

MUSIKK- UNDERVISNING OG VERDIGHET

AV HANNE FOSSUM

UTEN MENNESKER
INGEN MUSIKK

UTEN MUSIKK
INGEN MENNESKELIGHET

Lars Saabye Christensen, fra *Kroppens kammertoner*¹

KORT UDTRYKT ER MUSIKPÆDAGOGIKKENS
HOVEDANLIGGENDE
FORMIDLINGEN MELLEM DE TO INSTANSER,
(...) D.V.S. PÅ DEN ENE SIDE MUSIK (...) OG
PÅ DEN ANDEN SIDE MENNESKER.

Frede V. Nielsen, fra *Almen Musikdidaktik*²

INNLEDNING

«Du er en skam for din familie!» Dette sa musikk-læreren til fjerdeklassingen som med sin hese og kanskje litt oppspilte og høylytte stemme nettopp hadde brummet seg gjennom sangen klassen hadde sunget. Familien til gutten var kjent i lokalsamfunnet som en særlig musikalsk familie. Denne episoden utspant seg for en del år siden, men gutten, som nå er en voksen mann, har ikke glemt den. Han husker utsagnet ordrett. Knutene på stemmebåndene ble på et tidspunkt operert bort, og gutten fikk etter hvert bedre kontroll på stemmen sin. Men skamfølelsen gutten ble påført med hele klassen som publikum, lot seg ikke så lett fjerne. Den musikalske selvtilliten hadde fått en knekk på grunn av lærerens kategoriske dom.³

I løpet av min karriere som musikkpedagog er det ikke få personer – kolleger, studenter og vilt fremmede – som har betrodd meg, nærmest unnskylgende, at de ikke er musikalske, eller at de ikke kan synge. Svært ofte er det en lærer som står bak denne overbevisningen, en lærer som en gang sa til dem at de ikke kunne synge eller at de var umusikalske. Noen av dem har til og med opplevd å bli utestengt fra musikkundervisning eller korsang. Minnene fra musikkundervisningen er for disse personene ofte forbundet med mindreverdigfølelse, skam og sorg over å stå utenfor det gode, «musikalske» selskap. Så skulle det i etterkant ofte vise seg at det ikke en gang var musikaliteten det stod på, men helt andre faktorer. Det kunne være noe så prosaisk som at sangen lå i et ubekvemt toneleie, eller rett og slett at motet sviktet. Eller det kunne være knuter på stemmebåndene, som i fjerdeklassingens tilfelle. Det kunne også være forbundet med at eleven tok rollen som klassens klovn og forstyrret undervisningen for å ta bort fokuset fra hennes eller hans angivelig manglende musikalitet.

Nå er disse eksemplene såpass åpenbart krenkende at de fleste musikkklærere i dag vil hevde at de aldri ville finne på å si slike ting til elevene sine. Likevel viser det seg at det finnes en rekke subtile måter elever og studenter kan krenkes på gjennom læreres holdninger og handlinger. For eksempel viser studier⁴ hvordan lærere i sin uformelle samtalepraksis, gjerne på lærerrommet, har for vane å stemple elever og klasser som f. eks. «svake» og «sterke». Det samme kategoriparet er til og med brukt i læreplanen Kunnskapsløftet.⁵ Og ord skaper virkelighet. For det første vil en slik grov inndeling i dikotomier bidra til å redusere kompleksiteten som finnes i et klasserom

og skape et forflatet og forenklet bilde av hva elever og elevgrupper er og kan. Slike generaliserte personkarakteristikker skaper dessuten statiske bilder av elever og elevgrupper og låser disse fast i posisjoner uten utviklingsmuligheter utenfor disse kategoriene, omtrent som når det stilles diagnoser.⁶ Musikk-lærere kan altså komme til å krenke elever uten å tenke over det gjennom sine kategoriske dommer og sin språkbruk. Lærerprofesjonens etiske plattform⁷ understreker at fordomsfulle vurderinger ikke skal forekomme blant lærere. Det er ikke sikkert at lærerne tenker over at også tilsynelatende uskyldige uttalelser som dette – fordi de er så vanlige – kan karakteriseres som en type fordomsfulle vurderinger. Kanskje er de ikke klar over hvilken makt som ligger i slike personkarakteristikker. Det finnes en rekke sider ved musikkpedagogisk virksomhet, særlig knyttet til lærerens verdier, holdninger og handlinger, som vil kunne krenke elever og studenter, frata dem muligheter de kunne ha hatt, eller redusere deres opplevelsese- og handlingsrom.

Denne artikkelen handler om hvordan musikkklærere, særlig i grunnskole og lærerutdanning, men også i andre typer musikkpedagogisk virksomhet, kan ivareta elevs og studenters verdighet ved å utvikle etisk bevissthet om og reflektere over hva verdighet i sammenheng med musikkundervisning innebærer. Jeg vil argumentere for at musikkklærere derved samtidig ivaretar sin egen verdighet som en del av sin profesjonalitet. Fram til nå har jeg siktet til verdighet i etisk forstand. Det har da handlet om den menneskelige siden ved den musikkpedagogiske virksomhetens hovedansvar, som i følge Frede V. Nielsen dreier om å formidle mellom musikk og menneske.⁸ Men artikkelen tar også opp en annen side ved musikkklærers og elevenes verdighet som er knyttet til lærerens musikk-syn. Det er da snakk om verdighet knyttet til estetiske dimensjoner, hvor søkelyset settes på musikken i formidlingen mellom musikk og menneske. De etiske og de estetiske dimensjonene ved musikkpedagogisk virksomhet er slik jeg ser det i virkeligheten tett sammenvevet og delvis overlappende. Begge typer verdighet, både sett i forhold til etiske og estetiske dimensjoner, vil jeg knytte til begrepet *autentisitet*. Dette vil jeg gjøre ved i hovedsak å dra veksler på Charles Taylors moralfilosofi, Axel Honneths sosialfilosofi og Frede V. Nielsens betraktninger om musikken som menneskespektret meningsunivers.⁹ Imidlertid vil jeg i en artikkel som dette ikke kunne gå i dybden når det gjelder disse tenkernes filosofiske posisjoner. Heller ikke vil jeg kunne ta for meg forskjellene mellom

¹ Saabye Christensen 2007, upublisert dikt.

