



Musisk musikkformidling

Om å spille og å høre på

Pål Runsjø

*SKRIFT-
SERIEN*

Nr. 3

2014



Musisk musikkformidling

Om å spille og å høre på

Pål Runsjø

Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 3 /2014

Pål Runsjø er førstelektor i musikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, der han underviser i alle emner i musikk i lærerutdanning og musikkfaglig utdanning. Han deltar også som bratsjist i Vestfold Symfoniorkester og Sandefjord strykekvartett.

Musisk musikkformidling: om å spille og å høre på
Pål Runsjø

© Høgskolen i Buskerud og Vestfold / Pål Runsjø, 2014

Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 3/2014

ISSN: 1894-7522 (online)

ISBN: 978-82-7860-246-1 (online)

Omslag: Kommunikasjonsseksjonen, HBV

Utgivelser i HBVs skriftserie kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

1. INNLEDNING	3
Å spille og å høre på.....	4
Struktur.....	6
2. UNDERSØKELSER OM MUSIKKFORMIDLING.....	8
2014MMT - undersøkelsen.....	8
<i>Studenter og elever som tilhørere.....</i>	<i>8</i>
<i>Studenter og elever som informanter.....</i>	<i>8</i>
<i>Funn</i>	<i>9</i>
Arrangeringsundersøkelsen	11
Mesterklasseundersøkelsen.....	13
3. FAGEMNET MUSIKKFORMIDLING.....	14
Det musikalske aspektet.....	15
Det relasjonelle aspektet	16
Det sceniske aspektet.....	17
Kommunikasjon	18
Språklig samhandling	20
Didaktisk tenkning.....	21
4. MUSISKE FØLELSER	23
Filosofi.....	23
Musikkvitenskap.....	23
Musikkpsykologi.....	24
Biologi.....	25
Antropologi	25
Musikkhistorie	25
Filmmusikk.....	26
Sosiologi.....	26
Kontakt, samspill og følelser	27
Sterke musikkopplevelser	27
Musikk og estetikk	27
5. VI-IDENTITET	29
Selvoppfatning.....	29

Felles opplevelser	29
En handling	30
6. INN I MUSIKKEN	32
Fullstendig opplevelse.....	32
Musikk som øyeblikket.....	32
Opplevelsens tid.....	33
Improvisasjon	33
7. FANTASTISK	35
Fellesskap og nærhet	35
Symboler	35
Å uttrykke det vanskelige.....	36
Å utforske seg selv.....	36
Fellesopplevelser og kontakt.....	37
Innlevelse, empati og utestengelse.....	37
Stille musikk	38
8. REFLEKSJON	39
UnderOpp.....	39
9. KILDER	41

1. INNLEDNING

Musisk musikkformidling er et sammensatt begrep som kan beskrive å spille og å høre på musikk. Med anslaget *musisk*, vil gi oppmerksomhet til tilkoblingen mellom musikk og det menneskelige; at det å spille og det å høre på musikk, er å være fullstendig opplevd i musikken og samtidig tilstede og lyttende i kommunikasjonen mellom sal og scene.

Musisk musikkformidling har musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter, som glir naturlig over i hverandre. Det oppstår en samhørighet mellom utøver og tilhørere, deltakerne er i samme følelser, og de opplever en *vi*-identitet. Historien fra Sandefjord illustrerer dette:

Jeg har brukt hele dagen til å forberede meg, før jeg ikler meg dress. Jeg er bedt om å spille til kaffen, det blir Fanitullen på fiolin og Bluesette på bratsj. Foreningen fyller 100 år i 2014 og vil ha kulturelle innslag hver spiseaften gjennom hele året. Det blir ikke mer enn et glass vin til torsken, i Sandefjord kalles det å være spilleedru. Jeg sjekker om fiolinen er trollstilt, men bratsjen pleier å holde stemningen. ”Han så i et blålig skinn, én sitte der på tonnen og stemme felen sin”, leser jeg høyt fra Jørgen Moe. Noen beveger leppene, de leser med meg, før jeg slår an tonen.

Musikkformidling i læreplaner, faglitteraturen og lærestoff for videregående opplæring og i musikkstudier skal ifølge målene gi elever og studenter erfaring med både å formidle, presentere og vurdere utøvende og skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Andre sentrale temaer er ”musikk og samfunn”, ”musikk og media” og ”musikkproduksjon”, og faglitteratur om emnet inneholder stoff om kulturlivet, finansordninger, pressens rolle, musikkritikk og produksjon av konserter.

I faglitteratur om musikkformidling er flere vitenskapelig retninger representert når man søker å forstå og finne mening med en ”musikkhendelse” som den i foreningen, man anvender begreper som: *kommunikasjon, forestilling, fremføring, åpenbaring, iscenesettelse, play, actio, opptreden, festival, underholdning, artisteri, muntlig tradering, ”kveldseta”, skuespill, ”to music”, kulturelt innslag eller scenisk, verksentrert, representerende og konsertdramaturgisk musikkformidling*. Begrepene er forankret i kommunikasjonsteori, dramaturgi, psykologi, antropologi, men også musikologi, sosiologi, retorikk og billedkunstformidling (Kjølberg, 2010).

Av disse nesten 20 mulige begrepene som uttrykker ”å spille og å høre på”, er *kulturelt innslag* nærmest det å beskrive hendelsen i sandefjordforeningen, men begrepet forteller noe om programmet, ikke musikkopplevelsen. I en artikkel om improvisasjon som brukes i universitetsutdanningen i jazz, åpner Alterhaug for et praktisk beskrivende begrepsunivers som supplerer det vitenskapelige, når han skriver at jazzmusikere anvender verbet *spiller* fremfor *improviserer* (Alterhaug, 2004). Verbet *spiller* er også det ordet som beskriver torsdagskvelden i foreningen bedre enn *kulturelt innslag*; jeg sa til kona at jeg skulle *spille* på spiseaftnen, og jeg ringte med mine foreldre dagen etter og fortalte jeg hadde *spilt* i foreningen. Det var *å spille* jeg var bedt om å gjøre, verbet dekker ikke bare hendelsen, men også min musikkopplevelse.

Som både tidligere orkestermusiker og nåværende førstelektor i faget *musikkformidling*, uttrykker jeg med dette en ambivalens, men også en streben etter å forstå innslaget med Fanitullen og Bluesette med både vitenskapelige begreper og det alminnelige verbet *å spille*. Det er en selvmotsigelse at jeg i musikkundervisning på en høyskole drøfter musikkvitenskapelige forståelsesrammer, samtidig som jeg selv ikke opplever at jeg formidler musikk, kommuniserer musikalske følelser, bringer videre en lykkeopplevelse eller bringer tradisjonen videre; jeg simpelthen *spiller*. I foreningen vil jeg huske at den feststemte forsamlingen ikke verdsatte meg for hvordan jeg iscenesatte meg selv, for min actio, for mitt artisteri, for min underholdning eller for min evne til kommunikasjon, men for mitt *spill*.

Å spille og å høre på

Min erfaring med *å spille* og min Alterhaug-påvirkede forståelse av hva dette verbet kan representere, innebærer det alle musikere erfarer; ansenhet hånd i hånd med temperament (nerver, men også positiv energi) og respons fra salen i tospann med spille glede. I Bjørkvolds ånd (Aarhus & Frøshaug, 1995), kunne man ha karakterisert denne utvekslingen av energi mellom sal og scene som: ”når øyeblikket synger”, musikeren fornemmer rommet, lyset, lyden, gleden og ikke minst publikums forventninger, og det gir seg utslag i spillet. Artist og debattant Wexelsen Goksøyr sier i et intervju om å stå på scenen: ”Det gleder folk. Jeg ser reaksjonen i ansiktet når de klapper etter forestillingen. Jeg nyter det” (Maugesten, 2014). Lytteopplevelser og forventninger favnes alltid av en hyggelig, men ”ugradert” gratulasjon om at fremføringen var *fantastisk* (Runsjø, 2012). Publikum *kjenner seg igjen* i musikken, de har lukket øynene til klangene før, men de opplever nye farver, nynner med fraser og gleder

seg over detaljer. Når fremføringer skaper minner, inkluderes publikum. Musikken berører alle tilstedeværende dypt i sentralnervesystemet, og musikeren og publikum kan via syn og hørsel kommunisere med mimikk, gestikulasjon, energi, oppmerksomhet, uro eller ro.

Som fagemne i musikkutdanning på Høgskolen i Buskerud og Vestfold, der jeg selv deltar i fagplanarbeid, arbeides det med utøvende elementer som mimikk, kroppsspråk og innhold, for å oppnå levende og klare uttrykk. Evne til formidling og scenisk tolkning vokser gjennom øvelse, mesterklasse og podietrening. Fagplanene retter seg mot både fagstudenter og lærerstudenter, og et mål for fagstudenter kan være å kunne skape trygghet på scenen, ha bevissthet om hva som menes med tilstedeværelse, få øvet inn sceniske rutiner og å kunne sette ord på egen musikalsk modning. For lærerstudenter som har musikk i fagkretsen, er evne til musikalsk ledelse i klasserommet og evne til å motivere og å skape trygghet og mestring for skoleelever, et av musikkformidlingens målsetninger.

Som lærer i musikkformidling formidler jeg en ubalanse mellom en vitenskapelig diskurs om det *meningsbærende* og en personlig *opplevet virkelighet* av å spille. Med dette paradokset i tankene, vil min motivasjon med boken kunne formuleres som et spørsmål:

Hvordan kan man forstå det å spille og å høre på?

Spørsmålet er formulert med alminnelige begreper fra musikerens erfaringsunivers, men det ivaretar det å søke vitenskapelig mening og forståelse av musikk på for eksempel en foreningsaften i Sandefjord. ”Å spille og å høre på” er dermed bokens spørsmål og tema, og den vektlegger det musikalske, relasjonelle og sceniske dimensjoner i musikkformidling.

Alle tre dimensjonene er synlige i det første kapittelet ”Undersøkelser om musikkformidling”. Undersøkelsene det refereres til, er utført i en undervisningskontekst, og de kan gi noen svar hvordan kan man forstå ”å spille og å høre på”. Den største undersøkelsen ble gjennomført av studenter på Høgskolen i Buskerud og Vestfold i 2014, og den dannet grunnlag for en prosjektoppgave der studentene skrev om musikkformidling. I undersøkelsen ble det spurt om musikkformidling, følelser og identitet, og studentene kunne på grunnlag av svarene si noe om ”å spille og å høre på”. Undersøkelsen ble foretatt samtidig med en konsert i annen etasje på en buss, det var en

utfordring å spille, men man ble ristet sammen, og publikum vil også huske det bemerkelsesverdige ved å bruke en buss som arena for undersøkelse og konsert.

Struktur

De to andre undersøkelsene ble foretatt i forbindelse med fagemnene *arrangering* (Runsjø, 2013) og *mesterklasse* (Runsjø, 2012) i perioden 2011-12. I ettertid ser jeg hvordan også de kan bidra til å forstå ”å spille og å høre på”. Når det gjelder å arrangere låter og sanger i fagemnet *arrangering*, trigges lysten til det musiske. Dypt i unge musikere og musikkpedagoger våkner et behov for å ta kontroll over hvordan musikken skal høres ut. I fagemnet *mesterklasse* kan studentene synge og spille i trygghet for at kommentarene er velmente og støttende fra medstudenter. Selv om en fremførelse kan være dårlig, er kommentarene som oftest formulert slik at man ikke snakker negativt om medstudentens vilje til musikk, men man løfter derimot frem og setter ord på anslag og formuleringer som den utøvende kan arbeide videre med.

Det neste kapittelet ”Fagemnet musikkformidling” omhandler lærestoff og litteratur som tilbys elever og studenter i musikkformidling. Jeg ønsker å vise hvordan faglitteraturen drar veksel på flere vitenskapelig retninger, og at man søker å gi unge mennesker meningsbærende kunnskap om musikkformidling. Den tilgjengelige faglitteraturen representerer hva unge mennesker i dag lærer ”om det å spille og høre på”.

