to momentene gjensidig henviser til hverandre. Det er snakk om en fundamental pre-refleksiv tilstedeværelse eller væren-i-verden, der man verken gjør seg selv eller andre til objekter:

At være en bevidsthed eller rettene *være en opplevelse* vil sige indefra at kommunisere med verden, kroppen og de andre, at være sammen med dem i stedet for at være ved siden af dem (Merleau-Ponty 1994: 40).

Det er nettopp denne før-refleksive ”hjernedødheten”, eller mangelen på intellektualisering og objektivisering Tobias i noen tilfeller uttrykkelig etterlyser hos sine studenter og kursdeltakere (se 1.3.1). Bare slik kan man være tilstede i sin egen kropp i situasjonen. Men noen situasjoner kan ikke løses eller gjennomføres kun ved hjelp av en pre-refleksiv tilstedeværelse i situasjonen. Problematisk situasjoner kan gjøre det nødvendig å se tilbake, artikulere, kommentere. Dette blir tydelig når studenten Karen har prøvd det samme som Gina, nemlig å improvisere fram rytmefigurer og deretter overføre dem til instrumentene. Men Karen lyktes ikke så godt, og hun og Tobias diskuterte årsaken til det:

Karen: Det vil jeg gjøre neste gang. Helt klart basstrommen først. Fordi jeg hadde laget en figur der (peker på djemben) som la så mye opp til treeren.

Tobias: Det er nettopp det.

Karen: Når man først begynner å snu ting i hodet ... (krysser pekefingerne foran ansiktet).

Tobias: Du hadde laget noe som forvirret deg selv (peker på djemben).

Karen: Helt klart.

(U. 748-56).

Her blir det nødvendig for Karen og Tobias å objektivere Karens handlinger. De stopper opp, gjør handlingene hennes til ting og betrakter dem avgrenset fra den umiddelbare, pre-refleksive, kroppslige opplevelsen. Slik kan Karen gjøre erfaringer som hun kan bruke til noe ("det vil jeg gjøre neste gang").

Gjennom undervisningens handlinger, språk og organisering demonstreres en grunnleggende forestilling om kroppslige og sanselige erfaringer som fundamentale for musikalsk handling og samhandling. Denne understrekningen av det kroppslige og sanselige i musikkopplevelsen og musikkutøvelsen ligger tett opp til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, men er også noe vi kan gjenfinne i Deweys pragmatiske estetikk. Dewey tillegger sansene en fundamental verdi hva gjelder å handle og erfare i verden: "The senses are the organs through which the live creature participates directly in the ongoings of the world about him" (Dewey 1934: 22). Kroppen, bevegelsen og det sanselige blir altså et sentralt omdreiningspunkt i undervisningen. Kroppen tillegges en eksistensiell betydning, og kroppskontroll og kroppskoordinasjon blir en nødvendig forutsetning for å kunne delta på en adekvat måte i det som foregår. Kroppen, bevegelsen og sanseligheten ligger til slik grunn for handlingene og arbeidsmåtene i musikkundervisningen, og kan dermed sies å utgjøre estetiske verdier.

5.3 Opplevelsen

Tobias framhever opplevelsene som sentralt i undervisningssammenheng. Å ha musikalske opplevelser, eller opplevelser som på andre måter setter spor, er med på å skape mening. Tobias søker slik et opplevelseselement i undervisningen, både for sin egen del og for studentenes del. Det å skape gode eller sterke

opplevelser med musikk og i musikkundervisningssituasjonen kan derfor betraktes som en estetisk verdi i denne sammenhengen.

Tobias prøver f.eks. å sørge for at ferdighetstrening blir noe mer enn bare teknisk trening: ”Ja det er rytmetrening, men det er også musikk, sant?” (I. 785). Jeg observerte flere ganger at da noe som begynte som en polyrytmisk øvelse til slutt ble satt sammen til en musikalsk helhet med sang, klapp, dans og improvisasjon, jublet studentene for resultatet når musikken stoppet. Ifølge Tobias kan musikalske opplevelser være med på å sette spor, i dette tilfellet når studentene går syngende og glade ”ut av lokalet med en 12/8-følelse” (I. 1115-16), med ”musikken i kroppen og julelys i øynene” (I. 1091-92). Tobias synes å være svært oppmerksom på slike aspekter, og mener at avslutningen på en undervisningstime kan brukes bevisst for å oppnå en slik virkning:

Du må slutte sterkt, som en slags finale. Og hvis du skal slutte sterkt, så skal det oppstå musikk til slutt. (...) Og det er jo det folk husker, og kroppen husker det også. Det er de siste ti minuttene. Når du går ut av lokalet, hvis du bare stenger av for det du nettopp har opplevd og straks haster videre til det du ellers skal, så har du ikke lært så mye, så har det ikke satt noen spor (I. 1098-1109).

Studenten Roger fortalte at han setter stor pris på det å kunne ”fortape seg i det”, at det blir ”meditativt”, at ”man bare går helt inn i det” og ”mister tiden” (F. 4848-64). En slik fortapelse kan forstås som en sammensmelting mellom person og situasjon, noe vi tidvis ser hos Gina i hennes improvisasjon og ledelse (se 2.5.3). Dette kan sammenlignes med Merleau-Pontys eksistensielle tilstedeværelse i verden, der man der man bare ”er til i rummet og tiden” (Merleau-Ponty 1994: 94); der man kan være tilstede som en ”opplevelse, dvs. som nærvær uten afstand til fortiden, verden, kroppen og den anden” (sst.: 40).

Denne fortapelsen og kroppslige nedsenkningen i aktiviteten er også et sentralt element i Deweys begrep om estetisk erfaring. Estetisk erfaring oppstår i konkrete situasjoner som fanger oppmerksomhet, fokus og konsentrasjon på en slik måte at man går helt opp i det, nettopp slik Roger beskriver det. Dewey omtaler årvåkenhet som en del av estetisk erfaring (Dewey 1934: 19), og årvåkenhet synes å være sentralt også for Tobias. Han krever at studentene skal ”åpne ørene, og åpne ørene overfor det de andre gjør også” (U. 29-30). En rekke av de tingene Tobias og studentene arbeider med kan ses som øvelser for å skjerpe sanser og oppmerksomhet. Ett eksempel på noe som krever stor oppmerksomhet og konsentrasjon er det han kaller en ”intuitiv for-telling”: her skal alle tilstedeværende starte sine rytmiske figurer samtidig, uten at lederen

teller opp eller gir andre tydelige tegn til igangsetting. Et annet eksempel er det Tobias kaller ”intuitiv undervisning”: her improviseres hele undervisningsopplegg fram. Dette stiller ifølge Tobias store krav til tilstedeværelse, årvåkenhet og konsentrasjon:

... hvis du skal styre noe sånn som dette, så skal du være totalt ovenpå (...). Og det gjør også at det er veldig morsomt å undervise fordi man selv er sånn superoppmerksom, altså man skal være hundre prosent til stede for å kunne gjøre det (I. 157-78).

Lars Løvlie (1990) beskriver den estetiske erfaringen som en skapende prosess, den skapes i møtet mellom mennesker og deres omgivelser, og virkeliggjøres i de praksiser individene engasjerer seg i. Evne til å persipere og fornemme situasjoner og å være oppmerksom overfor andre krever en sanselig årvåkenhet. Det er nettopp dette Tobias beskriver, og det blir dermed en forutsetning for en estetisk erfaring.

Estetisk erfaring dreier seg ifølge Dewey ikke bare om å persipere ting, men også å virkelig *se* dem og kunne sette dem inn i sammenheng slik at det blir meningsbærende og meningsfullt. Erfaringer blir estetiske når de løftes ”*high above the threshold of perception* and are made manifest for their own sake” (Dewey 1934: 57, min utheving). Estetiske erfaringer kan dermed bidra til en form for eksistensiell erkjennelse, slik f.eks. Tobias beskriver møtet og samarbeidet med den mer erfarne læreren Erik da han selv var nybegynner:

Jeg var begynt å undervise en del og hadde fått ansvar for en gruppe på et sommerkurs. Jeg hadde så vidt møtt Erik før, og jeg var helt vill etter den måten han var på og underviste på. På det kurset så Erik de tingene jeg gjorde med min gruppe, og et halvt år før neste års sommerkurs ringte han og spurte om vi ikke skulle ha en gruppe sammen. Jeg ble kjempeglad, for det var virkelig en blåstempling av ting jeg gjorde, det at han hadde lyst å ha et kurs sammen med meg, at vi skulle undervise sammen. Selvfølgelig også fordi han på en måte er arvtakeren etter Bernhard Christensen og Astrid Gøssel, og alt som startet på 30-tallet i Danmark, der Erik var neste generasjon.

Så ringte han til meg og sa: ”Ja, hei, det er Erik. Jeg tenkte vi skulle ha en gruppe sammen på sommerkurset i år, jeg synes vi skal kalle det Afropunk, og jeg skriver kursbeskrivelsen. Er det greit?” ”Ja, ok”. Så la han på røret. En måned før kursstart tenkte jeg at han sikkert tar kontakt og sier noe om hva vi skal gjøre, men han ringte aldri. Så jeg reiste bare dit og var begynt å bli litt nervøs fordi vi skulle ha tretti personer i fjorten dager, og jeg hadde ikke hørt fra ham. Jeg visste bare det het Afropunk, og det visste jeg ikke hva var (ler).

På sommerkurset er det tradisjon at lærerne spiser lunsj sammen før kurset starter. Han hilste bare på meg, og sa ikke noe mer. Jeg satt og så bedende på ham, om han ikke bare kunne si litt om hva vi skulle gjøre, men det gjorde han ikke. Jeg visste godt vi skulle ha det sammen, men jeg følte meg som lærling, nå skulle jeg lære noe. På det tidspunktet var jeg ikke klar over at jeg allerede var i gang med å lære noe, det fant jeg ut senere. Da vi gikk fra lunsjrommet og skulle ned og møte de tretti personene sa han til meg: "Jeg synes vi skal gjøre noe Palo". Så sa jeg bare: "Hva er det?" "Det er sånn 6/8, du kan bare finne på noen figurer, det er ikke noe problem". "Ja, ok". Så gikk han inn i rommet.

Jeg vet ikke om han presenterte seg, jeg presenterte meg ikke, det var bare sånn: "Deg opp der, du bort til congaen, du tar en bjelle... ". Fem minutter etterpå spilte vi, og så var dansen og sangen i gang. Jeg satt bare og måpte. Det var helt utrolig. Fra det øyeblikket kjørte det i to uker hver dag med unntak av en enkelt fridag. Og vi bare fant på alt mulig der og da. Og sånn fikk vi laget det mest sinnssyke Afropunk-funk-show. Uten en note, uten noen forberedelser i det hele tatt (I. 15-73).

Dette er en hendelse som har hatt spesiell betydning for Tobias, og som han understreker i sterke ordelag flere steder i datamaterialet. Tobias beskriver det som noe han har kunnet bruke "på alle mulige plan, ikke bare innenfor musikk, det satte et eller annet i gang inni meg" (I. 11-14). Det er en opplevelse som vil følge ham resten av hans liv fordi det er "noe av det største jeg noensinne har opplevd (...), det endret mitt liv fullstendig" (I. 1230-34).

Den musikalske opplevelsen som dette møtet gav Tobias kan derfor tolkes som en estetisk erfaring, nettopp fordi den har bidratt til dyptgripende endring ved en økt innsikt i eget liv og relasjonen til andre mennesker. Slik ser vi at også at noen av de aspektene som fremheves som viktige i undervisningen er i samsvar med det opprinnelige estetikkbegrepet, *aisthesis*. Dette kan forstås som sansning, persepsjon, sansemessig erfaring og erkjennelse (Welsch 2003; H. K. Nielsen 1996; F. V. Nielsen 1998). Sanselige erfaringer med musikk kan slik bidra til en grunnleggende erkjennelse og innsikt som ikke er begrenset til den musikalske situasjonen, men som kan omfatte grunnleggende dimensjoner ved menneskelig tilværelse. *Aisthesis*-begrepet brukt på denne måten, handler slik like mye om livskunst som kunst i tradisjonell forstand. Med *aisthesis* som bakteppe leser jeg både i Tobias' praksis og Deweys begrep om estetisk erfaring en oppfordring om sanselig tilstedeværelse, åpenhet og oppmerksomhet, slik at man også åpner for kunne ha skjellsettende opplevelser av og erfaringer med musikk. Det er på dette grunnlaget at jeg har valgt å forstå *opplevelsen* som en estetisk verdi.

5.4 Materialet bestemmes av situasjonen

En estetisk verdi i rytmisk musikkundervisning synes å være at valget av musikalsk materiale skal gjøres med utgangspunkt i situasjonen. Det er altså situasjonelle kriterier, framfor musikalske, som danner utgangspunktet for valg av repertoar. Dette framkommer tydelig når Tobias forteller at han bruker spesielle strategier for å kartlegge situasjonen før han velger musikalsk materiale som skal brukes i undervisningsøkter:

... det er derfor rytmetrening er veldig godt, for da kan du skanne folk, finne ut av hva det er for et nivå vi er på før vi begynner å spille (...). Rytmetrening gjør også at man finner ut av at "Okey, hvis vi skal ha det optimale ut av denne gruppen, så skal man spille det og det og bruke de og de figurene" (I. 203-12).

Så lenge situasjoner og kontekster varierer, vil også musikken forandre seg. Slik kan man si at sanger, rytmer, arrangementer osv. betraktes som et arsenal man kan forsyne seg av, bearbeide og videreutvikle i henhold til situasjonelle kriterier:

Det er mange som har et sånt forråd, det skaper sikkerhet, man vet hva man skal gjøre. Men det kule er når man kan bruke forrådet til å improvisere. Forrådet er som en kasse man kan ha stående nede på gulvet. Noen har masse lommer i forrådkassen, som f.eks. er merket med kl. 10-15. Men man skal heller tenke forrådet som en rotekasse, som man kan rote rundt i og finne akkurat det man trenger der og da til de og de menneskene (F. 2649-56).

Tobias beskriver her på sin måte det Dewey kaller "individuelle og generelle metoder" i undervisningen. Å beherske generelle metoder er å ha kjennskap til fortiden, til nåtidige framgangsmåter, til aktuelt materiale og mulige framgangsmåter. En viktig del av elevers læring består i å tilegne seg disse generelle metodene. Men for å kunne brukes på en intelligent måte, må de også "be adapted to the exigencies of particular cases" (Dewey 1916: 171), med andre ord prøves ut i konkrete situasjoner. Generelle metoder dreier seg slik sett om å ha tilgang til andres erfaringer og kunne gjøre seg nytte av dem i gitte situasjoner. Denne kjennskapen til "knowledge of the past, of current technique, of materials, of the ways in which one's own best results are assured" (sst.: 170), må imidlertid brukes på en ny måte for å unngå at man stivner i vaner og faste mønstre. Det gitte og generelle må derfor transformeres til noe nytt og individuelt: "He devotes them to new uses, and in so far transforms them" (sst.: 171).

Tobias forkjærlighet for det han kaller ”intuitiv undervisning” kan i lys av dette forstås som en praktisk demonstrasjon av transformasjonen fra det generelle til det individuelle. Når Gina settes i gang med å improvisere fram et SDS-opplegg (se 2.5.3), har Tobias allerede vært i sving på gulvet sammen med studentene og vist dem hvordan øvelsen kan gjøres. Den generelle metoden ble presentert, og så ble det opp til Gina å selv prøve den ut, og transformere den til noe nytt og individuelt. Tobias’ innledende bemerkning til Gina om å være ”blank når man går inn i lokalet” må derfor tas med en klype salt. Kjennskapen til ulike teknikker og øvelser gjør at både Gina og Tobias kommer inn i lokalet med forrådet som de generelle metodene gir. Det ”blanke” ser snarere ut til å henvise til det transformativt, til det å kunne sjonglere, improvisere og sette sammen et materiale når man kommer inn i undervisningslokalet og ser hva man har å forholde seg til:

I går da vi startet, visste jeg sånn sett ikke hva vi skulle gjøre før vi gikk inn i lokalet. Og dette er noe helt nytt. Jeg har gjort det en gang før, men det er et helt annet break og noen av figurene er litt annerledes. Så har jeg liksom justert litt på det. Og det skjedde her. Noe av det i går, noe av det i dag (I. 115-20).

Noe som henger sammen med vekten på det situasjonelle, er kravet om å være skapende i forhold til det materialet som benyttes. Det er imidlertid ikke nødvendig å skape noe helt nytt, i betydningen unikt. Her er et eksempel fra en veiledningssamtale mellom Tobias og studenten Ole, der det tydelig framgår at det er lov å låne, men ikke å imitere:

O: *Han lager jo ikke sine egne ting.*

T: *Overhodet ikke. Han sa det også. Han sa: ”Jeg spiller bare kopimusikk, jeg reproduserer bare det andre gjør”. Det sa han til oss (...) i fullt alvor. Altså, snakk om å slå seg selv i hodet med en hammer.*

O: *En sånn som Mikkel, han utvikler (...). Han vil kunne gå inn og utvikle noe nytt. Eller ta noe eksisterende og gjøre det til sitt eget.*

(I. 1936-1953).

Et lån skal altså innebære en omskaping av det eksisterende. Det Ole kaller å ”ta noe eksisterende og gjøre det til sitt eget” kan altså forstås som en annektering av tradisjonsmateriale, men med en personlig vri. Dette kjenner vi også fra norsk folkemusikk, der det å ta utgangspunkt i gammelt materiale og gi det en personlig utforming er en vanlig arbeidsmåte. Dette innebærer en frihet til

å leke med konvensjonelle materialer og former, og sette dem sammen igjen på nye måter. Tobias sier at han bruker musikalsk materiale fra tradisjonen og bearbeider dette slik han selv finner det for godt. På den måten blir tradisjonen gjort til gjenstand for vurdering i hvert enkelt praktisk tilfelle:

... jeg kan de grunnningene [i afrikansk musikk] som har overled gjennom mange tusen år (...). Så alle de rytmene og arrangementene og breakene og alt sånn, det kan jeg utenat. Alt sammen. Men jeg bruker det ikke, sånn i den formen. Men jeg blander det sammen og så lager jeg noen fusjoner som passer til de situasjoner jeg er i (l. 194-202).

Dette innebærer en kunstnerisk frihet til å leke med konvensjonelle materialer og former, og sette dem sammen igjen på nye måter. På den måten blir eldre tiders ”materialer” først dekonstruert, deretter rekonstruert. Denne resirkuleringen av gammelt materiale kan sammenlignes med rapens collagekunst, der man gjennom sampling og remixing setter sammen nye soundtracks som kan danne utgangspunkt for rapping og improvisasjon (Shusterman 1997). I en drøfting av rap som kunstform hevder nypragmatikeren Richard Shusterman noe humoristisk at en slik eklektisisme illustrerer likhetspunktene mellom populærkunsten (i dette tilfelle rap) og gammelpragmatikeren Dewey: ”Though few may know it, rap philosophers are really 'down with Dewey' ” (Shusterman 2000: 73). Ett berøringspunkt mellom populærkunsten og Dewey blir i alle fall tydelig i det Dewey kaller en estetisk persepsjon av kunst, nemlig det å kunne skape noe nytt med utgangspunkt i det eksisterende:

... every individual brings with him, when he exercises his individuality, a way of seeing and feeling that in its interaction with old material creates something new, something previously not existing in experience (Dewey 1934: 108).

Innen estetisk filosofi har det vært vanlig å forstå originalitet ved hjelp av termer som nyskaping, unikheter og genialitet (Shusterman 1997). Når Tobias underviser, understrekes annektering og resirkulering av gammelt materiale som kreativitet, dermed utvides også originalitetsbegrepet: Låning og skaping blir to sider av samme sak. Skaping kan dermed også forstås som gjenskaping.

Det å annektere, resirkulere og gjenskape gammelt materiale i ny drakt reiser slik, ifølge Shusterman (sst.), spørsmål omkring musikkens permanens. Innen estetiske teorier identifiseres begrepet ”kunst” vanligvis med kunstverkene eller kunstproduktene. I en rytmisk undervisningspraksis som den

jeg har undersøkt, synes ikke selve produktet å være av særlig betydning, viktigere er hvordan musikk oppleves, bearbeides og videreutvikles, noe som for øvrig er i samsvar med Deweys prosessuelle kunstbegrep:

The *product of art* – temple, painting, statue, poem – is not the *work of art*. The work takes place when a human being cooperates with the product so that the outcome is an experience that is enjoyed because of its liberating and ordered properties (Dewey 1934: 214).

...the actual work of art is what the product does with and in experience (Dewey 1934: 3).

I Tobias' rytmiske musikkundervisning er sanger, rytmer, arrangementer osv. å betrakte som et arsenal man kan forsyne seg av, bearbeide og videreutvikle. Hellige kyr finnes knapt, alt musikalsk materiale er i utgangspunktet råmateriale for resirkulering og gjenskaping. I den tidligere refererte ordvekslingen mellom Tobias og studenten Ole ser vi at det uttrykkes et syn på at den som spiller "ferdig" musikk, gjør noe "feil" eller "uakseptabelt". Det som er verdifullt er imidlertid, som Ole uttrykker det, "å utvikle noe nytt. Eller ta noe eksisterende og gjøre det til sitt eget" (I. 1952-53).

En slik transformering av det eksisterende kan knyttes til det Dewey kaller en estetisk persepsjon av kunst, "a way of seeing and feeling that in its interaction with old material creates something new, something previously not existing in experience (Dewey 1934: 108). Materialet man jobber med i en rytmisk musikkundervisning er dermed ikke "ferdige" produkter i tradisjonell forstand, det må snarere betraktes som et utgangspunkt. Musikk blir i denne sammenheng ikke å betrakte som et tidløst objekt, men som foreløpige musikalske uttrykk som kan og bør omformes for å tilpasses den sammenheng de forekommer i.

Når Tobias lager "fusjoner som passer til de situasjoner jeg er i", relativiseres musikken og gjøres avhengig av brukssituasjonen. Dersom hensikten skal være å tilrettelegge for estetiske opplevelser og erfaringer (se 5.3), enten man snakker om et musikalsk publikum eller for musikk lærerstudenter, blir det sentralt å tilpasse det musikalske materialet til situasjonen. Musikkens verdi gjøres dermed avhengig av situasjonelle og kontekstuelle faktorer. "Den gode musikken" blir slik synonymt med "den riktige musikken" i forhold til en gitt tid, et gitt sted, og en gitt situasjon.

5.5 Meningen ligger i bruken

Å velge ”riktig” musikk i forhold til en situasjon kan altså betraktes som en estetisk verdi. Dette henger sammen med en annen verdi: Meningen ligger ikke *i* musikken selv, men i *bruken* av den. Bruksaspektet i Tobias’ undervisning framstår med henvisning til to ting: det erfaringsmessige og det instrumentelle.

For det første dreier ”bruken” seg om det konkrete, praktiske og erfaringsmessige. F.eks. innleder Tobias så å si alle undervisningsøkter med å selv gi et eksempel i form av kort musikalsk forløp. Deretter er det studentene sin tur til å følge eksempelet ved improvisere fram et musikalsk materiale og sette det sammen på en lignende måte. Studentene må altså selv ta tingene i bruk og gjøre sine egne konkrete erfaringer med en situasjon og et musikalsk materiale.

Erfaringer er, ifølge Dewey, ikke noe som dumper ned i fanget på en, det er noe man gjør når man interagerer med omgivelsene. Erfaringen er aktiv og handlingsbasert: Vi prøver noe (*trying*), og deretter gjennomgår vi (*undergoing*) konsekvensene av det vi gjorde. Når Gina skal improvisere fram rytmer (se 2.5.3), lager hun figurer for kroppsinstrumentene, men glemmer å ta hensyn til at rytmene også skal spilles på trommer etterpå. På et punkt i forløpet griper Tobias inn og spør ”Er det noen som skal spille det? Har du tenkt på hvilket instrument?”. Slik synliggjøres en konsekvens av hennes handlinger, nemlig at den figuren hun har laget ikke vil kunne brukes som en basstrommefigur. Da skifter Gina kurs: ”men det kan kanskje være en congafigur i stedet?”. Slik transformerer hun rytmefiguren til noe mer funksjonelt. Gina lærer altså å improvisere fram kroppsrytmer, og samtidig som hun overveier hver rytmefigur i forhold til instrumentet den senere skal spilles på. Slik inkluderes konsekvensen av handlingen i selve handlingen. Fra Deweys pragmatiske perspektiv kan Gina altså sies å ha gjort en erfaring:

Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something (Dewey 1916: 139).

Bruksaspektet i undervisningen kommer også til uttrykk i en form for funksjonalisme og instrumentalisme: Fungerer det? Er det nyttig og relevant? Hva kan det brukes til? Ifølge Shusterman (2000) vil et slikt synspunkt som

knytter musikken og livet sammen utfordre tradisjonelle estetiske forestillinger om kunstens autonomi. Anne Danielsen peker på at dette ”samrøret” med livet er et velkjent fenomen innen populærmusikk: ”Det å koble sammen musikk og en aktuell virkelighet er ikke noe nytt i populærmusikkfeltet, der musikk alltid og åpenlyst har vært vevd sammen med pragmatiske, utenommusikalske behov” (Danielsen 2002: 152). Musikalske aktiviteter og materiale tillegges altså verdi gjennom måten det brukes på, og bruksmåten skal ha relevans enten for nåtiden eller framtiden.. Dette skal jeg utdype nærmere i det følgende.

Som vi så i 5.3, tillegger Tobias de umiddelbare musikalske opplevelsene stor vekt hva gjelder det å ”sette spor”. Et viktig prinsipp i så måte blir å vektlegge funksjonalitet og enkelhet, noe som blir tydelig i improvisasjonssituasjoner. Tobias tillater ikke at flyten i situasjonen og det musikalske forløpet forstyrres av improvisasjoner som er for vanskelige til å kunne imiteres umiddelbart. Studenter som gjør tingene for vanskelig får umiddelbar korreks (se 2.5.2). Med tanke på at konservatoriet utdanner profesjonelle musikere innenfor improvisert musikk, er de improvisasjonene Tobias framhever som ”gode” eller ”riktige” overraskende enkle. De improviserte figurene er ofte korte, minimalt synkoperte, og ligger godt plassert innenfor takt og periode. Opplevelsen av situasjonen settes eksplisitt foran musikalsk kompleksitet: ”Sørg for å ikke gjøre det altfor komplisert. Det kule er at det virker, ikke at det er komplisert” (U. 5036-37).

Tobias verdsetter tydelig ikke tørrtrening av isolerte ferdigheter, og noen av studentene fortalte skrekkehistorier om den gangen de hadde en vikar og måtte klappe den samme rytmefiguren i to timer. Det synes altså å være en konsensus om at musikalske opplevelser er viktige i undervisningssituasjonen: Selv om man skal øve på noe i klassen, kan man lage musikk ut av det, og ergo få en positiv musikalsk opplevelse. Da ofres kompleksiteten på funksjonalitetens alter.

I tillegg til at de musikalske handlingene skal ha en funksjonalitet i forhold til den umiddelbare opplevelsen av her-og-nå-situasjonen, uttrykker Tobias eksplisitt at det man trener på i undervisningen skal gjøres relevant for studentenes framtidige virke som musikere og musikkklærere: ”Det er det jeg tenker på hele tiden: ’... trene, trene, trene’. Ok, men hva skal vi bruke det til?” (I. 727-28). F.eks. kan Tobias synliggjøre den afrikanske polyrytmikkens bruksmulighet og nytteverdi for studentene ved å henvise til sammenhengen mellom polyrytmikk og jazz, som er en av hovedstilartene på konservatoriet: “... selv om alle spiller 12/8 så synger jeg sånn ’suba dudn du biop’, sånn jazzimprovisasjon over. Prøver liksom å gjøre det relevant i forhold til de

tingene de jobber med” (I. 2451-52). En slik instrumentalistisk holdning er typisk pragmatisk, og kan ses i sammenheng med pragmatismens innebygde relativisme: ting er ikke gode i seg selv, de må være gode i forhold til *noe*. Tobias’ spørsmål om hva tingene skal brukes til er slik i samsvar med det klassiske pragmatiske imperativ: Tingenes mening eller verdi har sammenheng med deres praktiske konsekvenser. Fra et pragmatisk synspunkt vil altså musikkens mening og verdi ha sammenheng med dens eventuelle praktiske konsekvenser, et synspunkt man også gjenfinner hos Tobias:

Det har ingen verdi å spille 4 mot 3 eller 5 mot 4 hvis man ikke har noe å bruke det til. Da er det bare noen figurer hvis man ikke vet hvordan man skal bruke det og hva man kan bruke det til. Så kan det være likegyldig om man kan gjøre 4 mot 3 hvis man ikke forstår meningen med det. For meningen er selvfølgelig at man har forskjellige pulsfornevelser innenfor samme nummer som man kan arbeide i (U. 5435-41).

Nytteperspektivet kommer klar fram i dette utsagnet, noe som peker i retning av at en rytmisk musikkutøving og musikkundervisning fri for nytteverdi vil være ”likegyldig” eller meningsløs. I tillegg til en praktisk og konkret nytteverdi kommer i tillegg et videre perspektiv på instrumentalitet, nemlig at det må være en forbindelse mellom musikk og det levde liv. Dewey snakker f.eks. om kunstens ultimate nytte som ”that of contributing directly and liberally to an expanding and enriched life (Dewey 1934: 27). Med andre ord kan musikkens og kunstens funksjon også være å tjene livet generelt, noe Tobias hevder når han sier at musikalske opplevelser kan sette spor: de kan bli en del av deg, og de kan endre livet ditt (se 5.3).

Det er slik en klart uttrykt estetisk verdi at musikken skal kunne brukes til noe – enten her og nå, i en framtidig yrkespraksis, eller mer eksistensielt som en berikelse av menneskelig liv.

5.6 Samspill

Det sosiale samspillet og relasjonen mellom individet og fellesskapet tillegges særlig vekt i den rytmiske undervisningssituasjonen, og kan dermed sies å være en estetisk verdi i rytmisk sammenheng.

Som individ har man et ansvar for fellesskapet, og bare som et selvstendig og kompetent individ kan man til en hver tid inngå som en del av fellesskapet. Samtidig som man ivaretar sine egne oppgaver er man likevel forpliktet til enhver tid å vite hva som foregår ved å være utadventt og rettet mot situasjonen og de andre i den: ” å kunne gå litt utenfor seg selv og

fornemme det som foregår” (U. 30-31), slik at man ikke drukner i selvopptatthet og selvforherligelse, og blir en sånn som ”spiller fort og med mye teknikk, men uten å kommunisere” (se 1.3.1). Da spiller man for å fremheve seg selv heller enn for å uttrykke noe eller for å skape en stemning og en felles opplevelse. Tobias kaller dette å være en primadonna, og sier at den største utfordringen knyttet til å ha en hel skole full av primadonnaer, det er å få dem til å bli sosiale, fordi ”det kuleste som finnes er en talentfull, sosial primadonna, da kommer man virkelig langt” (U. 6051-52). Jeg spurte senere Tobias om denne ”sosialiseringen” av primadonnaene ville innebære å rive dem ned fra sin høye hest, men dette avviste han bestemt:

Nei! Understøtte. Nei, nærmest gi dem en høyere hest. Gi dem en høyere hest i kraft av at de har det sosiale med. Så rir de mye høyere. Det å spille musikk er dypest sett en sosial ting (I. 2305-07).

Det handler om å skape så sterke og kompetente individer og musikere som mulig. Men det som gjør dem sterke, er altså ifølge Tobias, blant annet evnen til å forholde seg til andre mennesker, et synspunkt han deler med Dewey: ”The individual in his isolation is nothing”, sier Dewey (1916: 94), det er først i omgangen med og relasjonen til andre at man kan snakke om et individ: ”what one is as a person is what one is as associated with others” (Dewey 1916: 122). Med andre ord: individ og omgivelser henger grunnleggende sammen. Det er ikke snakk om verken det ene eller andre, men om en balanse og en relasjon mellom ”jeg” og ”de andre”, noe også Tobias understreker.