² Nielsen 1998, s. 140.

³ Alle eksemplene i denne artikkelen er hentet fra musikkpedagogisk praksis, men er anonymisert.

⁴ Werner 2008, Arnesen 2002.

⁵ LK06, s. 12. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

⁶ Werner 2008, s. 273.

⁷ Lærerprofesjonens etiske plattform, Utdanningsforbundet 2013. www.utdanningsforbundet.no under fanen Profesjonsetikk.

⁸ Nielsen 1998.

⁹ Taylor er regnet som en av de viktigste bidragsyterne til de siste par tiårenes internasjonale debatt om det moderne samfunnets egenart. Honneth regnes som Frankfurterskolens nåværende leder. Nielsen (1942-2013) regnes som en toneangivende teoretiker innenfor nordisk og internasjonal musikkpedagogisk forskning.

"MENNESKEVERD INNEBÆRER AT ALLE MENNESKER HAR LIK VERDI."

dem og kritikken mot dem, men vil måtte nøye meg med noen sentrale poeng som bygger opp om min argumentasjon.¹⁰ Siden verdighet er nært knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, skal jeg først klargjøre forholdet mellom disse begrepene og deres status i ulike dokumenter som er relevante for disse aspektene ved musikkpedagogisk virksomhet.

MENNESKEVERD, MENNESKERETTIGHETER OG VERDIGHET UNIVERSELLE NORMER FOR MENNESKEVERD

Menneskeverd innebærer at alle mennesker har lik verdi. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter anerkjenner menneskets iboende verdighet og like og uavhengelige rettigheter for alle medlemmer av menneskeslekten. Den erklærer at undervisning og oppdragelse skal gjenspeile og styrke disse grunnleggende verdiene.¹¹ FNs barnekonvensjon sier at barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv skal respekteres og fremmes, og at tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter skal oppmuntres. Den sier dessuten at intet barn skal utsettes for nedverdiggende behandling.¹² Også den nye rammeplanen for kulturskolen er tuftet på et humanistisk menneskesyn hvor menneskeverd og demokrati er sentrale verdier.^{12A} Likeledes bygger Lærerprofesjonens etiske plattform på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, særlig barnekonvensjonen. Plattformen fremhever at lærernes verdier, holdninger og handlinger påvirker elevene, og at det derfor er viktig å skape et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet.

I et demokratisk land som Norge er det lett å ta for gitt at disse grunnleggende normene gjennomsyrrer samfunn og skole, og også musikkpedagogisk virksomhet. Men er det slik at elever og studenter alltid behandles rettferdig og får like muligheter? Og kan menneskeverdets ukrenkelighet i musikkpedagogisk virksomhet sikres gjennom slike kunngjøringer? Vi skal nå gå litt dypere inn på disse begrepene ved å se på noen aspekter ved Taylors og Honneths tenkning omkring dem.

ET FILOSOFISK BLIKK PÅ MENNESKEVERD, VERDIGHET, ANERKJENNELSE OG KRENKELSE

Begrepet verdighet, slik jeg bruker det i denne sammenhengen, er inspirert av Charles Taylors moral-filosofi.¹³ Taylor tar utgangspunkt i spørsmålet om hva det vil si å være menneske.¹⁴ Verdighet er noe alle mennesker har i kraft av at de er mennesker, i følge Taylor. Det innebærer at alle skal ha like rettigheter og møtes med respekt, selv om Taylor, som også menneskerettserklæringen, innser at dette bare er fullt ut mulig innenfor samfunnsordninger hvor likeverd er et ideal. Det i mennesket som skal vises respekt, er "et universelt menneskelig potensial"¹⁵. Det er altså ikke hva mennesket har gjort ut av sitt potensial som skal vises respekt, men potensialet i seg selv.¹⁶ I Taylors forståelse ser det ut til at begrepene menneskeverd og verdighet har tilnærmet lik betydning, i alle fall er de tett knyttet til hverandre.

Mennesket trenger i følge Taylor å kunne orientere seg i forhold til en horisont (framework), en forståelsesramme utenfor det selv som det kan tolke sitt liv opp mot og som gir livet retning og mening. "Å ikke ha en horisont er å synke inn i et liv uten noen høyere mening" ("Not to have a framework is to fall into a life which is spiritually senseless"), sier Taylor.¹⁷ Denne horisonten danner et moralsk rammeverk rundt aksene *respekt, hva som gjør livet verdt å leve og verdighet*. Verdighet innebærer å gi og få respekt, og respekt er igjen knyttet til rettigheter, autonomi og integritet. Hva som gjør livet verdt å leve dreier seg om å stille eksistensielle spørsmål. Alle disse tre dimensjonene, som altså er tett forbundet med hverandre, har betydning for hvordan individet forholder seg til seg selv og til andre mennesker. Å handle moralsk dreier seg for Taylor ikke så mye om å *gjøre det som er riktig*, men mer om hvordan det er *godt å være* for et menneske. Han mener at det er godt for mennesket å leve *autentisk*, noe det gjør når det lever i overenstemmelse med de verdiene det anser som viktige i sitt liv.