Kapitlene om ”Musiske følelser” og ”Vi-identitet” belyser begge det musikalske, relasjonelle og sceniske. Kapitlene presenterer forskning som sammen med undersøkelsene og faglitteraturen gir liv til denne bokas tanker om *musisk musikkformidling*. Sterke følelser og identitetssøken er som en indre dokumentasjon på musikkopplevelser. Selv om det er et musikalsk psykologisk aspekt ved følelser, og en sosiologisk relasjonell bakgrunnsforståelse bak identitetsbegrepet, vil begge kapitlene hver for seg og sammen kunne danne en forståelse av både det musikalske, det relasjonelle og det sceniske ved ”å spille og å høre på”.

Kapitlene ”Inn i musikken” og ”Fantastisk” omhandler musikerens og tilhørerens perspektiver, og ivaretar i sterkere grad det sceniske aspektet ved *musisk musikkformidling*. Begge kapitlene er som ”fortellinger”. Boka som det refereres til, ”Inn i musikken”, handler dypest sett om hvordan musikken representerer en musikers tilkobling til livs-følelser, mens den tilgrunnliggende artikkelen ”Fantastisk” drøfter publikums overveldende reaksjoner på en konsert.

Det musikalske, relasjonelle og sceniske dimensjoner i ”å spille og å høre på” glir i hverandre ikke bare i undersøkelsene, men også i den hele tekst, og i avsluttende refleksjon argumenterer jeg for at ”det” kan uttrykkes som *musikk og relasjoner*. Teksten forholder seg til en norsk doktorgrad om musikkformidling, psykologisk forskning på følelser, sosiologisk forskning på identitet, en musikers erfaring med opplevelser med å være ”i musikken”, fagbøker om musikkformidling slik det formidles til elever på videregående skole og mitt eget materiale fra undervisning og konsertvirksomhet. Begrepet *musikk* brukes knapt utover i bokas tittel, begrepet er grundtvigiansk forankret og henspiller på Jon-Roar Bjørkvolds pedagogiske univers som jeg var sterkt fascinert av, på 90-tallet.

Avslutningsvis presenteres en refleksjon over modellen ”UnderOpp”. Modellen er visualiserer hva jeg mener er av betydning i forhold til ”å spille og å høre på”, den fremhever relasjonene mellom utøver og lytter.

2. UNDERSØKELSER OM MUSIKKFORMIDLING

2014MMT - undersøkelsen

En symboltung form for musikkformidling fant sted som en del av den nye Høgskolen i Buskerud og Vestfolds oppstartsmarkeringer i 2014. Musikkstudenter fikk tilgang til en buss med to etasjer, og muligheten for en lokal Magical Mystery Tour (2014MMT), med minne om Beatlesmystikk, ble realisert. Studentene inviterte videregående elever og lærerstudenter i Buskerud og Vestfold som tilhørere og informanter.

Magical Mystery Tour er opprinnelig et album og en film med gruppen Beatles. I musikkstudentenes versjon var 2014MMT en arbeidsoppgave som inkluderte en konsertturne og en undersøkelse om musikkformidling. Både bussmagien og valget av Penny Lane som et av de musikalske innslagene, var ment å forsterke publikums opplevelser. Det sosiale aspekt ved oppgaven var fremtredende, studentene var sammen om å velge musikk og å utforme undersøkelsen, gjennomføre den og analysere resultatene. Den offentlige oppmerksomhet rundt 2014 var stor, NRK spanderte sendetid på direkten, avisene Sandefjords Blad og Gjengangeren i Horten ryddet helsider.

Studenter og elever som tilhørere

I Drammen fikk man erfaring med å synge ute, det var kaldt og vanskelig å høre hverandre. Lyden forsvant ut i luften, og det ble surt. På det andre stoppestedet valgte studentene å synge inne i bussens andre etasje, de sang fremover mot publikum som satt foran, men man fikk ikke kontakt med publikum slik man ønsket. Tilhørerne måtte snu seg rundt for å få kontakt med musikerne. På de to siste konsertene fremførte studentene musikken foran på bussens øvre dekk og sang til elever som satt avslappet på setene, det var tydelig at de kunne nyte konserten bedre. Man kunne høre hverandres sangstemmer godt, og man kunne fokusere på øyekontakt og nærhet til publikum. En av studentene sa at publikum ble som en del av koret, det ble opplevd som om de var ”midt i blant oss”.

Studenter og elever som informanter

I undersøkelsen ble studentene og elevene spurt om sin interesse for musikk, om hva som kjennetegner gode musikere, om identitet og følelser med musikk og om valg av musikk for lærerstudenter. Man kan anta at spørsmål om artisters dyktighet, om musikk man liker og mulighetene for å velge musikk er formulert og besvart med en ubevisst

antakelse om at musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter, er av betydning for musikkopplevelsen. Men her i teksten vil funnene bli kommentert og koblet til problemstillingen om ”å spille og å høre på”.

Informantene svarte individuelt på et standardisert, strukturert spørreskjema med 14 spørsmål. De lyttet deretter til musikken som ble fremført, og de deltok avslutningsvis i en gruppesamtale om musikkformidling og identitet og følelser med musikk. Spørreskjemaet om musikk ble besvart av 31 lærerstudenter og 38 elever på videregående skole. Lærerstudentene og 10 av elevene hadde ingen fagvalg med musikk, men 28 av elevene var elever på musikklinjer. De største ulikhetene i svar fremkommer av informantenes alder (studenter versus elevene).

Funn

1. Det første spørsmålet var om interesse for musikk var forankret i musikken eller i bruk av musikk. Informantene skulle sette kryss ved alternativer som *rytme, melodi og tekst* og alternativer som beskrev *bruk av musikk*. De kunne velge to svaralternativer, slik at det forelå 138 svar. Et flertall på 57 % valgte alternativer som sier at musikkens elementer (rytme, melodi og tekst o.s.v.) betyr mer for dem enn bruk av musikk. Det var videregående musikkelever som viste flere treff på alternativer som rytme, melodi og tekst. For lærerstudentene var svarprosenten 50-50. *Funn: Det er oppsiktsvekkende at 50 % studenter og svært mange elever opplever at bruk av musikk til lekser, på øret, på fest og til trening, er like viktig som musikken i seg selv. Dette kan støtte det man i musikkformidling kalles ”to music”, der musikk må forstås som en felles handling (hendelse, situasjon eller ritual). Det verdifulle med musikk er underordnet og avhengig av handlingens innhold og form.*

2. Det andre spørsmålet var om hva de tror kjennetegner et bra band og en god artist. Svaralternativene pekte på forhold som markedsføring, sosiale medier, musikkutdanning, talentkonkurranser, sexy image og rå videoer i motsetning til teknisk og musikalsk nivå, gode tekster og evne til å skape kontakt med publikum. De kunne velge to svaralternativer, slik at det forelå 138 svar. Over 80 % av alternativene beskrev dyktighet og evne til kontakt som viktig. Ingen informanter mente at talentkonkurranser var viktig, en mente at utdanning var viktig og en mente at sexy image og rå videoer var viktig. Det var litt større treff på markedsføring, der 7 av 138 mente det var viktig, og 13 av 138 svar mente at sosiale medier var viktig. *Funn: Dette er ikke et oppsiktsvekkende funn på spørsmålet om bra band og gode artister. Informantene setter musikalsk dyktighet og evne til formidling*

høyt. Når det gjelder troverdighet om sexy image og markedsføring, kan man vel vanskelig tenke seg at dyktighet og formidlingsevne "selger", uten en markedsføring der image fremheves.

3. Om musikk og identitet ble det stilt to spørsmål. Det første spørsmålet var om hvordan musikk påvirker hvordan man oppfatter seg selv, det andre var om musikk var en dimensjon ved hvordan andre oppfatter deg. Svarene viser at musikkelevne oppfattet koblingen mellom musikk og identitet høyere enn studentgruppen. Svarene fra de 10 elevene som ikke gikk musikklinje, sammenfalt med studentenes svar. Den korrekte prosentandelen som opplever at musikk påvirker selvbildet "i høy grad" kan oppfattes som en stor gruppe, svaralternativet omfattet 57 % av elevene 29 % av studentene. Om man ser på de "motsatte" svaralternativene, mente 35 % av studentene og kun 13 % av elevene at musikk påvirker selvbildet "i liten grad". *Funn: Når nesten 60 % av elevene kobler musikk og identitet, kan man si at musikk er en identitetsmarkør for gruppen som interesser seg for musikk. På den annen side opplever 35 % av studentene ikke denne koblingen, man kan ikke trekke en slik slutning for denne gruppen.*

4. Om musikk og følelser ble det stilt tre spørsmål. Informantene skulle først velge to ord som beskriver en musikkopplevelse, slik at det forelå 138 svar. De måtte deretter svare på om musikk påvirker deres følelser og om følelser påvirker deres valg av musikk. Antall som velger positive ord for følelser er 48 kryss for *glede*, 24 kryss for *lykke*, 17 kryss for *ro*, 16 kryss for *tilfreds* og 13 kryss for *ekstase*. De negative valgalternativene viser 7 kryss for *melankolsk*, 3 kryss for *agresjon*, 3 kryss for *tristhet*, 1 kryss for *tombet*, 1 kryss for *nedstemt*, 1 kryss for *sinne* og 1 kryss for *uro*. Det ble ikke markert kryss for *likegyldighet* eller *ingen spesielle følelser*. *Funn: Det er stort sammenfall mellom musikk og følelser, omtrent 80-90 % velger positive ord om følelser som kan beskrive en musikkopplevelse, men det er flest av disse valgalternativene i studentgruppen. Tilsvarende svarer omtrent 10-20 % på negative følelser til musikk, med høyest andel i elevgruppen. 79 % av elevgruppen og 58 % av studentgruppen blir påvirket av musikk "i høy grad". 61 % i både elevgruppen og studentgruppen sier at følelser påvirker musikkvalg i høy grad. Det er form for logikk i at musikkelever er mer nyansert om opplevelser til musikk.*

5. Et siste spørsmål var av fagpolitisk interesse. Det er viktig at lærerstudenter tilbys musikkstudier, av musikalske grunner som kan styrke *klassens fellesskap*, av kreative grunner som kan styrke *barns personlighet* og av pedagogiske grunner, når det kommer til den *aktive ledende lærerrollen*. Av 31 lærerstudenter i Drammen, hvorav 28 ikke kjenner noen som studerer musikk, 30 ikke kjenner noen som skal studere musikk, 14 ikke selv vurderer å studere musikk og 24 ikke vet om de vil anbefale noen å studere musikk □ - mener 17 det i stor grad og 13 i middels grad det er viktig at lærerstudenter tilbys

musikkstudier som valgfag på HBV. *Funn: Vanligvis settes fag opp mot hverandre i fagvalg, da kommer musikkfaget alltid dårlig ut; tall og bokstaver er godt ivaretatt i skolen, og oppleves som mer verdifullt ved fagvalg. I denne undersøkelsen som er uten et slikt dilemma, forestillter 30 av 31 studenter seg at musikk bør være et valgfag i lærerutdanningen.*

Kan undersøkelsen si noe om hvordan man kan forstå å spille og det å høre?