Tobias' begrunnelse for å vektlegge sosiale aspekter i undervisningen er musikalsk: Musikkutøvelsen blir bedre når man har en grunnleggende fornemmelse for omgivelsene, både de man spiller sammen med og for. Den blir bedre av at studentene er rettet mot de andre og virkelig spiller *sammen*: “... noen ganger kan du høre rytmiske musikere som spiller sammen, men det låter ikke bra, det gir deg ikke noe. De groover ikke sammen, de er ikke sammen” (I. 2615-17).

En måte å få folk sammen på er å fjerne fokus fra noe som ofte ellers står i sentrum på konservatoriet, nemlig hovedinstrumentet: “På et sted som dette er alle veldig knyttet til hovedinstrumentet sitt. Noen ganger er det mye konkurranse. Men når de kommer inn i dette rommet, er det borte. Alle er like, hvis du forstår hva jeg mener” (I. 2596-98). I Tobias' RYKO-timer starter alle fra samme sted: studentene kommer til time med de instrumentene alle mennesker bærer med seg, kroppen og stemmen, og ut fra dette fellesmenneskelige utgangspunktet må de selv frambringe musikken sammen

med andre. Merleau-Ponty uttrykker et lignende synspunkt når han hevder at kroppsligheten er et felles grunnlag for subjekt og objekt: for meg og andre mennesker. Kroppen er det vi har felles, og i kraft av denne kroppsligheten kan vi møte verden i det fenomenale feltet "... jeg er en krop, som rækker ut mod verden" (Merleau-Ponty 1994: 12).

De sosiale aspektene gjennomsyrrer Tobias' praksis. Det dreier seg om å opprette relasjoner mellom seg selv og de andre, enten man underviser andre eller spiller sammen med dem. Man skal foregå med et godt eksempel for andre. Situasjonen skal fungere for de som er der. Det gjelder å være koordinert for å unngå å bli opphengt i seg selv, og for derigjennom å miste forbindelse til situasjonen og de andre. En rytmisk musiker spiller sjelden alene, men sammen med andre i et band eller et orkester. Man underviser ikke alene, man underviser alltid noen. En musiker spiller for publikum. Man samspiller med andre mennesker som befinner seg i situasjonen sammen med en. Dermed har samspillet grunnleggende sosiale dimensjoner. Slik får samspillbegrepet en dobbel betydning: Musikalsk samspill og sosialt samspill blir to sider av samme sak:

Sånn som man gjerne vil ha det hvis man sitter sammen rundt et bord og hygger seg og ler. At man liksom kan overføre det til når man gjør sånne ting. Sånn at tingene henger sammen. Det er ikke så stor forskjell på å sitte i et hyggelig selskap og å musisere sammen (I. 135-38).

Dersom det musikalske skal fungere må også det sosiale fungere. Musikalsk samspill dreier seg ikke bare om musikalske ferdigheter, men om en innsikt i relasjonen mellom selvet og omgivelsene i en musikalsk sammenheng. Hvem er jeg, og hvem er jeg i forhold til de andre? Hva er min rolle i fellesskapet og hvordan forholder jeg meg til mine omgivelser? På den måten kan musikalsk samspill bidra til en innsikt i menneskelig liv og samhandling, noe som er nyttig og godt for både individet og fellesskapet. Musikkens verdi peker derved utover seg selv og får en praktisk konsekvens. Her er Tobias helt på linje med Dewey som ser individet som den grunnleggende sosiale størrelse. Siden estetisk erfaring er menneskelig, er den også sosial i sin natur (Dewey 1934: 326), og "deeply affects the practice of living" (Dewey 1934: 10).

Dermed trer også musikkens kommunikative potensiale fram som viktig. Kunst handler ikke om å annonsere ting, hevder Dewey, det dreier seg snarere om å kommunisere, samhandle, delta og dele verdier og kvaliteter (Dewey 1934: 244; 286). Tobias understreker også nettopp kommunikasjonen mellom musiker og publikum. Han snakker om innadvendt og utadvendt musikk; den

innadvendte musikken er ment å vise musikerens tekniske fortrefelighet, mens den utadvendte musikken kommuniserer med publikum: "... [det] irriterer meg at man har skapt et så distansert forhold til publikum (...), ... det er en eller annen opplevelse av at her opplever vi noe sammen, så man ikke setter ned den muren" (I. 3137-49). Det er ikke *hva* musikeren spiller, hvor fort eller komplisert han eller hun kan spille som er viktig, men derimot at musikeren kan kommunisere med publikum på en meningsfull måte. Som Tobias sier det: "En sånn fyr som Mick Jagger, han ler hele veien til banken. Det får man si. Han gjør noe folk kan forstå, men han kan nesten ikke synge" (U. 5064-66).

Kvaliteten på den rytmiske musikkutøvelsen og den rytmiske musikkundervisningen har altså sammenheng med ens evne til å samspille med andre, både i musikalsk og sosial forstand. Samspill kan dermed betegnes som en estetisk verdi.

5.7 Helhet og sammenheng

En annen estetisk verdi i den undersøkte rytmiske musikkundervisningen er helhet og sammenheng. Dette framstilles som å ha avgjørende betydning for utøving og undervisning, mens ensidighet og manglende evne til å ivareta sammenhenger framstilles som en alvorlig trussel.

Tobias bruker tradisjonell, klassisk musikkutdanning som et eksempel på en lite helhetlig utdanning, og bruker ganske sterke ord og bilder for å beskrive denne påståtte oppsplittingen. Han snakker om "kasseundervisning", "apartheid", og sammenligner et slikt utdanningsforløp med å kjøre på en mangesporet motorvei: "Trafikken flyter bare hvis du ikke krysser linjene. I det øyeblikket du krysser over får vi et trafikkuhell" (I.1550; 1559; 1563-64). Konsekvensene av en slik undervisning er ifølge Tobias meget uheldig:

... det er absolutt ingen sammenheng. Så derfor oppstår det heller ikke alltid sammenheng inne i de menneskene. De blir et produkt av den kasseundervisningen og de inneholder alle de små kassene, men de kan ikke få dem til å spille sammen (I. 1548-51).

Denne forestillingen om sammenheng er i samsvar med Deweys kontinuitetsprinsipp; ideen om at alle ting henger sammen, og at dette må gjenspeiles i utdanning og undervisning:

These barriers [certain basic divisions, separations, or antitheses] mean absence of fluent and free intercourse. This absence is equivalent to the

setting up of different types of life-experience, each with isolated subject matter, aim and standard of values (Dewey 1916: 333).

Tobias' understrekning av sammenhengen og helhet som verdifull, synes å være tuftet på en romantisk forestilling om noe naturlig, autentisk og opprinnelig som har gått tapt et eller annet sted på veien i utviklingen av det moderne og spesialiserte samfunnet: "Det hele henger sammen for dem [i Afrika]. Mange ting i livet er en helhet, det er ikke så separert. Vi har en tendens til å separere allting" (I. 323-24) (se også 6.6). Dette ønsket om helhet og sammenheng, kombinert med savnet av det autentiske, naturlig og opprinnelige, som gjør betegnelsen "økologisk"¹⁹ nærliggende å tenke på: Musikken eller kunsten skal ideelt sett være ukunstlet eller ujølete, samhandlingsformer bør være naturlige og organiske, basert på mer dagligdags samhandling i mer tradisjonelle samfunn, slik det også var i Vesten før det moderne samfunn og dets spesialisering bredte om seg og skapte konsertsaler, kunstnere, publikum. Kommunikasjon og sosiale prosesser bør stå i sentrum slik at det skapes sammenheng mellom individet og dets omgivelser.

Med andre ord trenger man musikere og musikk lærere som ikke er ensidige, men som kan ivareta både sammenheng mellom musikken og livet generelt, og også sammenhengen mellom ulike musikalske dimensjoner. Man trenger musikere og musikk lærere som kan være allsidige, kreative og skapende i interaksjonen med sitt publikum eller sine elever. Oppdeling og fragmentering ses som hemmende, mens kontinuitet og sammenheng framstilles som en betingelse for vekst og utvikling både for musikere og musikk lærere. Det er på dette grunnlag jeg hevder at helhet og sammenheng framstår som en estetisk verdi i denne rytmiske musikkundervisningen.

5.8 Rytmiske imperativer

Jeg har i det foregående beskrevet og tolket hverdagslige rytmiske undervisningssituasjoner og utsagn fra intervjuene om musikk og musikkundervisning ved hjelp av Deweys pragmatiske estetikk og

¹⁹ Betegnelsen "økologi" henviser vanligvis til læren om interaksjonen mellom organismer og deres omgivelser. Betegnelsen kan også henspille på det miljøvennlige, i betydningen det naturlige, organiske og bærekraftige. Økosystemet er et system der de ulike delene i et visst miljø står i forhold til hverandre, henger sammen og ideelt sett er i balanse.

utdanningsfilosofi og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. I dagligdagse undervisningssituasjoner uttrykkes det i handling og ord og i handling en rekke estetiske verdier, med andre ord hva som er ”viktig”, ”riktig” og ”godt” i forbindelse med musikkutøving og musikkundervisning. De estetiske verdiene som uttrykkes og vektlegges i Tobias’ rytmiske musikkundervisning kan kort oppsummeres på følgende måte:

Det er deltakerne og deres musikkopplevelser som skal stå i sentrum både når det gjelder musikkutøving og musikkundervisning. Hvilken type musikk eller materiale man velger blir slik mindre viktig, i stedet trer situasjonen fram som utgangspunkt for valg av materiale og arbeidsformer. Dette uttrykker en form for instrumentalisme, der musikkutøvingens eller musikkundervisningens verdi og mening ligger i måten den brukes på, målt etter i hvilken grad den bidrar til opplevelser som har relevans for menneskers liv og hverdag.

Slik ser vi at musikken blir relativiserert og temporalisert: Musikkens verdi skal ikke måles i evighetens perspektiv, men i hvordan den fungerer i gitte situasjoner på gitte tidspunkter. Det er derfor et krav at musikk læreren må kunne forholde seg kreativt til et musikalsk materiale, om nødvendig selv improvisere det fram i brukssituasjonen, eller i det minste kunne bearbeide og omforme former og materialer som er gitt av den rytmiske tradisjon. Foreliggende musikalsk materiale blir dermed ikke å betrakte som ferdige størrelser, men som utgangspunkt for bearbeiding og utvikling. Tradisjonelle estetiske begreper som ”originalitet” og ”kreativitet” betyr derfor i denne sammenhengen ikke nødvendigvis nyskaping, man kan like gjerne forstå dem som annektering, bearbeiding og resirkulering av gitt materiale.

Ideelt sett skal musikk, enten det gjelder musikkundervisning eller musikkutøving, kunne danne grunnlag for estetiske erfaringer: opplevelser som kan bidra til grunnleggende innsikt og dermed også en potensiell endring i menneskers liv. I denne sammenhengen spiller det kroppslige og sanselige en sentral rolle. Musikken skal sette seg i kroppen og bli en del av den enkelte, det kroppslige og sanselige tillegges en eksistensiell betydning hva gjelder oppfatning og opplevelse av musikk. Ettersom undervisningen er gehørbasert, blir derfor den kroppslige handlingen og deltakelsen sentral. I så måte kan vi si at deltakelsen er det primære, fordi deltakelse i musikalske handlinger impliserer et samspill, både i musikalsk og sosial forstand. Hver enkelt må inngå som deltaker i et musikalsk og sosialt fellesskap, slik ser vi at sammenhengen mellom individet og det sosiale fellesskapet understrekes.

Helhet og sammenheng framstår som sentralt på flere måter. Det skal være en kontinuitet mellom individet og dets sosiale omgivelser, det skal være kontinuitet mellom musikken og dagliglivet, mellom kropp og tanke, mellom ulike musikalske dimensjoner, mellom utøver og tilhører, mellom utdanningen og livet generelt, og mellom de ulike delene av utdanningen.

De estetiske verdiene kan fungere som en rekke rytmiske imperativer; de kan være med på å angi hva som er ”riktig”, det man ”skal” gjøre og det man ”ikke skal” gjøre. De rytmiske verdiene kan slik være med på å forme handlinger og valg i den daglige virksomheten. Med utgangspunkt i Bourdieus sosiale praksisteori forutsetter dette imidlertid at verdiene inngår som del av den enkeltes praktiske sans og praktiske tro. Dette vil i følge Bourdieu ikke ha noe med eksplisitte doktriner å gjøre; det dreier seg snarere om ”a state of the body” (Bourdieu 1990: 68). Praktisk tro og praktisk sans handler om å tro på verdien av det man holder på med, og det å bare ”vite” hva og hvordan man skal gjøre. Den praktiske sansen og den praktiske troen som uttrykkes og utøves av et subjekt kan riktignok være personlig, men kan ikke regnes som et individuelt anliggende. Dette henger sammen med relasjonen mellom habitus og det sosiale rommet, og dermed til den doksiske erfaring av verden, der verden og mulige handlingsalternativer framstår som naturlige og gitt:

Doxa is the relationship of immediate adherence that is established in practice between *a habitus* and the field to which it is attuned, the pre-verbal taking-for-granted of the world that flows from practical sense (Bourdieu 1990: 68).

Subjektet vil i kraft av sin habitus være et sosialisert subjekt. Dette innebærer at et subjekt som inngår i et sosialt strukturert rom også som struktureres av det sosiale rommet. Det vil derfor være nødvendig å også undersøke relasjonen mellom subjektet og det sosiale rommet, mellom det inkorporerte og de objektive strukturene. Dette blir emnet for neste kapittel.

Kapittel 6. Hvordan konstitueres de estetiske verdiene som selvfølgelige?

6.1 Innledning

I forrige kapittel identifiserte jeg en rekke estetiske verdier, altså det som kan betegnes som ”godt”, ”riktig”, viktig” osv. i en rytmisk musikkundervisning. I dette kapitlet spør jeg hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige.

Skiftet av forskningsspørsmål må ses i sammenheng med formålet til en sosial praksisteori: å både si noe om den praktiske kunnskapen om den sosiale verden, og hvordan en slik kunnskap oppstår (Bourdieu 1977). Betingelsene for en praktisk kunnskap skal i følge Bourdieu søkes i relasjonen mellom subjektet (eller habitus) og det sosiale rommet. Habitus er en inkorporering av den sosiale verdens strukturer, hvilket i følge Bourdieu er det som gir opphav til den praktiske sans. Slik vil verden og handlingsalternativene framstå som gitte og ”naturlige”:

En aktør som har *inkorporert verdens strukturer* (eller strukturene i et bestemt spill), ”kjenner seg igjen” umiddelbart, uten å måtte overveie situasjonen, og han kommer opp med ”det som må gjøres” (...) uten engang å reflektere over det, og han utfører ”korrekt” de handlingsprogrammer som står skrevet inn i situasjonen som objektive muligheter, som påtrengende nødvendigheter, og som orienterer hans praksis uten å ha blitt innsatt av og for bevisstheten og viljen som normer eller som klart tilskårede imperativer (Bourdieu 1999: 149, min utheving).

Strukturer blir dermed viktig når man skal undersøke hvordan en praktisk kunnskap konstitueres. Ettersom de estetiske verdiene jeg beskrev i kapittel 5 først og fremst er praktisk orienterte - de sier noe om hva som er ”riktige” musikalske og musikkpedagogiske handlinger – skal jeg i dette kapitlet ha fokus på formene og strukturene i det sosiale rommet som handlingene foregår innenfor.

I denne sammenhengen oppfatter jeg strukturer som fysiske eller abstrakte størrelser som bidrar til å ordne verden på bestemte måter for dem som befinner seg ved konservatoriet (se også 3.3.2), og som dermed gis visse muligheter eller begrensninger for handling og erfaring. Strukturer kan slik sett være hva som helst av både konkret og mer symbolsk karakter: bygninger, rom, timeplaner, ritualer, fortellinger, gjengse talemåter, organiseringsmåter osv. For å identifisere noe som en form eller struktur, har jeg rett og slett spurt: ”Er dette noe som kan virke formende eller strukturerende for de enkeltes musikalske handlinger og vurderinger? Er dette noe som kan bidra til å fremheve visse handlemåter, talemåter og tenkemåter som ønskelige og mulige, mens andre dermed utelukkes som uønskede, eller rett og slett ikke framtrer som et alternativ? Er dette noe som bidrar til å forme musikere og musikkpedagoger på en bestemt måte?”

Med henvisning til aktør-struktur-problematikken kan det nå innvendes jeg lener meg for langt i strukturell retning ved å legge vekt på strukturerende elementer. Faren er derfor at jeg reduserer aktørene til bærere av ytre normer, og ikke ser dem som aktive deltakere i en sosial verden (se 3.3.1). Her er det viktig å huske på at det er en dobbelthet i Bourdieus strukturbegrep som minner om det tvetydige og relasjonelle i Merleau-Pontys og Deweys tenkning (se 3.2.2). Den bourdieuske tvetydigheten kommer til uttrykk i begrepsparet *strukturerende og strukturerte strukturer*. Dette henviser til at de måter vi aktivt handler på og dermed griper inn i en sosial verden på, er gitt oss av den sosiale verden vi beveger oss i. Når studentene og Tobias står ansikt til ansikt i undervisningssituasjonen, møtes samtidig det strukturerte og det strukturerende. Tobias gir uttrykk for en bevissthet om hvordan den rytmiske tradisjon - først stevnene, så aftenskolen, deretter konservatoriet - har formet ham som musiker og som lærer (se 2.4.2): ”... det å undervise i rytmisk musikk på den måten (...) er en litt spesiell dansk måte å gjøre det på (...). Og da kan man si at jeg er et produkt av det” (I. 3200-03). Hans jobb som lærer på konservatoriet er, kynisk sagt, å lage nye ”produkter”, eller å bidra til struktureringen av neste generasjon rytmikere. Slik ser vi at det strukturerte og det strukturerende kan falle sammen i undervisningssituasjonen, og bidra til en overlevering og tilegning av kulturell kompetanse.

Tilegningen av kulturell kompetanse, som gjør det mulig for den enkelte å te seg ”riktig”, kan foregå på en rekke ulike måter og i ulike sammenhenger, ikke bare i undervisningssituasjoner. Virksomheten på konservatoriet er strukturert på visse måter, dvs. at det som foregår, foregår på bestemte måter og

i bestemte former. Disse er ”objektive” på den måten at de ligger utenfor det enkelte individets intensjonalitet, men kan likevel virke formende og strukturerende på de ulike aktørene som befinner seg innenfor konservatoriets sosiale rom:

So it is because they are the product of dispositions which, being the internalization of the same objective structures, are objectively concerted that the practices of the members of the same group (...) are endowed with an objective meaning that is at once unitary and systematic, transcending subjective intentions and conscious projects, whether individual or collective (Bourdieu 1977: 81).

Noe læres i undervisningssituasjonen: det er visse materialer, verktøy og arbeidsmåter som skal læres og beherskes og dette artikuleres ofte eksplisitt. Men det er også enkelte ting som skal læres som er av mer ”implisitt” karakter, noe som ligger ”mellom linjene” i undervisningen, og som også ”sitter i veggene” på konservatoriet (se også diskusjonen av formell-uformell læring i 1.4.3). I dette kapitlet skal jeg undersøke strukturerende elementer i undervisningen og på konservatoriet for øvrig. Jeg skal også undersøke relasjonen mellom disse ”objektive” strukturene og det inkorporerte for å kunne si noe om hvordan de estetiske verdiene kan framstå som selvfølgelige.

6.2 Undervisning

6.2.1 Kroppsliggjøring

I dette avsnittet om undervisning kommer jeg til å trekke fram følgende dimensjoner: kroppsliggjøring, deltakelse og muntlighet, gjentakelse, regulert improvisasjon og sirkelen. De henger sammen med de estetiske verdiene i kapittel 5, men står ikke i et en-til-en-forhold til disse. De nevnte dimensjonene skal heller ses som rammer som bereder grunnen for en formidling av estetiske verdier. De fungerer dermed objektivt strukturerende for den enkeltes muligheter og begrensninger ved at de muliggjør visse handlinger og ikke andre: Blant annet tydeliggjøres det for de involverte hva som er ”passende” og ”riktige” handlinger, og hva som ikke er det. Så kan man si at dette kapitlet ikke skal dreie seg om handlinger, men om hvordan estetiske verdier konstitueres. Handlinger og verdier er to sider av samme sak: estetiske verdier konstitueres blant annet nettopp gjennom handling. Verdiene blir reflektert i *handlemåtene*; i de mulighetene man tilbys eller avskjæres fra gjennom *måten* ting gjøres på.

Jeg har allerede i kapittel 5 understreket kroppslighet, bevegelse og sanselighet som en estetisk verdi. Det å bruke kroppen som verktøy for inkorporering av rytmer, taktarter, dansetrinn osv. er altså en artikulert verdi i Tobias' undervisning. Han betegner den motoriske hukommelsen som grunnleggende for hele hans virksomhet (I. 374-75), og understreker hvor effektiv den kroppslige læringen og hukommelsen kan være i så måte: "Kroppen kan faktisk tenke på en eller annen måte (...). Og hvis den så får lov til å utfolde seg, så kan den faktisk huske det i lang tid før intellektet kan huske det (I. 378-81).

Kroppen kan også være sete for læring eller oppdragelse i videre forstand enn læring av rent musikalske ferdigheter. Inkorporering eller kroppsliggjøring vil kunne være et sentralt virkemiddel i formidlingen av estetiske verdier, og dermed for å lære seg å spille det sosiale spillet på en "riktig" måte:

Mens den dårlige spilleren er en som alltid er i utakt, alltid er for tidlig eller for sent ute, er den gode spilleren en som *foregriper*, som ligger i forkant av spillet. Hvordan kan en ligge foran spillets gang? Fordi en har spillets iboende tendenser i kroppen, i en inkorporert form – er ett med spillet (Bourdieu 1996 a: 137).

Den gode spilleren er altså den som har fått spillet inn i kroppen, og som behersker spillets "regler" og spillets gang med den største praktiske selvfølgelighet. Det selvfølgelige er ikke så enkelt å identifisere, nettopp fordi det er så selvfølgelig. For å tydeliggjøre den kroppslige læringen observerte jeg derfor nykommerne på en høst ved semesterstart: de som ennå ikke er blitt "gode spillere", de som fortsatt har ting å lære før det tillærte blir inkorporert som selvfølgelig. Jeg fulgte disse nye studentenes undervisning i rytmisk trening (RYKO) de tre første ukene. I rytmisk trening blir det kroppslige meget tydelig, fordi denne disiplinen uttalt dreier seg om å jobbe med koordinasjon, rytmemønstre og pulsfølelse ved hjelp av kroppens instrumenter, dvs. tramping, klapping, synging osv. Rytmisk trening dreier seg derfor kort sagt om en inkorporering av rytmer. Observasjoner av RYKO-undervisning viste tydelige forskjeller mellom nykommernes og de mer erfarne aktørens kroppslige tilstedeværelse og deltakelse i praksis:

Den aller første timen med rytmisk trening

Allerede et par timer etter den høytidelige semesteråpningen i konsertsalen skulle undervisningen i rytmisk trening begynne. Studentene samlet seg i en klump bak i lokalet, ingen gikk ut på den åpne gulvplassen. De satte seg i nærheten av der jeg hadde satt meg, men ingen våget å snakke til meg og spørre hva jeg gjorde der. En andreårsstudent hadde sagt: "Hei, hvem er du?" Her var det bare et kort blikk, men ingen kommentarer. Så kom Tobias, og alle samlet seg rundt flygelet, som Tobias brukte som skrivebord da han registrerte hvem som var møtt til studiestart og ikke. Så "taler" Tobias til forsamlingen og forteller om faget, deretter trekker ham dem ut på gulvet. Den første timen i rytmisk trening er i gang. Studentene tramper og klapper noe fryktelig entusiastisk. Jeg får vondt i knærne bare av å se på. De eldre studentene tramper og klapper ikke så hardt. Hvor mye energi man skal legge i utførelsen av bevegelsen er tydeligvis også noe som må læres.

Som vi ser, er det mer enn bare enkelte rytmefigurer som skal læres i rytmisk trening. Studentene skal i løpet av året også lære å beherske visse bevegelsesmønstre og bevegelsesmåter. Rytmisk trening er en fysisk krevende disiplin, der deltakerne beveger seg mye på stedet i repetitive mønstre som innebærer mye klapping og til dels hard tramping for å få fram basslydene i rytmen. Selv om rytmisk trening til forveksling kan minne om dans, er det en særegen måte å bevege seg på. Det dreier seg om å føre kroppen på en bestemt måte, og det er måten man beveger seg på som gjør at noen framstår som erfarne og andre ikke. Det har noe med hvor langt man går ned i knærne, hvor man plasserer overkroppen i forhold til underkroppen for å få det riktige tyngdepunktet, hvor store armbevegelser man bruker, hvor tunge trampene skal være i forhold til klappene, hvor løse skuldrene er, hvordan man holder hodet og plasserer blikket. De nye studentene hadde ennå ikke lært å økonomisere bevegelser og energi, så i starten det ble mye armer og bein, mye iver, mye volum, kort sagt: mye av alt. Men endringer i studentenes framreden kunne spores rimelig raskt: Allerede uken etterpå var bevegelsene til en del av studentene mindre hektiske og mer avslappede (F. 4252-65).

Det er også andre ting enn selve bevegelsene som må læres for å beherske rytmetreningssituasjonen. I løpet av den første uken ved semesterstart la jeg merke til at en av studentene hadde på seg nokså trange bukser og høyhælte sko.

I en rytmetreningstime, som er så til de grader preget av bevegelse, er det uvanlig å se at studenter kledd slik. De aller fleste studentene på konservatoriet kler seg vanligvis i løse, ledige klær og komfortabelt skotøy. Den påfølgende uken stilte samme person til rytmetreningstime, fortsatt i stram bukse og med sko som var om mulig enda smalere, spissere og med høyere hæler enn gangen før. Hun deltok på lik linje med andre studenter i rytmetreningstimen, men med tydelig stive bevegelser. Den tredje uken hadde hun imidlertid joggesko og en mindre stram bukse. Jeg nevnte dette for Tobias, som svarte følgende: ”Ja, det så jeg også. Men det er jo fantastisk når folk selv finner ut av hva som er riktig og hva som er galt, i stedet for at jeg sa det til henne. Altså (ler)..., sånn rent symbolsk” (I. 3245-47).

Den rytmiske treningen fordrer visse måter å bevege seg på, som igjen fordrer en viss klesstil. I følge Bourdieu er slike tilsynelatende detaljer viktige indikatorer på kroppsliggjort kulturell læring:

If all societies (...) set such store on the seemingly most insignificant details of *dress, bearing, physical and verbal manners*, the reason is that, treating the body as memory, they entrust to it in abbreviated and practical, i.e. mnemonic, form the fundamental principles of the arbitrary content of the culture (Bourdieu 1977: 94).

For å kunne utføre bevegelsene ”riktig”, må studenten altså ikke bare lære selve bevegelsene, hun må også tilegne seg en sosialt og kulturelt konstituert måte å kle seg på slik at klær og sko ikke hindrer at de riktige bevegelsene inkorporeres.

På hvilket grunnlag kan så jeg trekke opp distinksjonen mellom riktig og galt? Hvordan kan jeg hevde at førsteårsstudentene beveger seg ”feil” og at en av dem har på seg ”feil” sko? Oppholdet ved semesterstart hadde til hovedhensikt å observere de nye studentenes inntreden på konservatoriet, for derved å observere møtet mellom de som ”kan” og de som ”ikke kan”, eller rettere sagt: de som ennå ikke har lært det som er framstår som riktig. Det ble etter hvert tydelig at distinksjonen mellom ”riktig” og ”galt” framtrer for meg på bakgrunn av min egen habitus, mine egne historisk konstituerte kroppslige skjemaer. Det er fordi min egen kropp og mine egne bevegelser er gjennomsyret av den rytmiske tradisjonens verdier at jeg kan distingvere mellom ”riktig” og ”galt”:

Skjemaene for habitus er opprinnelige former for klassifiseringer, og er så virkningsfulle som de er i kraft av at de virker under bevissthetens og

språkets terskel, og derfor er hinsides det en kan granske og styre med viljen. Disse skjemaene er en praktisk orientering av praksis, og de graver det en feilaktig kaller *verdi*er ned i de mest automatiske gester eller i de tilsynelatende mest ubetydelige kroppsteknikker (Bourdieu 1995: 217).

Jeg vil ikke være i stand til å artikulere til fulle de distinksjoner, bedømmelser og verdi^{er} som min egen habitus aktiverer i gitte situasjoner. Men jeg ble klar over at min rytmiske bakgrunn er det som gjør i stand til å ”vite” hva rytmetreningssituasjonen krever av en kompetent deltaker. Ved at jeg selv har deltatt i en rekke rytmetreningssesjoner har bevegelsene, bevegelsesmønstrene og kodene for ”riktig” og ”galt” over tid blitt lært, og inngår nå som del av min rytmisk-kulturelle kompetanse. Jeg har inkorporert kodene i så høy grad at enkelte av de nye studentene trodde at også jeg, i likhet med Tobias, var rytmikk lærer da jeg deltok sammen med dem i en rytmetreningstime (F. 3920-21). Nettopp denne anerkjennelsen av min habitus som autentisk rytmisk, gjorde meg i stand til å huske at jeg selv en gang hadde vært en nybegynner som strevde med å lære å bevege meg ”riktig”. Habitus er i følge Bourdieu historie omformet til natur, og det ubevisste er ikke annet enn at man glemmer historien, og en slik ”opphavsamnesi” (Bourdieu 1977: 78-79) er et resultat som historien selv skaper ved at kulturen over tid setter seg i kroppen og framstår som noe naturlig og selvfølgelig: ”In practice, it is the habitus, history turned into nature, i.e. denied as such (sst.: 78).

Kroppen framstår som kulturens huskelapp, og den kulturelle kroppslige kompetansen danner grunnlag for klassifiseringer. Det er fordi den rytmiske tradisjonen er innskrevet i meg at jeg med den største selvfølgelighet kan klassifisere en klesstil som ”fornuftig” og en annen som ”rar”, en måte å bevege seg på som ”feil” og en annen som ”riktig”. Dette er en type klassifisering som i følge Bourdieu (1995: 220) nettopp er et uttrykk for historiske skjemaer for persepsjon og vurdering. Når det Nielsen kaller ”den smittsomme kroppsligheten” (K. N. Nielsen 1998: 80) får virke over tid, produseres det nye aktører som i sin tur igjen kan være med på å produsere og reproducere praksisens felles verdi^{er} og meningsfullheter:

... prinsippet for denne strukturerende virksomheten er (...) et system av *kroppsliggjorte skjemaer* som, dannet i løpet av den kollektive historien, er ervervet i løpet av den individuelle historien, og som virker *i en praktisk form og for et praktisk formål* (Bourdieu 1995: 219).

”Vi lærer gjennom kroppen”, sier Bourdieu (1999: 147). Men hvordan lærer vi? Det er vanskelig å se for seg at noe skal inngå som en naturlig og varig del av et bevegelses- eller handlingsrepertoar uten en viss form for ”drill”. I de følgende avsnittene skal jeg derfor drøfte hvordan den kroppslige drillen eller dressuren kan foregå.

6.2.2 Deltakelse og muntlighet

I kapittel 5 framhevet jeg bevegelsen og det kroppslig som en estetisk verdi: Undervisningen er først og fremst noe man deltar kroppslig i en gitt situasjon, framfor å observere og intellektualisere. I det minste skal handlingen og den kroppslige involveringen være utgangspunktet, eventuelle analyser er sekundære og kommer alltid etter handlingen. Dette gjennomføres ganske konsekvent i undervisningen fra Tobias’ side. Studenter som prøver å teoretisere, klassifisere, eller på andre måter sette ord på det som foregår for tidlig i det musikalske forløpet feies av. De får beskjed om at musikken og de rytmiske øvelsene skal oppleves og erfares før man analyserer og diskuterer: ”La være med å tenke for mye over tingene. Bare gjøre ting” (U. 5334 – 35).