Et autentisk liv innebærer imidlertid også at individet realiserer og utfolder seg selv. Det er for Taylor ingen motsetning mellom selvutfoldelse og det å tenke på andre når det gjelder det å leve autentisk. Tvert imot er det en sammenheng her. For at mennesket

¹⁰ Jeg skriver hovedsakelig innenfor forskningsgrenen musikkpedagogisk filosofi (Philosophy of Music Education), som kan sies å være en type anvendt filosofi hvor ulike filosofiske kilder fungerer som inspirasjon til refleksjon over musikkpedagogisk teori og praksis.

¹¹ Verdenserklæringen om menneskerettigheter, 1947.

¹² FNs barnekonvensjon, ratifisert av Norge i 1991, Art. 31.2 og 37 a. <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Fordypning/Barnsrettigheter>

^{12A} Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. Norsk kulturskoleråd. http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf Rammeplanens kap 1 og 2 er foreløpig vedtatt på Kulturskolerådets landsmøte i 2014. Fagplandelen er under utarbeiding. For at denne planen skal bli politisk forpliktende i kommunene, må kommunene selv vedta planen når den blir ferdig.

¹³ Taylor 1989, 1995, 1998. Alle sitater på engelsk i denne artikkelen er av lesbarhets hensyn oversatt til norsk av meg.

¹⁴ Henriksen 1997.

¹⁵ Taylor 1995.

¹⁶ Thoresen 2001.

¹⁷ Taylor 1989, s. 18.

skal leve autentisk, altså ivareta sin verdighet, må det både ivareta sin egen og andres verdighet, slik jeg leser Taylor. Det som er viktig for ham, er snarere at vi ikke havner i en posisjon hvor alle verdier er relative, at alt er like gyldig, eller *likegyldig*. For dette er et av Taylors hovedpoeng: at det finnes noen verdier som er mer grunnleggende enn andre, selv om disse vil endre seg etter de historiske forhold.

Taylor hevder at alle mennesker skaper sine liv på grunnlag av ulike sett med verdier. Disse verdiene er knyttet til det han kaller sterke og svake vurderinger. De svake vurderingene handler om umiddelbare ønsker og begjær vi har, for eksempel om vi ønsker oss hytte på fjellet eller ved sjøen. Disse er ikke virkelig vesentlige for våre liv og vår identitet. De sterke vurderingene er derimot knyttet til mer grunnleggende holdninger og verdier som vi ser på som gode eller dårlige som styrende for våre liv og våre handlinger på lengre sikt. Disse holdningene og verdiene er nært knyttet til «høyere mål», noe som er edelt, modig eller betydningsfullt, som vi ønsker å utvikle oss mot. I følge Taylor har menneskers forhold til de sterke vurderingene i den postmoderne kulturen kommet i skyggen av en tenkning hvor individet velger de verdiene det føler seg vel med i øyeblikket, verdier som er knyttet til svake vurderinger. Her kommer også den instrumentelle fornuften inn, som Taylor hevder er ett av sykdomstegnene ved den tiden vi lever i. Den som tenker instrumentelt har en tendens til å se mennesker og ting rundt seg som råmateriale eller redskaper for sine egne prosjekter, ut fra en kalkulerende tenkning med nyttemaksimering som målestokk for suksess. Et annet sykdomstegn ved moderniteten er individualismen, som innebærer at folk fokuserer så sterkt på sine individuelle liv at de mister vidsynet.¹⁸ Det skjer når individet unnlater å forholde seg til sterke vurderinger, til en horisont hvor historie, felleskap og medborgerlige plikter spiller en rolle. Denne sorten individualisme både innsnevrer og forflater våre liv og lar det anta "trivialiserte og sløvende former"¹⁹. Den truer derved vår verdighet som borgere, i følge Taylor. Individet kan bare utfolde sitt fulle menneskelige potensial, og dermed ivareta sin verdighet, når det deltar i felleskap og forholder seg til sterke vurderinger.

Taylor ser i tråd med dette mennesket som grunnleggende dialogisk. Det utvikler og opprettholder sin identitet gjennom dialog med andre.²⁰ I dialogen kan menneskets identitet, dets forståelse av seg selv, styrkes og bekreftes gjennom *anerkjennelse*.²¹ Anerkjennelse er i følge Taylor et elementært menneske-

lig behov. Når anerkjennelsen holdes tilbake, kan utviklingen av en trygg identitet svekkes: "Ikke- anerkjennelse eller mis- anerkjennelse kan påføre skade, fungere som en form for undertrykkelse, sperre noen inne i en usann, forvrengt og redusert værensform".²² Fravær av anerkjennelse innebærer altså en krenkelse av individet.

Også sosialfilosofen Axel Honneth ser *anerkjennelse* som sentral for tilskrivelse og opplevelse av menneskeverd.²³ Menneskeverd er for Honneth noe som skal erfares som viktig i personers hverdag. Hans anerkjennelsesteori tar derfor utgangspunkt i konkrete krenkelseserfaringer.²⁴ Menneskeverd kan krenkes, eller det kan anerkjennes, to handlingsformer som står som motstykker til hverandre i Honneths teori. Begrepet anerkjennelse definerer Honneth som bestående av respekt, kjærlighet og ytelse. Ved fravær av disse oppstår ulike former for krenkelse, hvor særlig to av dem, som han kaller rettighetstap og sosial nedverdiggelse, er relevante for denne artikkelens tema. Disse krenkelsesformene kan handle om tap av sosiale og kulturelle rettigheter, og om å bli fratatt sin fellesskapstilhørighet eller gruppesolidaritet gjennom degradering.²⁵