I forhold til den innledende skildringen av Fanitullen og Bluesette i foreningen i Sandefjord, kan det sies noe om alle de fem funnene. I sammenheng med det første funnet, kan det at jeg spilte i foreningen ”leses” som en *felles handling; to music*, de eldre medlemmene leste med meg i teksten og spillet virkeliggjorde fantasien. Hva som *kjennetegner en god artist* i det andre funnet, handlet ikke om at jeg var spilleedru og vel forberedt, men kanskje mer om den svært fascinerende forestillingen om djevelen: ”en sitte der på tønne og stemme felen sin”. Om det tredje funnet om *musikk og identitet* kan man fabulere, men når eldre mennesker beveger leppene og er medlesere før musikken starter, handler det om kunnskap og minner fra skolegang, som fremkalles i det musikalske øyeblikket og skaper gjenkjennelse. I lys av det fjerde funnet om *musikk og følelser*, ble foreningsmedlemmene aldri spurt om sine følelser, men det var forventninger i forkant og stor entusiasme i etterkant. Det er en form for musikalske følelser som musikeren drømmer om, ”jeg nyter det”, sier Wexelsens Goksør. Det siste funnet om *musikk i lærerutdanning* er ikke relevant for mitt spill på foreningsaften, men det viser at grupper i samfunnet mener musikk er viktig i oppdragelsen og opplæringen.

For studentene ble 2014MMT en god sammenheng mellom konsert og undersøkelse, en student sa noe som jeg kunne sagt fra oppdraget i foreningen, han opplevde at publikum var ”midt i blant oss”. Funnene støtter en forestilling om at musikkens verdi er underordnet og avhengig av en handling, og at god musikkformidling har sammenheng med musikalsk dyktighet og evne til formidling.

Funnene viser at musisk musikkformidling handler om musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter, de musikalske er ivaretagelse av alle musikkens elementer, de relasjonelle er å håndtere spørsmål om identitet og følelser, og de sceniske aspekter er en kombinasjon av begge. Det er oppsiktsvekkende at lærerstudenter mener at musikk bør være en del av utdanningen.

Arrangeringsundersøkelsen

I fagemnet arrangering arbeider studentene med hvordan musikken skal høres ut.

Lærerstudenten lærer å skrive annenstemme, bass, rytmikk, ostinat og bruke pentatonikk med elever, mens fagstudenten lærer teknikker og flerstemmighet beregnet på samspill og kor. Kunnskap om arrangering må ikke utelates i fagemnet musikkformidling.

Arrangering handler om hvordan musikken skal høres ut og hvordan vi opplever den. Alle som lytter til musikk, er uløselig tilkoblet musikkens utvendige uttrykk, gjennom form, sjangre, instrumentvalg og annet. Arrangering handler om å åpne ”musikkens innerste vesen” ved valg av virkemidler. En god innføring i arrangering starter med en sang fra sangboka og oppgave om å skrive bass og annenstemme ved hjelp av akkordene. Flerstemmighet innføres ved å nedtegne og anvende akkordenes 3-4 toner i ulike omvendinger, slik at man kan mestre å finne og å føre nye stemmer fra tone til tone, med minst mulig sprang i toneleie.

På Høgskolen i Buskerud og Vestfold deltok studentene i en undersøkelse om arrangering og læreprosesser. Fagemnet er vanskelig og det er mye glede når de får det til. Undersøkelsen er presentert i et notat om arrangering på Høgskolen i Buskerud og Vestfold (Runsjø, 2013). I refleksjonsnotater og i en intervju samtale med har jeg merket meg flere ytringer som sier noe om musikkformidling, selv om spørsmålet var om å lære arrangering.

Noen studenter har kommunikasjon med tilhørerne i tankene: ”aller først bestemmer jeg hva jeg skal arrangere og for hvem”, og andre tenker på musikernes evne til å fremføre: ”jeg forsøkte å få stemmene så sangbare som mulig”. De er svært selvbevisste og humororienterte: ”Personlig har jeg også vært opptatt av at musikken jeg har arrangert skal ha et personlig uttrykk, jeg er opptatt av at det skinner igjennom at det er jeg som har arrangert musikken”, og ”jeg bruker jo også en del humor i oppgaven”. Studenter peker på både trygghetsbehov som omgir det kreative ved arrangering, læringsmiljøet og det relasjonelle når det sies: ”å lage musikk oppleves ganske personlig, siden vi stadig fremfører for lærer og medstudenter, er det viktig omgivelsene føles trygge”. Viktigheten av et godt miljø og læringsfellesskap i klassen, uttrykkes slik: ”Gjennom å få høre arrangementene i klassen har jeg også fått innblikk i hvor viktig det er å lage gode, sangbare stemmer for at musikken skal fungere” og ”det som jeg også syns er flott med arrangeringsfaget ... vår egen kultur og historie (trekkes) inn i klassefellesskapet, det skaper et samhold som jeg ikke føler at vi hadde på samme måte i fjor ...”.

Kan arrangeringsundersøkelsen si noe om hvordan man kan forstå ”å spille og å høre på”? Studenter utfordrer sin egen musikalitet når de må arrangere den selv, fagemnet utløser en sosialt forankret prosess, der studenter knytter relasjoner, det

sceniske representeres i fagemnet med tanker om hva artisten skal by, fremfor selve artisteriet: ”utfra mitt utgangspunkt da jeg begynte musikkstudiene mine; 1) ikke kunne noter, 2) aldri ha arrangert eller laget mer enn en 2. stemme på noen ting som helst og 3) tro at det bare var helt utrolig spesielle musikalske genier som kunne skrive musikk, så må jeg jo si at jeg har kommet ganske langt”.

Mesterklasseundersøkelsen

Den utøvende undervisningen i musikkformidling legger opp til at studentene forbereder et innslag, som blir presentert for klassen, deretter kommer faglærer og medstudentene med tilbakemeldinger. Både forberedelsene, gjennomføringen og tilbakemeldingene etterpå er svært lærerike for studentene, men også for lærerne. I en fordypningsklasse filmet jeg alle 10-11 studenter da de fremførte sine ting med tilhørende kommentarer fra medstudentene, og funn fra denne undersøkelsen ble presentert i en artikkel (Runsjø, 2012). Artikkelen ble også trykket i fagforeningstidsskriftet Musikk og Kultur, en av de mer nærliggende hendelsene å tenke tilbake på er denne:

Aase spiller klassisk piano og presenterte Ballade av Agathe Backer Grøndahl. Hun fikk skryt for hvordan hun tok seg tid til å svinge ut og at anslaget hennes hadde vokst. En medstudent ble opprømt og sa: ”Det første jeg tenkte på var kuuuult, det var så fett, herregud, det var jo hardcore, så synes jeg du gjorde det så jævlig kult da, jeg vet ikke om det står i nota dynamisk liksom. Men synes det var skikkelig fint uttrykk på det. Så drittoft”.

Artikkelen er med her i boken som ”Fantastisk”. Kan mesterklasseundersøkelsen si noe om hvordan man kan forstå *å spille og det å høre*? Med dette eksempelet kunne man tro at ”å spille og å høre på” er et ”spill om kjærlighet”, den kommenterende studentene er svært hengiven, den utøvende studenten er derimot stiv av skrekkblandet fryd; å spille klassisk kan bære med seg høye krav til prestasjon. Kjærligheten vinner, utsagnet til medstudenten viser i all sin enkelhet hvor sterkt vi knytter relasjoner i musikk.

3. FAGEMNET MUSIKKFORMIDLING

Hva kan faglitteraturen si om fagemnet musikkformidling og det ”å spille og å høre på”? Med sin doktoravhandling *Rom for romanser* er Kjølberg den som oppsummerer all relevant kunnskap, mens bøkene til Nesheim, Reiten, Pettersen (med flere) er formet som lærebøker. De har alle hjulpet unge musikere med å forstå bredden og detaljene i det å formidle musikk.

Kjølberg disputerte om emnet musikkformidling i 2010. Med sin doktorgrad leverte hun en grundig tekst om musikkformidling. Hennes empiri var fra egen erfaring som romansesanger, hun gjorde opptak av konserter og analyserte dem. Artikkelen hun publiserte som en del av selve avhandlingen, oppsummerte hva musikkformidling kan være; alt fra å kle seg, til sammensetning av repertoar blir problematisert. Man får innsyn i hvordan fagemnet har utviklet seg i Norge, om at begrepet musikkformidling i Tyskland betyr impressariovirksomhet i motsetning til i Frankrike og England, der begrepet handler om utøverens kommunikasjon (performance communication). Beskrivelsene hun gjør av fagemnet musikkformidling er ved hjelp av begreper som videreformidling, undervisning, fortelling, beskrivelse, kritikk, musikalsk ide, komposisjon, musiker, komponist og konserthendelse. Kjølbergs teoretiske forståelse av musikkformidling er hentet fra kommunikasjonsteori, retorikk, dramaturgi og billedkunstformidling (Kjølberg, 2010).

Faglitteraturen bruker begreper som direkte møte, samhandling, musikk i sentrum, relasjon, iscenesettelse, fellesskap, kommunikasjon, informasjonsflyt med mer. Fire av disse begrepene vil jeg bruke som grunnlag for å ordne den videre tekst i avsnitt, det er *det musikalske aspektet* (musikken i sentrum), *det relasjonelle aspektet* (relasjoner), *det sceniske aspektet* (iscenesettelse) og *kommunikasjon*, hvorav tre samsvarer med innledende tenkning: ”Musisk musikkformidling har musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter, som glir naturlig over i hverandre”. Jeg er generelt kritisk til å forstå det å spille ved hjelp av en modell for kommunikasjon. Kommunikasjonsmodell er dominerende, men denne teksten vil fortelle leseren at kunnskap om språk og didaktikk er fagområder som kan gi større forståelse. Av den grunn skriver jeg et avsnitt om *språklig samhandling* og *didaktisk tenkning*, fagområder som kan forsterke forståelsen av hva musikkformidling kan være.

Det musikalske aspektet

Reiten innleder boken *Tilrettelagt sceneopptreden* med to ulike definisjoner på musikkformidling, der leseren gjøres oppmerksom på at den ene vektlegger musikken og hvordan den presenteres, den andre deltakerne og valg de må ta. Hun tar både artistens og publikums perspektiv når hun beskriver konsertsalen, akustikk, publikums plassering, kommunikasjon, musikernes synlighet, scenebildet med mer. Reiten går dypere inn i musikerens rolle, hun sier at ulike epoker krever ulikt kroppsspråk, og at en bevisstgjøring rundt dette vitner om musikalitet (Reiten, 1999, s. 60).

Hvordan kan man forstå ”å spille og å høre på” i lys av det Reiten vektlegger om det musikalske? At musikere og tilhørere er synlig for hverandres mimikk og kroppsspråk er viktig. Selv er jeg ikke folkemusiker eller jazzmusiker, og har et prinsipielt kodeproblem når jeg velger Fanitullen og Bluesette, både når det gjelder tekniske og musikalske løsninger i musikken og hvordan jeg opptrer som artist. Bunadsølv til Fanitullen eller en sort slentrende blåser til Bluesette finnes ikke i min garderobe, mitt valg av dress og pensko tilhører den klassiske sjangeren, og et antrekk som gir menn anonymitet og like vilkår. Likheten og likeverdigheten er dog et virkemiddel, på samme måte som det at musikken jeg valgte, er tilpasset vekk fra folkemusikk og jazz og polert som konsertstykker for et klassisk format. Mitt instrument er det eneste som binder oss sammen, og rommet jeg spilte i kan sammenlignes med klassiske salonger der oppmerksomheten naturlig er om instrumentet og det musikalske som rører seg i både musikeren og tilhøreren.

Kjølberg viser i doktoravhandlingen til Sætre om å sette musikken i sentrum for musikkformidlingen, og hun drøfter hvilken rolle musikken har for musikkopplevelser (Kjølberg, 2010). Hun redegjør for hvordan Sætre bygger på kommunikasjonsteori, psykologi, estetikk, pedagogikk og psykologi. Å sette musikken i sentrum, kan forstås som at musikeren må spille med *intensjon om å påvirke* tilhørerens opplevelse, musikeren må ta hensyn til musikkens vesen og verdier og vise hensyn til formidlingssituasjonen. Det er ikke bare musikken som fenomen som er i fokus, men også den musikalske opplevelsen; Kjølberg skriver om artistens og publikums psykologiske og sosiologiske forutsetninger, slik at det å tilrettelegge for og forsterke opplevelsen, er mulig (Kjølberg, 2010, s. 10).