Det synes altså å være et uomtvistelig krav at man skal delta og involvere seg i undervisningssituasjonens praktisk-musikalske handlinger. Slik trekkes det opp en distinksjon mellom den deltakende aktøren og den distanserte observatøren: Kroppslig deltakelse ute på gulvet foretrekkes, og framtvinges også i noen tilfeller, mens observatørrollen blir mer eller mindre synonym med distanse og mangel på engasjement.

Å dele verden i motsatte størrelser er en måte å ordne og strukturere verden på: ”To bring order is to bring distinction, to divide the universe into opposing entities” (Bourdieu 1977: 124). I undervisningssituasjonen trekkes det opp klare distinksjoner, og dermed også klare retningslinjer for handling og atferd: Du kan delta eller se på, du kan involvere deg eller du kan distansere deg. Det underliggende budskapet blir dermed: ”Du kan være en av oss, eller du kan stille deg utenfor”. Dette budskapet blir meget tydelig i valget av sirkelen som gjengs undervisningsform (se 6.2.5). Studentene gjentar i sin tur budskapet overfor meg når de avkrever forskeren en form for musikalsk deltakelse (se 4.3.2).

Distinksjonen mellom deltakelse og observasjon, mellom nærhet og distanse kan videre knyttes til en distinksjon mellom muntlighet og skriftlighet.

Her er et eksempel i form av en historie som Tobias forteller om en tidligere kursdeltaker:

Ingeborg kommer og sier "Hey, dua ey mama (synger), godong, godong godong (snakker)". Så kommer hun og sier sånne rytmer som hun gjorde for ti år siden. "Kan du huske denne her? Kan du huske det der?". Altså, hun spør meg om jeg kan huske det, og jeg husker det selvfølgelig godt, men jeg står og får det godt over at hun – at det noe som har gått inn og blitt en del av henne. Altså, det er noe hun aldri glemmer. Det er da fantastisk altså, framfor at man skal ned å grave i en eller annen mappe, med sånn fin plastikk (...) og ta det opp (holder fram en fiktiv mappe) og si: "Åh, kan du huske den?". Og så setter man seg ned, og så er det allerede så langt ute fra en selv, altså så er det et eller annet som er utenfor en selv, så er det ikke del av en selv. Så er det noe du skal tilegne deg hver gang. Hver gang du tar papiret opp, så skal du tilegne deg det en gang til (I. 429-40).

Her ser vi at Tobias tillegger den kroppslige hukommelsen en sentral funksjon, og videre at han knytter hukommelsen til nærheten og deltakelsen, mens skriften representerer distansen og noe utvendig.

Tobias er en del av den danske rytmiske tradisjon, hvis arbeidsmåter kan karakteriseres som mer eller mindre notefrie og gehørbaserte (se 2.4.3 og 5.2), og dermed muntlige. En muntlig kultur kjennetegnes først og fremst ved en hovedvekt på muntlig kommunikasjon, kunnskapsutvikling og reproduksjon i følge Walter Ong (1982). Det betyr ikke at de involverte aktørene ikke kan lese og skrive, men at det skriftlige som lærings- og kommunikasjonsform i stor grad velges bort. Verden er skriftliggjort, og rene muntlige kulturer finnes knapt lenger. Likevel finnes det, selv i høyteknologiske samfunn kulturer og subkulturer som "preserve much of the mind-set of primary orality" (sst.: 11).

Om ikke det foregår på konservatoriet kan kalles "muntlig" i ordets opprinnelige betydning, ser vi likevel at Tobias orienterer seg mot det muntlige i undervisningen. Det blir tydelig i framhevingen av den kroppslige og motoriske hukommelsen. F.eks. skryter Tobias av studentenes gode hukommelse: "Ser du? De har en fantastisk hukommelse. Det tror jeg er et resultat av at de aldri har fått noen papirer av meg. De er bare nødt for å huske det vi holder på med" (F. 4162-64). Tobias forteller også at han kan huske alt han har spilt med bandet sitt de siste tjue årene: "Jeg ville kunne sette meg ned og spille alt sammen fra ende til annen (...). Fordi jeg har hatt en veldig uintellektuell inngang til musikken. Jeg har aldri lært noter" (U. 407-10).

Når skriften er fraværende, aktiveres stemme og kropp som redskaper for læring og hukommelse, og dermed for videreføring av sentrale ferdigheter. Slik

blir kroppen en slags ”huskelapp”, sier Bourdieu (1999: 147). Dette kan knyttes til den kroppslige læringen. Det man har lært gjennom kroppen er ikke noe utvendig, det er noe man *er*:

What is ”learned by body” is not something that one has, like knowledge that can be brandished, but something that one is. This is particularly clear in non-literate societies, where inherited knowledge can only survive in the incorporated state (Bourdieu 1990: 73).

Den kroppslige læringen er effektiv nettopp på grunn av nærheten. Det som har satt seg i kroppen er noe man vanskelig kan bli oppmerksom på og distansere seg fra. Den muntlige orientering vi ser i Tobias’ undervisning krever en nærhet til materialet, slik at materialet læres og lagres i kroppslig form. I følge Bourdieu er det en direkte kobling mellom kropp og verdier, på den måten at motoriske funksjoner og kroppsholdninger er et uttrykk for sosiale meninger og verdier (Bourdieu 1977: 94). En praktisk og kroppslig involvering i konkrete situasjoner kan dermed ses som både hensiktsmessig og nødvendig for å tilegne seg estetiske verdier.

6.2.3 Gjentakelse

Kroppslige vaner og kroppslig kunnskap er avhengig av en viss grad av repetisjon for å læres, vedlikeholdes og videreføres. Dette gjelder ikke minst i muntlige kulturer, som lagrer mesteparten av sitt kunnskapsreservoar i kroppsliggjort form: ”... oral societies must invest great energy in saying over and over again what has been learned arduously over the ages” (Ong 1982: 41).

Gjentakelse, eller regularitet, er særlig effektiv hva gjelder forming av habitus og praktisk sans, og dermed også av de verdier som ligger innbakt i handlingene som habitus og den praktiske sans gir opphavet til. Regulariteten former habitus og den praktiske sans, som igjen former hvilke handlinger som er ”fornuftige” og ”ufornuftige”:

... practical evaluation of the likelihood of the success of a given action in a given situation brings into play a whole body of wisdom, sayings, commonplaces, ethical precepts (”that’s not for the likes of us”) and, at a deeper level, the unconscious principles of the *ethos*, which being the product of a learning process dominated by a determinate type of objective regularities, determines “reasonable” and “unreasonable” conduct for every agent subjected to those regularities (Bourdieu 1977: 77).

Gjentakelsen er derfor viktig med hensyn til å forme ”fornuftige” og ”riktige” handlinger. I denne sammenheng betyr det handlinger som er i samsvar med de rytmiske estetiske verdier.

Gjentakelsen er nettopp et sentralt element i den rytmiske musikkundervisningens arbeidsmåter: En demonstrasjon, etterfulgt av en rekke imitasjoner er en helt rutinemessig form i Tobias’ undervisningstimer. Når visse rytmiske mønstre eller rytmetekniske ferdigheter skal drilles inn, vil Tobias antakelig først vise en figur eller et mønster ved hjelp av sang, klapp, tramp, trinn og lignende. Deretter vil studentene umiddelbart gjenta det Tobias har demonstrert. Slik blir dette en form for call-response, som gjentas helt til Tobias er fornøyd med svaret fra studentene.

Den umiddelbare gjentakelsen er et eksempel på en direkte ”drill”, en ”explicit and express transmission by precept and prescription” (Bourdieu 1977: 88). Kroppslige vaner kan også innprentes på mer indirekte og subtile måter, noe Bourdieu kaller ”apprenticeship through simple familiarization” (sst.). En slik tilvenning følger som et resultat av gjentatt eksponering over tid. Dette blir tydelig når vi ser på Tobias’ undervisning over tid.

Tobias’ undervisningstimer ligner på hverandre. Timene følger noen typiske mønstre, som gjentar seg fra gang til gang. Tobias starter f.eks. som regel timen med å gå rett på musikken, uten å forklare noe for studentene. I starten av timen er aktiviteten lærerstyrt og foregår i en sirkel der visse ferdigheter skal drilles inn, etter hvert deles klassen inn i mindre enheter med spesialiserte oppgaver eller roller. Etter en stund skal studenter ofte tre fram og lede en form for aktivitet som Tobias har demonstrert og eksemplifisert. Undervisningsforløpet inneholder så å si alltid en eller annen form for arbeid med improvisasjon. Et stykke uti forløpet kommer eventuelt spill på perkusjonsinstrumenter, der man viderefører det man tidligere har utført ved hjelp av kroppen. Hvis det kommer en begrepsliggjøring av tekniske og rytmeteoretiske ting, f.eks. taktarter, underdelinger osv., kommer denne alltid til slutt. Det konkrete materialet man jobber med vil selvsagt variere, men undervisningstimene følger en viss form og progresjon som i stor grad vil være gjenkjennelig fra gang til gang.

Helt nye studenter kjenner ikke formen og progresjonen så godt som Tobias’ mer erfarne studenter. Med ferske førsteårsstudenter blir det derfor mer avbrudd og verbale forklaringer enn med eldre studenter, som har lært seg ”formen” eller ”måten” undervisningen skal foregå på. Da glir det av seg selv: Studentene går rett ut på gulvet og danner en sirkel når timen begynner. Om

Tobias begynner å bevege seg i et stegmønster, vil studentene uten særlig forsinkelse følge på i det såkalte ”etniske universaltrinnet”²⁰. Hvis Tobias deretter begynner å synge og klappe en figur, vil studentgruppen imitere denne figuren når neste periode starter. Et blikk mot venstre vil være en tydelig nok instruks fra Tobias om hva som så skal skje: Da vil studenten på Tobias’ venstre side improvisere en ny figur som skal imiteres.

Det er nettopp slike ”væremåter frembrakt av en varig endring i kroppen gjennom oppdragelse og utdanning” (Bourdieu 1999: 145) som danner grunnlaget for *den praktiske sans*, der man bare ”vet” hva man skal gjøre i ulike situasjoner. Det er ikke nødvendig å forklare særlig mye til disse studentene. De vet hvor de skal stå, hva de skal gjøre, og de gjør de riktige tingene på riktig måte og til riktig tid. De vet hva som forventes, og de er i stand til å møte forventningene fordi de har vært i ”samme” situasjon mange ganger før.

Endring av kroppslige vaner og dermed av den sosiale orden innskrevet i kroppen kan, i følge Bourdieu, ikke endres ved hjelp av språket eller intellektuell refleksjon. Kroppslige vaner må avlæres på samme måte som de opprinnelig ble lært, ved hjelp av drill og gjentakelser: ”... et virkelig arbeid med mot-dressur som innbefatter gjentakelser av øvelser, [er] det eneste som (på samme måte som idrettsutøverens trening) kan forandre habitus på en varig måte” (Bourdieu 1999: 179).

Slik ser vi at gjentakelsen er svært virkningsfull, fordi gjentakelsen skaper kroppslige vaner. Gjennom regulariteten behandles kroppen som en huskelapp der den sosiale situasjonens forventninger og påbud skrives inn i kroppene (Bourdieu 1999: 147). Regularitet, dvs. gjentakelse over tid, blir dermed viktig for en inkorporering av estetiske verdier.

6.2.4 Regulert improvisasjon

Et tilbakeblikk på de estetiske verdiene som nevnt i kapittel 5 viser improvisasjonens betydning for en rytmisk musiker og musikk lærer: ”God” musikk skal ikke reproduseres, den skal skapes og omskapes, gjerne i form av annektering, resirkulering og gjenskaping av eldre materiale. Musikk er dermed

²⁰ ”Det etniske universaltrinnet” er et trinnmønster som brukes i ulike varianter i tradisjonell musikk og dans i ulike verdensdeler. Det består av 4 steg: 1 (høyre fot ett skritt fram), 2 (venstre fot trækker på stedet), 3 (høyre fot ett skritt tilbake) og 4 (venstre fot trækker på stedet). I denne formen brukes trinnet til 4/4 eller 12/8, men varianter av det kan også brukes til rytmer i 3/4, 5/4, 6/4.

ikke god i seg selv, men mer eller mindre ”riktig” i forhold til den situasjonen den forekommer i. Det å kunne tilpasse, og om nødvendig skape nytt materiale i forhold til den konkrete situasjon man befinner seg blir dermed en viktig ferdighet for en god musiker og musikk lærer, og dermed blir det også viktig å kunne improvisere. Disse estetiske verdiene gjenspeiles i undervisningstimen. Det er så å si alltid et improvisatorisk element til stede i Tobias undervisning: I RYKO-timene improviseres det fram rytmiske figurer ulike taktarter og tempi, i SDS- og SDS-pedagogikk-timer kan det være hele musikalske forløp eller undervisningsforløp som improviseres fram. Det framgår imidlertid tydelig av datamaterialet at improvisasjon ikke er en helt fri og kreativ prosess. Det å improvisere er også noe som kan foregå på en mer eller mindre ”riktig” måte, og må dermed læres. Jeg skal i det følgende se nærmere på hvordan den ”individuelle” improvisasjonen kan formes i undervisningssituasjonen.

Improvisasjonene i undervisningssituasjon kan avvises eller godkjennes på en meget direkte eller tydelig måte. Tobias er aktivt inne og styrer utformingen av den individuelle improvisasjonen. Han kan bryte av og slik avvise improvisasjonsforsøket, med følge av veiledende kommentarer som enten sier noe om hva som var feil, eller om hvordan improvisasjonen bør utformes ved neste forsøk (se f.eks. 2.5.2 og 2.5.3). Improvisasjonene kan også godkjennes og anerkjennes. Tobias kan signalisere at en improvisasjon er godkjent på flere måter; ved hjelp av samtykkende ansiktsuttrykk og gester, ved å skifte status i aktiviteten og gå fra å observere til å delta, eller ved å utbryte et anerkjennende artikulert ”ja!”. De andre studentene kan også tydelig vise sin godkjenning ved hjelp av smil, gynging med kroppen, innbitt konsentrasjon om oppgaven, eller mer direkte i form av jubel eller tilrop.

En mer indirekte og subtil form for avvisning og godkjenning ligger i bruken av imitasjon som disiplinerende mekanisme. Tobias legger som regel opp til en imitasjon av improvisasjonen, dvs. at den individuelle improvisasjonen skal gjentas av de andre. En gjentakelse av en improvisasjon kan fungere som en anerkjennelse av hvert enkelt individs bidrag til fellesskapet. I en nærmest fenomenologisk beskrivelse av barnets sosialisering inn i egen familie beskriver Bourdieu jakten på anerkjennelsen som en sentral drivkraft i det sosiale spillets pedagogikk:

Den lykksalige neddykningen i familiefeltet, uten avstandstagen eller splittelse, kan beskrives enten som en ekstrem form for fullbyrdelse, eller tvert imot som en absolutt form for fremmedgjøring. Siden barnet er fortapt i de andre (om man kan si det slik), overveldet av de andre, ville

det ikke kunne oppdage de andre som sådan annet enn under forutsetning av at det oppdager seg selv som er ”subjekt” for hvem det eksisterer ”objekter” som på sin side har den særegenhet at de igjen kan ta barnet selv som ”objekt”. Faktisk ledes barnet hele tiden til å se på seg selv fra de andres synspunkt, til å tilegne seg deres synspunkt for å kunne oppdage, vurdere og foregripe hvordan det kommer til å bli betraktet og definert av dem: Dets væren er en oppfattet væren, dømt til å defineres i sin virkelighet gjennom andres sanseoppfattelse (Bourdieu 1999: 173).

Sammenligningen mellom sosialiseringen inn i familien og sosialiseringen inn i den rytmiske musikkundervisningens praksisformer synes holdbar med tanke på at det i begge tilfeller dreier seg om en innføring i, identifikasjon med og dermed tilpasning til en gruppe av signifikante andre. Imitasjonen av improvisasjoner i en rytmisk undervisningspraksis er et eksempel på hvordan en slik sosial tilpasning kan foregå, ettersom den synliggjør relasjonen mellom den enkelte og gruppen gjennom prosessen med å gi og få anerkjennelse.

Improvisasjoner godkjennes eller avvises ikke i og for seg, de godkjennes eller avvises i forhold til *noe*. Improvisasjonen i rytmisk musikkundervisningssammenheng er ikke bare et personlig uttrykk, den formes av visse felles konvensjoner. De estetiske verdiene som skissert i kapittel 5 er eksempler på dette. Improvisasjoner skal ha en bruksverdi; for å kunne imiteres må de derfor være enkle. Dette kravet om enkelhet og bruksverdi kan settes i sammenheng med visse konvensjoner knyttet til den muntlige orienteringen i rytmisk musikkundervisning. I en muntlig orientert praksis vil læring og hukommelse være nært knyttet til inkorporering av musikken. Til spørsmålet om hvordan man skal klare å huske uten hjelp av papirer, skriver Ong: ”The only answer is: Think memorable thoughts” (Ong 1982: 34). Jo lengre og mer kompliserte de rytmiske improvisasjonene er, jo vanskeligere blir de å huske, og dermed å imitere. Dermed aktiveres også en annen estetisk verdi: verdien av kommunikasjon og sosialt samspill i musikken.

Jeg har tidligere ved hjelp av Bourdieu drøftet undervisningssituasjonen som en arena for inkorporering av sosiale verdier. Også Paul Connerton (1989) anser inkorporeringspraksiser som særlig effektive hva gjelder hukommelse og læring. Ved inkorporering kan medlemmene av et samfunn lære passende, riktig og sømmelig oppførsel. Å gjøre det som anses som høvelig (*proprieties of the body*) i gitte situasjoner er kulturelt og sosialt betinget. En utøving av høvelighetens prinsipper fungerer derfor i relasjonen mellom individet og omgivelsene: ”At one level there is a particularly strong development of

individual self-control (...). At another level there is a particularly marked development of social control (Connerton 1989: 84). Slik aktiveres både selvkontrollen og den sosiale kontrollen. I følge Bourdieu fungerer den sosiale ordens gitte grenser slik at den enkelte etter hvert begrenser seg selv:

De sosiale inndelingene blir til inndelingsprinsipper som organiserer oppfattelsen av den sosiale verden. Objektive grenser blir til en *sans for begrensning*, en praktisk forutelse om objektive grenser, en *sens of one's place* som leder en mot å utelukke seg selv fra det en er utelukket fra (Bourdieu 1995: 225).

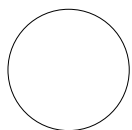
Slik selvbegrensning kommer blant annet ”gjennom alle bedømmelser, dommer, kategoriseringer og irettesettelser” (Bourdieu 1995: 224). I undervisningen klassifiseres noen improvisasjoner som gode og verdige for gjentakelse, andre avvises eller forkastes som mindre funksjonelle og blir ikke imitert. Gruppens gjentakelse og etterfølgelse av den personlige improvisasjonen blir slik den ytterste kvalifiseringsinstansen: Gjennom imitasjonen anerkjennes man som synlig og verdifull for fellesskapet. Imitasjonen av improvisasjonen blir slik en bekreftelse på relasjonen mellom individet og gruppen. Avvisningen av improvisasjonen kan slik markere en en mindre ”høvelig” improvisasjon. Improvisasjonstrening blir dermed en anledning for en gruppe å utøve en form for sosial kontroll over et subjekt, som over tid vil inkorporere en selvstendig evne til å utføre de ”riktige” improvisasjonene. Dette kan igjen ses som et uttrykk for en praktisk sans; evnen til å vite hva man skal gjøre, på hvilken måte og til hvilken tid.

Jeg har i dette avsnittet vist at rytmiske improvisasjoner ikke bare er et resultat av individuelle musikalske valg. De personlige improvisatoriske uttrykkene styres inn i visse former. Ved hjelp av en rekke godkjennings- og avvisningsteknikker som aktiverer både den sosiale kontrollen og selvkontrollen styres de personlige improvisatoriske uttrykkene i henhold til tradisjonens estetiske verdier. Individets improvisatoriske frihet er derfor sosialt og kulturelt regulert. Den rytmiske improvisasjonen kan derfor fungere som analogi til Bourdieus habitusbegrep, som Bourdieu blant annet betegner som ”the durably installed generative principle of regulated improvisations” (Bourdieu 1977: 78), og som ”a spontaneity without consciousness or will” (Bourdieu 1990: 56).

6.2.5 Sirkelen

Som sagt i kapittel 3, kan strukturer forstås som ordensmåter som rammer inn menneskelig virksomhet, og som gjør at man tilbyr visse handlingsalternativer mens andre framstår som utenkelige. Ett tydelig eksempel på dette er valget av sirkelen som en gjennomgående organiseringsmåte i Tobias' undervisning. Sirkelen understreker samspillet som estetisk verdi (se 5.6), forstått både som musikalske og sosialt samspill.

Tobias benytter ulike sirkelvarianter. Ikke alle av dem er runde, men jeg har likevel valgt å kalle dem sirkler fordi de har en sirkelfunksjon. Med det mener jeg at de representerer en grunnleggende rettethet mot et felles sentrum eller felles aktivitet:



(a) Den store sirkelen



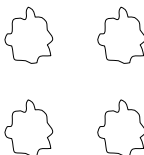
(b) To rekker med ansiktet mot hverandre



(c) Tre grupper/rekker med ansiktet mot midten



(d) Fire grupper/rekker med ansiktet mot midten



(e) Fire grupper/klumper med ansiktet mot midten



(f) Den lille sirkelen

Den store sirkelen (a) brukes i fellesaktiviteter, f.eks. på felles oppvarming eller felles koordinasjonsøvelser. *To rekker med ansiktet mot hverandre* (b) brukes når to oppgaver settes mot hverandre, f.eks. to ulike rytmer, eller orkester og dansere i SDS-samspill. I *den lukkede eller åpne firkanten* (c og d) står tre eller fire grupper på rekker vendt inn mot midten. Denne brukes når flere oppgaver skal settes mot hverandre. *Klumper i en sirkel*

(e) brukes også når flere oppgaver skal settes mot hverandre, mens *den lille sirkelen* (f) utgjøres av et fåtall personer med hver sine oppgaver å løse, og brukes ofte til gruppearbeid. Den som leder aktiviteten, oftest Tobias, inngår enten som del av sirkelen, eller leder aktiviteten fra senteret i sirkelen.

Bourdieu påpeker kongruensen mellom det fysiske rommet og det sosiale rommet. Mennesker er "situerte på et sted (...), og de opptar et sted" (Bourdieu 1996 a: 150). Menneskelig eksistens kan både forstås som lokalitet i et fysisk rom og som posisjon i et sosialt rom. Det stedet man opptar eller får tildelt i det fysiske rommet vil slik kunne si noe om hvem man er eller forventes å være, og hva man gjør eller forventes å gjøre i det sosiale rommet. I sirkelen står alle deltakerne i en sluttet ring med ansiktet vendt inn mot midten. Sirkelen som form er slik sosialt orientert. Den fastholder et felles fokus og den er oversiktlig: Man kan se og høre hva alle holder på med. Ved å organisere undervisningen i en sirkel, gir man et budskap om at musikk er fellesskapets aktivitet. Sirkelen formidler også et budskap om aktivitet: Dersom musikk forstås som en lytteaktivitet, trenger man ikke sirkelen. Man må se og høre fordi man også skal gjøre. På den måten understreker sirkelen kravet om deltakelse, og danner både en fysisk og sosial ramme omkring det musikalske og sosiale samspillet i undervisningen. I sirkelen retter man seg fysisk mot hverandre og mot den aktiviteten som foregår innen sirkelens rammer.

Men sirkelen er også en lukket og delvis tvungen og tvingende form. Omgivelsene utenfor er irrelevant: Det er *oss* og det *vi* driver med *her og nå* som er relevant. Alle får i utgangspunktet være med i sirkelen. Slik framstår den som inkluderende, men inklusjonen er ikke forutsetningsløs: Så lenge man står i sirkelen forventes man å delta på bestemte måter. I sirkelen kan man ikke være usynlig eller en passiv deltaker. Den enkelte "tvinges" slik til å bidra aktivt til aktiviteten. Når deltakerne skal improvisere i tur og orden er det den felles enigheten om dette som holder aktiviteten i gang. Om en av dem skulle nekte å bidra, eller bidrar på "feil" måte, vil aktiviteten falle sammen. Aktiviteten i en sirkel står og faller på at den enkelte gjør det som forventes, og dermed bidrar til flyt og progresjon. På den måten er fellesskapet overordnet, samtidig som man forventer individuelle bidrag. Sirkelen symboliserer slik den nære relasjonen mellom individet og gruppen, og understreker kravet om deltakelse.

Så lenge man er plassert innenfor sirkelen er det nærmest utenkelig å ikke delta i det som foregår, å ikke skulle forholde seg til gruppen, å ikke improvisere. Slik er sirkelen en organiseringsform som virker formende på dem som deltar. Ifølge Bourdieu er slike former eller strukturer ganske snedige, fordi

de ”extort what is essential while seeming to demand the insignificant, such as the respect for forms and forms for respect which are the most visible and most ’natural’ manifestation of respect for the established order” (Bourdieu 1990: 69). I den rytmiske sirkelen møtes deltakerne med respekt bare hvis de respekterer sirkelens form og de krav til handling som tydeliggjøres i sirkelen. Slik fungerer sirkelen både forpliktende og disiplinerende.

Sirkelen, ”the ring”, har vært en meget vanlig form i utøvelsen av afrikansk musikk fra gammelt av, både i religiøs og i verdslig sammenheng. I følge Samuel A. Floyd Jr. (1995) er typiske kjennetegn ved ringaktiviteten ”the upper-body dancing of African provenance, the ever-present singing accompanied by the hand clapping and thudding, repetitious drumming (of feet in this case), and the extended length of the activity” (sst.: 37), en beskrivelse som til forveksling kunne minne om Tobias’ RYKO-øvelser, som også foregår i en sirkel. Floyd beskriver også ringen som et symbol på fellesskap, solidaritet og bekreftelse (sst.: 21). Dette er elementer som vi også gjenfinner i Tobias’ undervisning.

Bruken av sirkelen i undervisningssammenheng understreker den nødvendige relasjonen mellom den enkelte og fellesskapet, noe som ble framhevet som en estetisk verdi i kapittel 5. De ulike sirkelvariantene som jeg beskrev tidligere i dette avsnittet inngår som regel i en fast musikalsk og pedagogisk progresjon, noe som ytterligere framhever orienteringen mot det kollektive og det individuelle ansvaret for kollektivet. Jeg skal utdype dette i det følgende.

En progresjon fra den største til den minste sirkelen via et par av de andre sirkelvariantene er en ganske vanlig progresjon i Tobias’ undervisningstimer. Det representerer også en klar progresjon i forhold til differensiering av oppgaver: fra felles oppgaver til mer spesialiserte musikalske roller innenfor helheten. Fra å gjøre det samme som alle de andre og kunne støtte seg på fellesskapet, konfronteres man gradvis med andre oppgaver, motfigurer og ”motstandere” samtidig som man skal ivareta sin egen oppgave. En slik overgang fra det kollektive og mot det individuelle kan kalles en overgang fra parallellaktivitet til rolledeling (Hauge & Christophersen 2000: 62-63). Denne overgangen stiller krav til hvert enkelt individ om å gradvis ta større ansvar for sin egen rolle innenfor fellesskapets rammer. Dette er også noe Tobias eksplisitt krever av sine studenter, noe følgende sitat kan være et eksempel på:

... i det øyeblikk dere blir konfrontert med de andre, så hadde dere et enormt behov for å kikke nedover rekken for å se om dere gjør det riktig.

Det er det samme som å gi ansvaret vekk fra seg. Det gjør man bare ikke (U. 177-180, min utheving).

Jo flere ganger den store sirkelen deles og jo mindre sirkelen blir, jo større individuelt ansvar og jo viktigere blir den enkelte og dennes handlinger. Denne arbeidsdelingen med ansvarliggjøringen av individet innenfor fellesskapets rammer kan settes i sammenheng med den rytmiske musikkens vertikale organisering. Den musikken som Tobias bruker i undervisningen er riffbasert, det vil si organisert rundt forholdsvis korte, og repetitive mønstre. Musikkens kompleksitet ligger ikke i lange og utstrakte melodiske og harmoniske linjene (horisontal organisering), men derimot i måten den bygges lag-på-lag av repetitive rytmiske mønstre. Korte rytmiske mønstre legges oppå hverandre og skaper et system av rytmer og motrytmer, onbeat og offbeat, oppløsning og spenning, sammenfall og forskyvning, som er det som danner ”grooven” i rytmisk musikk (Danielsen 2002). Hver enkelt rytmiske byggestein, og dermed hvert enkelt individs musikalske oppgaver trenger dermed ikke være særlig komplisert å utføre i og for seg. Men det kan være rimelig komplisert å finne og fastholde sitt bidrag til den rytmiske helheten. Helheten er altså avhengig av enkeltbidrag, samtidig som det enkelte bidrag hviler på en forståelse av hvordan helheten fungerer. Den enkelte tildeles dermed en begrenset, men likevel svært viktig musikalsk rolle innenfor den rytmiske helheten. Sirkelformen og dens krav til deltakelse fra den enkelte er med på å understreke dette. Slik kan vi si at sirkelens form, i kombinasjon med musikkens vertikale organisering kan bidra til det man kan kalle *en sosial stedsans*:

Smaken virker som en slags sosial stedsans (*sense of one's place*), og orienterer de som har en spesiell plass i det sosiale rommet mot de sosiale posisjonene som passer til deres egenskaper, og videre mot de virksomheter eller goder som passer for de som har denne posisjonen (Bourdieu 1995: 218).

Av sitatet ser vi at Bourdieu bruker begrepet ”sosial stedsans” i forbindelse med smakens fordeling i det samfunnsmessige rommet. Brukt i en slik sammenheng sier begrepet noe om hvordan den enkelte plasseres i et sosialt hierarki med tilhørende smakspreferanser. Men å bruke begrepet ”sosial stedsans” om ens plassering i en sirkel i undervisningen synes også å være dekkende. Sirkelen, slik jeg har beskrevet den her, er en håndfast organiseringsmåte som mer eller mindre ”låser” den enkelte deltaker fast i visse måter å delta i et musikalsk og sosialt fellesskap på. Sirkelen forteller den

enkelte hvem de er og har å være og gjøre i forhold til resten av gruppen. Ved å innta en plass i sirkelen inntar man en plass i fellesskapet, og må dermed også underordne seg de forventninger, krav og verdier som fellesskapet stiller. Slik formes deltakerne til å musisere på bestemte måter, eller for å bruke Bourdieus termer: til å spille det sosiale spillet på bestemte måter.

Den praktiske sansen blir slik ikke bare en sosial stedsans eller en sans for sosial plassering, men også for plikt, retning og nødvendighet (Bourdieu 1977: 124). Ved å delta i den musikalske aktiviteten, finne sin plass i den rytmiske helheten og i sirkelen, underkaster deltakerne seg den gitte orden; til å ville det uunngåelige, og å nekte det umulige (Bourdieu 1990: 54). På denne bakgrunnen kan man også forstå studentens oppfordring til forskeren om å tre inn i sirkelen og delta sammen med dem (se 4.3.2) som et uttrykk for en praktisk sans, eller som "social necessity turned into nature" (Bourdieu sst.: 69). Undervisningens organiseringsformer og det musikalske materialet man jobber med tvinger fram deltakelsen og innordningen som nødvendigheter for studentene. Som forsker valgte jeg utsiderrollen; et valg som også innebar at jeg satte meg utenfor musikkens lagdeling, utenfor deltakelsen, utenfor sirkelen og utenfor fellesskapet. Dette er utenkelig i rytmisk sammenheng, fordi det innebar å sette seg opp mot en rekke estetiske verdier, og altså mot det som er viktig og riktig i en rytmisk undervisningssammenheng. Studentenes mottiltak for å fjerne det utenkelige og umulige var en utøving av sosial kontroll som innebar utfordring, latterliggjøring, og i siste instans en uartikulert trussel om sosial utestenging og dermed tilbakeholdelse av informasjon. Slik sikret studentene seg forskerens inntreden i sirkelen, og dermed en gjenopprettelse av den sosiale orden og den sosiale nødvendighet.