En subtil krenkelsesform som Honneth viser til i sin anerkjennelsesteori, er *usynliggjøring*, det å gjøre en annen ikke-eksisterende i sosial, metaforisk betydning. Det kan dreie seg om bevisst usynliggjøring, som når herren i huset ignorerer vaskehjelpen, som han på grunn av hennes sosiale ubetydelighet overser eller "ser rett igjennom". En slik handling kan ses som et uttrykk for forakt. Men usynliggjøring kan også handle om å være uoppmerksom, som å glemme å hilse på noen i et selskap fordi en blir opptatt med noen andre.²⁶ Motstykket til krenkelsesformen usynliggjøring er det å se noen. Det er en helt elementær anerkjennelsesform, men ikke mindre sentral for denne artikkelens tema. Honneth påpeker hvordan begrepet *anerkjennelse* har ordet *erkjennelse* i seg, som innebærer å se noe eller noen. Anerkjennelsen fungerer som en positiv forsterkning av erkjennelsen, men utgjør for Honneth samtidig vilkåret for den: "Uten ved at vi har anerkjent andre, ville vi ikke kunne begynne å formulere meningsfull viten om dem."²⁷

Den siste av Honneths krenkelsesformer som jeg vil nevne her, er *tingliggjøring* (reification).²⁸ Tingliggjøring, som er uttrykk for en bestemt type moderne rasjonalitet, skjer i følge Honneth når vi inntar en distansert eller objektiviserende holdning til noe som egentlig krever følelsesmessig engasjement og deltakelse. Honneth tenker her først og fremst på at vi ut fra en slik holdning kan komme til å behandle både andre mennesker og oss selv som "ting".²⁹ Tingliggjøring skjer ved at vi glemmer noe grunnleggende om oss selv, nemlig at vi er mennesker som lever under et helt basalt grunnvilkår i verden, nemlig *aner-*

¹⁸ Taylor 1998, 18ff.

¹⁹ *Ibid.*, s. 29.

²⁰ Taylor 1995, s. 230; 1998, s. 45 ff.

²¹ Taylor 1995, s. 225.

²² *Ibid.*

²³ Honneth 1995.

²⁴ Lysaker 2013, s. 141.

²⁵ Honneth 1995, s. 115-116; 134.

²⁶ Honneth 2003, 100 ff.

²⁷ Jakobsen (2008, s. 313) om Honneths konsept anerkjennelsesglemsel.

²⁸ Honneth 2008, Jakobsen 2008. Begrepet tingliggjøring ble introdusert av Lukács i 1923.

²⁹ Honneth (2005, s. 94) differensierer sin bruk av begrepet tingliggjøring i forhold til Martha Nussbaums bruk av begrepet objektivering (objectification), som betegner ekstreme former for instrumentalisering av andre mennesker ut fra nyttehensyn. Imidlertid må det sies at begrepene er nært beslektet med hverandre.

kjennende intersubjektivitet.³⁰ Honneth kaller derfor en slik tingliggjøring for *anerkjennelsesglemsel*.³¹ Jeg skal nå drøfte eksempler fra musikkpedagogisk praksis i lys av disse momentene fra Taylors og Honneths tenkning og de nevnte verdigrunnlagsdokumentene med tanke på hvordan elevers og studenters verdighet kan ivaretas. Til slutt vil jeg trekke inn Frede V. Nielsens tenkning i diskusjonen.

VERDIGHET I MUSIKKPEDAGOGISK VIRKSOMHET MUSIKALITET OG FORSKJELLSBEHANDLING

Jeg vil begynne med å diskutere opplevelsen til fjerdeklassingen fra artikkelens innledning. Det å bli stemplet som umusikalsk og en skam for sin familie foran hele klassen, kan med Honneth sies å dreie seg om sosial nedverdiggelse, degradering og tap av kulturelle rettigheter. Honneth definerer verdighet som fravær av sosial nedverdiggelse,³² noe som tilsier at en slik musikkpedagogisk praksis *ikke* ivaretar elevers og studenters verdighet. Nå var det heller ikke vanskelig å se dette i utgangspunktet – også uten Honneths hjelp. Men som jeg allerede har vært inne på, vil de færreste lærere i dag finne på å si rett ut til en elev at han ikke er musikalsk. Snarere vil vi kunne finne undervisningspraksiser som er av en slik karakter at de implisitt uttrykker noe i den retning. Det gjør det vanskeligere å få øye på det som er krenkende ved dem, siden det skjer på et mer subtilt nivå. I slike tilfeller kan Honneths begreper være nyttige redskaper for å sette ord på og identifisere den krenkende atferden. Måten undervisningen gjennomføres på av en lærer kan føre til at elever opplever at det stilles musikalitets-diagnoser på dem som de kan føle seg nedverdiggelse og degradert gjennom. Slik diagnosesetting kan komme fram på andre måter enn gjennom ord, som for eksempel gjennom mimikk, kroppsspråk, gester og blikk. Den kan også komme til syne gjennom organiseringen av undervisningen. Det kan handle om måten gruppeinndeling gjennomføres på, hvem som blir bedt om å utføre hvilke oppgaver og hvor elever blir plassert under fremføringer. For eksempel kan enkeltelever bli plassert bakerst eller ytterst i gruppen, eller i verste fall bli bedt om å tie stille når det skal synges. Og ikke minst kan slik stempeling komme fram gjennom lærerens vurderingspraksis. Det vil da vise seg gjennom lærerens fokus, hva hun legger vekt på når hun skal vurdere. Hun kan gjøre nettet så finmasket at det ikke er mulig å komme seg gjennom vurderingen uten at noen blir uthengt. Bak slike handlinger ligger imidlertid lærerens fagsyn, som for musikk læreren både handler om menneskesyn og musikkfagsyn.