Det musikalske aspektet ved musikkformidling ivaretas av det Kjølberg kaller *verksentrert* musikkformidling. Blikket er rettet mot interpretasjon, medskapelse av komposisjonen og bevissthet om hvordan musikken høres ut, med oppmerksomhet til

hva tekst, melodi, rytme og harmoni skaper av skjønnhet, kontemplasjon og mening for mennesker som søker noe dypere i musikk. Selve verket, musikken og hva en fremføring skaper av erkjennelse, oppleves som avgjørende for både musikeren og tilhøreren.

Utøverens *actio* innebærer også et musikalsk perspektiv på musikkformidling. Musikken er ikke nok i seg selv, musikeren må ønske å berøre, musikken må angå lytteren og utøveren må *dele* noe verdifullt med publikum (Kjølberg, 2010, s. 12). Før musikken stilner har tilhørerne ført uro og ro, temperatur og energi tilbake til kunstneren, noe han oppfatter og kommenterer med skjerpet spill.

Hvordan kan man forstå ”å spille og å høre på” i lys av det Kjølberg vektlegger? Min Fanitullen og Bluesette var mer actiosentrert enn verksentrerte, jeg spiller dem begge tilpasset mine ferdigheter, en blanding av Myllargutens freidighet, blandet med min egen tradering med preg av Bærum og Sandefjord. Det Kjølberg kaller representerende musikkformidling finnes i den muntlige omtalen av fremføringen, det ble skapt visse forventninger før spillet som jeg ønsket å innfri. Min *actio* inkluderer også det å være en middelaldrende mann og den frihet som det innebærer. Et fjerde begrep, det konsertdramaturgiske ved formidlingen, vises i hvordan jeg la vekt på å bruke den ene meteren jeg hadde til rådighet, å gjøre entre, spille lytefritt, bukke dypt og være imøtekommende og selskapeleg anlagt i etterkant. Etter applausen ble det stilt spørsmål fra tilhørerne om instrumentene og fremføringen, det var naturlig, men det virket for meg forstyrrende og reduserende på opplevelsen jeg nettopp hadde skapt og tatt del i. Dialogen forsterket nok publikums opplevelser, men utøveren var kan hende utladet.

Det relasjonelle aspektet

Nesheim kretser i boken *Fra overom til scene* rundt emner som musikk og samfunn, kvalitetskriterier og organisering av konserten, alle er faktorer som avgjør om møtet mellom utøvere og publikum blir bra (Nesheim, Hjelle, & Sæter, 1997). Forfatterne siterer en norsk artist på internasjonalt nivå som sier konsertene handler om *hva som skjer mellom mennesker*. Når det gjelder møtet mellom utøvere og tilhørere er musikkens oppgave å skape *gode relasjoner* mellom seg selv og publikum. Kjølberg sier det samme, når hun siterer Irving: ”... det er viktig å skape gjensidig kontakt og en følelse av samhandling eller samspill formidlere og publikum imellom” (Kjølberg, 2010, s. 18).

I boken *Musikkformidling* vektlegger også Pettersen konserten som *et direkte møte* mellom utøvere og tilhørere (Pettersen, Waagen, & Yttredal, 2000). Man kan styrke båndene eller øke kvaliteten av dette møtet på flere plan, som gode og ledende navn på

musikkstykkene, utøverne kan vise klokskap når de setter opp programmet, og publikum kan forberede seg med å lytte til musikken og lese programmet før konserten. Kjølborg kaller arbeidet med konsertens form (”utseende”) og innhold for *iscenesettelse*. Det musikalske møtet mellom publikum og tilhørere på en konsert kan forstås som ”handling” og ”arbeid”, og rollene som utøver og publikum kommer i stand som en følge av forhandlinger og kontrakt mellom deltakerne og utvikles i form av refleksjoner under gjennomføring (Kjølborg, 2010, s. 14-19).

Smalls begrep *to music* eller *musicking*, er et annet perspektiv som forsterker det relasjonelle ved musikkformidling. Man ser på konserten som et fellesskap mellom utøver og publikum, og fellesskapet og forholdet mellom menneskene som befinner seg der musikken spilles, uansett rolle, er *meningsbærende*. Ved bruken av begrepet ”to music” blir spørsmål som ”hva er musikk” og ”hva er meningen med musikk” feil stilt, det er summen av felles handlinger og praksis mens musikken spilles, som skaper musikalsk mening. Dette handlingsaspektet kalles *musicking*; musikk er en hendelse der aktører og elementer står i relasjon til hverandre, musikk er ikke et kunstobjekt, men en handling.

Å forstå ”å spille og å høre på” som *relasjon, et direkte møte* eller *to music*, kan være som å anvende begrepet *spill*, men da forstått som et sosiologisk *samspill* mer enn musikalsk flerstemmighet. I samspillet oppstår relasjoner slik jeg beskrev fra foreningen, relasjoner mellom toner, akkorder og fraser, mellom mennesker og musikk, mellom musikk og rommet, mellom aktørene (Kjølborg, 2010, s. 21 ff.).

Det sceniske aspektet

Kjølborg skriver også om formidling av kunst og opplevelse som *play*, et engelsk ord som assosierer med lek, forestilling og spill. ”Play”, som i lek: Det er som når barna *synger i lek*, banker rytmer i sandkassen og har en tilsynelatende intern forståelse av ”det som foregår” som i *spontansangen. Jeg har fått en venn*, synger barnet som leker i sandkassen (Bjørkvold, 1992). ”Play”, som i forestilling: Sceneteppe igangsetter og avslutter spillet eller forestillingen. Musikken og det kunstneriske har en fysisk sentral plassering, og vi får på et avtalt tidspunkt innsyn og tar del i det musiske, det dypere anliggendet, det som er ”ført frem”, ”spillet som kan skues”, figurer som ”trer opp”, virkeligheten som er ”satt i scene”. ”Play”, som i musikk: I nåtid, i samme øyeblikk, vil musikerens berøring av strengene skape oppmerksomhet hos de tilstedeværende. ”Håret reiste seg”, sier publikum for å forklare musikkopplevelsen og peker på underarmen. Musikerens hjerte

slår heftigere, kanskje i takt med publikums sjel, begge er heftet med å tilkoble seg musikkens univers.

Innenfor denne tenkningen er selve spillet og ikke spillerne i fokus, kunstneren fremfører en *forestilling* av noe ukjent. Utøver og publikum vet at musikkens opplevelser ikke er virkelighet, men leken/forestillingen/spillet har likevel alvor, fordi erfaringene representerer virkelige følelser og stemninger. Når åpenbaringen er over, lukker sceneteppet scenen, og man går hjem (Kjølberg, 2010, s. 27).

Å forstå ”å spille og å høre på” som ”play”, er nesten som å tegne en sirkel i forhold til spørsmålet, det blir uten mening å forstå *det å spille* med *å spille*. På den andre side er flerfoldigheten i *Play*-begrepet nær min erfaring med musikk fra jeg i 1974 spilte i Universitetets Aula med Jar skoles strykeorkester til jeg 40 år senere spilte i foreningen blant lydhøre menn. Deres honnør representerer og symboliserer anerkjennelse, stolthet og følelser fra jeg var tretten år.

Musikkformidling, i lys av det sceniske, kan også forstås som *å arrangere en konsert*, som når foreningens ledelse ville invitere noen til å spille fiolin. En annen forståelse, er at jeg med Fanitullen og Bluesette *overførte informasjon* til mottakerne, noe jeg berører i avsnittet om kommunikasjon. Disse to forståelser av musikkformidling har sin historie, musikkritikk oppsto på 1700-tallet, musikkritikeren var en ”stemme” som kunne vurdere det faglige aspektet ved konserten - eller det sceniske, på vegne av publikum. Offentlig formidling av musikk mot betaling ble mer vanlig, noe som aktualiserte behovet for vurdering (Pettersen et al., 2000).

Pettersen nevner alle relevante sider av å spille og ender boken med en avsnitt om å lage konsert. De problematiserer konsertens dramaturgi, kommunikasjon med publikum, hva som forsterker intensjoner og den musikalske opplevelsen, og de oppsummerer med en modell som inkluderer lyd, kommunikasjon, tid, variasjon, utfordringer og identifikasjon. Tilnærmingen til *det sceniske* er instrumentell og pragmatisk, men når de omtaler intensjoner bak spillet, løfter de det sceniske elementet til et å bli et spørsmål om vilje og et ønske om å berøre, et spørsmål som angår begrepet musisk musikkformidling.

Kommunikasjon

Å spille og å lytte er å gjøre noe sammen. Ordet *kommunisere* har sitt oppgav i det latinske ordet *communicare*, som betyr ”å gjøre felles”. Ved en fremførelse har musikeren, som i språklig samhandling, et *intendert budskap* – noe de vil formidle. Ofte er det ikke mer enn

selve musikken, stemningen som musikken representerer eller en historie knyttet til musikken (Svennevig, 2009, s. 49). Svennevig forklarer sammenheng mellom tekst og kontekst: ”Filosofen Ludwig Wittgenstein er en av dem som mest radikalt har hevdet kontekstens betydning for språklig mening. Han hevdet at betydningen av ord og setninger ikke kan beskrives på grunnlag av forhold i verden, men bare i forhold til de kommunikative handlinger og aktiviteter de inngår i – det han kalte språkspill.” Det gir mening å lese musikk inn i en slik meningsbærende ytring, at sammenhengen er avgjørende for musikkopplevelsen både for den som spiller og den som hører på. Stemningen som skapes av melodi og rytmer, kan bare beskrives på grunnlag av forhold ved fremføringen og hendelser som inngår i spillet (Svennevig, 2009, s. 145).

Pettersen understreker betydningen av aktiv spilletrening og konserttrening. Den ønsker å bevisstgjøre begrepsbruk, kreativitet og hva eget initiativ betyr for en utøver som skal lære seg å opptre. Tidlig i boken stilles spørsmålet om hva musikkformidling er, og det pekes på å *overføre informasjon til en mottaker* (Pettersen et al., 2000, s. 7).

Dette forklarer Nesheim i sin tekst, med at *noen* formidler en musikkopplevelse *til andre* (Nesheim et al., 1997, s. 10). Det argumenteres for at en slik definisjonen passer alle sjangre og i alle kulturer. For å holde orden på begreper, beskrives tre hovedområder for musikkformidling; stilforståelse og interpretasjon, administrative og organisatoriske områder samt konsertproduksjon og scenisk beredskap. Det leder videre til en *kommunikasjonsmodell* som viser forholdet mellom musikeren og publikum. Musikeren er en sender, musikken fremstilles som et budskap og publikum en mottaker. Når man bruker ulike ord i kommunikasjonsmodellen får den ny mening som for eksempel:

komponist → komposisjon → lytter *eller* musiker → musikk → lytter ...

Det presenteres også en blanding av alle deltakere i modellen:

komponist → komposisjon → arrangør → musiker → studiotekniker →
plateprodusent → markedsfører → musikkbutikk → avspillingsutstyr → lytter ...

I konsertsituasjonen er kommunikasjon mellom musiker og publikum mer kompleks, og Nesheim tegner en kommunikasjonsmodell som har fire elementer; *musiker, fremføring, publikum og publikumsreaksjoner*.

Reiten (Reiten, 1999) presenterer også en kommunikasjonsmodell der avsender og mottaker er metaforer for utøver og publikum. Hun kaller musikken som formidles ”et budskap”, som om musikken kommuniserer en dypere mening. Hun deler den kommunikative opptreden i følgende momenter: *artistens entre på scenen, hvordan scenen ser ut, samspill mellom musikerne, musikernes kontakt med publikum, artistens kroppsspråk og antrekk, informasjon til publikum, applaus og avslutning*. Innenfor kommunikasjonsmodellen beskriver hun å opptre, som *et møte* mellom utøver og publikum. Hun bruker da begreper som *væremåter, rolleskifte, sceneopptreden, ta imot publikum og ta imot applaus*. Modellen for kommunikasjon har fire ledd: *Utøver, budskap, instrument og publikum*.