6.3 Fortellingen om jakten på den rytmiske ånd

6.3.1 Fortellingens formende potensial

Jeg har i det foregående identifisert og drøftet enkelte "objektive" strukturer i undervisningssituasjonen. Med dette forstår jeg visse ordensmåter, gjengse handlemåter og organiseringsmåter som ligger utenfor den enkeltes aktørens intensjonalitet, men som likevel bidrar til å forme subjektets måter å persipere, vurdere, klassifisere og handle på. I denne drøftingen har jeg hatt særlig fokus på kroppen og handlingen, som er utgangspunktene for Bourdieus sosiale praksisteori. Bourdieu vier ikke språket, det talte og skrevne ord, særlig stor

oppmerksomhet. Ettersom jeg anser at narrativer kan fungere strukturerende for handlinger, og dermed for utøvelse av estetiske verdier, skal jeg i det følgende trekke fram og drøfte en fortelling om den rytmiske tradisjonens historie.

Donald Polkinghorne beskriver fortellingen som en meningsstruktur som organiserer hendelser og handlinger, både på individuelt og kulturelt nivå:

At the individual level, people have a narrative of their own lives which enables them to construe what they are and where they are headed. At the cultural level, narratives serve to give cohesion to shared beliefs and to transmit values (Polkinghorne 1988: 14).

Innen narrativ teori er det vanlig å skille mellom førsteordens- og andreordensfortellinger. Førsteordensfortellingene er de fortellingene individer forteller om seg selv og sine egne erfaringer. Disse narrative, også kalt ontologiske narrativer, er med på å konstituere personlig identitet. Andreordensfortellingene, også kalt representasjonsnarrativer, er måter å presentere sosial og historisk kunnskap på. Dette er kollektivets historie som individer kan inngå som en del av (Polkinghorne 1988; Elliott 2005). I andreordensfortellingen ser vi at fortellingen kan brukes til å relatere det individuelle livet og de individuelle handlingene til kulturens verdier og prinsipper. Dermed får fortellingen en moralsk oppdragende funksjon, noe også Gergen (2005) understreker:

For good or ill, we each live within and are constructed by particular historical narratives – of our people, culture, nation, region, family and so on. These historical narratives serve as a foreground for achieving moral identity within relevant communities (sst.: 116).

For nye medlemmer på vei inn i et fellesskap, kan fortellinger fungere som en innføring i grunnleggende verdier og holdninger. For dem som allerede er en del av fellesskapet kan fortellingene bidra til å konsolidere en følelse av samhold og skape en kollektiv identitet. Fortellinger kan slik være bærere av kulturelle verdier (Czarniawska 2004; Gergen 2005). På grunn av fortellingens potensial for å belyse relasjonen mellom individet og kulturen er bruken av narrativ analyse blitt stadig vanligere innen organisasjonsforskning. Organisasjonsforskeren Barbara Czarniawska (2004) hevder at fortellinger i organisasjoner er mer enn fortellinger om organisasjoner, de er også fortellinger som organiserer. Med andre ord kan fellesskapets fortellinger virke strukturerende og formende for individuell virksomhet.

Hensikten med dette kapitlet er å undersøke hvordan estetiske verdier konstitueres som selvfølgelig i en rytmisk musikkundervisningspraksis. Å undersøke fortellinger som kan fungere organiserende og strukturerende, dvs. formende for persepsjon, klassifikasjon, verdsetting, bedømming og dermed for handling, er derfor høyst relevant.

6.3.2 En rekonstruert diskurs

Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg rekonstruert en andreordensfortelling. Det er en historisk fortelling om opphavet til den rytmiske musikken, og dermed også om den rytmiske musikkundervisningens tradisjon. Fortellingen fastsetter noen overordnede og legitimerende mål for nåværende virksomhet på konservatoriet. Det er derfor en fortelling som kan ha et formende potensial.

Det som først gjorde meg oppmerksom på den formende kraften en fortelling kan ha var en observasjon av en undervisningstime, der Tobias og en klasse diskuterte mulige reisemål for en studietur. Noen av studentene ønsket å reise enten til Brasil eller Cuba, men Tobias argumenterte sterkt for å reise til Bagamoyo i Tanzania for å besøke den kjente utdanningsinstitusjonen Bagamoyo College of Arts (BCA). Dette er et senter for ivaretagelse av tradisjonell tanzaniansk kunst og kultur, der man blant annet underviser i musikk, dans, drama og visuell kunst. Tobias framførte både faglige argumenter og bekvemmelighetsargumenter for dette, som at BCA er et betydningsfullt sted innen verdensmusikkutdanning, de har tverrfaglig undervisning innenfor ulike kunstarter, og lærerkreftene er dyktige. I tillegg får man undervisning utendørs på stranden, og det er selvsagt gode muligheter for sol og bading.

Vendepunktet i diskusjonen er imidlertid når Tobias forteller om Bagamoyo som det nest siste stoppet på slaveruten som gikk fra Øst- og Sentral-Afrika, en fortelling som videreføres i en sterk understrekning av relevansen for konservatoriet og den rytmiske musikkens virksomhet i dag:

Den heter Bagamoyo den byen, og det betyr "Legg ditt hjerte ned". Og grunnen til at byen heter det er at doktor Livingstones slaverute, som han prøvde å stanse, den sluttet der. Det vil si at alle de der araberne og sånn som fanget slaver inni landet, de tok slavene ut til den stranden. Og den stien som går gjennom hotellet ut til sjøen, det er den stien hvor de førte alle slavene fra hele Øst-Afrika og Sentral-Afrika, og satte noen av dem i ... De har et fengsel som fortsatt er der, men ellers var de på stranden. Og så kom de ut på sånne store dhower, sånne store seilskip, og så ble de skipet ut til Zanzibar (...), og så fra Zanzibar kom de videre til USA, Karibien (...).

Jeg sier det bare fordi... Ikke for å reklamere for stedet, det er bare et veldig kult sted på den måten at..., i forhold til de ting vi driver med, vår..., den arv, rytmisk musikkens arv og så videre, så er det et veldig kult sted, for det var liksom der det hele..., det var der de veltet ut fra i et kjempeantall, og så kom ut og skapte det som vi sånn sett er her for nå. Så på den måten er det veldig kult, den der rundreisen. Og den startet der (U. 5932-54). Det meste av det [tanzaniansk musikk] er totalt i bunnen av det meste som har med rytmisk musikk å gjøre. Mbira²¹, f.eks., det er blues (...). Det er mange av de tingene man lærer [på BCA] som har direkte paralleller til den musikken vi hører i dag. Så det er på en måte kilden eller noe (U. 6004-10).

Fra den samme stranden som nettopp BCA ligger på, ble slavene fraktet i båt til Zanzibar, og derfra ut i verden. Dette stedet og denne reisen dannet i følge Tobias grunnlaget for moderne rytmisk musikk, og dermed også for konservatoriets virksomhet. På denne måten framhever Tobias stedets kulturhistoriske betydning, og dermed også relevansen for nåtiden. Jeg vet ikke hvor klassen faktisk endte med å reise på studietur, men jeg merket meg at resten av diskusjonen for det meste dreide seg om praktiske ting som vaksiner og finansiering av turen. Med fortellingen sin fikk altså Tobias tilsynelatende vendt diskusjonen i favør av Bagamoyo, Tanzania og Afrika.

Denne fortellingen, og den dreiningen i diskusjonen som fortellingen medførte, slo meg umiddelbart som signifikant. Ved en ny gjennomlesning av datamaterialet kunne jeg identifisere forskjellige brokker og utsagn som kunne knyttes til fortellingen om Bagamoyo og den rytmiske musikkens vugge. Jeg puslet deretter sammen en rekke ulike deler fra datamaterialet, satte dem i kronologisk rekkefølge, og kokte dem deretter ned til et konsentrat. Dette arbeidet kan karakteriseres som en konstruksjon av en ny narrativ diskurs som er basert på Tobias' opprinnelige diskurs (se 3.5.4). Denne nye og konsentrerte diskursen kan framstilles slik²²:

²¹ "Mbira" er et tommelpiano.

²² Utsagnene i anførselstegn i fortellingen er direkte sitat av Tobias' utsagn i datamaterialet. Jeg har valgt å ikke angi referanse for sitatene i fortellingen, av hensyn til tekstflyten.

Jakten på den rytmiske ånd

En gang hadde den rytmiske musikken en ånd. Ånden i den rytmiske musikk er det "innovative, kreative, medmenneskelige, sosiale og personlige: at du kan uttrykke din personlighet sammen med andre og vise hvem du er, ikke ved å snakke, men ved å spille eller undervise". Åndens opprinnelse og dermed den rytmiske musikkens vugge er Afrika, hvor musikken "er beriket med den sosiale ånd til oppover begge ørene". På grunn av slavehandelen, bl.a. fra Tanzania, kom altså den rytmiske musikk ut i verden, til Vesten, og etter hvert også til Danmark. Men på et tidspunkt ble dessverre "ånden tatt ut av den rytmiske musikk", noe som f.eks. viser seg i intellektualiseringen av jazz. Tapet av ånden i Vesten innebærer en dreining bort fra det hverdagslige, kollektive og sosiale og i retning konsertsalen, kunsten, individualisering og persondyrkelse: en utvikling bort fra bakgrunnen, opphavet og kulturarven.

Denne uheldige utviklingen har man også sett i Danmark. Erik, en av de store rytmiske pedagogene, så riktignok på 1970-tallet at det "manglet en sosial musikkultur", og fant opp sang-dans-spill for å bøte på dette. Likevel er individorienteringen fortsatt gjeldende på konservatoriet. Det har nok sammenheng med måten konservatoriet og undervisningen er bygd opp på. Da man på 1980-tallet skulle starte opp de høyere rytmiske musikkutdanningene, så man til Berklee²³ og andre institusjoner, men der var det "den klassiske musikkundervisningens form" som dominerte. Man ville lage noe nytt. Som følge av formelle krav og regulativer i tillegg til en mangel på gode modeller å etterligne, ble konservatoriet likevel en forholdsvis konvensjonell undervisningsinstitusjon med fagsegregering, fokus på individuelle og tekniske ferdigheter, for mange og for rigide regler for hvordan musisering og undervisning skal foregå.

De strukturelle rammene som ble skapt førte til stillstand og fremmedgjøring: en "kunstig situasjon" der man "henger fast i gamle ting som ikke er i overensstemmelse med ånden i rytmisk musikk". Misnøyen vokste på

²³ Berklee College of Music i Boston er en førende utdanningsinstitusjon innenfor rytmiske stilarter. En rekke kjente musikere har utdanning fra denne institusjonen, for å nevne noen: Melissa Etheridge, Diana Krall, Quincy Jones, Gary Burton, John Scofield, og Joe Zawinul.

konservatoriet, og munnet etter hvert ut i den store "visjonsdebatten". Her har "hele den sosiale tingen omkring det å spille musikk vært mye til debatt", fordi det finnes en rekke "primadonnaer" på konservatoriet som man gjerne vil gjøre sosiale. Resultatet av debatten kalles "den nye visjon". Det er en konkret plan om større grad av fagintegrering og sammenheng i studiet, tilrettelegging for kreativitet og selvstendighet, mer studentmedvirkning og sterkere fokus på sosiale aspekter. For å implementere visjonen skal det igangsettes en rekke omstruktureringer. Rammeverket skal bygges om for å gi rom for det sosiale, det kreative og det personlige; med andre ord, gi rom for den rytmiske ånd.

Hvordan gikk det? Klarte man å iverksette endringene? Fungerte den nye visjon etter hensikten? Klarte man å gjenvinne den tapte ånd? Jeg vet faktisk ikke. Mine opphold ved konservatoriet ble avsluttet omtrent på den tiden da de ulike endringstiltakene begynte å bli iverksatt. Det kan ta mange år før utfallet av endringene viser seg. Slutten, eventuelt fortsettelsen, på fortellingen om den rytmiske ånd må derfor stå åpen inntil videre. Uansett utgang på fortellingen, er det imidlertid relevant å drøfte hvilken funksjon en slik fortelling eller narrativ diskurs kan ha i en estetisk praksis. Først skal jeg derfor analysere den nye diskursen ved hjelp av en forholdsvis enkel narrativ forløpsanalyse, der jeg fokuserer på kronologi, tider, steder, konflikter og progresjon (se også 3.5.4).

6.3.3 Møtet mellom historier

Fortellingen om den rytmiske ånd slik jeg her har framstilt den, er ordnet både temporalt og spatielt. Den handler dermed om hendelser til visse tider på bestemte steder. Fortellingen strekker seg over flere hundreår og over flere kontinenter når den følger den rytmiske musikkens vandring fra Afrika og ut i verden. Den starter med slavehandelen i Afrika på 1600- og 1700-tallet, går via etableringen av nye afroamerikanske musikkformer i USA på 1900-tallet, og ender ved de rytmiske konservatorieutdanningene i Danmark på 2000-tallet. Slik vever fortellingen sammen ulike historiske epoker, størrelser og hendelser: Allmenn verdenshistorie, populærmusikkhistorien, dansk kultur- og utdanningshistorie i Danmark, og institusjonell historie kommer sammen i denne fortellingen for å si noe om det som foregår på konservatoriet i samtid og nær framtid.

Ikke alle hendelser fortelles like eksplisitt som andre, men refereres indirekte. Tobias omtaler f.eks. ”intellektualiseringen av jazzen”, her ligger en referanse til populærmusikkhistorien, nærmere bestemt overgangen fra swingjazz-perioden til bebop. Via omtalen av Erik gis det direkte referanser til 1970-tallet, men også indirekte referanser til 1930-tallets Danmark. Det var tiden da Christensen, Gøssel og Møller Kristensen kommer i kontakt med afroamerikanske jazzmusikere i København, og lar seg inspirere av disse til å utvikle nye arbeidsmåter i musikkpedagogikken. Elever av kulturradikalerne, bl.a. Erik, var siden sentrale i den mer organiserte fasen av oppbyggingen av den rytmiske tradisjon, som resulterte i institusjonaliseringen av rytmiske utdanninger på 1970- og 1980-tallet. Fortellingen inneholder dermed implisitte referanser som krever en viss kjennskap til allmenn historie og populærmusikkhistorie, og også en innforståttighet i forhold til sentrale skikkelser og visse hendelser i den danske rytmiske tradisjonens historie. Dette skyldes selvsagt at Tobias narrative diskurs utformes innenfor en tradisjon. Han snakker og forteller til mennesker som står i samme tradisjon som han selv, og som derfor i stor grad har de samme referansene, kodene og den kulturelle kompetansen som ham. De ulike delene i fortellingen fortelles altså fra en rytmisk aktør til en annen, og gjør dermed nytte av en rekke interne referanser og koder.

Hvis vi vender tilbake til distinksjonen mellom historie og narrativ diskurs (se 3.5.4), eller mellom faktiske hendelser og den narrative framstillingen av dem, kan vi si at Tobias’ fortelling er en narrativ diskurs; en framstilling av en *historie* i en fortellende form (Larsen 2001). Slavehandelen, den afrikanske musikkens vandringer og transformasjoner, skapelsen av den moderne populærmusikken er faktiske hendelser som er godt kjent og gjengs kunnskap for mange, bl.a. fordi de står på skolepensum. I det minste må man regne med at musikere og musikkinteresserte kjenner til denne historien. Når en historie fortelles, uansett i hvilken form, transformeres en historie til en narrativ diskurs, som for tilhøreren eller leseren gir et grunnlag for å konstruere sin versjon av historien på. Enkelt sagt: Historien, dvs. i alle fall en del av de hendelsene som ligger til grunn for fortellingen ”Jakten på den rytmiske ånd”, er kulturelt felleseie, i det minste i populærmusikalske kretser. Når Tobias forteller om historien, gir han sin versjon av historiske hendelser, og relaterer disse videre til sin egen virksomhet på konservatoriet i nåtiden. Slik konstruerer han en narrativ diskurs. Fortellingen om jakten på den rytmiske ånd er derfor

selysagt verken sann eller universell; den er min diskurs, basert på Tobias' diskurs om den kollektive rytmiske historien.

Fortellinger er, i følge Gergen (2005), aldri upartiske eller objektive: "There is (...) no impartial history, no story that transcends community, context and discursive tradition (...). At the same time, the significance of the history for ongoing cultural life cannot be underestimated" (sst.: 117). Med utgangspunkt i Gergens argument om fortellingens kulturelle betydning vil jeg derfor hevde at den fortellingen jeg her har kalt "Jakten på den rytmiske ånd" bidrar til å forme Tobias og den måten han underviser på. Dermed har den også formende potensiale i forhold til de studentene han underviser og forteller til. Dette kan ses i sammenheng med relasjonen mellom det kroppslige og det objektiverte, mellom deltakelsen og det reifiserte. Når Tobias forteller om den rytmiske musikkens opphav, vandringer og tap av sjel aktualiseres nettopp et slikt møte mellom to historier; mellom den objektiverte eller reifiserte historien, representert ved fortellingen om historiske tider og steder, og den kroppsliggjorte historien, representert ved Tobias, hans disposisjoner, inderlighet og overbevisninger. Et slikt møte kan i følge Bourdieu karakteriseres som et møte mellom "arven" og "arvingen", der arven først må tilegne seg arvingen før arvingen kan tilegne seg arven. Dette møtet mellom historier, mellom arven og arvingen, skaper grunnlag for en doksisk erfaring av verden:

Det doksiske forholdet til den verden man er født i, er et forhold av tilhørighet og besettelse, der kroppen – som er besatt av historien – på en umiddelbar måte tilegner seg de tingene som er bebodd av den samme historien. Det er først når arven har tilegnet seg arvingen, at arvingen kan tilegne seg arven. Og denne arvens tilegnelse av arvingen, som er en betingelse for arvingens tilegnelse av arven (...), finner sted under en samvirkning mellom de bearbeidelsesmekanismer, som er skrevet inn i arvingens vilkår, og forgjengernes, de eide eieres, pedagogiske virke (Bourdieu 1999: 158).

En av Tobias' funksjon på det rytmiske konservatoriet kan slik beskrives som å ivareta videreføringen av en rytmisk arv. Tobias' fortellinger om den rytmiske musikkens afrikanske vugge og om den rytmiske tradisjonens verdier og prinsipper har både en kroppslig form og en objektivert form. Når Tobias forteller kollektivets historie til studentene kan man se dette som et forsøk på å videreføre arven i objektivert form, med den hensikt å sikre arverekkefølgen. Arven har tatt bolig i ham i form av en inderlighet til historien (arven har

tilegnet seg arvingen), og det ultimate bevis på at han har tilegnet seg arven ligger i hans pedagogiske virke.

6.3.4 Det ønskede og det uønskede

Fortellingen om den rytmiske ånd er mer enn separate hendelser og kronologi. Gjennom fortellingens plott veves tider, steder og hendelser sammen til en sammenhengende beretning. Et plott kan forstås som et gjennomgående og overordnet tema, som gjør at ulike hendelser kan tillegges mening og innordnes i en sammenheng: "... the organizing theme that identifies the significance and the role of the individual events" (Polkinghorne 1988: 18). Det finnes ulike måter å plote på. For å kunne fokusere på verdier, klassifiseringer og bedømminger, har jeg valgt å bruke fortellingens endemål og ønskede resultatet som rettesnor for plottleggingen:

As one approaches the valued goal over time, the story line becomes more positive; as one approaches failure disillusionment, one moves in the negative direction. All plots, then, may be converted to a linear form with respect to their evaluative shifts over time (Gergen 2005: 104).

Her blir altså fortellingens endepunkt viktig, dvs. hva som er målet, hva man prøver å oppnå eller unngå, eller hva som vil være et signifikant utfall av fortellingen (Gergen 2005: 100). I følge Gergen vil utfallet av en fortelling slik være gjennomsyret av verdier som bare vil være forståelige innenfor en viss kulturell kontekst. Å identifisere ønskede endemål og verdier er i en fortelling om rytmisk musikk og musikkundervisning kan slik knyttes til en kulturelt bestemt formidling av estetiske verdier, som jo nettopp er det denne avhandlingen har til hensikt å si noe om.

Ved å benytte "den rytmiske ånd" (se 6.3.2) som et verdsatt endemål, som en ønsket tilstand man enten kan bevege seg bort fra eller i retning av, har jeg konstruert plottet *jakten på den rytmiske ånd*, bestående av to faser:

1. Rytmisk musikk hadde en ånd (ønsket tilstand), men på grunn av samfunnsutviklingen og den musikkhistoriske utviklingen ble ånden tatt ut av musikken (uønsket tilstand – regresjon).
2. Ånden er borte fra musikken (fortsatt uønsket tilstand – stabilitet), men ved hjelp av konservatoriets nye visjon og deres tiltak, gjenvinnes forhåpentligvis ånden (ønsket tilstand – progresjon).

Fortellingen beskriver et utgangspunkt og en idealtilstand for musikken og musikalsk samhandling der det menneskelige og sosiale står i sentrum. I løpet av historiens gang har man fjernet seg fra de ønskelige verdiene, og fortellingen uttrykker også et ønske om å finne tilbake til disse grunnverdiene; til "sjelen" i det rytmiske. Studentenes potensielle studiereise til Afrika vil kunne ha en stor symbolverdi. Den kan fungere som en *bildungsreise*, hvor studentene kan vende tilbake til røttene; til det stedet hvor slaveene "la ned hjertet sitt" før de ble skipet ut i verden og la grunnlaget for den rytmiske musikken. Å vende tilbake til Afrika blir slik en symbolsk reise; en sirkel som sluttes. En slik studietur kan videre fungere som et bilde på den endringen konservatoriet må gjøre, nemlig å gjenfinne og vende tilbake til den rytmiske ånd

Fortellingen er slik gjennomsyret av verdier, og ser ut til å konstrueres i spennet mellom positive og negative krefter. Dette viser seg i mengden av dualismer som fortellingen direkte eller indirekte viser til: Afrika versus Vesten, det autentiske og opprinnelige versus det kunstige, helhet versus fragmentering, dagligliv versus spesialisering og institusjonalisering, det folkelige versus det elitistiske, rytmisk musikk versus klassisk musikk, kollektiv versus individ, deltaker versus tilskuer.

Idealtilstanden og de positive vekstbetingelsene symboliseres av den første halvdel av hver dualisme: Ånden kommer fra Afrika og representerer noe opprinnelig, autentisk og naturlig i menneskets forhold til musikken. Her er ulike sider av livet en helhet, og musikken er en naturlig del av dagliglivet og samfunnet, musikken er et kollektivt anliggende, og bidrar til å skape fellesskap. Tilstanden som ønskes reversert lokaliseres til siste halvdel av hver dualisme: Utviklingen i Vesten har ført til at livet og samfunnet fragmenteres, spesialiseres og institusjonaliseres, og musikken henvises til spesielle arenaer med en spesifikk rolledeling; eliten, spesialistene og individualistene utøver for sitt publikum på spesielle arenaer. Fortellingen bidrar dermed til å ytterligere artikulere de estetiske prinsipper og verdier som utøves i undervisningen (se kapittel 5): Musikken og den musikalske samhandlingen skal være sosialt orientert framfor individorientert, den skal ha sammenheng med dagliglivet og det folkelige, og derfor skal den være enkel og funksjonell slik at den kan forstås og brukes til noe, heller enn komplisert og livsfjern. Musikken skal ikke minst være orientert mot den kroppslige deltakelsen i et fellesskap, heller enn noe man skal lytte til eller observere.

I fortellingen er det slik noen krefter eller størrelser som bidrar til det ønskede og uønskede, og får dermed direkte eller indirekte stempelet som

hjelper eller motstander, helt eller skurk (jmfør aktantmodellen, se 3.5.4). De gode kreftene eller "heltene" finner vi i den rytmiske tradisjon i Danmark, f.eks. de før omtalte stevnene og Tobias' læremester Erik, som representerer det sosiale og kollektive i musikken. Også Tobias, de andre lærerne ved konservatoriet og studentene framstilles positivt, som dem som har bidratt aktivt i redningsforsøket på den rytmiske ånd ved å drive fram visjonsdebatten og endringer på konservatoriet. Det som får den tvilsomme æren for å ha "tatt ånden ut av musikken" er den vestlige samfunnsutviklingen og utviklingen av musikkindustrien. Disse har i sum bidratt til den spesialisering, fragmentering og individualisering som representerer den uønskede tilstanden man vil bort fra.

Det er imidlertid noe inkonsistens og ambivalens i en ellers ordnet framstilling. F.eks. trekkes de store linjene opp med bred pensel, samtidig som deler av historien utelates, underdrives og omskrives. Det faktum at Danmark-Norge selv var aktivt involvert i slavehandel i Karibia fram til et lovforbud satte punktum for dette i 1792, utelates. Den menneskelige lidelsen og undertrykkelsen slavehandelen og frigjøringskampen medførte, og slavehandelens og kolonialiseringens konsekvenser for det afrikanske kontinentets utvikling har heller ingen plass i denne fortellingen. Slik omskrives hele slavehandelen til en positiv kraft, eller i det minste som en helt nødvendig forutsetning for eksporten av rytmisk musikk til resten av verden.

Den vestlige samfunnsutviklingens har, som nevnt i fortellingen, en rekke uheldige sider. Den klassiske musikkens institusjoner og undervisningsformer framstilles som et eksempel på dette. Disse omtales konsekvent i negative ordelag som fragmenterte, ensporete og uten sammenheng (se 5.7). Det er nettopp disse problemene som framstilles som problemet på det rytmiske konservatoriet. Paradoksalt nok er det nettopp det moderne samfunnets spesialisering, organisering og institusjonalisering som danner grunnlaget for det rytmiske konservatoriets virksomhet. Institusjonalisering og spesialisering framstilles altså på den ene siden som trusler mot den rytmiske ånd, på den andre siden representerer det *rytmiske* konservatoriet et potensiale for å reversere eller endre en uheldig utvikling og gjeninnsette den rytmiske ånd gjennom "den nye visjon". Dermed opprettes også et nytt fiendebilde i fortellingen. Rådende utdanningsstrukturer, rigide systemer, kaosangst og frykt for endringen blir nå trusselen mot gjennomføringen av visjonen. Administrasjonen på konservatoriet representerer da "systemet", det "etablerte", mens konservatoriets studenter og faglige ansatte får æren for å ha drevet fram endringene nedenfra.

Slik ser vi at det gjøres noen grep for å innordne inkonsistens og ambivalens i fortellingens overordnede plott - nemlig å gjenvinne den tapte rytmiske ånd: Negative hendelser og krefter omformes og gis positivt fortegn, samtidig opprettes nye negativer og fiendebilder. Slike selektive kunstgrep, som f.eks. å velge ut nødvendige ”fakta” for å sikre intern sammenheng, er en naturlig del av det å konstruere en narrativ diskurs. Dette er i følge Gergen (2005: 117) også det som må til for å gjøre en fortelling troverdig og legitim i en gitt kulturell sammenheng.

Slik kan balansen og spenningen mellom positivt og negativt opprettholdes; det rytmiske univers bringes atter i orden, deles inn i godt og dårlig, riktig og galt, ønsket og uønsket, etterstrebellesverdige og det man skal unngå. Fortellingen blir dermed en ”klassisk” fortelling om gode og onde krefter i verden, kombinert med håpet om at det gode til slutt vil seire.

6.3.5 Moral, klassifikasjoner og distinksjoner

Som vi så i 6.3.4, ble det i fortellingen om jakten på den rytmiske ånd benyttet en rekke motsetninger. Når verden deles inn i motsetninger, skapes distinksjoner og klassifikasjoner, som igjen gir føringer for hvordan det er mulig å oppfatte, tenke og handle (Bourdieu 1977: 124). Klassifikasjoner er en del av habitus:

... habitusformene innebærer også ulike klassifikasjonsskjemaer, ulike prinsipper for klassifiseringer, ulike prinsipper for anskuelse og for inndelinger, og ulik smak. De skaper forskjeller mellom det som er bra og det som er dårlig, mellom det gode og det onde, mellom det fornemme og det vulgære osv. (Bourdieu 1995: 37).

Slik kan fortellingen virke moralsk oppdragende. Hovedpoenget ved moralsk dannelse kan i følge Bourdieu uttrykkes i følgende kortform: ”Bli det du er (og det du har å være) sosialt sett, og gjør det du har å gjøre, det som faller på deg eller som er din oppgave” (Bourdieu 1999: 226). Gergen formulerer dette ennå tydeligere fra et narrativt perspektiv på historiefortelling:

In effect, historical narration is inevitably linked to cultural values and morality (...).To paraphrase the logic, “people with our history do not engage in x; we uphold the ideals of y; as you chose y over x, you are one of us; you are a good and worthy person, a moral being (Gergen 2005: 116-117).

Fortellinger er uløselig knyttet til de kulturelle doxaene (se 3.3.2 og 6.6), dvs. til de gjengse, vanlige og selvfølgelige tenke-, handle- og talemåter, og dermed til individets identifikasjon med den kulturelle konteksten man beveger seg innenfor (Nyrnes 2006). Fortellinger er derfor også mektige former som er med på å styre vår oppfatning av eget liv og av de sosiale og kulturelle kontekster vi beveger oss innenfor:

... fortellinga set også grenser for korleis vi forstår nye situasjonar. Kva tillèt fortellinga oss å tenke? Ein kan argumentere for at fortellinga er ei autoritær form; ein kan ikkje argumentere mot ei fortelling. Ein kan berre møte den med alternative fortellingar (sst.: 53).

Fortellingen om den rytmiske ånd skaper klassifikasjoner og distinksjoner, og rommer slik en mer eller mindre uttalt moral. I fortellingen beskrives det ønskede og det uønskede, og derved også noen kjerneprinsipper som en deltaker i den rytmiske tradisjon generelt, og i den undersøkte praksisen spesielt, skal strebe etter å etterleve. I fortellingen eksplisiteres altså visse moralske og etiske verdier; i dette tilfellet nært knyttet til estetiske verdier. Slik har også fortellingen et formende potensial ved at den trekker opp noen rammer som en rytmisk-musikalsk virksomhet skal foregå innenfor. Dermed skapes det også retningslinjer for god oppførsel innenfor denne virksomheten, eller som Bourdieu formulerer det: ”’Fornuftig’ oppførsel i verden fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden som anvender visse klassifikasjonsskjemaer” (Bourdieu 1995: 220).

6.4 Konservatorieutdanning: å komme inn og være inne

6.4.1 Grenser og tilgang

En undersøkelse og drøfting av undervisningssituasjoner og narrativer har vist at det i en rytmisk musikkundervisning er visse ting som anses som fornuftige, passende og riktige, og tilsvarende andre ting som framstår som gale og upassende for dem som allerede er inne i det sosiale spillet. Disse fornuftighetene og selvfølgelighetene blir bl.a. lært ved hjelp av positive og negative sanksjoner i undervisningssituasjonen, f.eks. anerkjennelse, misbilligelse osv. Dette resulterer i en rekke retningslinjer for både sosial og musikalsk oppførsel, som den enkelte må lære å innordne seg: Man bruker

”fornuftige” sko, man bruker ikke papirer i undervisningen, man deltar i undervisningen, man produserer improvisasjoner som skal være enkle og imiterbare osv. Denne innsikten trenger ikke være eksplisitt og formulert, men manifesterer seg i en praktisk forståelse for hvilke handlinger og valg som er ”riktige” og fornuftige”.