synet vil, i alle fall på sikt, skinne gjennom lærerens praksis enten hun vil eller ikke. Lærerprofesjonens etiske plattform vektlegger derfor viktigheten av at vi som lærere "kontinuerlig arbeider med vårt pedagogiske grunnsyn" og "utøver felles, systematisk refleksjon over (...) hvordan våre verdier, holdninger og handlinger kommer til uttrykk i arbeidet med alle (...) elevers lek, læring og dannelse".³³

STATISKE BILDER AV ELEVER

Nå vil noen kanskje innvende at visse mennesker fra naturens side faktisk *er* utrustet med mer utpreget musikalske evner enn andre, og at det blir å stikke hodet i sanden å late som om det ikke er slik. Det er etter min mening heller ikke noe vi trenger å fornekte, og det er ikke det dette handler om. Elever og studenter tåler å oppleve at de er forskjellige. Dette handler imidlertid mer om hvor lærerens fokus er. Det går an å undervise på måter som tar høyde for at det finnes forskjeller, og til og med å feire disse forskjellene – uten å drive med krenkende forskjellsbehandling. Kanskje vi kan si at det har mest å gjøre med *måten* læreren omgås elevene på, om det som skjer i klasserommet, skjer i en atmosfære av Honneths "kjærlighet" og "respekt", og om hun evner å, som det står i lærerprofesjonens etiske plattform, "på en faglig og omsorgsfull måte fremme lærings- og utviklingsmulighetene til alle (...) elever". Alt dette er etter min mening fine nyanser ved det som har med lærerens skikkethet, profesjonelle skjønn og pedagogiske "takt"³⁴ å gjøre, nyanser som det er lett å miste blikket for under tidspress og gjennom den daglige handlingstvangen musikk lærere står i.

Musikk læreren bør imidlertid i utgangspunktet prioritere innhold, arbeidsformer og vurderingsmåter som muliggjør at alle kan lykkes med noe. Dette gjelder særlig for musikkundervisning i grunnskolen, men også i lærerutdanningen, som skal praktisere eksemplarisk undervisning basert på de samme etiske idealene som grunnskolen er tuftet på.³⁵ Der er like muligheter og personlig utfoldelse for alle et ideal, sammen med mestring, samhandling og musikkglede.³⁶ Men hva da med elever som har særlige musikalske talenter, har ikke de også rett til utfoldelse? Og kan ikke idealet om likhet gå for langt, slik at de kunstneriske aspektene ved musikkundervisningen forsvinner helt ut av syne? Jo, det er absolutt en fare med likhetsidealet, slik jeg ser det. Det skal jeg komme tilbake til i forbindelse med den estetiske dimensjonen ved verdighetsaspektet mot slutten av denne artikkelen. Jeg mener imidlertid at det er mulig å differensiere undervisningen slik at elever og studenter får utfordringer som passer for dem. Her har etter mitt syn den nye rammeplanen for kulturskolen funnet en modell som er forbilledlig, idet den har skapt et tredelt tilbud hvor det er rom for ulike

³⁰ Her drar Honneth veksler på bl. a. Heideggers tenkning om menneskets fundamentale grunnvilkår, som for ham er dets "kastethet" inn i verden, og hvor "omsorg" kjennetegner menneskets fundamentale værensform.

³¹ Et ord som gir sterke assosiasjoner til Heideggers værensglemsel.

³² Lysaker 2013, s. 152.

³³ Lærerprofesjonens etiske plattform.

³⁴ van Manen 1993.

³⁵ Se f. eks. Programplan for grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn. www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/Grunnskolelærer-1-7.trinn/Programplan-for-Grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7-studieaaret-2015

³⁶ Se læreplanen i musikk i LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet 2006.

"ALT SOM FOREGÅR INNE I HODENE DERES, OG I DERES DRØMMER OG FØLELSER, FORBLIR SKJULT FOR OSS OG DERMED UTEN VERDI."

ambisjonsnivåer med henholdsvis et grunnprogram, et kjerneprogram og et fordypningsprogram, noe som ivaretar behovet for tilpasset opplæring på en god og verdig måte.

Nært beslektet med fjerdeklassingens tilfelle, om enn ikke fullt så nedverdiggende, er det å snakke om elever og elev- og studentgrupper i grove og dikotomiske kategorier som "svake" og "sterke" i forhold til ulike kunnskaper og ferdigheter. En slik praksis kan ses i lys av Taylors mis- anerkjennelse. Elever og studenter kan derved sies å bli innesperret i en "usann, forvrengt og redusert værenform". Elever som blir stemplet på denne måten, har ingen mulighet til å bli sett av lærerne som de personene de er, med sitt fulle potensial, siden lærerne allerede har plassert dem i slike kategorier. Slik kategorisering skjer ikke bare i grunnskolen. Jeg kjenner til en fiolinelev som i oppveksten, hos sin første spillelærer, alltid måtte spille langsomme stykker fordi læreren var av den formening at han "ikke var så egnet til å spille raske ting". Imidlertid mente læreren at han "hadde så fin tone", noe som for læreren avgjorde hva slags type stykker gutten skulle spille. Denne innestengningen av eleven i henhold til et visst bilde av ham som læreren hadde, varte i flere år, helt fram til gutten skiftet spillelærer. Til slutt ble gutten likevel profesjonell musiker.