Det er enkelt å anvende kommunikasjonsmodellen til å forstå ”å spille og å høre på”. Innvendingen er at med erfaring som tuttibratsjist i symfoni og opera, har jeg aldri opplevet å være en del av ”et budskap”, jeg har aldri kunnet ta noe selvstendig initiativ til publikumskontakt. Selvfølgelig, kan man si, man er en del av et større konsept. På den andre side har opplevelsen av musikk aldri vært sterkere som når man spiller på sjettestrøkpult, treblåserne har du i fanget og trombonene i ryggen. I en intim sammenheng som i foreningen, vil nok kommunikasjon i større grad bli forstått relasjonelt, der min musikalske flørt med det avslappede herreselskapet, er hva som gir mening til handlingen.

Språklig samhandling

Musikalsk samhandling, å spille og å lytte, kan sammenlignes med en samtale. Svennevig sier i boka *Språklig samhandling* at å bruke språket er å skape mening, men at meningen ikke ligger i språket selv (Svennevig, 2009, s. 13). Overført til musikk forstår jeg det som at melodi og rytme først blir *meningsfulle* når de inngår i situasjoner der musikeren spiller for noen, og lytteren deler sin respons til musikeren.

Videre sier Svennevig at kommunikative aktiviteter har et konvensjonelt mål, og visse konvensjonelle strategier for hvordan målet skal nås. Det betyr for musikk at musikken som skal spilles ”stiller krav” til hvem som kan delta, og i hvilke omgivelser musikken kan foregå i, og at den fordeler et sett av *roller* til deltakerne, med visse rettigheter og forpliktelser. Det er når Svennevig beskriver ansikt-til-ansikt-samtalen mellom privatpersoner som en kommunikasjonsform i særstilling, at det gir mening å si noe lignende om at den nære fysiske avstanden en musiker kan oppleve til publikum. Det er ikke Fanitullen i seg selv som er spesielt, men situasjonen, konteksten, som ga mitt musikalske innslag i foreningen mening (Svennevig, 2009, s. 15-16).

I teori om språklig samhandling opereres det med tre *språkfunksjoner*, som kan overføres til musikk. Det ene er en *ekspresiv* funksjon: Den som spiller uttrykker tanker og følelser, gjennom presentasjon og spill. Det andre er en *referensiell* funksjon: Den som spiller uttrykker ”noe om verden”, jeg leste fanitullendiktet som beskrev voldelig adferd og myten om djevelen som spiller fele. Den tredje funksjonen er at man faktisk utfører en *musikkhandling*, man spiller for noen. Konteksten består av musikeren, publikum og verden utenfor. En slik tredelt funksjon har røtter tilbake til antikken og Aristoteles retorikk, som framstiller språket som uttrykk for *patos* (følelsesappell), *etos* (karakter) og *logos* (sak). Med det menes at jeg i musikken legger opp til en følelsesappell (*patos*), musikken har en form og et innhold (*etos*), det at jeg spiller er selve saken (*logos*) (Svennevig, 2009, s. 23-24).

Bonde diskuterer i *Musikk og Menneske* musikkens betydning og mening for mennesker, hvor han blant annet redegjør for nyere musikkpsykologisk forskning på forholdet mellom musikk og språk. Forskning på relasjonen mellom musikk og språk kan handle om strukturlikheter eller for eksempel metafor-bruk. Slik jeg oppfatter hva Bonde formidler, diskuterer han innenfor språkområdet om musikalske følelser likner vanlige følelser som representeres i musikk.

Hvordan kan man med dette forstå det ”å spille og å høre på” med språkets følelsesladete ord og begreper? Man kan argumentere for at Fanitullen og Bluesette og følelsene musikken skapte, kan ha en språklig metaformodell som forklaring, bare det at jeg sier til utvalgte foreningsmedlemmer at jeg spiller Bluesette senere på kvelden, er nok til at de skjønner dette kan bli fint. Bluesette er en metafor for vakker og virtuos musikk fra en tid da de eldre var unge voksne. Bonde utfordrer imidlertid det å forstå ”å spille og å høre på” med bruk av språk og metaforer, når han konkluderer: ”Sprogmetaforen er så indarbejdet i såvel folkelige som faglige diskurser om musikoplevelse, at det ikke giver mening at anfægte den ...” (Bonde, 2011, s. 116)

Didaktisk tenkning

Mange lærere skal undervise i musikk og tilrettelegge for skolekonserter. Det er viktig at de kan anvende didaktisk teori som et redskap for å forstå og finne mening med musikk i skolen.

I musikkdidaktisk teori opererer man med ulike kategorier, som mål, rammefaktorer, deltakerforutsetninger og vurderingskriterier osv. Lærer og elev blir metaforer på utøver og publikum. Rammefaktorer blir scene, økonomi og tid til rådighet.

Kompetansemål blir kontrakten det forhandles om, de didaktiske målene blir en metafor på de forventninger en musiker og publikum har som deltakere på en konsert. I didaktikken står læring og utvikling helt sentralt, og oppmerksomheten rettes mot begrunnelser og overveielser man har før undervisning kan skje. I konsertlivet står tilsvarende relasjoner sentralt, men også begrunnelser og overveielser man gjør for å kunne skape en musikkopplevelse.

I musikkdidaktisk teori spør man om hvor mye målene, lærerkompetanse, elevforutsetninger, metodevalg og vurderingsform *skal styre* undervisningen (Hanken, 2013). Ved et spilleoppdrag spør man om i hvilken grad et honorar, utøverens kompetanse, oppdragsgivers forventninger og program skal styre konsertenes realisering.

Å være musiker er en utfordrende jobb, det er mange betingelser, overveielser, beslutninger og forutsetninger bak en musikalsk fremføring. Hva didaktiske kategorier er for undervisning, kan overføres til planlegging, gjennomføring og vurdering av en konsert. Det viktigste er dog at musikkdidaktisk teori ikke kan gi entydig svar på god undervisning, like lite finnes en fasit for en uforglemmelig konsert.

4. MUSISKE FØLELSER

”Musikk formidler følelser”, ”musikk er følelser” eller ”musikk er følelsenes språk” er munnhell man ofte kan høre når musikk blir fremført, men hvordan kan kunnskap om følelser forklare ”å spille og å høre på”?

I Juslin og Slobodas bok *Music and Emotion* presenteres og drøftes ulike vitenskapelige perspektiver på musikk og følelser (Juslin & Sloboda, 2001). Disse perspektivene kommenteres slik at de kan forklare ”å spille og å høre på”. Etter Slobodas bok, vil hva også Bonde, Vist, Gabrielsson og Meyer sier om følelser, kunne forklare ”å spille og å høre på”.

Filosofi

I filosofisk vitenskap blir musikk oppfattet som *uttrykk for følsomhet*. Lytterens følelsesmessige respons kan speile musikkens uttrykk. Davies beskriver i bokas filosofiske artikkel de rådende filosofiske teorier om musikalsk uttrykk, musikk som symbol, musikk som representerer sterke følelser og musikk som en ”virtuel other” (fantasivenn). Han har også kritiske bemerkninger til forestillingen om musikk som følelsenes språk, det er vanskelig å begrunne en slik oppfatning med nøytrale begreper. Ny vitenskap viser dertil at musikalsk uttrykk og følelsesmessig respons berører forholdet mellom biologi og kultur. (Davies, 2001).

Hvordan skal man forstå et filosofisk perspektiv på musikk og følelser? I min innledende fortelling hadde jeg fysisk nærhet til dem som hørte på. Jeg sto mellom trange stuestoler, tilhørerne satt tett rundt meg, og jeg oppfattet alt hva de kommenterte til sidemannen og hvordan de nikket *gjenkjennende*. Lytterne kjente seg igjen i musikken, en melodios Bluesette og en suggererende Fanitullen, representerte *minner*, og deres følelsesmessige respons på mitt spill, lignet en samtale med lyder, gestikulasjon og mimikk, som påvirket meg da jeg spilte.

Musikkvitenskap

I artikkelen om musikologisk forskning, diskuterer Cook og Dibbon hvordan spill kan gi form til, uttrykke, stimulere og gi følelsesmessige tilstander og bevegelser til dem som hører på (Cook & Dibben, 2001). De har studert hvordan man tilnærmer seg følelsesmessige aspekter ved spill og lytting.

De forteller at det for musikkforskningen er et problem at følelser til musikk er en vedvarende tilstand mer enn et øyeblikks hendelse, men forfatterne finner semiotiske forskningsmetoder som anvendbare. Semiotikk undersøker sosialt betingede tegnsystemer, og forskningsmetodikken kan kombinere følelsesmessig uttrykk med struktur i musikk på en kritisk måte.

Rytmen, diskantklngen og firestrengsspillet i Fanitullen, den hurtige valsefornemmelsen, som ikke er vals, men totakt i Bluesette, er strukturer som kan virke på følelser. På den annen side er også symbolikk knyttet til rammer og aktører i jazz og folkemusikk, og det er ikke sikkert at jeg som klassisk utøver, fylte forventningene. Det kan også hende at jeg overrasket. Publikum har ulike sosiale posisjoner, men var alle uniformert i dress, og lokalene har historiske referanser til hvalfangst og tidligere tiders selskapeleg omgang mellom forretningsforbindelser. De symbolske karaktertrekkene forteller en historie, og man kan forstå ”å spille og å høre på” i lys av hva deltakerrollene og miljøet symboliserer sammenlignet med strukturer i musikken.

Musikkpsykologi

I musikkpsykologien vil man beskrive mekanismer som trer i kraft fra musikken når lytterens ører og en følelse erfares og oppleves. Dette er øyeblikkets psykologi, musikk inntreffer med lydets hastighet, men forventninger skapes på et tidligere tidspunkt; når musikken annonseres ved middagen, når man *ser* musikeren stille seg opp, når noen hysjer. Juslin og Sloboda sier i denne artikkelen at følelser som er representert når *noen spiller og noen hører på*, tilsvarer vanlige følelser.

Musikk har *iboende* og *ytre* kilder for danning av følelser. De indre er strukturelle og skjematisk sider ved musikk, de ytre fremkommer i møtet mellom musikkens strukturer og selve anledningen, i møtet mellom Fanitullen og Bluesettes gjenkjennelighet og den sammenheng de ble fremført i (Sloboda & Juslin, 2001).

I Steptoes artikkel drøftes den profesjonelle utøverens negative følelser. Å utøve kan gi negative følelser som stress og angst, slike følelser kan påvirke fremførelsen og i verste fall karrieren. Utøverens spill gir også følelser med sosiale aspekter og konsekvenser, en musiker kan være redd for å miste neste oppdrag, det kan oppleves som kjedelig å underholde andre, eller det føles ille å være vekk fra familie (Steptoe, 2001). Steptoe kommer også inn på andre aspekter ved musikk og følelser, som for eksempel kognitive responser, adferdsendringer og psykologiske responser, han nevner behandling av nerver med dette som utgangspunkt.

Alle disse momentene er mer eller mindre relle og gjenkjennbare for utøvere, selv har jeg vært orkestermusiker og alltid tenkt at det er oppdraget jeg utfører som åpner en dør til neste oppdrag. Samtidig er frilansingen en av hovedårsakene til at jeg etter noen år som musiker, ikke lenge lever av å spille, men av å undervise. Det har videre påvirket at jeg ikke bor i Oslo, at jeg holder til i en mindre by og at jeg engasjerer meg i en herreforening.