Som en naturlig konsekvens av dette følger at praksisformene har visse grenser; noen behersker dem og andre ikke. Noen er altså ”inne” og andre er ”ute”. Praksisformene setter slik grenser for seg selv ved at innsiderne utvikler samhandlingsformer, kommunikasjonsformer, forståelsesformer, repertoar og referanserammer som utsiderne ikke deler. Grensene håndheves selvsagt ved hjelp av positive og negative sanksjoner, men også ved at tilgangen til praksisformene reguleres og sanksjoneres på visse måter. Slik kan man forsøke å sikre seg at de som kommer til kan bidra til å beskytte og videreføre grunnleggende trosforestillinger og verdier:

... the condition of entry that every field tacitly imposes, not only by sanctioning and debarring those who would destroy the game, but by so arranging things, in practice, that the operations of selecting and shaping new entrants (rites of passages, examinations, etc.) are such as to obtain from them that undisputed, pre-reflexive, naïve, native compliance with the fundamental presuppositions of the field which is the very definition of doxa (Bourdieu 1990: 68).

Den undersøkte rytmisk musikkundervisningen inngår som del av og rammes inn av en større konservatoriekontekst. Undervisningens praksisformer inngår slik i et større sosialt rom. Jeg skal i det følgende ta et steg ”utover”, og undersøke hvilke mekanismer og strategier som kan iverksettes for å sikre ”riktige” deltakere og ”riktige” verdier ved konservatoriet.

6.4.2 Utvelgelse og bortvelgelse

Adgangen til konservatoriet blir formelt sett regulert av opptaksprøver. Jeg har ikke observert opptaksprøvene, og kan derfor ikke si noe konkret om hvordan disse foregår, annet enn at det finnes formelle retningslinjer og kriterier for hva kandidatene må vise at de behersker på selve opptaksprøven. Det finnes imidlertid også mer uformelle inntakskriterier og inntakskanaler. F.eks. ser sensursituasjonen ut til å kunne spille en viss rolle i så måte.

Sensurering gir anledning for kolleger fra ulike institusjoner å møtes og diskutere hva som er ”godt” og hva som er ”dårlig” i musikkutøving og

musikkundervisning. Tobias forteller om en slik opplevelse som sensor ved et annet konservatorium:

Ut av femti minutter brukte [to studenter] cirka halvparten av tiden til å snakke og til å fortelle om hva som skulle foregå (...). Så derfor skapte de altså et sånn intellektuelt forum på de femti minuttene som slett ikke holdt. Og energien var lav. De snakket tingene i hjel (...). Vi [sensorene] var superenige om hva det er som gjør en undervisningssituasjon kul. Hva det er som gjør den god. Når folk går ut av lokalet og har musikken i kroppen og julelys i øynene. Hva det er som gjør at det er sånn. Og det er blant annet når det er en klar balanse mellom ting man forklarer og ting man bare gjør. Og der man f.eks. også ender opp med..., altså at det er progresjon i en undervisningstime. Det du slutter med... Det er akkurat som en konsert: det er enormt viktig hvilket nummer du slutter med. Når folk går ut av bygningen og skal si videre til andre: "Fy flate, det var en fet konsert!", så kan du ikke slutte svakt. Du blir nødt til å slutte sterkt. Som en slags finale. Og hvis du skal slutte sterkt, så skal det oppstå musikk til slutt. Alle sånne ting, de var vi superenige om (I. 1072-1100).

Ut fra disse tverrinstitusjonelle drøftingene av prinsipper for rytmisk musikk og musikkundervisning gjenkjenner vi noen av de estetiske verdiene som ble skissert i kapittel 5: Musikalske handlinger rangerer over intellektualisering og verbalisering, det er viktig å skape sanselige og estetiske erfaringer i undervisningssituasjonen, noe som blant annet henger sammen med evnen til å skape musikk, selv i en treningssituasjon (se kapittel 5). Sensursituasjonen gir slik både en anledning til å befeste estetiske verdier i rytmisk musikkundervisning, og til å klassifisere studentene som mer eller mindre "dyktige", alt etter i hvilken grad de i eksamenssituasjonen viser at de har oppfattet hva som er å regne som "godt" og "dårlig", "riktig" og "galt". Et meget tydelig eksempel på dette er Tobias' beretning om en students "gode" prestasjon på eksamen, der studenten uten å kjenne til Tobias' undervisning viser fram et egenprodusert undervisningsforløp som Tobias på sin kant har utviklet i sin undervisning med sine studenter:

Han har aldri sett meg undervise, han aner ikke hva jeg gjør (...). Det var simpelthen så bra! (...), jeg sitter der som sensor og er klar over at jeg ikke skal sitte og si "Ja! Han gjør det samme som jeg! Så kult!". Men han gjorde det faktisk helt fantastisk godt, altså. Og så sier jeg også til ham etterpå: "Hallo, mann. Du har stjålet ideen min!" (...) Og så lo vi av det at vi hadde hatt den samme tanken (I. 1968-77).

Men sensursituasjonen og dens klassifiseringer gir også en anledning til å kunne peke ut potensielt egnede og uegnede søkere til kandidatutdanningen ved konservatoriet. Kandidatutdanningen er en toårig påbygning for dem som

allerede har gjennomgått den treårige bachelorutdanningen, og som dermed har kunnet vise fram sin musikkfaglige eller musikkpedagogiske kompetanse i dertil egnede fora, i dette tilfellet i eksamenssituasjonen. Jeg overvar en veiledningstime mellom Tobias og kandidatstudenten Ole, som hadde sin grunnutdanning fra en annen institusjon der Tobias pleier å være sensor. Slik kjente begge til enkelte av potensielle kandidatstudenter fra denne andre institusjonen:

Tobias: Det er en 5-6 stykker som har søkt (...). Men det er også noen av dem som ikke får det fordi de gjorde en så dårlig eksamen. Med mindre jeg kan gå inn og påvirke det litt, altså. Men det vet jeg ikke om jeg har lyst til.

Ole: Du skal i hvert fall sjekke noe av dem først, før du gjør det.

(I. 1925-28)

Deretter startet Tobias og Ole å diskutere de faglige ferdighetene til konkrete personer. Noen ble omtalt i rosende ordelag, andre ikke. Én student ble kritisert for manglende evne til nyskaping, mens en annen fikk ros for trommespillet sitt, og at han klarte å skape god stemning og musikalsk trøkk med praksiselevne sine på eksamen. Disse karakteriseringene av eksamenskandidater munner deretter ut i en konkret vurdering av egnethet som kandidater til videre utdanning ved konservatoriet: ”Jeg tror ikke jeg vil anbefale at han kommer hit” (I.1945-46) eller ”Det er opplagt at han kommer hit og utvikler det konseptet (I. 2005-06).

Det er ikke bare i sensursituasjonen at studentene vurderes. Også studenter i undervisningssituasjonen er gjenstand for vurdering på ulike måter, f.eks. i forhold til framtidig ansettelse på konservatoriet. Tobias hadde blinket seg ut en student som særlig lovende, og mente blant annet at denne studenten kunne ha et særlig potensiale som framtidig lærer ved konservatoriet:

Han tar alt med en gang. Men han er ikke hoven. Han er ydmyk på en måte, og støtter opp omkring de andre på en god måte. Han har virkelig potensiale, f.eks. til å bli RYKO-lærer her på huset (F. 3163-66).

I datamaterialet finnes det dermed visse indikasjoner på at uformelle vurderingsmekanismer kan gjøre seg gjeldende hva gjelder mulige ansettelser i fremtiden. Dette viser at det også på lærersiden finnes kandidater som anses som egnede eller uegnede for vikariater og framtidige ansettelser. Studentene beskrev med skrekk og gru den gangen da både Tobias og hans foretrukne vikar, Paul, var borte, og de hadde fått en ny vikar: ”Vi stod og gjorde det samme i to timer.

Det tok helt vilt lang tid” (U. 5752). Som vi ser, synes vikaren å ha forbrutt seg mot en estetisk verdi, nemlig at meningen ligger i bruken, og dermed prinsippet om instrumentalisme og funksjonalisme: Selv om man øver og terper, skal øvelsene settes inn i en musikalsk ramme slik at det blir meningsfullt å holde på med (se 5.5). Tobias kunne berolige studentene at dette neppe ville gjenta seg, ettersom Paul nå var kommet tilbake. Tobias beskriver senere problemet ved å skaffe en stedfortredende lærer på denne måten:

... alle som har en slik stilling som jeg har, burde ha en person som de kunne sette isteden for. Fordi det også kreves av oss at vi har kunstnerisk virksomhet, og vi selv kan forvalte timene våre. Men det krever at man har en person som kan overta. Og da er jeg så glad for at Paul er kommet tilbake. Fordi han er helt fantastisk (I. 2216-21).

Jeg deltok i en undervisningstime en gang da Paul var vikar for Tobias, og jeg så hvilken begeistring hans undervisning skapte blant studentene. Det skal sies at hans undervisning minnet meg mye om Tobias’ undervisning. Paul hadde sine egne varianter i valg av arbeidsmateriale og organiseringsmåter, likevel syntes det som om Paul og Tobias jobbet på omtrent samme måte og la vekt på noenlunde de samme tingene. Tobias og studentene foretrekker altså tydelig de vikarlærerne som er i stand til å gjennomføre undervisning på den ”riktige” måte”: den måten som er i samsvar med de rådende estetiske verdier. ”Terpevikaren” støtes derimot bort. På lignende måte klassifiserer Tobias og Ole enkelte studenter som ønskede eller uønskede for videre utdanning ved konservatoriet.

Bourdieu beskriver slike strategier som oppsøkelles- og unngåelsesstrategier, der habitus beskytter seg selv ved å sørge for et ”riktig miljø”, og unngå de ”gale” påvirkningene:

Through the systematic 'choices' it makes among the places, events and people that might be frequented, the *habitus* tends to protect itself from crises and critical challenges by providing itself with a milieu to which it is as pre-adapted as possible (...). The schemes of perception and appreciation of the *habitus* which are the basis of all the avoidance strategies are largely the product of a non-conscious, unwilling avoidance, whether it results automatically from the conditions of existence (for example, spatial segregation) or has been produced by a strategic intention (such as avoidance of 'bad company' or 'unsuitable books') originating from adults themselves formed in the same conditions (Bourdieu 1990: 61).

Jeg har ikke grunnlag for å si at Tobias råder over hvem som er ”ute” og hvem som er ”inne”. Det er ikke Tobias som gjør de endelige opptakene av studenter, det er heller ikke han som ansetter sine kolleger. Utsagn fra datamaterialet indikerer imidlertid at det finnes uoffisielle utvelgelses- bortvelgelsesmekanismer for både framtidige studenter og framtidige lærere. Dette viser at det finnes interne strategier som kan bidra til å holde egnede personer ”inne” og uegnede personer ”ute”. Slik beskytter og reproducerer praksisformene på et vis seg selv, ved at aktørene later til å prøve å videreføre de ”riktige” prinsippene til nye generasjoner av ”egnedede” aktører. Slik kan opptaksprosessen sies å være et dobbelt valg: Søkerne velger konservatoriet, men konservatoriet også forsøker å velge dem, og bare dem, som synes som egnede og verdige kandidater:

Og det er uansett aldri mulig å avgjøre (...) om det er den gode eleven som velger skolen, eller om det er skolen som velger eleven fordi alt i vedkommendes *føyelige* oppførsel viser at han velger den (Bourdieu 1999: 172).

Noen studenter velges bort på forhånd. Jeg har også sett et eksempel på en student som til dels ekskluderer seg selv: Musikk lærerstudenten Ingrid fortalte meg at hun bare hadde spilt hele sitt liv, men at hun nå savnet boklig og intellektuell stimulans. Dette begrunnet hun med at hun hadde reist en del de siste årene og opplevd musikk og dans i andre kulturer. Disse situasjonene kunne hun imidlertid bare møte på musikkens premisser. Dette opplevde hun som dypt utilfredsstillende, og hun uttrykte seg i meget kritiske ordelag om undervisningsvirksomhetens handlingstvang, noe som vanskeliggjorde intellektuell refleksjon. I følge Ingrid trengte hun nå redskaper til å bearbeide og perspektivere sine opplevelser og erfaringer, slik at hun kunne forstå også de kulturelle og sosiale sammenhengene som musikk og dans brukes i. Hun hadde derfor søkt om delvis permisjon fra konservatoriet for å samtidig studere ulike samfunnsvitenskapelig fag på universitetet (F. 3574-95).

Som tidligere sagt er det vanskelig å si hvem som velger hvem i inntaksprosessen til konservatoriet, om studentene velger konservatoriet, eller om konservatoriet velger dem. Det samme spørsmålet kan stilles i Ingrids tilfelle, men nå med et annet fortegn: Er det Ingrid som velger bort konservatoriet, eller velges hun bort?

Hvis konservatorielivet og de tilbud hun får tilgang til der ikke framstår som ønskelig for Ingrid, vil hun med sin åpenbare misnøye heller ikke framstå

som en ønskestudent. Ingrids delvise bortvalg av konservatoriet som studiested vil fra et bourdieusk perspektiv imidlertid ikke nødvendigvis fungere som et opprør mot konservatoriets verdier. Hun utfordrer ikke egentlig gjeldende praksis ved å forsøke å endre den fra innsiden, tvert om kan hennes delvise bortvalg av studiested ses som en aksept av og respekt for interne verdier. Når hun fjerner seg fra konservatoriet og søker det hun ønsker et annet sted, fjerner hun også et potensielt uromoment.

Ved hjelp av en selvregulering i henhold til gjeldende verdier, sørger altså Ingrid selv for å opprettholde den gjeldende sosiale og estetiske orden; "simply beating the group at its own game; in abiding by the rules, falling into line with good form (Bourdieu 1977: 22). Dette kan fungere som et eksempel på at Ingrid har utviklet en praktisk sans, som i følge Bourdieu er et resultat av en harmonisering av habitus og omgivelsene. Denne harmoniseringen, som også kan kalles en orkestrering av habitus, gjør aktøren i stand til å vite hva som er nødvendig og korrekt, hva som må gjøres og på hvilken måte. En slik harmoni kommer ikke av seg selv, men er et resultat av regularitet: "... habitus er produktet av en varig konfrontasjon med en sosial verden som legger for dagen udiskutable regelmessigheter" (Bourdieu 1999: 223).

6.4.3 Velkomsten

Når søkere til studieplasser vel har passert de nåløyene de må gjennom, og blitt akseptert som studenter ved konservatoriet, møter de til studiestart ved konservatoriet. Før selve starten av studieåret ble de nye studentene invitert på omvisning på konservatoriet med påfølgende fest, deretter ble den formelle starten på studieåret markert noen dager senere ved hjelp av en samling i konsertsalen for alle studenter og ansatte:

Studieåret ble åpnet som seg hør og bør med en samling for alle studenter og lærere i konsertsalen, med en forholdsvis uformell tale fra rektor, tidvis avbrutt av applaus og muntre tilrop. Rektor ønsket selvsagt alle velkommen til et nytt studieår før han henvendte seg spesielt til de nye studentene. Rektor brukte kronprinsesse Mette Marit som metafor for den prosessen som nå skulle finne sted: Hun har røykt, drukket og horet, men som Norges kronprinsesse må hun nå slutte med det. Fra nå av starter et strukturert liv innenfor faste rammer, både for kronprinsessen og de nye studentene ved konservatoriet. Rektor trakk et skille mellom det å være

”unge talenter” og ”gamle rotter”, og påpekte at overgangen fra et ungt talent til en gammel rotte ville komme som et sjokk etter hvert.

Talen var fort overstått, deretter ble det en danseoppvisning i salsadans ved en gruppe lokale salsadansere, akkompagnert av salsamusikk på et stereoanlegg.

Deltakerne ble etter hvert trukket opp til danserne for å danse salsa sammen med dem. Men siden det samme ensemblet hadde optrådt på åpningen også året før, skjønnte de ansatte og en del av studentene hva som skulle skje, så de nærmest rømte ut i kantinen. De unngikk slik å delta i danseseansen, mens de nye studentene ble stående igjen på dansegulvet. Deretter inviterte rektor på kaffe og kaker i en stappfull kantine.

Etter kaffepausen ble de nye studentene kalt inn igjen i konsertsalen til en samtale med rektor, prorektor og et par andre i studieadministrasjonen. Det ble gitt en del praktisk informasjon om studiet, og rektor kom med en rekke formaninger til de nye studentene. Ved å bruke den rytmiske samspillsituasjonen (der man er avhengige av hverandre) som et eksempel, understreker han det nødvendige samspillet mellom studentenes individuelle faglige utvikling og sosiale og institusjonelle hensyn. I forlengelsen snakket rektor om frammøtet, noe han innrømmet at det hadde vært en del problemer med. Rektor gjorde det imidlertid klart at man fra nå av kom til å være mye strengere på dette enn man før hadde vært.

Når all informasjon og alle formaninger vel var overlevert de nye studentene, begynte undervisningen mer eller mindre umiddelbart. Det nye studieåret var i gang.

Semesteråpningen kan sies å ha visse rituelle trekk, da den markerer en overgang fra en tilværelse til noe annet, eller som Bourdieu formulerer det: ”Ritual practices (...) always aims to facilitate passages” (Bourdieu 1977: 120). Rektor understreker nettopp inntredenen på konservatoriet som en slik overgang; en overgang fra tilværelsen som ”ungt talent” til ”gammel rotte”. Kandidatene har noen måneder tidligere blitt utsatt for en rekke prøvelser i form av opptaksprøver med omfattende prøvespill og annen testing. Formålet med disse er å skaffe seg tilgang til konservatoriet, en utklekkingsanstalt for rytmiske musikere i jazznasjonen Danmark.

Ved å utholde og bestå innledende prøver, har de nye studentene bevist både for seg selv, sine nærmeste omgivelser, andre musikere og for den del resten av verden at de er kvalifiserte og verdige til å tas opp i en utvalgt gruppe av særlig lovende og talentfulle mennesker. Studiestart markerer slik en avslutning på en rekke prøvelser, samtidig markerer den begynnelsen på en ny tilværelse med nye utfordringer. Nå starter den lange veien mot å bli den neste generasjon av elitemusikere og musikk lærere. De unge og lovende skal bli enda bedre – en prosess som vil få sin avslutning med eksamenskonsserter og utdeling av vitnemål.

Ritualer dreier seg imidlertid om mer enn markering av overganger. En viktig funksjon ved ritualer er også i følge Bourdieu legitimere og opphøye eksisterende praksiser, både for nye og eksisterende deltakere, ”... å forsikre den utvalgte om hans eksistens som medlem av gruppen med alle tilhørende rettigheter, om hans legitimitet, men også for å forsikre gruppen om dens egen eksistens som en opphøyet gruppe” (Bourdieu 1999: 252-53). Ritualer og seremonier kan slik ha en symbolsk og moralsk dannende funksjon at de viser deltakerne hva de skal bli og hva de har med å være, for slik å indirekte avkreve dem en form for varig forpliktelse overfor gruppen og dens idealer:

... disse performativt magiske handlingene [gir] mottageren på én gang mulighet og plikt til å bli det han er, dvs. det som han har å være, til å gå med liv og sjel inn i sin funksjon, dvs. i sin *sosiale fiksjon*, til å påta seg det bildet eller den sosiale essensen som tildeles ham i form av navn, titler, diplomer, stillinger eller høye verv og embeder, samt å inkarnere denne essensen i egenskap av å være en representerende person, et ordinært eller ekstraordinært medlem av en gruppe hvis eksistens han på denne måten bidrar til ved å gi den en eksemplarisk inkarnasjon (Bourdieu 1999: 252).

Det er imidlertid lite magi å spore ved åpningen av studieåret. Åpningsseremoniens form og innhold bidrar i liten grad til å framheve konservatoriets fortreffelighet og deltakernes utvalgte og privilegerte posisjon. Innslaget med innleide annenrangs salsdanserne fra den lokale salsklubben understreker på ingen måte konservatoriets status som en anerkjent rytmisk utdanningsinstitusjon, noe enkelte lærere og studenter demonstrativt viser ved å forlate konsertsalen for slippe å delta i dansen.

Et slikt innslag kan derfor ikke sies å fylle den formende funksjonen som f.eks. et musikalsk innslag framført av lærere, nåværende eller tidligere studenter ved konservatoriet kunne hatt; en framvisning av de musikalske

ferdighetene til enten den nåværende eller den framtidige kremen av danske jazzmusikere. Fra konservatoriets synspunkt kunne slik en mer nøye planlagt regi på oppstarten vært mer hensiktsmessig med hensyn til å sikre de nye studentenes følelse av opphøyethet, av å være noe spesielt, noe som til gjengjeld er forpliktende: ”Se hva du kan bli på dette spesielle stedet som du har vært så heldig å bli utvalgt til. Jobb hardt, gjør det som forventes, og bli slik det du kan bli og det du har å være”, eller som Bourdieu formulerer det:

Denne garanterte identiteten befaler en å yte identitetens garantier som gjengjeld (‘adel forplikter’), å opptre i samsvar med den væren som den sosiale definisjonen formidles å frembringe (sst.: 252).

Kravet om forpliktelse overfor institusjonen, institusjonens deltakere og den rytmiske praksistradisjonens er riktignok en del av studiestartens innhold, om enn ikke innbakt i seremonien i symbolsk form. Det formuleres i stedet verbalt og direkte i form av orientering om frammøteregelement og eksplisitte krav om deltakelse og tilstedeværelse. Dette skal jeg drøfte nærmere i det følgende.

6.4.4 Regler og regularitet

Ingrids selvekskludering (se 6.4.2) kan fungere som et eksempel på at Ingrid har utviklet en praktisk sans, som i følge Bourdieu er et resultat av en harmonisering av habitus og omgivelsene. Denne harmoniseringen, som også kan kalles en orkestrering av habitus, gjør aktøren i stand til å vite hva som er nødvendig og korrekt, hva som må gjøres og på hvilken måte. En slik harmoni kommer ikke av seg selv, men er et resultat av regularitet: ”... habitus er produktet av en varig konfrontasjon med en sosial verden som legger for dagen udiskutable regelmessigheter” (Bourdieu 1999: 223). Ingrids valg av alternativt studiested kan slik fungere som et eksempel på at visse estetiske verdier (i dette tilfellet ”ikke tenke så mye, bare gjøre”) har virket over tid og blitt befestet som noe udiskutabelt, i det minste på konservatoriets område. Dette viser også at regelmessigheten, gjentakelsen eller regulariteten har formende potensial. Regler trenger dermed ikke nødvendigvis å eksplisiteres dersom det sosiale rommet og praksisformene er utformet på en slik måte at harmoniseringen mellom habitus og den sosiale verden fungerer effektivt.

Likevel er det de eksplisitte reglene og det formelle reglementet rektor framhever i møtet med de nye studentene: Frammøtet har vært et problem ved

konservatoriet, hvilket skal strammes inn ved hjelp av frammøteregistrering og håndheving av fraværsreglementet (se 6.4.3). Bourdieu er imidlertid helt klar på at formelle regler har en begrenset formende effekt i praksis, og kun trer i kraft når regulariteten ikke virker godt nok: “It would then become clear that, as Weber indicated, the juridical or customary rules is never more than a *secondary principle* of the determination of practices, intervening when the primary principle, interest, fails” (Bourdieu 1977: 76).

Bourdieu framhever her aktørenes interesser som styrende hva gjelder regularitet: Hvis aktørene har en interesse for å være i en regulær situasjon, trenger man ikke regler. Tobias uttrykker et lignende synspunkt når han kommenterer det påståtte behovet for en streng håndheving av fraværsreglementet:

*... jeg synes det er galt når det er voksne mennesker, at det skulle være nødvendig å krysse dem av. At man ikke har en skole hvor det er så **interessant** å komme til undervisningen at det ikke er nødvendig å krysse dem av. Da må det være noe galt (...). For hvis man er sikker på at det man gjør er godt nok, ville man ikke ha behov for å **kontrollere folk** (...). Jeg mener dypest sett at det **ikke burde være nødvendig hvis produktet er godt nok**. Og det er det ikke i den formen det er nå (...). Det er for mange som blir lei av å gå her, de får et underlig forhold til det å spille og mister sitt eget selvstendige drive, som var det de kom inn på (I. 2327-58, min utheving).*

Tobias fremhever her studentenes interesse for studiesituasjonen som sentral. Hvis studiene framtrer som interessante for dem, trenger man ikke fraværsreglementet for å tvinge dem til å komme. Om man må ty til regler, er produktet ikke godt nok, sier Tobias.

Det utsagnet kan i fra et bourdieusk perspektiv tolkes i retning av at regulariteten i studiet ikke fungerer godt nok. Bourdieu selv bruker ikke regelbegrepet konsekvent, det er derfor nødvendig med en distinksjon mellom ulike betydninger av regelbegrepet. Regler kan være etablerte synspunkter og ”sannheter” om hvordan tingene skal være, og som inkorporeres gjennom den praktiske deltakelsen i praksis, og som deretter strukturerer virksomheten og former de involverte aktørenes handlinger (altså regularitet). Dette kan selvsagt skje i form av sosial kontroll, eller mer virkningsfullt i form av selvkontroll, noe som Ingrids handlinger tydelig viser. Regler kan også forstås som statutter, lover og reglement, som innebærer en form for ytre styring og formell sanksjonering, f.eks. at man ikke får gå opp til eksamen, dersom reglene ikke overholdes. Bourdieu kommenterer forholdet mellom regler og regularitet på følgende måte:

... to take up Quine's distinction between *fitting* and *guiding* – one formulates a rule which fits the observed regularity in a purely descriptive way; in the other case one states a rule which guides the behaviour and which can do so only to the extent that it is known and recognized (and hence could be stated) (Bourdieu 1977: 29).

Regler, forstått som reglement, kan altså formuleres slik at de enten passer og beskriver en allerede kjent regularitet, eller de kan formuleres slik at de har til hensikt å styre en virksomhet. Rektor innrømmer eksplisitt overfor de nye studentene at frammøtet ikke har vært godt nok i fortiden, og at det er derfor fraværsreglementet nå trer i kraft. Frammøtereregistrering har slik ikke nødvendigvis noe med studentenes interesse for selve studiene å gjøre, men for deres interesse for å ikke kastes ut av konservatoriet. Regulariteten og dens formende kraft kan ikke virke på studentene dersom de ikke er til stede og deltar. Med fraværsreglementet i hånd kan institusjonen slik tvinge studentene til å møte hver dag: "Rules connect with plans or policies in a way that regularity does not" (Bourdieu 1977: 29). Fraværsreglementet ved konservatoriet ser slik ut til å ha en direkte og styrende hensikt, eller å kunne "kontrollere folk" som Tobias uttrykker det.

En av de viktigste innvendingene mot Bourdieu er at hans teorier kan oppfattes som en streng strukturalistisk tilnærming, som nærmest reduserer aktørene til undertrykte regelryttere. Det er i denne sammenheng at Bourdieus interessebegrep kan ha en viktig funksjon. Man kan, i følge Bourdieu, nemlig ikke se bort fra aktørenes interesser: Aktører som overholder reglene gjør ikke nødvendigvis det fordi de er undertrykte. Det kan også tenkes at de overholder reglene, og derfor innretter seg etter regler og regularitet, fordi de har en egeninteresse av å gjøre det.

It is therefore not sufficient to say that the rule determines practice when there is more of it to be gained by obeying it than by disobeying it. The rule's last trick is to cause it to be forgotten that agents have an interest in obeying the rule, or more precisely, in *being in a regular situation* (Bourdieu 1977: 22).

Det er ikke sikkert at studentene ved konservatoriet er interessert i å være til stede hver dag. De vil imidlertid antakelig ha en interesse av å etterleve fraværsreglementet, fordi lydighet mot regelen vil gi en belønning som oppveier ulempene, nemlig en fullført utdanning ved en prestisjeinstitusjon. Bourdieu formulerer det slik:

... perfect conformity to the rule can bring secondary benefits such as the prestige and respect which almost invariably reward an action apparently motivated by nothing other than *pure, disinterested* respect for the rule (Bourdieu 1977: 22).

Ingrids valg og handlinger kan også være et eksempel på en aktør som utnytter reglene til sin egen fordel. Gjennom regularitetens virke har hun fått innprentet at intellektuell refleksjon og analyser ikke er noe "man" driver med på konservatoriet. Ingrid søker da om delvis permisjon, noe som er hennes lovfestede og rett som student. Hun utnytter reglene strategisk, og får dermed i både pose og sekk: hun får den praktiske undervisningen på musikkens premisser som konservatoriet tilbyr, og hun håndhever samtidig retten til å oppsøke og tilegne seg andre typer innsikter.

6.5 Konservatoriet: bygninger og rom

6.5.1 Fysisk og sosialt rom

I følge Bourdieu er det en relasjon mellom det fysiske rommet og det sosiale rommet på den måten at det fysiske rommet kan symbolisere det sosiale rommets orden og befalinger:

... alle de dunkle befalingene og lydløse irettesettelsene som ligger i det fysiske rommets strukturer, [er] formidlingsveier for en gradvis forvandling av sosiale strukturer til mentale strukturer og preferansesystemer (Bourdieu 1996 a: 153).

Relasjonen mellom det fysiske rommet og det sosiale rommet kan slik være av stor betydning for inkorporeringen av det sosiale rommets strukturer. Den arkitektoniske utformingen og inndelingen av konservatoriet synes i stor grad å understøtte og understreke de estetiske verdiene som kom til uttrykk i undervisningen (se kapittel 5).

Det imidlertid nødvendig å ta noen forbehold her (se også 6.7 og 7.4). Konservatoriet er en sammenføring av eldre og nyere bygninger, og arkitektenes faglige og praktiske vurderinger har selvsagt spilt en vesentlig rolle hva gjelder den endelige utformingen av bygget. På én side kan det derfor innvendes at siden utformingen delvis er et resultat av arkitektens intensjoner og ikke ledelsens og de ansattes intensjoner, blir det noe søkt å beskrive og fortolke bygningsmasse bl.a. som uttrykk for rangordning og hierarkier. På den andre

siden handler ikke fysiske eller objektive strukturer om intensjoner; om noen en gang har ”ment” at det skulle bli slik eller ikke. En objektiv, reifisert struktur er nettopp noe som ligger utenfor individenes intensjonalitet, men som likevel kan fungere formende eller strukturerende for aktørene.

Uavhengig av de opprinnelige intensjoner ligger bygningene der, og er de fysiske omgivelsene en rekke personer ser, bruker og beveger seg i hver dag. Bourdieu understreker nettopp de fysiske omgivelsenes betydning for aktørene:

Det sosiale rom har en tendens til å finne et mer eller mindre omformet uttrykk i det fysiske rom ved at aktører og eiendommer innretter seg etter en viss orden. Av dette følger at enhver inndeling og distinksjoner innenfor det sosiale rom (høy/lav, venstre/høyre etc. finner et reelt og symbolsk uttrykk i det fysiske rom, som er en tingliggjøring av det sosiale rom (...). Følgelig finnes det ingen som ikke er preget av det stedet hvor vedkommende befinner seg mer eller mindre permanent (Bourdieu 1999: 140).

Jeg skal i det følgende se nærmere på forholdet mellom sosialt og fysisk rom ved å beskrive konservatoriebygningene og å drøfte den sosiale funksjonen som den fysiske utformingen av bygningene kan spille.

6.5.2 Et innelukket område

Jeg har tidligere understreket relasjonen mellom det individuelle og det sosiale både som estetisk verdi i undervisningen, og som en viktig dimensjon i konservatoriehverdagen. Gjennom en drøfting av arbeidsmåter i undervisningen, fortellingen om den rytmiske ånd og rektors åpningstale har det sosiale fellesskapet trådt fram som nærmest et omdreiningspunkt i konservatoriehverdagen: Den rytmiske musikken oppfattes å være sosial ”i sin natur”, derfor forventes det en sosial orientering fra deltakerne. Individuelle bidrag er viktige, men de får først sin funksjon i forhold til et sosialt og musikalsk fellesskap.