USYNLIGGJØRING

Som vi har sett, peker Honneth i sin anerkjennelsesteori på *usynliggjøring*, det å gjøre noen usynlig, som en form for krenkelse. Særlig er det lett å se for seg at den formen for usynliggjøring som handler om å være uoppmerksom, kan være aktuell for musikk- læreren i klasserommet eller i gruppeundervisning. Det kan være ulike årsaker til at elever og studenter blir usynlige for oss slik at vi ikke får øye på dem og deres potensial. For eksempel kan elever som er tilbakeholdne lett "forsvinne". Men vi kan også komme til å være mest opptatt av de vi anser som talentfulle eller flinke, slik at vi dermed overser de vi opplever som mer middelmådige. I så fall ser vi ikke på elevene med et blikk som ivaretar elevenes verdighet og respekt etter Taylors målestokk. Han hevder som sagt at det ikke er hva mennesket har gjort ut av sitt menneskelige potensial som skal vises respekt, men potensialet i seg selv. I følge dette idealet har alle elever like stor rett til å bli sett, uansett om de viser fram sin "flinkhet" eller ikke. Et problem her er at dagens læreplaner er formulert på en måte som bare verdsetter kompetanser elever og studenter kan framvise, og som kan måles. Alt som foregår inne i hodene deres, og i deres drømmer og følelser, forblir skjult for oss og dermed uten verdi. Læringssynet som disse læreplanene promoterer, forsterker derfor

denne typen usynliggjøring av elever som ikke klarer å vise fram det som bor i dem på en overbevisende måte. Moira von Wright³⁷ hevder at vi med dagens vekt på synlig aktivitet i undervisningen står i fare for å gå glipp av viktige dimensjoner ved undervisning og læring som er knyttet til de mer skjulte og kontemplative aspektene ved vår eksisens. Vi står også i fare for å trekke forhastede slutninger om elever og studenter, som at de "er passive" eller "gjør ingenting".

Mang en musikkpedagog har fått seg en overraskelse når en elev hun har hatt, og aldri har lagt spesielt merke til, i ettertid viser seg å utfolde store musikalske evner eller ferdigheter. Eleven kan ha gått sin egen vei og utfoldet seg på helt andre arenaer enn de læreren kunne se for seg i utgangspunktet. Eller han kan ha fått en annen lærer som har sett hans potensial og hjulpet ham fram, som fiolineleven som endelig slapp unna stempelet "han med den fine tonen" som forviste ham til å bare spille langsomme stykker. Nylig kunne operasangeren Mari Eriksmoen i et TV-program³⁸ fortelle om sin tornefulle vei til suksessen hun nå har på viktige operascener og festivaler i Europa. Det er en historie om hvordan hennes potensial gjentatte ganger ikke ble sett av utdanningsinstitusjonene hun søkte om opptak til. Først kom hun ikke inn på musikklinjen på videregående, men klarte det til slutt. Senere kom hun ikke inn på musikkhøgskolen første gang hun søkte der, og på operaakademiet i København måtte hun søke tre ganger før hun kom inn.

Kunstpedagogen Elliott W. Eisner beskriver "educational connoisseurship"³⁹ som et kunstnerisk-pedagogisk skjønn liknende kunstkritikerens arbeid. Han påpeker at lærere i kunstoffag ikke bare bør kunne vurdere kvaliteten i elevens arbeid der og da, men også være i stand til å se hvilken *retning* denne kvaliteten tar. Læreren som besitter musikkfaglig kjennerskap ser ikke bare det som er mulig i øyeblikket, men også elevens potensial, det han kan få til i fremtiden.⁴⁰ Kanskje kan Honneths tanke om at vi først må anerkjenne den andre for å kunne formulere meningsfull viten om ham, altså se ham, vise vei til hvordan lærere kan utvikle et slikt fremtidssyn. Med andre ord: med en positiv, åpen og anerkjennende holdning ser vi muligheter og sider ved våre elever og studenter som vi ellers ikke ville ha sett. En slik åpen holdning må naturligvis være paret med faglig kunnskap og vurderingsevne for at den med rette skal kunne kalles musikkfaglig kjennerskap. I denne forbindelse er det interessant å legge merke til at Eisners connoisseurship ikke bare dreier seg om det faglige, altså ikke bare fokuserer på selve musikken og musikalske aktiviteter, men også innebærer å ha

³⁷ von Wright 2007.

³⁸ Programmet *Nøkkelen til suksess*, første gang sendt på NRK2 21.09. 2015.

³⁹ Eisner 1994.

⁴⁰ Sætre & Vinge 2010, s. 173.

"INSTRUMENTELL TENKNING KAN FOR EKSEMPEL FØRE TIL AT TALENTFULLE ELEVER OG STUDENTER FÅR STATUS SOM EN SLAGS TROFEER LÆREREN SMYKKER SEG MED."

et blikk for hendelser og sosiale situasjoner som er relatert til musikken,⁴¹ det vil si den menneskelige siden av musikk-menneske-relasjonen. Den musikkfaglige kjenneren har altså finfølelse både på det musikalske og det menneskelige plan. Det vil si at estetiske og etiske dimensjoner ved musikk lærerens finfølelse – og dermed utøvelse av verdighetsaspektet – kan sies å møtes i Eisners kjennerskap.

TINGLIGGJØRING

På hvilke måter kan så tingliggjøring være en krenkelsesform som angår musikkpedagogisk virksomhet? Som nevnt skjer tingliggjøring når vi inntar en distansert eller objektiviserende holdning til noe som krever følelsesmessig engasjement og deltakelse, en holdning som fører til at vi begynner å behandle oss selv eller andre mennesker som "ting". Honneths tingliggjøring er nært beslektet med det Taylor kaller instrumentell fornuft, som får oss til å bruke oss selv, mennesker og ting rundt oss som råmateriale for egne prosjekter ut fra nytte- eller vinningshensyn.