Biologi

Nevropsykologiske perspektiver og kunnskap om hjernen kaster lys over ”å spille og å høre på”. Hjerneforskeren interesser seg for hvordan hodet kognitivt organiserer musikalsk erfaring. Flere metoder er i bruk for å finne ut om musikk og følelser, men man kan ennå ikke forklare hvorfor man fysisk smiler, tørker en tåre og nikker til hverandre og hvorfor håret står som en kost i nakken, som kroppslige uttrykk, når musikk appellerer til lytteren (Peretz, 2001).

I foreningen var det slik noen uttrykte seg, da de fortalte hvor fint det var.

Antropologi

Et antropologisk perspektiv på musikk og følelser gir grunnlag for å si noe om stemningene som ble skapt i foreningen. Jørgens Moes tekst om Fanitullen ble gjenkjent av de eldre. Min musikalske versjon ble også gjenkjent av de fleste som kjenningsmelodi til radioprogrammet *Norsk toppen*. Mitt inntrykk av de musikkinteresserte deltakerne i foreningen, er at store jazzslagere som Bluesette er kjær musikk.

I artikkelen med et antropologisk perspektiv knytter antropologen Becker begrepet *habitus* til lyttevaner og forventninger som er felles for deltakerne i en kultur. I antropologens forståelse er tekstens og melodiens uttrykk og kulturelle bindinger, noe jeg som utøver, eier sammen med mitt publikum. Lyttevaner, forventninger og følelser kommer derimot til uttrykk i varierende grad i forhold til *habitus* (Becker, 2001).

Musikkhistorie

Musikkhistorikeren gjør undersøkelser på musikk fra ulike historiske perioder etter like parametre (Simonton, 2001). I musikkhistorisk forskning vil man undersøke hvordan graden av for eksempel 6/8-rytmen bestemmer hvordan utøver og lytteren opplever følelser. Bluesette gjorde munnspilleren Toots Thielemans kjent i Norge på sekstitallet,

også gjennom Monica Zetterlunds sang. Det er en melodi som har samme tradisjonelle grunnpuls på 6/8 som ”Glade jul” og ”Kråkevisa”.

I et musikkhistorisk perspektiv kategoriseres Fanitullen som instrumental folkemusikk, man spiller perioder på et par takter, etablerer puls og klang, gjentar periodene og bygger opp spenningen i musikken inntil tilhørerne *kjenner igjen* hvordan dobbeltstrenger og triller forløser det uforglemmelig temaet.

Filmmusikk

Jeg innledet mitt innslag med teksten til Jørgen Moe, jeg skapte umiddelbare felles visuelle forestillinger *som tilhørerne kunne kjenne igjen*. På samme måte som i film, beregnet og håpet jeg at min kobling mellom Moes fortelling og min fremføring var av det kraftige slaget, en forsterker og et virkemiddel for følelser og ”good-feeling”.

I et kapittel om filmmusikk, drøfter Cohen hvilken rolle musikk har for å skape følelser i film, musikk påvirker og manipulerer. I filmkunst brukes musikk til å fremheve lyd/støy, skape sammenheng mellom scener, skape oppmerksomhet om noe eksplisitt som for eksempel stemning, kommunisere mening og referere til fortid og fremtid med ulike ledemotiver (Cohen, 2001).

Sosiologi

Fra sosiologisk vitenskap forteller deNora om hvordan man forstår musikalsk adferd på bakgrunn av sosial kontekst. Sosiologi er en vitenskap som utforsker former for sosial organisering og forholdet mellom organisering og sosial adferd. Det sosiologiske blikket på musikk ser på musikk fra hvordan den blir skapt til hvordan den blir konsumert og videre til hvordan musikk virker i sosialt liv. Sosiologene interesser seg også for forholdet mellom individ og samfunn og hvordan musikk brukes til å konstruere et selv bilde som inkluderer følelser. Ifølge DeNora vil man kunne se på hvordan mennesker bruker musikk til å regulere og endre kvalitet og nivå på følelser (DeNora, 2001).

Angående ”å spille og å høre på” gir dette mening i forhold til foreningen bestillingen av mitt musikkinnslag. Bestillingen handlet om å skape en følelsesmessig ramme rundt jubileet og det at menn kommer sammen. Valget av musikk handlet om å imøtekomme denne forventningen, musikeren velger ikke Bachs solosonater i en slik sammenheng.

Kontakt, samspill og følelser

Torill Vist drøfter i sin avhandling betydningen av musikkopplevelser for kunnskap om følelser (Vist, 2009). Hennes relevans for hvordan følelsesord kan beskrive musikk, finnes også i en artikkel i boka ”Småbarnspedagogikk”. Der skriver Vist om barns forhold til musikk, om kontakt og samspill og hvordan barnas deltakelse i musikk gir mening (Vist, 2005).

Det er på samme måte festet begreper om kontakt, samvær og væremåter til mitt musikalske innslag, tilhørerne var voksne menn hvorav noen jeg aldri har lagt merke til tidligere. De ga meg klemmer, banket meg på ryggen og sa: ”det var fantastisk bra”. Den inkluderende responsen ligner det Vist sier om barns deltakelse i musikk, den felles musikkglæden gir uttrykk for det meningsskapende ved musikk.

Sterke musikkopplevelser

Mitt tonefølge i foreningen var en jazzgitarist som improviserte med overtoner underveis i Fanitullen. I Gabrielssons bok *Starke Musikkopplevelser* har jeg fra kapitlet ”Når man själv er med och framför musiken” funnet interesse for avsnittet om følelser i sammenheng med improvisasjon. Han skriver om følelser og utøvelse, samspill mellom gode musikere, nerver og det magiske som oppstår i samspillet. I Gabrielssons omfattende bok, forteller informantene hans om musikkminner som tårer, risting, fritt svev, man er absorbert, grepet, forundret, overgitt og overveldet - og fylt med glede, lykke, skjønnhet og forelskelse – når noen spilte sammen, eller når man lyttet til musikk (Gabrielsson, 2008).

Musikk og estetikk

Det estetiske er knyttet til erfaringer vi gjør gjennom sansene, gjennom hvordan vi forstår det vi sanser og hvordan opplevelser får en erkjennende og eksistensiell karakter (Dale, 1990, s. 108ff). I mitt slåttespill *hører* man sterk diskantlyd, man *ser* kjøgemesteren og *fanden* og *føler* stemningen og intensiteten. Det estetiske er knyttet til musikkens symbolske sider, melodien eller rytmen gir referanser til eller representerer noe betydningsfullt ved tidligere musikalske opplevelser.

I forordet til sin bok ”Emotion and meaning in music” skriver Meyer om musikalske erfaringer og samspillet mellom det følelsesmessige og det intellektuelle (Meyer, 1956). Meyer representerer teoretisk grunnlagstenkning om musikk og emosjon, han var en av de tidligste som beskrev musikk med psykologiforankret argumentasjon. I sitt vitenskapelige arbeid angir Meyer kjennetegn for feltet om musikk og følelser, feltet

manglet på den tiden spesifikasjoner og presisjon. Meyer oppdaget at man har fokusert på følelser som et objekt, ikke som en prosess. Det er i prosessene man kan forstå følelsene, noe man har undervurdert. Han skiller mellom *native processes* i menneskelig sinn og kropp, og *syntetiske prosesser*, som er avhengig av læring (Juslin & Sloboda, 2001).

For å kunne forklare følelser til musikk, kombinerer Meyer gestaltpsykologi og teorier til blant annet Dewey. Dewey er kjent for sin helhetlige måte å forstå tenkning, erfaring og kunnskap på, noe som ifølge en artikkel om estetikk, pedagogikk og ungdom, også gjelder *estetiske* erfaringer (Stafseng, 2006 og Dewey, 1980). En annen grunnlagstenkning omtales i antologien ”Estetisk teori”. Redaktøren sier med henblikk på Langers filosofi (Langer, 1953), at i motsetning til verbalspråket, kan bilder og musikk skildre følelser ved symbolikk og representasjon (Bale & Bø-Rygg, 2008).

5. VI-IDENTITET

Minner dukker opp ved musikk, det gir identitetsfølelse, lytteren *kjenner seg igjen*. Om flere deltar i spillet eller som tilhørere, da skaper musikk et fellesskap der alle *kjenner seg igjen*. I hvilken grad og på hvilken måte man kan forstå ”å spille og å høre på” i lys av identitetsfølelse? Ruud er den fremste norske forskeren på feltet, og boka som jeg bruker som grunnlag er Ruuds *Musikk og identitet* (Ruud, 2013).

Selvoppfatning

Skaper spill og lytting identitet? Det er for Ruud to måter å forstå identitet på, han viser til Ibsens figurer og peker på identitet som en ”handlende” side ved selvet. Så viser han til hvordan tradisjonell psykoanalytisk vitenskap oppfatter selvet, som et produkt av ulike egofaktorer (Ruud, 2013, s. 45-46). Ruud forankrer teori om identitet og bevissthet om ”den menneskelige person” til både litteratur, psykologi, spedbarnsteori, klassisk gresk filosofi, jødisk-kristen monoteisme, renessanse og reformasjon og filosofiske skoleretninger. Han mener det ikke er motsetning mellom å betrakte identitet som noe fast og stabilt og å se på identitet som noe som utvikler seg.

Mitt spørsmål om å forstå ”å spille og å høre på” i lys av identitet, handler om at vi ikke fremstår som *aktører* uten navn i hendelsen, men som ”menneskelige personer” som utøvere og lyttere. Om den ”menneskelige person” - perspektivet sier Ruud at musikken har inntatt en viktig rolle når det gjelder å forme vår selvoppfatning, ta inn over oss nye erfaringer og til å befeste minner (Ruud, 2013, s. 51). Han spør derav om det finnes et ”vi-selv” ved individualiteten som ikke er påaktet innenfor vår kultur, men som viser seg gjennom felles estetiske opplevelser og erindringer om disse.

På bakgrunn av en slik logikk, må kanskje musikkopplevelsen ved Fanitullen og Bluesette ikke lokaliseres til én musiker og til hver enkelt lytter. Musikkopplevelsen er mer å forstå som én handling og én felles opplevelse - i de samme omgivelsene.

Felles opplevelser

Ruud drøfter vi-identitet i musikk ved hjelp av fire hovedkategorier, det personlige rom, det sosiale rom, tidens og stedets rom, foruten det transpersonlige rom.

I det *personlige* rom forestiller Ruud seg at musikken danner en *ramme* rundt situasjoner og erindringspunkter i hverdagslige hendelser (Ruud, 2013, s. 70), og man

internaliserer bildet av ”den andre” gjennom musikk. Slike indre representasjoner lever videre med oss, ofte som trygge forankringspunkter, eller selvobjekter, som det heter i psykologien.

Fanitullen og Bluesette representerer hver for seg et depot av minner, tanker og følelser hos musiker og lytter, musikken inneholder referanser til viktige relasjoner.

I det *sosiale* rom tenker Ruud at man søker å forstå identitet ikke bare som noe som angår ”kjernen” i individet, men som må søkes i ”kjernen” av individets fellesskap med andre. Musikk blir en markør på felles identitet (Ruud, 2013, s. 105), der fellesskapet blir en base, en nødvendig kulturell posisjonering for å forme eget perspektiv på verden.

Motivasjonen bak spilleoppdraget i foreningen var helt opplagt å markere og feire et 100-årig fellesskap mellom menn, mellom herrer, mellom forretningsforbindelser, mellom pappa og pøde, mellom byborgere. På bekostning av flerfoldige roller som arbeidskar, ektefelle, far, kollega og kamerat, kommer de sammen for å spise torsk og rogn i dress og høre på ei fele.

I *tidens og stedets* rom tenker Ruud seg et mønster, at en musikkopplevelse *skjer* på et bestemt sted og på et forventet tidspunkt. Musikk markerer viktige milepæler i livet, man tenker seg at musikk ritualiserer den opplevde tiden, det blir ikke et nytt år før nyttårskonserten er avspilt første januar, det blir ikke syttende mai, før man har sunget ”Ja, vi elsker”. Ruud drøfter også hvordan det å ha en annen kulturell bakgrunn lar seg artikulere gjennom musikk, man konstruerer og vedlikeholder følelsen av særpreg gjennom musikk.