Jeg har nevnt at sirkelformen i undervisningen understreker og bidrar til at individene kan finne sin plass i et fellesskap (se 5.6). En lignende form finnes i den arkitektoniske utformingen av konservatoriet.

Konservatoriet består av tre blokker eller fløyer som er bygd sammen i en slags U-form rundt et innelukket område med en gressplen i midten. Bygningene ligger slik rundt og sirkler inn en gresskledd gårdsplass. Fra plenen i midten kan man komme til de ulike delene av bygningene. På konservatoriets plantegninger

ser det ut til å være en liten åpning inn mot konservatoriets midte, gressplenen. Åpningen er imidlertid lukket ved hjelp av et gjerde og en port, som man må ha adgangskort til. Alle side- og bakdører krever korttilgang. Hoveddøren er imidlertid åpen, men for å komme fra hovedinngangen og videre inn på området må man først oppgi sitt ærend for resepsjonisten. Adgang til bygningene og til det som foregår der er slik regulert, og krever adgangstillatelse. Når man først er innenfor husets fire yttervegger, har man imidlertid enkel tilgang til de ulike delene av bygget, som er forbundet ved hjelp av gressplenen og dens gangveier.

Det er imidlertid ett unntak, og det en mindre toetasjes bygning som står for seg selv på utsiden av hovedbygningenes innelukkede form. Denne bygningen er i all hovedsak studentenes område. Her finnes det en mindre konsertsal som bl.a. brukes til studentarrangementer, noen øvingsrom for mindre grupper, og en rekke individuelle øvingsrom.

Sirkelformen kan framstå som åpen og inkluderende. Det er en form som signaliserer synlighet og likeverd. Alt som foregår er synlig for alle, og sirkelens form får deltakerne til å framstå som likeverdige. Sirkelen er likevel også en lukket form. Den tvinger den enkelte til å delta og til å ha fokus mot det som foregår "innenfor", og lukker seg slik mot utsiden. Sirkelens utside eller bakside fungerer slik som en grense mot omverdenen. De som er utenfor, eller som vender ansiktet ut og ryggen mot midten, deltar ikke, og er slik ikke del av det som foregår i sentrum for aktiviteten. Undervisningens sirkelform og bygningenes organisering signaliserer derfor også slik en inn- og utside. Det impliserer en virksomhet man kan innlemmes og innelukkes i, eller utestenges fra. Slik signaliserer sirkelen også en bevegelse mellom inne og ute, eller mellom sentrum og periferi.

6.5.3 Sentrum og periferi

Mange utdanningsinstitusjoners fysiske utforming er manifestasjoner av institusjonens hierarki. Hvordan man plasseres i bygningen kan si noe om hvor høyt rangert man er i hierarkiet: Studentene i kjelleren, administrasjonen øverst, og sjefen har det fineste og lyseste kontoret. På konservatoriet er det dimensjonen senter-periferi, eller inne-ute, som framtrer som den mest tydelige praktiske hierarkiseringen på konservatoriet. Dette kan selvsagt knyttes til bygningens sirkelaktige form. På grunn av utformingen har bygningen derfor en innside og en utside, og hvordan man plasseres i forhold til dette kan symbolisere hvilke grupper og aktiviteter som er mer og mindre sentrale. Jeg

skal i det følgende undersøke hvem og hva som vender utover, hvem og hva som vender innover, og hvem og hva som stenges ute.

En bevegelse innover eller utover, mellom sentrum og periferi kan symbolisere at visse grupper og aktiviteter blir mindre sentrale enn andre. Den lille bygningen rett på utsiden av campus er et eksempel på dette. Studentene individuelle øvingsaktivitet foregår på utsiden av konservatoriet, mens samspill i all hovedsak foregår på innsiden, der de større samspillsrommene finnes. Dette er med på å understreke og forsterke betoningen av individet som en sosial størrelse i den rytmiske tradisjon, noe man bl.a. finner igjen som eksplisitt verdi i undervisningen (se 5.6), i undervisningens former (6.2), i fortellingen om den rytmiske ånd (6.3) og i rektors åpningstale (6.4.3). ”The individual in his isolation is nothing”, sier Dewey (1916: 94), noe organiseringen av bygningsmassen i dette tilfellet kan bidra til å understreke: Individuell aktivitet på konservatoriet foregår på utsiden av hovedområdet. Når studenten vil vende tilbake til sentrum, og til samspillet, må han eller hun gjennom låste dører som krever korttilgang. Rent symbolsk kan dette fungere som en påminning om at tilgangen til fellesskapet er regulert, og at deltakelsen er forbeholdt visse, privilegerte mennesker:

Dette gjelder i den grad rommene utelukker alle som ikke har alle de ønskede egenskapene eller som har noen uønskede egenskaper, enten denne utelukkelsen skjer gjennom en bestemmelse (ved en form for *numerus clausus*), eller gjennom praksis (inntrengeren er dømt til å oppleve en følelse av utestengning som vil føre til at han eller hun hindres i å ta del i visse sider ved det utbyttet tilhørighet gir) (Bourdieu 1996 a: 156-157).

Vel inne på konservatorieområdet synes de ulike delene av bygningen å ha rimelige klare og avgrensede funksjoner. Hele den ene fløyen av konservatoriet, A-fløyen, brukes til samspill og praktisk-musikalsk undervisning. Her finnes de halvstore rommene med plass til praktisk musisering i grupper. De er godt utstyrt med full bandrigg og rommelig gulvplass, og signaliserer derfor hva som kan forventes av aktiviteter mens man er der.

Lærerne og administrasjonen opptar den tilstøtende B-fløyens loftsetasje. Selv om lærerne og administrasjonen deler etasje, understreker bygningens inndelinger likevel ulike funksjoner og ulike forventninger. Lærerne deler på et par arbeidsplasser, et oppholdsrom og et møterom i ytterste enden av etasjen. Det administrative personalet har imidlertid egne kontorer, plassert på hver sin

side av en lang korridor. Administrasjonen består altså av personale med en individuell funksjon, mens lærerdelen er innrettet på en slik måte at den signaliserer en mer kollektiv orientering.

I etasjen under lærerne og administrasjonens lokaler finner man studentenes oppslagstavle og posthyller, en datalab og et klasserom. Her i B-fløyen er det et stort innslag av skriftlighet; datamaskiner, skjemaer, brev, regnskap, oppslag, og bøker. Det er likevel verd å merke seg at biblioteket har forholdsvis få bøker om f.eks. musikk, musikkteori, musikkpedagogikk, musikkfilosofi osv. Mesteparten av hylleplassen brukes til CD-er, jazzmetodikkbøker og notesamlinger av typen *Real Books*²⁴ og lignende. En av linjene på konservatoriet disponerer ett tradisjonelt klasserom, ellers foregår undervisning i mer teoretiske emner i følge Tobias på ulike møterom. Dette ene klasserommet ligger på utsiden av bygningen. En slik marginal, utvendig og perifer plassering av klasseromsundervisning med teoretisk og skriftlig tilsnitt er i samsvar med de estetiske verdiene som forfektes i undervisningen: som tidligere vist (se 5.2 og 6.2.1) gis deltakelsen og handlingen forrang framfor refleksjon og intellektuell virksomhet.

På andre siden av gangen finner man de øvrige ansatte, driftspersonalet. Driftspersonalet med sine kontorer og instrumentlagre, er slik rimelig sentralt plassert i bygningsmassen. De sitter på ”innsiden” og ser inn mot konservatoriets indre liv. Ansettelse av driftspersonale foregår ikke tilfeldig. Rektor fortalte meg at det har vært konservatoriets policy at alle ansatte ved konservatoriet skal ha en viss musikalsk bakgrunn. De faglig-administrative stillingene er besatt av musikere og lærere ved konservatoriet med lang fartstid i den rytmiske tradisjon. Øvrig administrativt personale, og også driftspersonalet, skulle ha en viss musikalsk ballast. De trengte ikke være musikere eller

²⁴ *Real Books* er notesamlinger av standard jazzlåter, notert med melodilinje og besifring. Disse er i dag en selvfølgelig del av jazzmusikerens arbeidsverktøy. Opphavet til *Real Books* sies å være studenter på jazzlinjen ved Berklee College of Music i Boston på 1970-tallet. Studentene skal ha notert ned en rekke låter for hånd, og samlet dem i en bok. Det fantes etter hvert *Real Books* i ulike tonearter, det var også en egen *Real Vocal Book* med vokallåter og tekster. *Real books* var lenge illegale på grunn av manglende opphavsrettigheter. Bøkene sirkulerte derfor fra kopimaskin til kopimaskin, de kunne også bli kjøpt ”under disk” i musikkforretninger. Rettighetene til de fleste låtene har siden blitt kjøpt opp av forlaget Hal Leonard, som nå utgir *Real Books* på lovlig vis. Hal Leonards første opptrykk av *Real Book* ble navngitt ”6th edition” (*Real Book*, 2004, 6th edition), og anerkjenner slik indirekte de fem første illegale utgavene.

musikk lærere, men man så gjerne at de hadde musikk som fritidsinteresse- eller fritidsaktivitet. Altså sørger man slik for at driftspersonalet har en form for forståelse eller interesse for konservatoriets aktiviteter, og sørger derfor også for at driftspersonalet har et visst minimum av disposisjoner for å motta og la seg forme i henhold til de verdier som forfektes som viktige på konservatoriet, ”sånn at de skal skjønne hva vi holder på med og gjerne vil få til her”, som rektor uttrykte det (F. 4707-11).

Plasseringen av driftspersonalet i bygningsmassen trenger ikke være et resultat av bevisst og kalkulert valg. Plasseringen kan likevel vise seg å være hensiktsmessig og strategisk for å ikke utfordre gjeldende estetiske verdier og orden. I enhver virksomhet vil det i følge Bourdieu iverksettes utvelgelses- og bortvelgelsesmekanismer for at virksomheten skal opprettholdes og videreføres. Dette så vi også i forbindelse med utvelgelsen og bortvelgelsen av studenter og enkelte lærere (se 6.4.2). Lignende mekanismene kan tenkes å tre i kraft ved ansettelser av ikke-faglig personale, der man velger ansatte med de ”rette” disposisjonene, og derfor også implisitt velger bort ”bad company” (Bourdieu 1990: 61). Den fysiske plasseringen av driftspersonalet vil slik kunne forsterke de disposisjonene som allerede ligger til grunn for utvelgelsen av dem, og derved bidra til å harmonisere driftspersonalet med konservatoriets verdier og øvrige aktører:

En gruppe habitusformer som spontant samstemmes seg imellom, (...) vil gjerne frambringe en helhet av handlinger som det, uten å være en viljesbestemt samstemthet eller et komplott, grovt sett vil herske enighet mellom dem om, og som vil være i samsvar med de berørte aktørenes interesser (Bourdieu 1999: 151-152).

6.5.4 Romlige påbud og forbud

I overgangen mellom B- og C-fløyen finner vi to store undervisningssaler med mye gulvplass. I følge konservatoriets plantegninger og betegnelsene på rommene²⁵ hører disse salene formelt sett til B-fløyen sammen med administrasjonen, biblioteket, lærerrommet osv. Imidlertid synes de store salene i funksjon å ha mer til felles med C-fløyen, som rommer konsertsalen og kantinen. I B-fløyen er det stort sett de små kontorene, de individuelle

²⁵ Rommene betegnes med en bokstav og tre tall, f.eks. C 123, der bokstaven betegner bygningsdel, mens tallene betegner etasje og romnummer.

arbeidsoppgavene, og de teoretiske og skriftlige funksjonene. I det man trer inn C-fløyen er man inne i den delen av huset med de store og åpne lokalene med plass til mange mennesker. Her er det fester, måltider, korøvinger, konserter, undervisning og musisering i store grupper.

Måtene rommene i C-fløyen brukes på og er innredet på, foreskriver bevegelse, klingende musisering og musikalsk og/eller sosialt samspill. Det rommet Tobias stort sett underviser på er et eksempel på dette. Rommet er på størrelse med en liten gymsal, og domineres av et åpent gulv. Instrumenter er plassert bakerst i rommet og langs den ene veggen. På den fremste veggen i rommet er det store speil slik som man finner dem i danse- og helsestudioer, slik at deltakerne kan se seg selv i speilet mens de beveger seg. Langs en vegg står det noen få stablestoler som jeg kun så brukt når studentene skulle sitte og spille trommer, og ellers sporadisk i pausene. Langt bak i rommet står det en tavle på hjul som jeg ikke så i bruk. Det står ett bord i rommet, plassert inn mot den ene langveggen. Det er dette bordet jeg har brukt når jeg har vært observatør i undervisningen, og jeg har som regel måttet rydde vekk en del vesker, kaffekopper og yttertøy fra bordet før jeg kunne sette meg ned ved det.

Med unntak av felles korøvinger i undervisningssalene (der korpartituret er notert og utdelt, men ikke soliststemmene), og sporadisk avislesing i kantinen hvis man er alene, synes hovedregelen å være at lesing og skriving i liten grad foregår i denne delen av bygningen. Dette ble svært tydelig for meg som forsker; en som til daglig har bruk for papir, penner, og dermed skriften. Det ble ikke håndhevet noe direkte krav om "papirfrihet" gjennom forbud eller påbud. I stedet opplevde jeg både avledningsmanøvre og forundrede og misbilligende blikk. Inne på Tobias' undervisningsrom opplevde jeg papirene som plagsomt nærværende. Studentene og Tobias prøvde til stadighet å få meg vekk fra pulten og notatblokken og ut på gulvet. Som feltarbeider uten egen arbeidsplass prøvde jeg å gjøre kantinen til en midlertidig arbeidsplass i enkelte pauser. Blikkene i nakken ble imidlertid fort såpass påtrengende at jeg stort sett valgte å andre deler av bygningen til å utføre slike oppgaver. Ved studiestart var jeg inne i konsertsalen og overvar åpningsseremonien. Jeg hadde da papirer og blyant i vesken ved siden av stolen, men vurderte ikke en gang å finne dem fram.

Rommenes utforming kan slik sies å stille visse krav til deltakernes oppførsel: "For å ikke føle seg *feilplasserte* må de som trer inn i et rom innfri de krav som rommet stilltiende stiller til de som er i det" (Bourdieu 1996 a: 156). På ganske kort tid inkorporerte jeg "tause" påbud og forbud angående omgang med papirer og skriftspråk i C-fløyen. Dette kan karakteriseres som en stilltiende

læring som oppstår som en følge av relasjonen mellom det fysiske og det sosiale rommet. Dette er en læring som hviler på en ikke-erkjent og symbolsk maktutøvelse, og som derfor i følge Bourdieu er svært effektiv:

Som en følge av at det sosiale rommet på en og samme tid er skrevet inn i de romlige og i de mentale strukturene, hvor de siste til dels følger av en inkorporering av de første, er rommet et sted hvor makt utøves og bekreftes, og utvilsomt i en av dens mest subtile former, nemlig som symbolsk vold, som vold som ikke erkjennes. Arkitektoniske rom, med stilltiende påbud rettet direkte mot kroppen, oppnår, og det med like stor sikkerhet som etiketten i hoff-samfunn, at kroppen viser ærbødighet (Bourdieu 1996 a: 153-154).

De estetiske verdiene kropp, bevegelse og sanselighet, og opplevelsen (se kapittel 5) framstår som viktige nettopp i kraft av motsetningen til det skriftlige. C-fløyens diskrete og indirekte sanksjonering av skriftligheten, og dermed av intellektualisering og av det analytiske, bidrar slik til å konsolidere disse estetiske verdiene.

6.5.5 Historien setter seg til bords med seg selv

Kantinen i C-fløyen er det naturlige midtpunktet i huset, og det stedet der de fleste pausene tilbringes. Den er middels stor og innredet med en rekke mindre langbord, slik man nettopp kan finnes det på folkehøgskolene der de rytmiske stevnene foregikk. Her serveres god og billig mat, og både studenter, lærere og administrasjon spiser ofte sammen her selv om de ansatte har eget lunsjrom i B-fløyens andre etasje. Tobias oppgir at måten kantine drives på har en historisk begrunnelse, og er utformet etter modell av måltidene på de rytmiske stevnene:

Og de der sommerstevnene, de internatstevnene som du også kjenner²⁶ (...), der får man jo en opplevelse av hva det vil si å beskjeftige seg intensivt med noe, men også hva alt det sosiale omkring det betyr. Altså, at hvis et slikt stevne skal fungere godt, så skal alle ting, alle elementer, ikke bare musikken, men alle elementer... Man skal trives med alt som foregår, inklusive maten. Derfor har vi også brukt mye tid på å få en ordentlig kokk i kantine, fordi det er også viktig. Det er viktig at studentene skal kunne komme ned og få noe ordentlig mat (I. 3185-93).

²⁶ Tobias og jeg traff hverandre første gang på et rytmisk musikk lærerstevne på 1990-tallet.

Slik Tobias framstiller det har man på konservatoriet tatt et fast grep om organiseringen av kantinen og kantinedriften for å gjenskape den gode stemningen tidligere stevnedeltakere, deriblant mange ansatte på konservatoriet, husker fra de rytmiske stevnene før i tiden. I kantinen møtes den kroppsliggjorte og den reifiserte historien, mellom historien ”slik den er objektivert i tingene”, og historien ”slik den er inkarnert i kroppene i form av habitus” (Bourdieu 1999: 157). Kantinen er altså, selv om den er ganske ny, et rom der historien så å si sitter i veggene. Historien gjør seg gjeldende i nåtiden, og strekker seg også inn i framtiden: ” a past which survives in the present and tends to perpetuate itself into the future by making itself present in practices structured according to its principles” (Bourdieu 1977: 82).

Kantinen på konservatoriet har slik ikke bare en praktisk og sosial funksjon, den fungerer også symbolsk: Når studentene på konservatoriet og deres lærere (som har vært lærere og elever på de rytmiske stevnene) tar pause fra undervisningen og setter seg sammen rundt et bord og spiser sammen i en kantine som på symbolsk vis er modellert etter stevnekantinene, møtes den reifiserte og den kroppsliggjorte historien. Historien speiler seg i seg selv når ”arven” og ”arvingene” setter seg til bords med hverandre.

Når det er den samme historie som hjemsøker habitus og oppholdssted [*habitat*], disposisjoner og posisjon, kongen og hans hoff, sjefen og hans bedrift, biskopen og hans bispedømme, kommuniserer historien på en måte med seg selv; den speiler seg i seg selv (Bourdieu 1999: 158).

I kantinen møtes fortiden og fremtiden i nåtiden. Dette er i følge Bourdieu en delaktighet mellom to tilstander av det sosiale – den kroppsliggjorte historien og den tingliggjorte historien som sikrer en ”nesten magisk medvirkning” (Bourdieu 1999: 157). Dette nærmest magiske sammenfallet mellom ulike historiske tilstander vil bidra til å skape et skinn av noe naturlig og selvnlysende, der den doksiske erfaringen av verden trer i kraft. Når verden tas for gitt, er det også vanskelig å stille spørsmål. Man stiller seg derfor åpen for påvirkning.

Jeg kan ikke si at kantinen har noen direkte formende funksjon i forhold til spesifikke estetiske verdier, men kantinen kan spille en rolle hva gjelder å konstituere estetiske verdier som selvfølgelig. I kantinen møtes eldre og yngre generasjonen over kaffekoppen og et måltid mat, mens de prater om musikk, musikere man har møtt, produsenter man har jobbet med, lærere man har hatt, spillejobber, praksisperioder, prosjekter og ellers andre ting som foregår på

konservatoriet osv. Kantinen er derfor et sted der ”yngre” kan observere, lytte til og samtale med de ”eldre”, og slik ta del i deres erfaringer og fortellinger. I kantinen kan man dermed få ta del i det rytmiske fellesskapet og den rytmiske historien, noe som kan være en nødvendig forutsetning for videreføring av sentrale verdier:

På samme måte som bokstavene ikke slipper ut av sin døde tilstand annet enn ved å bli lest, hvilket forutsetter en tilegnet evne til å les og fortolke, så kan ikke den objektiverte historie (i redskaper, monumenter, verker, teknikker, etc.) bli til noen handlet og handlende historie annet enn dersom den blir overtatt av aktører som takket være sine tidligere *investeringer* er tilbøyelige til å *interessere seg* for den, og som er utstyrt med de nødvendige evner for å kunne reaktivere den (Bourdieu 1999: 157).

6.6 Når tingene henger sammen

Tobias’ rytmiske musikkundervisning foregår innenfor en større kontekst, konservatorievirksomheten. Undervisningen må derfor ses i sammenheng med virksomheten på konservatoriet for øvrig, og denne henger igjen sammen med historiske og kulturelle forhold knyttet til utviklingen av den danske rytmiske tradisjonen, og institusjonaliseringen av rytmisk musikkutdanning. De estetiske verdiene som ble beskrevet i forrige kapittel vil i følge Bourdieu kunne forstås som kulturelle koder, og derfor som del av en kulturell kompetanse som må læres. I dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvordan en slik kompetanse kan læres. Ved å anlegge et strukturelt blikk på musikkundervisningen og på den kontekst den inngår i har jeg vist fram noen former og strukturer som både implisitt og eksplisitt bidrar til formingen av aktørene i en rytmisk undervisningspraksis.

I undervisningssituasjonen er det visse eksplisitte materialer, verktøy og arbeidsmåter som skal læres og beherskes. Men det er også enkelte ting som både ligger ”mellom linjene” i undervisningen, og som også ”sitter i veggene” på konservatoriet. I undervisningen finnes det arbeidsmåter og organiseringsformer som fungerer formende. F.eks. håndheves et krav om deltakelse på ulike måter: tidvis i form av latterliggjøring av det intellektuelle og akademiske, i tillegg til manglende utdeling av papirer i undervisningen. Tilsvarende forsterkes deltakelsen, handlingen og nedsenkningen i situasjonen og musikken ved hjelp av anerkjennelse og innlemmelse i det sosiale fellesskapet, bl.a. ved imitasjonen av individuelle musikalske bidrag.

Imitasjonen sikrer gjenkjennelse, forutsigbarhet, regularitet og kontinuitet. Dette bidrar til en kroppslig drill som sikrer en videreføring av visse verktøy og materialer, men også av visse arbeidsmåter og pedagogiske prinsipper. Det finnes riktignok rom for improvisasjon, men improvisasjonen er regulert og styres inn i visse former og uttrykk som er i samsvar med de estetiske verdiene. Denne reguleringen foregår på flere måter: ved hjelp av eksplisitte godkjennings- og avvisningsmekanismer, men også ved hjelp av implisitte og subtile referanser til konvensjoner og tradisjoner. Endelig er undervisningssituasjonen og det musikalske materialet også fysisk organisert på en slik måte at den virker sosialt disiplinerende på den enkelte aktør. Sirkelformen, som er den mest brukte organiseringsformen i undervisningen, legger et press på den enkelte til å være en del av fellesskapet, og også den rytmiske musikkens vertikale organisering bidrar til å understreke individets relasjon til fellesskapet. Slik ser vi at det finnes strukturer og former i undervisningssituasjonen som bidrar til en inkorporering av de estetiske verdiene, og derved til formingen av den rytmiske aktøren.

Gjennom fortellingen ”Jakten på den rytmiske ånd” gjentas en del de estetiske verdsettingene som ble nevnt i kapittel 5, men nå i en narrativ form der spenningen mellom det ønskede og det uønskede preger fortellingen: Det sosiale framfor det individuelle, sammenhengen til dagliglivet og det folkelige framfor elitisme og spesialisering, enkelhet og funksjonalitet framfor kompleksitet, helhet framfor fragmentering, og kroppslig deltakelse i et fellesskap framfor observasjon og intellektualisering. Slik er fortellingen verdiladet og kan virke moralsk oppdragende på fellesskapet ved at den angir retningslinjer for ønsket oppførsel.

Et blikk ”utover” i den videre konservatorievirksomheten viser at det finnes en rekke mekanismer som kan sies å bidra til videreføring av den gitte orden. F.eks. finnes det både en formell og utformell utvelgelse og bortvelgelse av de ”riktige” personene både på student- og lærersiden, dvs. de som innehar de egenskaper og disposisjoner som er egnet for å fungere innenfor og videreføre den gitte orden. Personer som først er ”inne” i virksomheten vil bli utsatt for en påvirkning gjennom regularitet. Ved å være i en regulær situasjon som først og fremst synes å forme aktørenes praktiske sans legges det til rette for at ”fornuftig” og ”riktig” oppførsel og innstilling kan skje ”helt av seg selv”. Det er ikke alltid nødvendig med utøvelse av sosial kontroll i form av negative sanksjoner, som f.eks. påtale av uønskede forhold. I noen tilfeller ser vi at den praktiske sansen virker så godt at aktørene sanksjonerer seg selv. Slik viser de at

de har inkorporert fellesskapets verdier. Dette er et eksempel på en harmonisering av habitus og det sosiale rommet. Slik kan man si at praksisformen tenderer mot å beskytte og reproducere seg selv. Dette har selsagt også sammenheng med praksisers historiske og temporale dimensjoner; en aktør vil lære den ”riktige” musikalske og musikkpedagogiske atferd og deretter glemme at det var noe som måtte læres. Slik vil visse handlinger framstå som helt naturlige og selvfølgelig.

Måten konservatoriet fysisk er innrettet på, speiler noen sentrale estetiske verdier, som tidligere beskrevet i kapittel 5. F.eks. går det praktisk-utøvende foran det teoretiske og intellektuelle, noe som viser seg i at det finnes svært få tradisjonelle klasserom, mot en rekke klasserom innrettet mot praktisk musisering. Det sosiale framheves ved at bygningenes form speiler den sirkelformen vi finner i Tobias’ undervisningstimer. Slik understreker også bygningene de sosiale og kollektive aspekter ved konservatoriehverdagen. Et karakteristisk trekk ved sirkelen er imidlertid at den ikke kun er inkluderende, den kan også i noen tilfeller virke ekskluderende. Noen av konservatoriets funksjoner plasseres sentralt og vendes innover mot sentrum, mens andre vender bort fra fellesskapet, eller plasseres til og med helt på utsiden. Måten bygningen og rommene er avgrenset og utformet på kan slik gi ulike påbud og forbud for oppførsel for de som befinner seg der. Slik signaliserer konservatoriets arkitektoniske utforming hva som er å regne som viktig og mindre viktig, riktig og galt.

Denne avhandlingen viser at det finnes en stor grad av sammenfall mellom de estetiske verdiene som uttrykkes i undervisningen og mellom virksomheten på konservatoriet for øvrig. Slik blir det dermed også en stor grad av sammenfall mellom inkorporerte strukturer og objektive strukturer, og mellom det fysiske og det sosiale rommet. F.eks. understrekes relasjonen mellom individet og det sosiale på alle nivåer i datamaterialet: Undervisningen organiseres i sirkelform, den rytmiske musikkens vertikale organisering og gjentakelsen bidrar til å plassere individuelle bidrag i en kollektiv sammenheng, fortellingen ”Jakten på den rytmiske ånd” vektlegger sosiale aspekter som vesentlig ved rytmisk musikk, rektor sponser ikke individuelle studiturer lenger, bare klasseturer anses som støtteverdige, og fellesskapet understrekes av konservatoriebygningens sirkelaktige form, der fokus vendes mot felles sentrum og individuell øvingsaktivitet stenges ute.

Slik ser vi at strukturene og formene i de sosiale og fysiske rommet bidrar til å befeste de estetiske verdiene slik de uttrykkes i undervisningen, og videre at

disse formene og strukturene bidrar til å forme den musikalske og sosiale atferden til subjektene i det sosiale rommet. Dermed speiler ulike aspekter ved virksomheten hverandre, eller for å bruke Bourdieus ord, de fungerer metaforisk for hverandre:

Through the magic of a world of objects which is the product of the application of the same schemes to the most diverse domains, a world in which each thing speaks metaphorically of all others, each practice comes to be invested with an objective meaning (Bourdieu 1977: 91).

Når tingene henger sammen framstår verden som selvfølgelig og riktig, og får dermed mening: Når jeg bor i verden og verden bebor meg, framstår verden som et meningsfullt og naturlig sted å være. Sammenfallet mellom det inkorporerte og det reifiserte, eller mellom det man kan kalle mentale strukturer og sosiale strukturer (Bourdieu 1990), har som funksjon at det får erfaringen av tilværelsen til å framstå som doksisk:

... når de inkorporerte og de objektive strukturene svarer til hverandre, når oppfattelsen er konstruert i henhold til strukturen i det som oppfattes, virker alt selvnlysende, selvsagt. Det er denne doksiske erfaringen som innebærer at en viser en tro på denne verden som er sterkere enn noen annen form for tro, nettopp fordi en ikke oppfatter det som en tro (Bourdieu 1996 a: 137).

Det følger av doxa at visse ting blir innlysende, udiskutable, selvfølgelige og tatt for gitt: Da blir det ”klart at” improvisasjon er en viktig ferdighet for en rytmisk musiker og musikkpedagog, at noter ”naturlig nok” ikke er det viktigste, og at man ”selvfølgelig” skal bevege seg. Da ”sier det seg selv” at improvisasjoner må være enkle nok til at alle kan gjenta dem, og det blir helt ”innlysende” at samspillet og det sosiale fellesskapet er viktig, fordi det ligger jo i den rytmiske musikkens ”natur”, osv.

Den doksiske erfaringen av verden er et resultat av en kulturell kompetanse som springer ut av sammenfallet mellom de inkorporerte og de objektive strukturene. De måtene Tobias utøver og håndhever estetiske verdier er dermed noe Tobias har lært eller inkorporert gjennom å ha vært i det rytmiske miljøet i mange år. Ved å tilbringe flere år på konservatoriet, og bl.a. få undervisning av Tobias, skal nå de nye studentene inkorporere rytmiske estetiske verdier. Om regulariteten får virke, om ulike aspekter ved virksomheten får speile seg i hverandre uten for mange brudd og inkonsistenser, vil studentene - ved å gå til undervisning, ved å lytte til fortellingene, ved å

befinne seg på konservatorieområdet - høyst sannsynlig over tid utvikle den praktiske sans som kreves for å bli gode spillere av spillet. De vil høyst sannsynlig etter hvert lære å gjøre de ”riktige” tingene til ”riktig” tid med overbevisning, innlevelse og den største grad av selvfølghet. Dette har sammenheng med det man kan kalle ”opphavsamnesi” (Bourdieu 1977). En viktig del av læring er nemlig, i følge Bourdieu, ikke å huske, men å glemme. Den praktiske beherskelse og kompetanse betyr slik å *ikke* huske hvordan man vet det man vet, å *ikke* huske hvordan man kan det man kan. Man bare ”kan” og ”vet” fordi ”det er slik det skal være”.

6.7 Oppsummering og en kommentar

I dette kapitlet har jeg vist at det finnes en rekke strukturerende elementer både i Tobias’ undervisning og på konservatoriet for øvrig. Jeg har kalt disse strukturene ”objektive” fordi de ligger utenfor det enkelte individs intensjonalitet, men kan likevel ha en formende effekt. Strukturene bidrar slik til å forme aktørens ”valg”, som i følge Bourdieu ikke er overlagte, men likevel systematiske:

Each agent, wittingly or unwittingly, willy nilly, is a producer and reproducer of objective meaning. Because his actions and works are the product of a *modus operandi* of which he is not the producer and has no conscious mastery, they contain an ”objective intention” (...) which always outruns his conscious intentions (Bourdieu 1977: 79).

Jeg har vist at det finnes slike formende strukturer i undervisningen, i narrativer og i konservatorievirksomheten for øvrig som bidrar til å understreke og konsolidere de estetiske verdiene som er nevnt i kapittel 5. Dermed spiller de ulike sidene ved konservatorievirksomheten seg i hverandre og fungerer som metaforer for hverandre. Dette kan ha en sterk symbolsk funksjon: Når tingene henger sammen, framstår verden som tatt for gitt, og altså doksisk. På konservatoriet vil derfor de estetiske verdiene som uttrykkes, utøves og håndheves i ulike sammenhenger, kunne framstå som selvnlysende. Det oppstår slik et subtilt, nærmest ”magisk” sammenfall mellom individet og omgivelsene, mellom det kroppsliggjorte og det objektive, og mellom det fysiske og sosiale rom. Dette skaper et skinn av noe naturgitt.