Det som kan sies å kreve følelsesmessig engasjement av musikk læreren, er både musikken – som hun oftest i utgangspunktet har eller har hatt et slags kjærlighetsforhold til – og elevene, som er levende mennesker. Den dagen musikk læreren av ulike årsaker slutter å la seg berøre av musikken og utelukkende tenker på den som en jobb hun tjener penger på, er hun allerede inne på tingliggjøringens og den instrumentelle fornuftens område. En slik holdning har konsekvenser for henne selv og hennes forhold til arbeidet hun gjør. Med Taylor kan det – litt dramatisk – sies at hun derved er på vei til "å synke inn i et liv uten noen høyere mening" ved at hun ikke lenger har en horisont av drømmer, idealer og verdier å se arbeidet sitt opp mot. Hun har degradert seg selv og sine evner til utelukkende å være redskaper som fungerer effektivt ut fra pragmatiske og økonomiske hensyn. Hun har da tingliggjort seg selv, gjort seg selv til et objekt, noe som i følge Taylor innsnevres og forflater hennes liv og lar det anta "trivialiserte og sløvende former". I alle fall gjelder dette for den delen av hennes liv som har med arbeidet å gjøre. Hun kan sies å ha havnet i en posisjon hvor musikken ikke lenger har den viktige verdi den hadde for henne før, hvor andre, svake verdier som økonomiske nyttehensyn har blitt like gyldige, eller mer gyldige. Det har ført til at hun har blitt likegyldig når det gjelder det ved musikken som før var en viktig motivasjon for arbeidet hennes. I følge Taylor lever hun i så fall ikke autentisk, på en måte som samsvarer med hvordan det er godt å være for et menneske. Det betyr at hun heller ikke ivaretar sin verdighet, verken som menneske eller som profes-

sjonsutøver. Hun har på en måte falt ut av profesjonens verdigrunnlag og holder på for seg selv, siden hun sannsynligvis vil prøve å skjule at hun har det på denne måten. Dette er individualismens bakside, slik Taylor påpeker. Læreren har frihet og autonomi til å utøve sin undervisning ut fra sitt profesjonelle skjønn, men kan altså risikere å miste vidsynet og bli lukket inne i sitt hemmelige, ensomme univers tappet for høyere mening om tingliggjøringen tar henne. Det kan naturligvis også være andre omstendigheter i livet som gjør at hun mister arbeidsgleden, men her er det altså tingliggjøringen som er temaet. Som vi har sett, kan individet i følge Taylor bare ivareta sin verdighet gjennom å delta i fellesskap og forholde seg til et verdsett av sterke vurderinger. Også lærerprofesjonens etiske plattform er laget ut fra en tanke om at profesjonen må stå sammen om et sett med grunnleggende verdier, som kan sies å være basert på sterke vurderinger. Den vektlegger det felles kollegiale ansvaret for å videreutvikle kollegenes profesjonalitet, og for å støtte og ta medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet. Den vektlegger også at kollegiet arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter. Noen vil kanskje synes det er en privatsak om en musikk lærer har mistet troen på det hun arbeider med, eller mistet sin musikkglede. Taylors tenkning, og også lærerprofesjonens etiske plattform, peker etter min mening mot at dette ikke er en privatsak, men noe man bør få støtte til å finne en mer verdig løsning på gjennom profesjonens fellesskap.

Men virkelig krenkende overfor andre er tingliggjøring først om læreren begynner å tenke utelukkende på denne måten om sine elever og studenter. Instrumentell tenkning kan for eksempel føre til at talentfulle elever og studenter får status som en slags troféer læreren smykker seg med. Tendensen til å tenke slik er vel ikke et helt sjeldent fenomen, særlig blant instrumental- og sangpedagoger, men også blant korledere som har sett korsangeres talent og gitt dem sjanser som solister. Mange sangere har fått en flyving start på sin karriere på denne måten. Det er legitimt å være stolt når man som lærer har bidratt til at en elev har blitt flink på sitt instrument. Det kan imidlertid føre galt av sted om læreren føler at hun "eier" dette "troféet", og i verste fall motsetter seg at eleven eller studenten etter hvert vil gå sin egen vei eller bytte til en annen lærer. Det harmonerer ikke særlig godt med den profesjonsetiske plattformens oppfordring til lærerne om å være "omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon", og til å "stå imot press fra aktører som vil gjøre (...) elever til midler for sine mål".⁴² Det samsvarer heller ikke med Taylors verdighetsideal, som vektlegger rettigheter, autonomi og integritet.

⁴¹ Eisner 1994, s. 219.

⁴² I et tidligere utkast til plattformen står det her: "... setter våre egeninteresser til side..."

Idealet om autonomi innebærer for oss musikk lærere at vi bidrar til danning som myndiggjøring, det vil si at vi gjør elever og studenter i stand til å stå på egne ben – uten oss. Da må vi slippe dem når de vil gå sine egne veier – uten at de skal måtte ha dårlig samvittighet for det.

Et slikt "eierforhold" kan også føre til at pedagogen blir for bestemmende i forholdet til eleven, for eksempel på den måten at fiolineleven ikke får lov av læreren til å spille med i musikk skoleorkesteret, siden det i følge læreren vil "ødelegge" klangen og spilleteknikken. Mest vanlig har dette fenomenet kanskje vært hos "klassiske" sangpedagoger, som kan ha nektet elever og studenter å synge noe annet enn den typen musikk læreren mener er bra for stemmen, eller å være med i kor og fellesskap som synger "skadelig" musikk. Slike lærerholdninger står i kontrast til kulturskolens verdigrunnlag, som følger barnekonvensjonens anerkjennelse av "barnets rett til (...) fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet". De står også i kontrast til idealene i lærerprofesjonens etiske plattform, som sier at "alle elever (...) har rett til medvirkning (...) og "skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer".