Tiden og stedet er uløselig knyttet til hverandre gjennom musikkopplevelsen, i 100 år har det fra tid til annen blitt spilt og sunget til kaffen i foreningen.

Det *transpersonlige* rom, viser til det å forsvinne inn i en annen verden, inn i det ”sublime”. Å spille musikk krever en dyp konsentrasjon, plutselig er det slik at man fornemmer virkeligheten forstått som hva man sanser i øyeblikket. Å lytte til musikk gir lytteren følelsen av noe større enn seg selv, Ruud formulerer det slik at opplevelsen ikke kan fanges av ord, den gir en følelse av å gå ut av seg selv.

Det forklarer tilbakemeldinger som ”fantastisk” og ”utrolig”, tilhørerne hadde vært sammen med meg på en indre reise som en ren *felles fantasi*: ”Drøm, rus og hypnose gir oss ekstreme bilder av primærprosesser. Men i foretlet form gjenfinder vi dem i kunstens fiksjonsverden” (Dale, 1990, s. 153).

En handling

Er en persons identitetsfølelse motivasjon for å søke lytteopplevelser? I Ruuds perspektiv

har musikken inntatt en viktig rolle når det gjelder å forme vår selvoppfatning. Han forstår musikalitet ikke bare som evne til å kunne traktere et instrument, men at hvem som helst av oss råder over et kognitivt system hvor musikken frembringer minner, skaper assosiasjoner og historier (Ruud, 2013, s. 58). I grunnmaterialet for Ruuds studie beskriver en av hans informanter følgende: ”Jeg var helt nedbrutt av kjærlighetstapet, men Coltrane hadde jeg heldigvis igjen”. Dette kjenner vi igjen, slike opplevelser og minner har vi alle. ”Eg berre forsvann inn i ei anna verd”, sa en annen, - et utsagn som vi også gjenkjenner i vårt eget musikkunivers.

Ruud forestiller seg på bakgrunn av dette et *femte* rom, forklart med begrepet *en musikalsk identitet*: ”denne musikken er meg”. Gjennom dette at ens bevissthetstilstand endres til lytting til musikk, at man *er* i musikken og at musikk skaper fundamentale opplevelser, blir musikk en metafor for *identitet i endring*. Musikk er et minnedepot som stadig fylles, og gjennom musikalske opplevelser opplever jeg meg selv som *noe som utvider seg*.

Handler musikk om *individuelle* spilleopplevelser og lytteopplevelser, eller må det å fremføre musikk forstås innenfor begreper om *felleskap*? Ruud spør om det kanskje kan være slik at et ”vi-selv” viser seg gjennom estetiske opplevelser. ”Å spille og å høre på” er i lys av dette ikke to handlinger, men *en* handling, og om det gir mening for deltakerne, så er musikken felles eie, slik jeg forstår Ruud.

6. INN I MUSIKKEN

Det estetiske i skolens undervisningen i musikk er knyttet til meningsbegrepet, både opplevelse, erkjennelse og forståelse er innenfor musikkens målområder (Det kongelige kirke-, 1996, s. 238). ”Å spille og å høre på” handler om opplevelse, erkjennelse og forståelse, musikk kan lokaliseres dypt i hjertet og føles i magen.

Alle har en ”tidslinje”, man utvikler seg, og metaforen *inn i musikken* representerer erfaring, forstand, følelse, bevissthet, oppfatning og tro. Bastian er fagottisten som beskriver det å være musiker med boka *Inn i musikken*, Nachmanovitch er musikeren som med boka *Free Play* belyser improvisasjonens krefter i livet og i musikken, og Alterhaug er jazzprofessoren som forteller om jazzmusikere som er *i musikken*.

Fullstendig opplevelse

Bastian forteller om musikkens *vesen*, ikke om melodi, rytme og de andre elementene, men om musikk som er *fullstendig opplevd*. Vi kan forstå en kvint som svarer til et frekvensforhold 3/2, men det forteller oss ingenting om hvordan den oppleves: ”Musikken er ikke knyttet til tonene, den oppstår i sinnet ved hjelp av tonene, men den *er* ikke tonene” (Bastian, 1988, s. 71). Han tenker også at man må være lydhør overfor musikken, ellers virker den ikke, vi hører den ikke. Boka avslutter om lydene som er: ”... som fine tråder som forbinder meg med omgivelsene, som lange, tynne følehorn jeg kan røre verden gjennom” (Bastian, 1988, s. 182).

Publikum har musikken i sentralnervesystemet, uten begreper, de er eksperter på hver sin musikk, sin egen følsomhet, sine innerste anliggender. Da en tilhører sa ”utrolig” til meg, var assosiasjonen hans innenfor det å være ”tilkoblet”, kanskje det å tilhøre.

Musikk som øyeblikket

Nachmanovitch er en musiker som skriver om det å tilføre musikken noe nytt gjennom intuisjon, improvisasjon og frihet. Han har seg selv i tankene når han spissformulerer at han ”gjør ingenting” når han improviserer, han ”følger bare etter”. Nachmanovitch vil bevisstgjøre musikere om det intuitive ved musikk, hvordan musikk vokser i oss, hvor fantasispill kommer fra og hvordan man balanserer struktur, spontanitet, disiplin og frihet.

Han sammenligner den skrevne musikken med den improviserte. Nedtegnet musikk har i motsetning til improvisasjon flere former for tid, både inspirasjonens øyeblikk, samt tiden det tar å få det skrevet ned. Fremføringen innebærer også en form for tid, så det er tid for ide, tid for å skape og tid for å fremføre.

Den vanligste form for improvisasjon er språk. Nachmanovitch sammenligner musikalsk improvisasjon med språk og sier at setningen som snakkes, har kan hende aldri blitt sagt før og vil aldri bli gjentatt. I improvisasjon er det bare øyeblikkets tid, det er å vite hva som kan hende, men man kan ikke vite hva som kommer til å hende.

Opplevelsens tid

I lys av dette er Nachmanovitch som improviserende musiker ikke i musikkbransjen, men i kreativitetsbransjen og kontekstbransjen (Nachmanovitch, 1990, s. 17-19).

Relevant bakgrunn når Nachmanovitch forteller at vi må lytte til det musiske, til den indre "muse", er Bjørkvolds avhandling om den spontane barnesangen og boka *Det musiske menneske* (Bjørkvold, 1992). Musen er den levende kreative stemme, slik vi erfarer i intuisjonen. Intuisjonen er hele vårt komplekse nervesystem i aktivitet i et lite øyeblikk, og improvisasjon er intuisjon i aksjon, en måte å oppdage musen på og finne hjertets stemme (Nachmanovitch, 1990, s. 36-41).

I forhold til mitt spørsmål, sier Nachmanovitch om *å spille og å lytte*, at skal kunst fremtre, må vi forsvinne, tilstedeværelse med tanke og følelse må stå stille, og man må la opplevelse fylle rommet. Også all øvelse må inneholde dette elementet. Øvelse av opptreden er ikke bare teknisk og musikalsk, men også artistisk. Øvelse er nødvendig for kunst, øvelse er kunst, øvelse er direkte inngang til interaktive forhold, veien og relasjonen mellom indre kunnskap og aksjon (Nachmanovitch, 1990, s. 51, s. 68). Jeg forstår det interaktive som forbindelsen mellom inntrykk og uttrykk, mellom "perception" og "performance".

Da kommer vi i selskap med Beethoven, han som skapte sin musikk til et utrolig sterkt uttrykk bare på skalaer og enkle akkorder. For ham var det ikke enkel musikkteori som var hans anliggende, hver note var spesiell, hver note inneholdt temperament, ømhet og aggresjon (Nachmanovitch, 1990, s. 86).

Improvisasjon

Alterhaug ser på improvisasjon i lys av kreativitet, jazzmusikk og kommunikasjon, improvisasjon er en pedagogisk og musikalsk strategi som har vært en del av musikk

siden middelalder (Alterhaug, 2004, s. 98). Som Bastian og Nachmanovitch også er inne på, er musikeren og lytteren ”extempore actio”, i en hendelse utenfor tidsbegrepet, de er i opplevd tid, det vises til filosofen Bergson.

Når Alterhaug snakker om jazz og improvisasjon, ønsker han ikke som musikere å referere til de store flotte øyeblikkene, men heller peke på at improvisasjon er prosess, ikke produkt. Dessuten viser han til at begrepet improvisasjon ikke brukes av jazzmusikere, de snakker kun om å spille ”jazzy” eller i ”flamenco style”: *Jeg spiller bare.* (Alterhaug, 2004, s. 106)

7. FANTASTISK

Da min 17 år gamle sønn hadde vært på konsert med Metallica, skrev han “fy faen” på en SMS. Det var av telefonmeldingen strengt tatt ikke mulig å forstå om Metallica hadde gjort et positivt eller negativt inntrykk. På samme måte sier elever ”kult” eller ”kjedelig” om opplevelser på skolekonserter, musikkstudenter sier ”fett” om prestasjoner i mesterklasse, dommerpanelet sier ”forbløffende” om deltakere i American Idol, og hvem som helst sier ”fantastisk” etter en flott konsert.

I lys av spørsmålet om ”å spille og å høre på”, har jeg har forsøkt å finne ut hva man kan legge i begrepet *fantastisk*, slik jeg muntlig ble takket da jeg spilte i foreningen. I arbeidet har jeg vært faglig ansvarlig for to undersøkelser om musikkformidling, som begge kan brukes til å belyse *fantastisk* fra ulike vinkler.

Hva betyr egentlig ordet *fantastisk* når det brukes om musikkopplevelser?

Fellesskap og nærhet

Monika Nerland drøfter opplæring på et instrument som *kulturell praksis* i sin avhandling fra 2003 (Nerland, 2003). ”Å spille og å høre på” kan kalles kulturell praksis. Når Nerland bringer inn begrepene *intensitet* og *intimitet* om didaktiske prinsipper ved mesterlære, skaper hun en teoretisk ramme som jeg kan benytte til å belyse *fantastisk*, slik jeg viser til musikkopplevelser i foreningen. Å takke for spillet med ordet *fantastisk*, kan handle om fellesskap og nærhet. Man kan finne grunnlag for dette hos Nerland, som også viser til det *stillasbyggende* prinsipp i undervisningen. Begrepet stillasbyggende viser til en lærers ulike metoder for å støtte studentene.

Jeg observerte også nærhet da en student ble kjærlig i tilbakemeldingen hun ga til en medstudent i mesterklasse: ”Jeg tenkte faktisk når du kikka på meg og jeg kikka på deg, så tenkte jeg, neimen, orker du det også da”?

Symboler

På samme måte har Kristin Kjølbjergs avhandling om musikkformidling fra 2010 betydning for min forståelse av *fantastisk* (Kjølbjerg, 2010). Hun trekker fram Irvings tre aspekter ved musikkformidling: det kunstneriske, at man har noe på hjertet, og at utøveren evner å kommunisere med publikum. Disse aspektene samsvarer med patos, etos og logos, som ble nevnt i avsnitt om *språklig sambandling*. Når utøveren framstår som

kompetent og attraktiv, med vilje til å stå på en scene, vilje til å uttrykke seg og vilje til å musisere, får det store positive konsekvenser for publikums inntrykk og opplevelser. Kjølberg skriver blant annet om det symbolske, at musikkens kontekster kan oppfattes som kunstformidlingens innhold. Det blir hva musikken symboliserer som gir tilhørerne mening og som de kanskje uttrykker med ordet *fantastisk*.