Jeg har også identifisert ulike mekanismer som aktiveres for å opprettholde og videreføre praksisformene og de estetiske verdiene i tilfelle regulariteten og inkorporeringen ikke gjør jobben alene. Det gjelder blant annet

ulike anerkjennelses- og avvisningsteknikker, utøvelse av sosial kontroll som transformeres til selvkontroll, og valg- og bortvalg av ”riktige” og ”tvilsomme” mennesker og disposisjoner.

Med dette kapitlet har jeg dermed beskrevet det rytmiske konservatoriet som et regulert og nærmest dogmatisk sted. Jeg er ikke sikker på at innsiderne umiddelbart vil godta en slik beskrivelse som riktig (se også diskusjonen av perspektiver og tolkninger i 7.4). Men, for å låne et argument fra Bourdieu: Doxa og *illusio* handler om å godta og innordne seg grunnleggende trosforestillinger og å vise sin tilslutning til disse i handling. Doxa og *illusio* dreier seg dermed også om utøvelse og håndheving av dogmer - ikke på artikulert og bevisst måte, men i en praktisk og ”selvfølgelig” form: ”Paradoksalt nok er det ingenting som er så dogmatisk som en *doxa*, et sett av grunnleggende trossetninger som ikke engang trenger å bli uttrykt i form av et eksplisitt og selvbevisst dogme” (Bourdieu 1999: 21).

Kapittel 7. Rytmisk praksis som estetisk praksis

7.1 Oppsummering

I denne avhandlingen har jeg undersøkt læreren Tobias' musikkundervisning ved et dansk rytmisk konservatorium. Formålet med avhandlingen har vært å undersøke hvordan en rytmisk musikkundervisning konstitueres som estetisk praksis.

Estetisk praksis forstås i denne sammenhengen som sosialt instituerte handlemåter knyttet til verdsetting og bedømming av musikk, musikkutøving og musikkundervisning. Estetiske verdier som "god", "riktig", "kul", "fet", "feil", "kjedelig", "ensporet", "ønskelig", "viktig", "fantastisk" osv., forstås som kulturelle koder eller størrelser (Danbolt m.fl. 1979; Berkaak 1983). Bourdieu (1995) peker på at smaken og avsmaken, de estetiske dommer man feller, og ens handlinger som følger av disse overbevisningene er uttrykk for en kulturell kompetanse som er en inkorporering av det sosiale rommets verdier. De estetiske verdiene som uttrykkes, utøves og håndheves i sosiale praksiser vil slik kunne være personlige, men ikke individuelle. Implikasjonen av den overordnede problemstillingen blir dermed å undersøke relasjonen mellom de inkorporerte estetiske verdiene slik de utøves, uttrykkes og håndheves i en dagligdags rytmisk musikkundervisning, og strukturer og mekanismer i den sosiale og kulturelle konteksten som undervisningen inngår i.

Den overordnede problemstillingen har derfor blitt konkretisert i form av to underproblemstillinger: Hvordan kommer estetiske verdier til uttrykk i en rytmisk musikkundervisning, og hvordan konstitueres disse estetiske verdiene som selvfølgelige?

Som en følge av problemstillingen har jeg undersøkt dagligdagse undervisningshandlingene med henblikk på å identifisere estetiske verdier: Hva framstår som "riktig" og "viktig" i den daglige rytmiske musikkundervisningen? For å undersøke dette valgte jeg et aktørorientert perspektiv. Med kroppsfenomenologi og pragmatisme som verktøy identifiserte jeg en rekke estetiske verdier: Kropp, bevegelse, sanselighet, opplevelsen, materialet

bestemmes av situasjonen, meningen ligger i bruken, samspill, og helhet og sammenheng (se kapittel 5). Disse estetiske verdiene uttrykker hva som er å regne som ”riktig” og ”viktig”. De fungerer dermed også som rytmiske imperativer, som er med på å forme handlinger og valg i musikkundervisningssituasjonen.

Derneft har jeg undersøkt hvordan disse estetiske verdiene konstitueres som selvfølgelige. Jeg har da brukt et mer strukturorientert perspektiv, der Bourdieus sosiale praksisteori har dannet utgangspunkt for analysen. Fra et slikt perspektiv kan måten estetiske verder uttrykkes, utøves og håndheves på ikke betraktes som et rent individuelt anliggende. Det må derimot ses som et uttrykk for en kulturell kompetanse som utvikles i relasjonen mellom subjektet og det sosiale rommet, der subjektet inkorporerer det sosiale rommets handlemåter og verdier og gjør dem til sine. Jeg har derfor undersøkt en rekke ”objektive” strukturer, forstått som de måtene virksomheten på konservatoriet blir ordnet på: i undervisningen, i narrativer omkring den rytmiske musikkens historie, og i konservatoriets fysiske og sosiale rom. Denne ”strukturelle” tilnærmingen viste at måten undervisningen og virksomheten på konservatoriet for øvrig er ordnet og strukturert på, i stor grad speiler og forsterker de estetiske verdiene som tidligere beskrevet. Dermed oppstår det et sammenfall mellom det inkorporerte og det reifiserte, eller mellom det subjektive og det objektive. Det kom også fram at det i praksisformen finnes en rekke innebygde mekanismer som bidrar til en videreføring av den gjeldende estetiske orden, og at praksisformen dermed tendere mot å reprodusere seg selv over tid. I sum betyr dette at det dannes et sammenhengende menings- og trosunivers der den rytmiske virksomheten framstår som meningsfull, selvsagt og selvinnlysende, og der handlingsalternativene så å si ”gir seg selv”.

Denne avhandlingen viser dermed at deltakelse i en estetisk praksis innebærer en inkorporering av det sosiale rommets dommer og verdsetninger. Dette medfører en utvikling av en sans eller forståelse for hva som er å regne som ”god” musikk, ”god” musikkutøving og ”riktig” musikkundervisning.

7.2 Estetisk praksis og musikalske trossystemer

I denne avhandlingen har jeg inntatt et standpunkt som kan betegnes som estetisk relativisme. Estetiske verdier knyttes slik ikke til musikken i seg selv, men til de estetiske praksiser vi deltar i: ”... oppfatninger av musikalsk kvalitet er et resultat av omgang med kunst og at det er den lokale estetiske praksis som

til syvende og sist begrunner hvilke kvalitetskriterier vi velger” (Ruud 1996: 134-135). Som jeg argumenterte for i kapittel 3, handler deltakelse i estetiske praksiser om å tilegne seg en kulturell kompetanse som gjør den enkelte i stand til å verdsette visse typer musikk og visse måter å omgås musikk på. Det å inngå i en estetisk praksis er dermed også å slutte seg til et sosialt, kulturelt og historisk konstituert fellesskap. Til et slikt fellesskap hører det en *illusio*, forstått som troen på at det man holder på med er riktig og viktig. (Bourdieu 1990). Estetiske praksiser kan derfor betegnes som ”musikalske trossystemer” (Ruud 1992: 97), som blant annet gir retningslinjer for hva som er rett og riktig omgang med musikalske uttrykksformer, enten det er i utøvende eller i pedagogiske situasjoner. Å utøve, uttrykke og håndheve estetiske verdier i musikkundervisningssituasjoner kan slik uttrykke en tro på at noe er riktig, viktig og godt.

Gjennom denne avhandlingen mener jeg å ha vist at den undersøkte rytmiske musikkundervisningen fungerer som et slikt musikalsk trossystem. Visse estetiske verdier framheves, utøves og håndheves på både eksplisitte og implisitte måter. Sammenfallet mellom det inkorporerte og det objektiverte danner et rimelig sammenhengende og konsistent univers der tingene henger grunnleggende sammen (se 6.6): Estetiske verdier fungerer som begrunnelser for hverandre, og ulike objektive former og strukturer fungerer metaforisk for hverandre. Slik harmoniseres habitus med sine omgivelser, det subjektive harmoniseres med det objektive, og det inkorporerte med det reifiserte. Slik skapes også et meningsunivers basert på ”common sense”, eller den felles mening: ”Den alminnelige sunne fornuft er et fond av innlysende sannheter som alle tar del i, og som innenfor grensene for et sosialt univers sikrer en grunnleggende konsensus om meningen med verden” (Bourdieu 1999: 101).

Som nevnt i kapittel 2 oppstod de rytmiske konservatoriene på bakgrunn av rytmiske stevner som ble arrangert på 1970-tallet. De estetiske verdiene som håndheves både i Tobias’ undervisning og på konservatoriet for øvrig synes å være forankret nettopp i en ”stevnetenkning”. Både Tobias og de to andre ansatte jeg har intervjuet gir uttrykk for at stevnene har spilt en sentral rolle; for dem personlig, for den rytmiske tradisjon generelt, og derfor også for opprettelsen av de rytmiske konservatoriene. Opplevelsene på stevnene synes å ha resultert i en sterk tro på at måten rytmiske musikkutøving og musikkundervisning foregikk på var så ”riktig” og ”viktig” at man bare *måtte* ta opp kampen mot rådende kulturpolitikk og dermed også de bevilgende myndigheter. Dette var en kamp for en økonomisk, ideologisk og musikalsk

anerkjennelse og selvstendighet. Slik ble konservatoriene opprettet som en form for ”permanente stevner”.

T: ... det var på grunn av de Brandbjergstevnene at man fikk ideen til konservatoriene, og liksom sa: ”Det her, det er sånn power i dette her. Nå må vi altså lage steder for rytmisk musikk på høyt plan”. Så det var liksom frøet til at man startet konservatoriene.

C: Så kan man være på stevne hele tiden.

T: Rett og slett. Være på stevne hele tiden.

(I. 3607-12).

Ganske mange av lærerne på det rytmiske konservatoriet har denne stevnebakgrunnen, deriblant Tobias. Konservatoriet kan slik ses som et resultat av at en rekke mennesker med noenlunde samme disposisjoner, bakgrunn og erfaringer samlet seg omkring en felles virksomhet. Dette er i følge Bourdieu nettopp hvordan praksiser oppstår:

The *habitus*, a product of history, produces individual and collective practices – more history - in accordance with the schemes engendered by history. It ensures the active presence of past experiences, which deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend to guarantee the “correctness” of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms. This system of dispositions – a present past that tends to perpetuate itself into the future by reactivation in similarly structured practices – is the principle of the continuity and regularity (Bourdieu 1990: 54).

Tobias kaller virksomheten på konservatoriet en ”familieting” (I. 3599), og understreker ved flere anledninger vennskapet og samholdet mellom lærerne. Bourdieu betrakter familiefølelsen som et særtilfelle av en korpsånd: ”en sosialisert kropps inderlige tilslutning til den sosiale korporasjon som har formet den, og som sammen med den danner et felles legeme” (Bourdieu 1999: 151). En slik korpsånd innebærer en enighet og forståelse om ”hvordan tingene skal være”; en enighet om måter å vurdere og handle på, som blant annet medfører en gjensidig ratifisering og legitimering av hverandres handlemåter:

The practices of the members of the same group (...) are always more and better harmonized than the agents know or wish, because, as Leibniz again says, ’following only (his) own laws’, each ’nonetheless agrees with the other’. The *habitus* is precisely this immanent law, *lex insita*, inscribed in bodies by identical histories, which is the precondition not

only for the co-ordination of practices, but also for practices of co-ordination” (Bourdieu 1990: 59).

Felles historie, erfaringer og bakgrunn kan slik bidra til en harmonisering av habitusformer innad i en gruppe (som f.eks. i kollegiet på konservatoriet), og at en slik harmonisering skaper en form for felles enighet, forståelse og felles mening. Slik ser vi at *habitus*, den sosialiserte subjektiviteten, både er strukturert og strukturerende. Den strukturerte side av habitus betegner inkorporeringen av de objektive strukturene, f.eks. i form av den felles mening som sirkulerer i praksis. mens den strukturerende side av habitus betegner klassifikasjoner, vurderinger og praktiske skjemaer for oppfatning og verdsetting (Bourdieu 1977).

Eksempelvis kan vi si at det i høy grad er en kontinuitet mellom Tobias og den rytmiske tradisjonen (se 6.3). Gjennom deltakelse på stevnene, og samarbeid og identifikasjon med relevante personer i den rytmiske tradisjon, har Tobias inkorporert visse strukturer. Dette viser seg bl.a. i hans forkjærlighet for og ”valg” av visse arbeids- og organiseringsmåter som han viderefører i sin egen undervisning. Disse gir igjen opphav til estetiske dommer, som f.eks. når han klassifiserer studenters handlinger i undervisningssituasjonen som ”feil”, ”gode”, ”hensiktsmessige”. Dette er klassifiseringen som uttrykker en vilje til å spille spillet, og dermed også en tro på at spillet er viktig:

... the fundamental adhesion to the game, the *illusio*, recognition of the game and the identity of the game, belief in the value of the game and in its states – the basis of all the allocations of meaning and of value (Bourdieu 1996 b: 172-73).

Troen på at det man holder på med er viktig og riktig er absolutt til stede både i undervisningen som praksisform og på konservatoriet. Den kommer til uttrykk i omgangen med musikken i undervisningen, gjennom sirkulerende fortellinger, og gjennom måten historien trenger seg fram og gjør seg gjeldende i dagens praksis, og også gjennom konservatoriets arkitektoniske utforming. Den uttrykkes i viljen til å uttrykke, utøve og håndheve estetiske verdier, både eksplisitt og implisitt, gjennom direkte verbale instruksjoner, gjennom utøvelsen av sosial kontroll og selvkontroll. Den viser seg også i viljen til å engasjere seg i det sosiale spillet; i viljen til å bruke tid og energi på å uttrykke og håndheve troen gjennom undervisning, eller gjennom å delta i debatter og diskusjoner på konservatoriet.

Troen har altså sammenheng med tilhørighet og tilslutning til et fellesskap. Den fungerer bare ”innenfor”. Den mister sitt magiske skinn når man trer ”utenfor” og fjerner seg fra det sosiale spillet som troen springer ut av og er en del av. F.eks. demonstrerer Ingrid merkelig nok sin tro ved å begynne på deltidsstudier i antropologi på universitetet (se 6.4.2). Til tross for at hun fjerner seg fysisk fra konservatoriet, demonstrer hun likevel en form for tilslutning ved å ikke utfordre og gjøre opprør mot den rådende estetiske orden. Tobias viser sin tilslutning ved å bli værende år etter år, til tross for at det er mange ting han tydelig ikke er tilfreds med.

I forbindelse med all misnøyen knyttet til visjonsdebattene, sammenlignet Tobias noen sider av konservatorievirksomheten med religiøs hjernevasking:

Altså, det kan minne litt om scientologibevegelsen. Du tar noen usikre, unge mennesker og så tømmer du hjernene deres for all selvstendig tankegang og så fyller du viten, scientologiviten i hodene på dem. Altså, det synes jeg er en veldig god sammenligning. For det er litt på den måten det har kjørt. "Du kan ikke spille de tonene der, på den akkorden der!" "Nei, det der var helt...!" Også pedagogisk: "Det der, det kan man ikke gjøre!". Tenk at noen kan stryke på pedagogisk eksamen etter fire år. Da er det noe galt! Og det skjer ofte. (I. 2359-66).

Her ser vi at Tobias direkte knytter an til religiøsitet. Han har observert at uønskede tilstander kan oppstå som et resultat av en ”feil” trosopplæring i konservatorieinstitusjonen. Tobias uttrykker flere steder i materialet at han ser kontinuitet mellom konservatorievirksomheten og sin egen undervisning, mellom historien og konservatoriet, mellom historiske forhold og seg selv. Men han synes ikke å se hvor sterk en slik kontinuitet og regularitet kan virke på de menneskene som befinner seg innenfor, deriblant ham selv. Når Tobias sammenligner ting som har foregått i undervisningen med scientologiens hjernevasking er det derfor nesten paradoksalt. Han griper noe vesentlig når han snakker om religiøsitet, og om religionens evne til å forme ennå ”uferdige” mennesker i sitt bilde. Samtidig later han ikke til å se sin egen undervisning og some egne fortellinger som et bidrag i så måte.

Fortellingen om ”Jakten på den rytmiske ånd” (se 6.3) er en fortelling som er strukturert omkring mange av de samme estetiske verdiene jeg trakk fram i kapittel 5. Ved å plassere disse estetiske verdiene i forhold til historien fungerer fortellingen som en kraftfull legitimering av dagens rytmiske virksomhet på konservatoriet. Fortellingen angir et nobelt mål om å gjenvinne en tapt rytmisk ånd. Dette gir den en moralsk dimensjon fordi den feller dom over visse handlinger og hendelser og foreskriver ønskelige utvikling og

handling. Ikke bare uttrykker og bidrar denne fortellingen til et rytmisk menings- og trosunivers, den er i tillegg gjennomsyret av religiøse metaforer: Studieturen til Afrika kan fungere som en pilegrimsreise til det forjettede land for å gjenfinne "ånden" og dermed indirekte frelse den rytmiske musikken. Tobias er altså i stand til å gjenkjenne "troen" og "trosutøvingen" generelt på konservatoriet, men reflekterer ikke over sin egen funksjon i så måte, noe man heller ikke kan forvente:

The earlier a player enters the game and the less he is aware of the associated learning (...), the greater is his ignorance of all that is tacitly granted through his investment in the field and his interest in its very existence and perpetuation and in everything that is played for in it, and his unawareness of the unthought presuppositions that the game produces and endlessly reproduces, thereby reproducing the conditions of its own perpetuation (Bourdieu 1990: 67).

Troen som oppstår gjennom den langsomme tilvenningen forblir i stor grad ubevisst, og derfor også ureflektert. I følge Bourdieu følger det et hukommelsestap med troen, som får den til å framstå som noe naturlig og iboende: "... the forgetting of acquisition, the illusion of innateness" (Bourdieu 1990: 50). Man kan derfor vanskelig være bevisst på og fokusere på forutsetningene for sin egen tro og trosutøvelse. Troen er derfor uløselig knyttet til den praktiske sansen; til den naturlige, og ureflekterte måten å være i verden på, der handlingsalternativene så å si gir seg selv:

Practical sense, social necessity turned into nature, converted into motor schemes and body automatisms, is what causes practices, in and through what makes them obscure to the eyes of their producers, to be *sensible*, that is, informed by a common sense. It is because agents never know completely what they are doing that what they do has more sense than they know (Bourdieu 1990: 69).

7.3 Estetikk, etikk og epistemologi

Estetiske verdier, og dermed musikalsk og musikkpedagogisk tro, uttrykkes, utøves og håndheves i estetiske praksiser. Her feller man dom over hva som er godt og dårlig, pent og stygt, ønsket og uønsket, riktig og galt. Man lærer seg dermed å forholde seg til musikk og musikkundervisning på bestemte måter, og ikke på andre måter.

Denne avhandlingen har tatt for seg rytmisk musikkundervisning som estetisk praksis. Med utgangspunkt i det som så langt har kommet fram blir det tydelig at rytmisk musikkundervisning ikke bare handler om musikk og musikkundervisning. Det handler om å forme mennesker – ”rytmiske mennesker”: De som kan og de som vet i en rytmisk sammenheng, de som utøver de rytmiske verdier med den største selvfølgelighet, enten de utøver musikk på en scene i kommunikasjon med publikum eller om de utøver musikk på gulvet i en undervisningssal sammen med sine studenter. De ”rytmiske menneskene” beveger seg på visse måter og ikke på andre, de vektlegger funksjonalitet framfor form, de improviserer og lager sine egne versjoner av eksisterende materiale, de marginaliserer notenes betydning for musikkutøving, og ikke minst er de sosialt og kommunikativt orientert. Det er dette budskapet som formidles til studentene og til andre som oppholder seg på konservatoriet. Det inkorporeres gjennom undervisningen og gjentas i reifisert form i konservatorievirksomheten for øvrig; gjennom fortellinger, utvelgelsesmekanismer, ritualer, administrative vedtak, møblering av rom, arkitektonisk utforming, og gjennom måten tradisjonens historie på ulike måter trenger seg fram og gjør seg gjeldende i dagens virksomhet.

Sammenfallet mellom det inkorporerte og det reifiserte gir et skinn av noe liketil, selvfølgelig og naturgitt, og dermed også meningsfullt. Slik kan man si at estetiske praksiser former mennesker. Deltakerne oppdras både eksplisitt og implisitt til visse estetiske verdier som fordrer visse handlemåter og en bestemt tro. De avkreves lojalitet overfor troen blant annet gjennom implisitte trusler om utestengning, fordi man må godta troen hvis man vil høre til. De som er ”inne” i en estetisk virksomhet og i virksomhetens praksisformer, vil derfor alltid være ”troende” i større eller mindre grad.

Å tro på noe betyr å sette seg selv inn i en større sammenheng. Det gir idealer til etterfølgelse, og dermed retning til menneskelig handling. Troen gir gjerne også et løfte om ”frelse” hvis man gjør de riktige tingene ved å etterleve troens prinsipper eller imperativer. Derfor dreier tro seg også om moral. Å karakterisere en estetisk praksis som et musikalsk trossystem betyr dermed at estetiske og etiske spørsmål henger sammen.

Estetikk og etikk kan imidlertid også knyttes til epistemologi. Jeg skal først kort kommentere bruken av begrepet ”epistemologi” i denne sammenhengen. ”Epistemologi” betyr kort sagt kunnskapsteori. Ordet stammer fra det greske begrepet *episteme*, som betyr kunnskap, viten eller vitenskap. I gresk filosofi er *episteme* en betegnelse for den sikre kunnskapen, og settes

gjernes i motsetning til *doxa*, som gjelder antakelser og forestillinger (*Filosofilexikonet* 1988: 137). Aristoteles deler f.eks. menneskelig virksomhet inn i områdene *theoria*, *poiesis* og *praxis*, med hver sine intellektuelle dyder. Den intellektuelle dyden *episteme* er knyttet til *theoria*. Til sammen betegner disse begrepene en sann og uforanderlig viten eller vitenskapelig forståelse som oppstår ut fra en teoretisk kontemplasjon av verden og av menneskelig handling (Rabbås og Stigen 1999). Den opphavelige betydning av begrepet ”epistemologi” har dermed tilsynelatende lite til felles med en rytmisk musikkundervisning og den vekt som der legges på det kroppslige og sanselige, ferdighetslæring, konkrete situasjoner. Bruken av begrepet *episteme* i tilknytning til *doxa* vil derfor heller ikke være korrekt, i følge gresk filosofi.

Ut fra det perspektivet som følger av en sosial praksisteori vil imidlertid kunnskap først og fremst uttrykkes i praktisk handling. Den måten man utøver sin kunnskap på, selv om det dreier seg om en rent teoretisk kunnskap vil være uløselig knyttet til praktisk og kroppslig deltakelse i en virksomhet som er sosialt, kulturelt og historisk konstituert. Jeg velger derfor å bruke en noe bredere betydning av epistemologibegrepet. Når man gjennom en estetisk praksis lærer hva som er riktig og galt, viktig og mindre viktig, fortreffelig og forkastelig, har dette epistemologiske konsekvenser. Dette er fordi slike distinksjoner legger føringer på hvilke muligheter for erfaring, læring og mestring den enkelte kan tilbys, noe også Krüger påpeker i det følgende:

For det første (...), så kan det læreren foretar seg når hun eller han underviser og reflekterer over sin praksis, i seg selv blir forstått som en modus for (undervisnings)kunnskap. Denne kunnskap kan ses som å inneha en struktur, og denne struktur gjør at han /hun persiperer, tolker, intervensjoner og begrunner sin deltakelse i verden, på bestemte måter. Samtidig så legger den måten læreren underviser, premisser for hva slags kunnskap elevene kan erverve. Den måten læreren organiserer læringssituasjoner og involverer elever i disse legger sterke føringer på hva slags erfaringer elevene kan gjøre og hva slags fagkunnskap de kan utvikle. For de tredje, så kan man (...) se den kulturen, de normer og regler som konstituerer den, eller de systemer for tenkning som eksisterer i det curriculære rom som læreren opererer innenfor, som en form for kunnskap som bidrar til å gi form til lærerens praksis. Denne kunnskapen kan forstås som innebygget i lærerens relasjon til materielle forhold, i akseptert språkbruk, i tatt for gitte former for tenkning og kommunikasjon, og i øvrige mulighetsbetingelser for handling (Krüger 2000 a: 74).

Sammenfallet mellom det estetiske, etiske og epistemologiske innebærer et sammenfall mellom musikken, livet og kunnskapen, eller mellom "det skjønnne, det gode og det sanne", slik man kjenner denne tredelingen fra antikken. Et slikt sammenfall får konsekvenser for subjektets valgfrihet. Vi har f.eks. sett at rytmikerens valg ikke er nødvendigvis er frie og ubegrensede. Improvisasjon ses vanligvis som en rimelig "fri" og kreativ aktivitet, men som det framgår av denne avhandlingen er selv improvisasjon en forholdsvis regulert aktivitet. Den improvisatoriske friheten er begrenset. Man er f.eks. ikke fri til å velge *à la være* å improvisere, og selve utformingen av improvisasjonen skal foregå på bestemte måter. Tobias "vet" dette, de fleste studentene "vet" dette, i alle fall de som har vært på konservatoriet en stund. De nye, de som ikke "vet", må styres i riktig retning, både ved eksplisitte beskjeder og ved eksponering for "riktig" type improvisasjoner over tid:

Man har god grunn til å hevde at 'kunst oppstår gjennom tvang', men den oppstår gjennom den tvang som utøves av den objektive strukturen av muligheter og umuligheter som er skrevet inn i et felt, eller som, for å være mer presis, vokser ut av relasjonen mellom en habitus og et felt (Bourdieu 1999: 119)

De objektive grensene vil etter hvert kunne bli til en form for selvbegrensning, der man lærer seg å "velge" å utnytte de mulighetene som er tilgjengelige gjennom den rådende estetiske orden. Slik får man lov å lære det som er mulig innenfor den praksisform og det trossystem man er en del av, mens andre alternativer vil være umulige eller utenkelige, og dermed også utilgjengelige for erfaring og læring. Over tid blir man etablert som "troende". Når du ikke bare engasjert spiller spillet, men også lar deg bli spilt av spillet, vil du kunne vifte megetsigende med pekefingeren, smekke med tungen eller riste misbilligende på hodet når neste runde nykommere gjør de samme "feilene" som du selv har glemt at du gjorde i forrige uke, i fjor eller for fjorten år siden. Forglemmelse bidrar til fortsettelse. Estetiske verdier resirkuleres i en estetisk praksis, og dermed fortsetter formingen av nye generasjoner utøvere og musikk lærere.

Praksiser former mennesker som lar seg forme (Bourdieu 1999), hvilket impliserer at det er en relasjon mellom mennesker og omgivelser. Som en av Tobias' kolleger uttrykte det når han kommenterte utviklingen av den rytmiske tradisjon i Danmark: " Det krever at det er noen markante personer som kan representere det. Og noen omstendigheter også, som de kan utfolde seg under"

(I. 4519-20). Her betoner Tobias' kollega sammenfallet mellom habitus og det sosiale rom som vesentlig for danning og utvikling. Som Bourdieu formulerer det, er den praktiske kunnskapen som distribueres og utøves gjennom praksiser ”strukturert av verden gjennom mønstre som stammer fra inkorporasjonen av dens strukturer, og som denne kunnskap iverksetter i utvelgelsen og konstruksjonen av disse objektive egenskapene ” (Bourdieu 1999: 154). Å delta i en estetisk praksis kan slik sies å ha både etiske og epistemologiske implikasjoner, fordi man gjennom deltakelsen i en estetisk praksis lærer å skille mellom godt og dårlig, riktig og feil, vesentlig og uvesentlig:

... the dispositions durably inculcated by the possibilities and impossibilities, freedoms and necessities, opportunities and prohibitions inscribed in the objective conditions (...) generate dispositions objectively compatible with these conditions and in a sense pre-adapted to their demands (Bourdieu 1990: 54).

Å inkorporere estetiske verdier er å inkorporere retningslinjer for smak og for handling. Dette har både etiske og epistemologisk implikasjoner: En inkorporasjon av estetiske verdier legger føringer på hva man kan oppfatte som legitimt og ikke, og dermed for hva man blir pålagt (eller pålegger seg selv og andre) å lære, kunne, vite, like, tro og mene.

7.4 Kommentarer til perspektiver og tolkninger

Jeg har i denne avhandlingen om rytmisk musikkundervisning som estetisk praksis brukt Bourdieus sosiale praksisteori som teoretisk overbygning. Ved hjelp av de aktørorienterte perspektivene til Merleau-Ponty og Dewey ble det mulig å undersøke og gjøre rede for den lokale selvforståelsen: de overbevisninger og selvfølgeligheter som danner grunnlaget for praksisformen eller handlemåtene. Ettersom jeg selv delvis er oppdratt innenfor den rytmiske tradisjon, er det all grunn til å tro at jeg har inkorporert en del av de samme antakelsene, overbevisningen og selvfølgelighetene. Valget av Bourdieus teorier og begreper har derfor sammenheng med ønsket om å skape en kritisk distanse til materialet og dermed å også styrke gyldigheten av forskningen min. Hensikten har altså vært å prøve å bryte med det Bourdieu kaller ”dei djupaste og mest umedvitne tilknytningar og tilslutningar, rett ofte just slike som er grunnlaget for den ’interessa’ den som studerer eit objekt har for dette objektet” (Bourdieu og Wacquant 1993: 236). Et bourdieusk perspektiv, supplert med Dewey og Merleau-Ponty, innebar en mulighet for å ta aktørenes

overbevisninger på alvor. Samtidig gav det rom for å undersøke hvordan slike overbevisninger skapes og vedlikeholdes.

Å velge et perspektiv betyr at man vinner noe og taper noe annet. Jeg har tidligere tilkjennegitt mine reserverasjoner overfor Bourdieus perspektiver og begreper (3.6), og skal ikke gjenta disse her. Gevinsten ved valget av dette perspektivet er de innsikter som et annet perspektiv ikke kunne gitt. Gjennom undersøkelsen av strukturelle forhold i undervisningen og utdanningen, og drøfting av relasjonen mellom subjektet og de objektive strukturene, har det framtrådt interessante perspektiver på musikkundervisning og musikkutdanning. Det har blitt mulig å synliggjøre en subtil og symbolsk maktutøvelse i dagligdagse praksisformer som bidrar til å forme enkelmenneskers persepsjon, oppfatninger og handlinger.

Et slikt perspektiv på musikkundervisning og musikkutdanning kan være utfordrende på flere måter. Perspektivet utfordrer for det første tenkemåter fra pedagogikken i lærerutdanningen. Her har man tradisjonell sett lagt stor vekt på pedagogisk psykologi, og dermed også på individuell motivasjon og intensjon. Dette perspektivet utfordrer for det andre tanken om at musikkutøving og musikkopplevelse er grunnlagt i møtet mellom det enkelte mennesket og den klingende musikken. En forståelse av sosiale praksiser som grunnlagt i habitus - og dermed i relasjonen mellom det personlige og det kollektive, og mellom det subjektive og objektive - legger derfor opp til en avindividualisering og desentrering av musikkopplevelsen og "dannelsen". Musikkutøving og musikkundervisning funderes dermed i en bred kontekst, som gjør det mulig å fokusere på historiske, sosiale og kulturelle dimensjoner som formende for f.eks. musikksmak, musikalsk atferd, handlinger i musikkundervisningssituasjoner osv. Dette betyr igjen at den enkelte musikers og musikk lærers beveggrunner, handlinger, vurderinger og meninger ikke kan betraktes atskilt fra sosial løpebane, historisk opphav og kulturell kontekst.

Det bourdieuske perspektivet gjør det mulig å synliggjøre og løfte fram strukturer og mekanismer som ikke er umiddelbart synlige for aktørene selv på grunn av deres involvering og nedsenkning i virksomheten. Krüger kaller dette for en "kritisk demaskering" og sier at forskere "ved å øve 'mistroens kunst' har [...] samtidig en oppgave i å vekke til ettertanke og skape 'overraskende innsikt' (Krüger 1994: 180). Et slikt kritisk perspektiv vil ha til hensikt å avsløre og avdekke, f.eks. ved å løfte fram myter, ritualer, sosiale kontrollmekanismer osv. Tanken på forskerens mulige "røntgenblikk" som kan gjennomskue og avdekke den sosiale verdens skjulte realiteter, og i tillegg også å kunne opplyse de

undersøkte aktørene om verdens blendverk, kan være besnærende. Men en slik tanke er også lumsk, fordi forskeren da løper en risiko for å opphøye seg selv til en suveren posisjon med tilhørende rett til å på andres vegne definere hvordan verden er skrudd sammen:

Ved på en måte å plassere sin tenkende tanke inn i hodet på de handlende aktører, fremlegger forskeren verden slik han tenker seg den (...) i stedet for slik den fremtrer for dem som ikke har anledning (eller lyst) til å trekke seg tilbake for å tenke over den (Bourdieu 1999: 55).

Dette er en fare som er til stede også i denne avhandlingen. Mitt mandat som forsker innenfor et sosialt praksisperspektiv har vært å overskride den lokale selvforståelsen, men uten å overse den og dens betydning for aktørenes meningsfulle nærvær og handlinger i sin verden (se 3.5). Til det mandatet hører dermed også å kontinuerlig stille spørsmålet om hvor grensen går mellom spenstige tolkninger og fri fantasi.

Det er mulig at jeg tøyer den grensen noen steder. F.eks. kan mine betraktninger omkring konservatoriebygningenes formende potensial være en overfortolkning. Konservatoriebygningene er for en stor del sammenføyninger av gamle og nye bygg. Den endelige utformingen av bygningsmassen kan derfor på én side sies å være et resultat av arkitektens balansegang mellom kreative ideer og pragmatiske løsninger på eventuelle utfordringer knyttet til eksisterende bygningsmasse. På den andre siden har det vært vanskelig å overse at bygningenes form – uavhengig av hvilken intensjon som opprinnelig lå til grunn for utformingen av dem – i stor grad speiler sentrale rytmiske verdier. På bakgrunn av diskusjoner med kilder som kjenner miljøet og konservatoriet, har jeg valgt å beholde denne framstillingen av konservatoriet.

Selv om maktbegrepet ikke har vært eksplisitt drøftet, innebærer min bruk av Bourdieus sosiale praksisteori indirekte også et maktperspektiv. Ved å se en rytmisk musikkundervisning som en estetisk praksis har jeg framstilt Tobias' undervisning og det rytmiske konservatoriet som arenaer for strukturering og forming av mennesker og musikalsk virksomhet. Visse sider av denne formende virksomheten er kanskje ikke et resultat av overlagte valg. Likevel må det sies at formingen synes å foregå på en systematisk måte, som er i overensstemmelse med de rytmiske estetiske verdiene og trosforestillingene.

Jeg har beskrevet en praksis som reproducerer seg selv, blant annet ved hjelp av både subtile og åpenlyse makt- og kontrollmekanismer. Er det så dogmatisk som jeg skriver? Er det slik at det på konservatoriet skilles mellom

”inne” og ”ute”, mellom ”innfødt” og ”utstøtt”? For innsiderne oppleves det antakelig ikke slik. Som delvis utsider opplevde jeg å bli møtt med forventninger til oppførsel og fremferd, og disse forventningene ble satt i sammenheng med ”den rytmiske musikkens natur”. For å kunne bevege meg rundt på konservatoriet på en forholdsvis friksjonsfri måte, måtte jeg innordne meg visse forventninger og krav. Jeg måtte dermed også indirekte vise min tilslutning til gjeldende estetisk og sosial orden. Så kan man si at dette er en tilpasning som enhver forsker i en feltarbeidssituasjon må gjøre fordi det av informasjonshensyn er strategisk viktig å ikke provosere eller skille seg for mye ut. Jeg mener likevel gjennom denne avhandling å ha sannsynliggjort at slike forventninger og krav rettes mot nykommere generelt, og at de i kombinasjon med visse strategier og mekanismer bidrar til en systematisk forming av mennesker.

Utdanningsinstitusjoner har nettopp som formål å forme nye generasjoner av yrkesutøvere. Et konservatorium har også, som det ligger i navnet, en konserverende funksjon. Det er etter min oppfatning derfor ikke problematisk å hevde at musikkundervisning er en estetisk praksis, som også fungerer formende. Min hensikt har vært å undersøke hvordan en slik forming konkret kan foregå.

7.5 Refleksjoner om skriftlighet og tekstmakt

I ettertid ser jeg at denne avhandlingen i stor grad har dreid seg om å artikulere det ”tause” og skriftliggjøre det muntlige, og å ”se noe som noe annet”. I sum innebærer dette artikulering, skriftliggjøring, abstrahering og teoretisering av og omkring en muntlig, konkret og levd virksomhet som i begrenset grad forholder seg til intellektuell refleksjon og det skrevne ord. Tobias og andre i miljøet har riktignok hjulpet meg med å validere mine tolkninger av praksis og min oppfatning av den danske rytmiske tradisjon. Å skrive en akademisk avhandling om en ”uakademisk” praksisform har likevel vært en utfordring.

“Whatever else an ethnography does, it translates experience into text”, skriver antropologen James Clifford (1985: 115). Cliffords utsagn dreier seg om skriving av etnografier, men kan generelt gjøres gjeldende for observasjonsbasert kvalitativ forskning: Å forske er å omsette menneskelig erfaring til tekst. Hvem sin erfaring er det da vi snakker om? Den eneste erfaringen forskeren har direkte tilgang til, er sin egen erfaring. Forskerens skriftliggjøring av mennesker, praksiser og kulturer kan slik betraktes først og

fremst som en skriftliggjøring av forskerens erfaringer med og fortolkning av andre menneskers ytringer og handlinger. I arbeidet med denne avhandlingen om rytmisk musikkundervisning har dette blitt svært tydelig for meg, ettersom det finnes lite akademisk litteratur om emnet. Dermed har jeg gjennom hele prosessen blitt konfrontert med mine egne ord, mitt eget språk, mine egne beskrivelser og fortolkninger.

Min forskning har foregått i en virksomhet der det skrevne ord ser ut til å spille en liten rolle i den daglige undervisningsvirksomheten. Det er likevel et faktum at vi lever og forsker i tekstualiserte samfunn. Jeg må derfor regne med at min avhandling kan komme til å bli lest av de jeg skriver om - ikke nødvendigvis fordi de er opptatt av forskning generelt - men fordi de er interessert i hvordan det de selv har sagt og gjort blir beskrevet, fortolket, og satt på trykk. Å sette andre mennesker og deres handlinger på trykk innebærer å fryse flyktige ord og handlinger i en praktisk kontekst til et varig og synlig resultat. Mine skriftlige artikuleringer og fortolkninger av en tidligere stort sett uartikulert praksisform vil bli stående for ettertiden. Det er et stort ansvar.

Å skrive om andre mennesker og deres handlinger er å beskrive dem. Dette innebærer tolkning, omtale, karakterisering og definisjoner av mennesker, handlinger og situasjoner. I sin tur innebærer dette også en mulighet for at jeg har felt en dom over deres virksomhet eller tillagt dem motiver og intensjoner som ikke er reelle.

Skriftliggjøringen av andres ord og handlinger er å vise alternative tolkninger av og perspektiver på dagligdagse praksiser gjennom å definere og klassifisere andre mennesker og deres virksomhet: "... articulation is different from clarification in that it is also always definition" (Hastrup 1995: 181). Ettersom mine beskrivelser og artikuleringer kan influere, bekrefte eller endre andre menneskers beskrivelser av seg selv, utøver jeg derfor en betydelig tekstmakt i denne avhandlingen; det er makten til å artikulere, definere og klassifisere andre. Det å skrive om andre er derfor også potensielt å gripe inn i deres liv, siden det man skriver kan endre de utforskede syn på seg selv, og dermed også bidra til å endre praksiser.

7.6 Avslutning

Med denne avhandlingen hevder jeg at det å være musikk lærer er å utøve en musikalsk "tro" og også prøve å forme sine elever eller studenter til å dele troen.

Å betrakte musikkundervisning som en estetisk praksis betyr at vår virksomhet som lærere og formidlere er sosialt, historisk og kulturelt konstituert. Vi regner visse verdier ikke bare som ”riktige”, men også som ”opplagte” og ”selvfølgelige”. I følge Bourdieu er det dette som skjer når habitus går inn i en relasjon med en sosial verden som den er produktet av. Da har ”habitus det som fisken i vatnet og verda blir oppfatta som noko som kjem av seg sjølv, som noko sjølvstøtt” (Bourdieu og Wacquant 1993: 113).

Bruken av et sosialprakseologisk ”bourdieusk” perspektiv gjør det nettopp mulig å stille spørsmål ved estetiske, dvs. musikalske og musikkpedagogiske selvfølgeligheter: Hvor kommer vi fra, og hvor ser vi verden fra? Hvilken musikk liker vi? Hva kan vi ikke fordra? Hvilken musikk velger vi å jobbe med på hvilken måte? Hva velger vi bort? Hva og hvordan gjør vi når vi underviser? Hvor underviser vi? Hvordan er institusjonen vår innrettet? Hvilke oppgaver er vi gitt? Hvordan ser de rommene ut som vi underviser i? Hvilke typer virksomhet muliggjøres innenfor de institusjonelle rammene og de fysiske omgivelsene? Hvordan ”velger” vi og på hvilket grunnlag? Hva tror vi på og hvordan utøver vi vår tro? Hvilke typer mennesker er det vi former gjennom vår virksomhet?

En estetisk praksis innebærer nødvendigvis oppdragelse og forming. Estetisk praksis vil slik sett alltid ha en etisk side, uansett hvilken sjanger man skal oppdras til, og uansett innhold i den musikalske ”troen” man skal føres inn i. En estetisk praksis dreier seg om hvordan man oppdrar mennesker, og ikke bare i musikalsk forstand. Gjennom omgangen med musikk formidles det hva som er ”riktige” handlinger, ”riktige” vurderinger og ”riktige” måter å forholde seg til andre mennesker på, kort sagt: Hva er et ”godt” menneske og hva er et ”godt” liv for dette mennesket? Oppdragelse av mennesker er ikke, etter min mening, begrenset til en bestemt sjanger innenfor musikk eller musikkpedagogikk. Men kanskje er den rytmiske musikkundervisningen et ekstra tydelig eksempel på grunn av den tette og uttalte koblingen mellom musikken og dagliglivet som vanligvis vektlegges innenfor en slik tradisjon.

Litteratur

- Adler, Peter og Patricia Adler (1994): "Observational techniques". I : *Handbook of Qualitative Research*: 377-392. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Adorno, Theodor (1998): *Estetisk teori*. Oslo : Gyldendal.
- Apeland, Sigbjørn (2005): *Kyrkjemusikkdiskursen : musikklivet i den norske kyrkja som diskursiv praksis*. Akademisk avhandling (dr.art). Bergen : Universitetet i Bergen.
- Bamford, Anne (2006): *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster : Waxmann.
- Berkaak, Odd Are (1983): "Musikk og utenomsnakk : antropologiens bidrag til en musikkestetisk analyse". I : *Studia musicologica Norvegica 9 (1983)*: 73-85.
- Berkaak, Odd Are og Even Ruud (1994): *Sunwheels : fortellinger om et rockeband*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Betænkning om undervisning inden for den rytmisk musik* (1982). Utvalgsleder: Bent Haastrup. Virum : Det danske jazzcenter.
- Bjørkvold, Jon Roar (1989): *Det musiske menneske*. Oslo : Freidig forlag.
- Bjørkvold, Jon Roar (1998): *Skilpaddens sang*. Oslo : Freidig forlag.
- Borgnakke, Karen (1996): *Pædagogisk fæltforskning og procesanalytisk kortlægning : en forskningsberetning*. Akademisk avhandling (dr.). København : Danmarks Universitetsforlag.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The logic of practice*. Oxford : Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo : Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1996 a): *Symbolsk makt : artikler i utvalg*. Oslo : Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1996 b): *The rules of art*. Cambridge : Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Meditasjoner : meditations pascaliennes*. Oslo : Pax Forlag.

- Bourdieu, Pierre og Loïc J. D. Wacquant (1993): *Den kritiske ettertanke*. Oslo : Samlaget.
- Broadly, Donald (1991). *Sociologi och epistemologi : om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm : HLS Förlag.
- Bugge, Annechen B. (2005): *Middagspraksis : en sosiologisk analyse av den norske middagspraksis*. Akademisk avhandling (dr. polit.). Trondheim : NTNU.
- Butler, Judith (1999): "Performativity's social magic". I : *Bourdieu : a critical reader*: 113-128. Richard Shusterman (red.). Oxford : Blackwell.
- Christensen, Bernhard (1983): *Mit Motiv : musikpædagogik bygget på rytme og improvisasjon*. København : Gyldendal.
- Christophersen, Catharina (1996): *Konfliktpotensialet i musikk lærarstudiet : prinsipielle og ideologisk spenningstilhøve ved m-lina i allmennlærerutdanninga med musikk ved Høgskulen i Bergen*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk. Bergen : Høgskolen i Bergen.
- Clifford, James (1986): "On ethnographic allegory". *Writing culture : the poetics and Politics of Ethnography*: 98-121. James Clifford og George E. Marcus (red.). Berkeley, CA : University of California Press.
- Connerton, Paul (1989): *How societies remember*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Czarniawska, Barbara (2004): *Narratives in social science research*. London : Sage Publications.
- Dale, Erling Lars (1991): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet : om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo : Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1995): "Kunstformidling i skolen". I : *Kunstfagene : til begjær eller besvær*: 21-28. Milena Adam (red.). Vollen : Tell forlag.
- Danbolt, Gunnar, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam (1979): *Den estetiske praksis*. Bergen : Universitetsforlaget.
- Danielsen, Anne (2002): "Estetiske perspektiver på populærmusikk". I : *Populærmusikken i kulturpolitikken*, rapport nr. 30: 129-155. Jostein Gripsrud (red.). Oslo : Norsk Kulturråd.
- Dewey, John (1916): *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York. NY : The Free Press.
- Dewey, John (1934): *Art as Experience*. New York, NY : Perigee Books.
- Duesund, Liv (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo : Universitetsforlaget.

- Elliott, David (1995): *Music matters : a new philosophy of music education*.
New York, NY : Oxford University Press.
- Elliott, Jane (2005): *Using narrative in social science research : qualitative and quantitative approaches*. London : Sage.
- Ely, Margot, Margareth Anzul, Teri Friedman, Diane Garner og Ann McCormack-Steinmetz (1991): *Doing Qualitative Research : circles within circles*. London : The Falmer Press.
- Ese, Kirsti (2007): *Av glede lager vi musikk : sang og rytmikk for barnehage og småskole*. Oslo : Norsk musikkforlag.
- Falk, Leif og Ulla Viskum (2001): *Indianerdansen : musikeren og pædagogen Leif Falk*. Århus : Det jydsk Musikkonservatorium.
- Filosofilexikonet* (1988). Poul Lübcke (red.). Stockholm : Bokförlaget Forum.
- Floyd, Samuel A. Jr. (1995): *The power of black music : interpreting its history from Africa to the United States*. New York, NY : Oxford University Press.
- Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt : bd.1: det konkrete videnskab*.
Århus : Akademisk Forlag.
- Fontana, Andrea og James H. Frey (1994): ". I : *Handbook of Qualitative Research*: 361-371. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.).
Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fornäs, Johan, Ulf Lindberg og Ove Sernhede (1988): *Under rocken : musikens roll i tre unga band*. Stockholm : Symposion.
- Fornäs, Johan, Ulf Lindberg og Ove Sernhede (2005): *In Garageland : rock, youth and modernity*. London : Routledge.
- Fussing, Bibi og Dorte Bille (1997): *Rygsækken : en bog om børn, musikk og bevægelse*. Århus : Edition Egtved.
- Gartman, David (2006): "Kultur som klassesymbol eller massetinglyggjoring?" I : *Agora : journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2 2006: 213-145. Oslo : Aschehoug.
- Gergen, Kenneth (2005): "Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness : a social constructionist Account". I : *Narration, Identity and Historical Consciousness*: 99-119. Jürgen Straub (red.). New York, NY : Berghahn Books.
- Gjedsted, Jens Jørn (1970): "Vallekilde". I : *MM. No.: 1970: 5*.
<http://dvm.nu/hierarchy/periodical/mm/1970/05/?show=data/periodical/1/0/7/3/1970_05_08.tkl&type=periodical> [Lesedato 13.januar 2009].

- Gjedsted, Jens Jørn (1976): "Vallekilde : omkring jazzstævnet på Vallekilde Højskole". I : *MM. No.: 1976: 4*.
 <<http://dvm.nu/hierarchy/periodical/mm/1976/04/?show=data/periodical/1/2/8/c/1976%2004%2015.tkl&type=periodical>> [Lesedato 13.januar 2009].
- Gjedsted, Jens Jørn (1978): "Nye tider på Brandbjerg : indtryk fra sommerens første jazzstævne". I : *MM. No.: 1978: 6*.
 <http://dvm.nu/hierarchy/periodical/mm/1978/06/?show=data/periodical/1/e/d/f/1978_06_06.tkl&type=periodical> [Lesedato 13.januar 2009].
- Gjedsted, Jens Jørn (1980): "Den rytmiske aftenskole". I *MM. No.: 1980: 3*.
 <http://dvm.nu/hierarchy/periodical/mm/1980/03/?show=data/periodical/1/9/c/7/1980_03_08.tkl&type=periodical> [Lesedato 13.januar 2009].
- Goffmann, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig*. Oslo : Pax.
- Gomm, Roger, Martyn Hammersley og Peter Foster (2000): *Case Study Method*. London : Sage.
- Green, Jill og Susan Stinson (1999): "Postpositivist research in dance". I : *Researching dance : evolving modes of inquiry*: 91-123. Sondra Horton Fraleigh og Penelope Hanstein (red.). Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press.
- Green, Lucy (2002): *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot : Ashgate.
- Gullberg, Anna Karin (2002): *Skolvägen eller garagevägen : studier av musikalisk socialisation*. Akademisk avhandling (fil.dr.). Piteå : Luleå tekniska universitet.
- Hagen, Aage (1996): "Rhythm Training : a survey on a basic musical training and its relationship to instrumental and ensemble teaching". I : *Rhythmic Music Education. IMC of UNESCO Congress. Copenhagen 5-8 July 1996*: 68-75. Jan Ole Traasdahl (red.). København: Rytmisk Musikkonservatorium og Dansk Musikråd.
- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (1987): *Feltmetodikk*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Hastrup, Kirsten (1995): *A passage to anthropology : between experience and theory*. London: Routledge.
- Hastrup, Kirsten (1998): "Kulturel forståelse : mellom språk og erfaring". I : *Kulturstudier*: 47-65. Bjarne Hodne (red). Oslo : Norges Forskningsråd.
- Hauge, Torunn Bakken og Catharina Christophersen (2000): *Rytmisk musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen : Fagbokforlaget.

- Hedegaard, Søren (1995): *Trommeleg : et musikkpædagogisk grundlag*. Brøndby : Semi-forlaget.
- Herman, Luc og Bart Vervaeck (2001). *Handbook of narrative analysis*. Lincoln, NE : University of Lincoln Press.
- Hjelseth, Arve (2006): *Mellom børs, katedral og karneval : norske supportereres forhandlinger om kommersialisering av fotball*. Akademisk avhandling (dr.polit.). Bergen : Universitetet i Bergen.
- Hovden, Jan Fredrik (2008): *Profane and sacred : a study of the Norwegian journalistic field*. Akademisk avhandling (dr. polit). Bergen : Universitet i Bergen.
- Høeg, Thorsten, Jens Jørn Gjedsted og Peter Bjørn Madsen (1977): "Brandbjerg". I : *MM. No. : 1977: 4*.
<http://dvm.nu/hierarchy/periodical/mm/1977/04/?show=data/periodical/e/d/e/1977%2004%2008.tkl&type=periodical> [Lesedato 13.januar 2009].
- Jaffurs, Sheri E. (2004): "The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned to teach from a garage band". I : *International Journal of Music Education, Vol. 22, No.3*: 189-200. Sage Publications.
- Johannessen, Kjell S. (1979): "Kunst, språk og handling". I : Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam: *Den estetiske praksis*: 12-45. Bergen : Universitetsforlaget.
- Kingsbury, Henry (1988): *Music, talent and performance : a conservatory cultural system*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Kirk, Elsebeth (1997): "Musikk og pedagogik i historisk perspektiv. I : *Musikk og pedagogik*: 11-20. Elsebeth Kirk (red.). Århus : Modtryk.
- Kjørup, Søren (2000): *Kunstens filosofi : en indføring i æstetik*. Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag.
- Koza, Julia Eklund (1994): "Aesthetic Music Education Revisited : Discourses of Exclusion and Oppression". I : *Philosophy of Music Education Review* 2, no. 2: 75-91. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Krüger, Thorolf (1994): "Musikkklærerutdanningen som et sosialt felt : noen refleksjoner om hva som påvirker kunnskapsinnholdet i utdanning og i egen undervisningspraksis". I : *Musikkpedagogiske perspektiver*: 177-208. Petter Dyndahl og Øivind Varkøy (red.). Oslo : Ad Notam Gyldendal.

- Krüger, Thorolf (2000 a): "Musikkundervisningens epistemologi". I : *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 4*: 55-77. Frede V. Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen og Bengt Olsson (red.). Oslo : Norges musikkhøgskole.
- Krüger, Thorolf (2000 b): *Teacher practice, pedagogical discourse and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. Opptrykk av akademisk avhandling (ph.d.) – University of Wisconsin, Madison. Bergen : Bergen University College Press.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvalsvik, Bjørn Nic. (1993): "Forord til den norske utgåva". I Pierre Bourdieu og Loïc J. D. Wacquant: *Den kritiske ettertanke*: 7-16. Oslo : Samlaget.
- Larsen, Leif Johan (2001): *Mønsteret og meningen : Agnar Mykles romaner om Ask Burlefot*. Akademisk avhandling (dr. art). Trondheim : Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lieblich, Amia, Rivka Tuval-Mashiach og Tamar Zilber (1998): *Narrative Research : Reading, Analysis and Interpretation*. Applied Social Research Methods Series, Volume 47. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lilliestam, Lars (1995): *Gehörsmusik : blues, rock och muntlig tradering*. Göteborg : Akademiförlaget.
- Lothe, Jakob (1997): *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo : Kunnskapsforlaget.
- Lyhne, Erik (2004): "Rytme og improvisation : om efteruddannelse hos Bernhard Christensen og Jytte Rahbek Schmidt : interview med Leif Falk". I : *Musik med mening - et livslang arbejde med børn og musik : Bernhard Christensen, Astrid Gøssel og Jytte Rahbek Schmidt*: 123-130. Åbyhøj : Forlaget Lyren.
- Løvlie, Lars (1989): "Erfaring som handling". I : *Oppdragelse til det moderne*: 147-178. Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Løvlie, Lars (1990): "Den estetiske erfaring". I : *Nordisk Pedagogikk 1990: 10 (1/2)*: 1-18.

- Mason, Jennifer (2002): "Qualitative Interviewing : asking, listening and interpreting". I : *Qualitative Research in Action*: 225-241. Tim May (red.). London : Sage.
- Matthiesen, Ole (2006): *Trommernes reise: historien om den rytmiske musikk*. Århus : Husets Forlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fenomenologi*. Oslo : Pax.
- Merriam, Sharan B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund : Studentlitteratur.
- Meyer, Cim (2003): "Jazz is basically a man with a drum". I : *Jazz Special. No.: 2003*: 72.
 <http://dvm.nu/hierarchy/periodical/js/2003/05/?show=data/periodical/js/2003/5/periodical-js2003_5_16.tkl&type=periodical> [Lesedato 13.januar 2009].
- Michelsen, Morten (2001): "'Rytmisk musikk' mellom høy og lav". I : *Musikk og forskning, 26-2001*: 61-81. København : Department of Musicology, University of Copenhagen.
- Molander, Bengt (1997): "Kunnskapsmångfald och olika kunskaps-traditioner". I : *Kunnskap, kropp og kultur. Helsefaglige grunnlagsproblemer*: 124-176. Herdis Alvsvåg, Normann Anderssen, Eva Gjengedal og Målfrid Råheim (red.). Oslo : Ad Notam.
- Mork, Noralf (2008): *The fate of innovation : a social history of creativity and curriculum control*. Akademisk avhandling (dr.phil.). Brighton : The University of Brighton.
- Moseholm, Erik (1996): "Four perspectives on rhythmic music education : responsibility, respect, multiplicity, monotony". I : *Rhythmic Music Education. IMC of UNESCO Congress. Copenhagen 5-8 July 1996*: 96-101. Jan Ole Traasdahl (red.). København: Rytmisk Musikkonservatorium og Dansk Musikkråd,
- Nerland, Monika (2004): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Korrigert opptrykk av avhandling (dr.polit) - Universitetet i Oslo 2003. Oslo : Norges musikkhøgskole.
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo : Forskningsetiske komiteer.

- Nielsen, Frede V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. København : Akademisk Forlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur og politikk*. Århus : Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Klaus N. (1998): "Kroppen i musikken". I : *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*. NMH-publikasjoner 1998:4: 75-83. Frede V. Nielsen, Harald Jørgensen og Bengt Olsson (red.). Oslo : Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Klaus N. (1999): *Musical apprenticeship : learning at the Academy of Music as socially situated*. Akademisk avhandling (ph.d.). Riiskov : Aarhus Universitet.
- Nielsen, Steen (1996): "Using African musical concepts in teaching rhythmic music". I : *Rhythmic Music Education. IMC of UNESCO Congress. Copenhagen 5-8 July 1996*: 62-65. Jan Ole Traasdahl (red.). København: Rytmik Musikkonservatorium og Dansk Musikkråd.
- Nordenstam, Tore (1979): "Et estetisk prosjekt". I : Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam: *Den estetiske praksis*: 1-11. Bergen : Universitetsforlaget.
- Nyrnes, Aslaug (2006): "Mellom akantus og arabesk. Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst og handverk". I : *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning artiklar från forskarutbildningskurs*: 46-59. Christina Nygren-Landgårds og Kajsa Borg (red.). Vasa : Åbo Akademi.
- Nyrnes, Aslaug (2008): "Ut frå det konkrete : innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk". I : *Ut frå det konkrete : bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*: 9-26. Aslaug Nyrnes og Niels Lehmann (red.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Olsson, Bengt (1993): *SÅMUS - en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? : en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Akademisk avhandling (dr.). Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Ong, Walter (1982): *Orality and Literacy : The technologizing of the word*. London : Routledge.
- Pedersen, Peder Kaj (1999): "Faser og temaer i Bernhard Christensens musikkpædagogik". I : *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1, 1999*: 109-49. Frede V. Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen

- og Bengt Olsson (red.). Oslo : Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 1999: 3.
- Pedersen, Peder Kaj (2002): "Kulturradikale spor i dansk musikk og musikpædagogik : eller: hvorfor en musikhistoriker interesserer sig for musikpædagogik". I : *Musikpædagogiske refleksjoner. Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år: 59-74*. Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, Harald Jørgensen og Bengt Olsson (red.). København : Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Polkinghorne, Donald (1988): *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY : State of New York Press.
- Posthuma, Sanne (2001): *Professional jazz and pop music training in Europe*. A survey conducted as part of the project "Music education in a multicultural European society". Utrecht : AEC (Association Européenne des Conservatoires, Academies de Musique et Musikhochschulen).
- Rabbås, Øyvind og Anfinn Stigen (1999): "Begrepsavklaringer". I : Aristoteles: *Den nikomakiske etikk: 223-233*. Oslo : Bokklubben Dagens bøker
- Rasmussen, Torben H. (1996): *Kroppens filosof : Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby : Semi-forlaget.
- Rasmussen, Tove A. (1997): "Video mellem samtale og observation". I : *Videoobservation: 51-72*. Helle Alrø og Lone Dirckinck-Holmfeld (red.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ray, Johanna (2004): *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser*. Akademisk avhandling (dr.). Åbo : Åbo Akademis förlag.
- Real Book, 6th edition* (2004). Milwaukee, WI : Hal Leonard
- Reimer, Bennett (1989): *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Reimer, Bennett (2003): *A philosophy of music education : advancing the vision*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Ruud, Even (1992): "Musikalsk stil som emosjonell diskurs". I : Odd Are Berkaak og Even Ruud: *Den påbegynte virkelighet : studier i samtidskultur: 74-114*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Schei, Tiri Bergesen (2007): *Vokal identitet : en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Akademisk avhandling (dr.art). Bergen : Universitetet i Bergen.

- Schütz, Alfred (1993): "Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action" (Først utgitt 1962). I : *Readings in social theory : the classic tradition to post-modernism*: 264-290. James Farganis (red.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Shusterman, Richard (1997): *Practicing Philosophy : pragmatism and the philosophical life*. New York. NY : Routledge.
- Shusterman, Richard (2000): *Pragmatist Aesthetics : living beauty, rethinking art*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Slumstrup, Finn (2001): "Musiklovens vej". I : *Tværstand. Jubilæumsnummer: Musikloven 25 år*: 7-15. København: Statens Musikkråd.
- Stake, Robert (1994): "Case Studies". I : *Handbook of Qualitative Research*: 236-247. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stake, Robert (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Sundin, Bertil (2003): *Estetik och pedagogik*. Stockholm : Bokförlaget Mareld
- Söderman, Johan (2007): *Rap(p) i käftan : hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Akademisk avhandling (fil. dr.). Malmö : Malmö Academy of Music, Lund University.
- Thing, Morten (1996): "Negre, børn og orgasme : Overvejelser omkring kulturradikale frigørelsesstrategier". I : *Nordisk Sexologi* 14/4, 1996: 207-215.
- Thing, Morten (2002): "Kulturradikalismen og kulturpolitikken" (arbeidspapir). København : Nordisk Kultur Institut.
- Traasdahl, Jan Ole (1996): "Perspectives on rhythmic music education". I : *Rhythmic Music Education. IMC of UNESCO Congress. Copenhagen 5-8 July 1996*: 86-95. Jan Ole Traasdahl (red.). København : Rytmsk Musikkonservatorium og Dansk Musikkråd.
- Tønsberg, Knut (2007): *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. Akademisk avhandling (ph.d.). Oslo : Norges Musikkhøgskole.
- Ut frå det konkrete : bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (2008). Aslaug Nyrnes og Niels Lehmann (red.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Vaughn, Sharon, Jeanne Shay Schumm og Jane M. Sinagub (1996): *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Vinje, Eiliv (1993): *Tekst og tolking : innføring i litterær analyse*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord : SEEK.
- Welsch, Wolfgang (2003): "Aesthetics beyond aesthetics". I: *Action, Criticism & Theory for Music Education : the refereed scholarly journal of the Mayday Group. Volume 2, No. 2, December 2003*. Thomas A. Regelski, Wayne Bowman og Darryl A. Coan (red.).
 <www.siue.edu/MUSIC/ACTPAPERS/v2/Welsch03A.pdf> [Lesedato 29. januar 2009].
- Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research : design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Østerud, Svein (1995): *Moskva-toppmøtet mellom Reagan og Gorbatsjov som fjernsynshow : en empirisk undersøkelse av seerreaksjonene*. Akademisk avhandling (dr. polit.) Universitet i Oslo. Trondheim : Universitetet i Trondheim.
- Aakvaag, Gunnar C. (2006): "Når teori og praksis skiller lag : en habermasiansk kritikk av grunntrekkene i Pierre Bourdieus sosiologi". I *Agora : journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2 2006: 318-351. Oslo : Aschehoug.