Å uttrykke det vanskelige

Østbyes avhandling og vakkert illustrerte bok fra 2007 om å fabulere og filosofere i *kunstmøter* i Den kulturelle skolesekken, gir også en mulighet til å forstå begrepet *fantastisk* (Østbye, 2007). Hun har gjort undersøkelser av skoleelevers møter med skulpturer og malerier. Hennes anliggende er hvordan kunstopplevelser er egnet til å sette i gang dannelsesrelevante prosesser hos elever.

Mange kan føle at musikkopplevelser setter spor, og på samme måte som med kunstopplevelser, tror man at musikk former barns personlighet og adferd. Østbye mener at en klasselærer må vite *hvorfor* man skal snakke med elevene om deres opplevelser. Metaforen *fantastisk*, kan erstatte ord og vanskelige begreper, bruken legitimerer spennende eller vanskelige tanker og temaer.

Å utforske seg selv

I en artikkel fra 1991 diskuterer John Sloboda hvorvidt reaksjoner musikkutøvere har på musikk, gjelder folk flest (Sloboda, 1991). En slik problemstilling har en viss relevans, både erfarne musikere, lovende musikkstudenter og skoleelever bruker *fantastisk* om samme hendelse.

Even Ruuds fyldige materiale om musikk og identitet er også viktig for å forstå *fantastisk*. *Fantastisk* kan kanskje handle om å utforske sosiale roller og seg selv i forhold til andre. I den musikkvitenskapelige forskningen til Even Ruud, oppfattes musikk som en vesentlig identitetsmarkør.

Således kan fjernsynets idolkonsept også være relevant. American Idol representerer unge menneskers drøm om suksess, der dommernes vurderinger ofte handler om tilstedeværelse og x-faktor. Karakteristikk som ”sympatisk deltaker”, ”du er elskelig og talentfull” og ”autentisk” kan i overført betydning ligne tilbakemeldinger foreningsmedlemmene ga meg.

Fellesopplevelser og kontakt

Den empiriske bakgrunnen for en dypere forståelse av begrepet *fantastisk* er to undersøkelser. Den ene undersøkelsen var om formidling og læring i skolekonserter og den andre om tilbakemeldinger i interpretasjon i mesterklasse. Musikkstudenter på Høgskolen i Vestfold har gjennomført undersøkelser om skolekonserter, musikeres formidling, elevers opplevelser og læreres arbeid med Den kulturelle skolesekken. 47 lærere og svært mange elever på 20 skoler over hele Vestfold har deltatt i undersøkelsen.

På et av mange spørsmål svarte kun to av fem lærere at det er nok med en samtale i forkant og/eller i etterkant av skolekonserten. Et tilsvarende antall uttrykte, som svar på et annet spørsmål, at det var viktig å bruke tilgjengelig informasjon og undervisningsmateriell. Dette kan bety at *fantastiske* konsertopplevelser ikke gis stor betydning i skolens læringsarbeid, annet enn som frittstående og eksotiske hendelser.

Skoleelevene skulle si noe om de likte konserten eller ikke. Elevene kunne for eksempel skrive at: “Det var en kjedelig konsert, når damen startet å synge aaaaa aaa fikk de lattis”, “helt sikkert fin musikk for andre, men det er ikke helt min type musikk”, “veldig søvnig og stille og rolig” og det paradoksale: “den var kjempekjedelig – men de var kjempeflinke”.

Fantastisk kan med referanse det paradoksale handle om at ulike følelser og individuelle opplevelser har samme verdi. En lærers samtale med elevene etter en skolekonsert må ta utgangspunkt i at selv om opplevelsene er ulike, supplerer de hverandre. Man klapper og ler sammen, man hører den samme musikken, ser de samme musikerne, og man suggereres inn i den samme applausen. *Fantastisk* kan kanskje handle om kontakt og tilkobling, det oppstår kontakt mellom utøveren og tilhøreren i blikk, formidling av tekst, vilje og personlighet bak musikken og sceniske virkemidler.

Innlevelse, empati og utestengelse

I tillegg til skolekonsertundersøkelsen, har musikkstudentene også deltatt i en undersøkelse om tilbakemeldinger i interpretasjon i mesterklasse. At studenter spiller for hverandre er en opplagt kime til sterke følelser, og i denne undersøkelsen er mellommenneskelig innhold i tilbakemeldingene vesentlig: ”Det var magisk der du gikk ned”, ”fantastisk deilig å ha deg med i klassen” og ”...var fantastisk bra, men veit du om det?”

Aase spiller klassisk piano og presenterte Backer Grøndahls *Ballade*. Hun spilte

flott, og i mesterklasseundersøkelsen ble ”fantastisk” uttrykt slik: “ ... det var så fett, herregud, det var jo hardcore, så synes jeg du gjorde det så jævlig kult da ... så drittøft”.

Fantastisk kan kanskje handle om innlevelse og empati. Jeg oppfatter at en medstudent i følgende tilbakemelding oppfordret til empati: “Du kan også ta med oss i tankene dine innimellom.” På den annen side er det også en type tilbakemeldinger som jeg finner like hemmelighetsfulle som metaforen *fantastisk*. Hva mener for eksempel en dommer i American Idol med “forbløffende”? Betyr forbløffende god eller dårlig prestasjon, når det er ti artister igjen av tusenvis av deltakere?

Stille musikk

Det finnes også tolkningsmuligheter av hva *fantastisk* kan bety, som jeg har belyst i undersøkelsen 2014MMT. Begrepet *fantastisk* kan settes i forbindelse med musikk på øret, som et moderne uttrykk for ungdommelig kontemplasjon og bruk av musikk. Man kan ikke overse at ungdom dveler ved musikk i timevis, slik jeg beskrev i 2014MMT. Et ungdomsliv uten *fantastiske*, men stille, musikkopplevelser, er utenkelig.

8. REFLEKSJON

Denne boken har handlet om å søke det meningsbærende med ”å spille og å høre på”, og det tilgrunnliggende begrepet *musisk musikkformidling* forklares i innledningen med å være fullstendig opplevd og tilstede i musikken og i kommunikasjonen mellom sal og scene.

Med lang erfaring som musiker og pedagog, har jeg manglet ord for opplevelsen av musikkens innerste vesen når jeg spiller bratsj eller underviser. Det viktige er det musiske elementet, at man er glad i mennesker man spiller for, at man er glad i å være sammen med dem, og at musikken er innholdet i samværet. Hvem som spiller og hvem som lytter er underordnet hendelsen ”at man spiller” og gjennom musikk utvikler relasjoner. Musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter glir over hverandre, og kan erstattes av ordparet *musikk og relasjoner*. Arbeidet med teksten har skapt sikkerhet om å utheve *det relasjonelle*, noe som kan supplere faglitteratur i musikkformidling.

Det foreslås ingen ny definisjon på musikkformidling, men på bakgrunn av vinklingen på musikk og relasjoner, vil jeg presentere og argumentere for en relasjonsmodell jeg kaller *UnderOpp-modellen*. Jeg har hatt behov for en modell som kan beskrive det dypt musiske ved ”å spille og å høre på”. Med det ønsker jeg å bidra til å skape mening og gi en forståelse om temaet *hva musikkformidling kan være*, med spørsmålet ”å spille og å høre på” som utgangspunkt.

UnderOpp

Modellen *UnderOpp* anvender ordene *oppsøke-oppholde-oppvise* og *undersøke-undervise-underholde* som parallelle begreper. Ordleddet *under-* speiler noe ydmykt, tilgrunnliggende og et steg tilbake, for å fremheve det Nachmanovitch idealiserte som ”i øyeblikket”. Ordleddet *opp-* speiler noe freidig, et steg frem for ”å røre verden” i lys av Bastians *Inn i musikken*. *UnderOpp* handler kun om å forsterke og styrke menneskelige relasjoner gjennom musikk. Ordleddene ”- søke”, ”- holde” og ”- vise” betyr noe i seg selv, og jeg opplever at en mulig mening med *UnderOpp* kan formuleres slik:

- - **søke**: Musikeren *oppsøker* kildene og *undersøker* musikalske linjer, betoning og fraser som forsterker musikkens sjanger og følelsesmessige karakter for tilhørerne: *Referensiell funksjon/ etos*

- - **holde**: Musikeren *oppholder* publikum, *underholder* og gir samværet mellom musiker og publikum minner, fellesskap og innhold: *Ekspressivitet/patos*
- - **vise**: Musikeren *oppviser* kunnskap og ferdigheter og *underviser*: *Handling/logos*



Modellen passer til Irvings tre aspekter ved musikkformidling: det kunstneriske, at man har noe på hjertet, og at utøveren evner å kommunisere med publikum. Musikalske, relasjonelle og sceniske aspekter har også i modellen blitt erstattet av uttrykket *musikk og relasjoner*. Med modellen ønsker jeg å nyansere og gi en dekkende beskrivelse av musikerens følelser for musikk, interesse for andre mennesker og oppmerksomhet på egen rolle når han spiller.

Hvordan skal man forstå det å spille og å høre på? Mitt svar på spørsmålet er at utøverens spill og publikums lytting må forstås som relasjonene mellom dem, hva som skjer mellom dem under spillet og det utbyttet de begge har av samværet. Det har vært viktig å få frem hva forskning om musikkformidling, følelser og identitet, samt hva faglitteratur sier om emnet. Det relasjonelle representeres med minnet om min tidligere spillelærer og musikkskolekompiser:

"Jeg har sett Herbert, hørt Ragnar og følt Øystein spille Fanitullen. Fanitullen er feleslått som har det norske "vær deg selv nok" i seg. Det tok meg 20 år å minnes hvordan de spente strengene og rykket i buen, før jeg fikk tak i både Myllargutens og Halvorsens noter og startet selv å øve på fandenskapet. Notene angir rytmer og toner, men det var musikkopplevelsene fra min ungdomstid, det jeg hadde sett, hørt og følt, som ga visshet og kunnskap om hvordan det skulle lyde." (Runsjø, 2013)

9. KILDER

- Aarhus, A., & Frøshaug, O. B. (Regissører). (1995). *Når øyeblikket synger*. NRK og YouTube: Visions.
- Alterhaug, B. (2004). improvisation on a triple theme: Creativity. Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30 s. 97-118.
- Bale, K., & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetiske teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bastian, P. (1988). *Inn i musikken*. Oslo: Gyldendal.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. I J. A. Sloboda & P. N. Juslin (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bonde, L. O. (2011). *Musik og menneske*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Cohen, A. J. (2001). Music as a source of emotion in film. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N., & Dibben, N. (2001). Musicological approaches to emotion. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Davies, S. (2001). Philosophical perspectives om music's expressiveness. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2001). Aesthetic agency and musical practice: new directions in the sociology of music and emotion. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikkopplevelser: musikk är mycket mer än bara musikk* (B. nr 113). Stockholm: Akademien.
- Hanken, I. M. J., Geir. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Red.). (2001). *Music and emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Kjøllberg, K. (2010). *Rom for romanser*. Oslo: Unipub.
- Langer, S. k. (1953). *Feeling and Form*. New York: Scribner's.
- Maugesten, H. M. (2014). Er ikke alle annerledes. *A-magasinet*, 17, 7.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nesheim, E., Hjelle, E., & Sæter, B. (1997). *Fra overom til scene*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain: a biological perspective om musical emotions. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Pettersen, T. A., Waagen, W., & Yttredal, T. (2000). *Musikkformidling*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Reiten, B. A. (1999). *Tilrettelagt sceneopptreden*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Runsjø, P. (2012). *Fantastisk*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Runsjø, P. (2013). *Alle kan arrangere* (B. Notat 1/2013). Tønsberg: Høgskolen i Tønsberg, Skriftserien
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music* 19, 110-120.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotion*. Oxford: Oxford university Press.
- Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making; the problem of performance anxiety. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk - kompetansemål*. Hentet 25 april 2014
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. I G. Løkken (Red.), *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som mulighet for følelseskunnskap*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + Kunst = Danning*. Oslo: Gurilo Forlag.