VERDIGHET OG ESTETISKE PERSPEKTIVER

Til nå har jeg hovedsakelig behandlet temaet verdighet i etisk forstand. Jeg har vist hvordan Taylors moralske rammeverk på mange måter sammenfaller med tenkemåten i menneskerettighetserklæringen og andre kunngjøringer som har til hensikt å ivareta menneskets verdighet. Taylors rammeverk tar imidlertid ikke høyde for estetiske dimensjoner som noe sentralt i menneskelivet, noe både menneskerettighetserklæringen og barnekonvensjonen så vidt er inne på, selv om det der naturlig nok handler mest om rettighetsaspektet ved å kunne nyte kunst som et av samfunnets goder.⁴³ Verdighet er et begrep vi vanligvis forbinder med etikens område, og ikke med estetikk. Til slutt i denne artikkelen skal jeg som nevnt diskutere verdighet i musikkpedagogisk virksomhet i lys av estetiske perspektiver.

Frede V. Nielsens teori om "musikken som mangespektret meningsunivers" beskriver musikkopplevelsen som et møte mellom musikk og menneske. I følge Nielsen består musikk av ulike lag som utgjør et potensial for forskjellige typer meningsdannelse, som kan være akustisk, strukturell, kroppslig, spenningsmessig, emosjonell og eksistensiell. Disse ulike lagene korresponderer med liknende lag i mennesket som opplever musikken. Musikken muliggjør altså ulike modi av følelser, opplevelser og erfaringer. I Nielsens grafiske modell over konseptet er de ulike lagene plassert i sirkler innenfor hverandre. Den eksistensielle dimensjonen er lagt til den innerste sirkelen og representerer musikkens dybdeperspektiver. Nielsens modell tar derved høyde for at vi kan ha eksistensielle erfaringer i møte med musikk. En slik

erfaring berører oss dypt, den treffer noe i oss som vi ikke kan kontrollere. Det handler om ufravelige grunnvilkår ved vår tilværelse, som avhengighet, sårbarhet, dødelighet, eksistensiell ensomhet, relasjoners skjørhet og liknende. "Når det går kaldt nedover ryggen min, når værharene reiser seg, (...) når jeg slik bergtas, bringes eller sågar tvinges inn i en (annen) stemning, (...) da er det at et gitt musikkstykk (...) har brakt meg i kontakt med et (eller flere) av nevnte grunnvilkår"⁴⁴, skriver Arne Johan Vetlesen om en slik eksistensiell erfaring med musikk. Han sier at samtidskulturen helst ikke vil forholde seg til disse grunnvilkårene, siden de fremstår som noe negativt som må benektes eller fjernes fra tilværelsen.

Kanskje dette trekket ved samtidskulturen også spiller en rolle for noe Nielsen har lagt merke til, nemlig at musikk lærere har en tendens til å fokusere på "yttersiden av musikken", på det ved musikken som er håndterlig og kan beskrives teknisk, som er representert ved de ytterste sirklene i hans modell. Derved forsømmer lærerne å formidle "innsiden" av musikken, som for Nielsen handler om dens åndelige eller eksistensielle lag. Denne forsømmelsen fører til en musikkpedagogisk reduksjonisme som kan minne om den trivialiseringen av livsholdninger som Taylor beskriver i sin autentisitetdiskusjon. "Not to have a framework is to fall into a life which is spiritually senseless" sier Taylor. Det å ikke ha en horisont, å leve uten å ta hensyn til det som "makes sense spiritually", for å snu om på Taylors formulering, kan sammenliknes med det å kun forholde seg til musikkens ytre meningsdimensjoner uten å ta hensyn til dens åndelige, eksistensielle meningslag. For Taylor betyr det å leve mot en horisont å ta hensyn til "hva som gjør livet verdt å leve", som igjen involverer å stille eksistensielle spørsmål. Det kan sies at Nielsens konsept om musikken som mangespektret meningsunivers også er et rammeverk som involverer en horisont, i likhet med Taylors rammeverk. Begge rammeverk kan sies å sette opp et hierarki av verdier – henholdsvis etiske og estetiske – som representerer "lavere" og "høyere værensformer". Begge har et ideal for den optimale værensform, som for Taylor er autentisitet, mens den for Nielsen er "mangespektret". Men begrepet autentisitet kan også passe til Nielsens konsept. Autentisk musikkundervisning vil da ha å gjøre med at musikk lærere evner å formidle mellom musikken og elevene slik at undervisningens innhold vedkommer elevene på et dypere plan. Om musikk lærere unnlater å forholde seg til dybdeperspektivene i musikken, går de og deres elever glipp av viktige dimensjoner ved den. Elever mister muligheter de kunne hatt til opplevelser og erfaringer som kunne ha beriket deres liv. Øivind Varkøy påpeker hvordan musikk læreren gjennom sitt musikk syn er i stand til å åpne eller lukke rom for musikalsk erfaring for elevene. Han antyder at lærere som "ikke vet hva kunst er", heller lukker enn åpner slike rom.⁴⁵ Lukking av slike rom inn til dybdene i kunstens og musikkens verden kan også skje

⁴³ Menneskerettighetserklæringen sier f. eks. i art. 27: "Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst..."

⁴⁴ Vetlesen 2009, III.

hvis idealet om likhet blir tolket i den retning at bare den aller enkleste, mest banale musikken som alle kjenner til brukes i undervisningen. Slike valg blir gjerne foretatt ut fra en ambisjon om at musikken skal bidra til trivsel og mestring. Stadige repetisjoner av det samme, likegyldighet og et lavt ambisjonsnivå skaper imidlertid ikke trivsel på sikt. Slik undervisning representerer heller en forflatning og trivialisering av musikkens potensial.

Kan det hende at noe av det dypeste i kunstens og musikkens potensial, det som gjør kunst og musikk viktig for mennesker, er å finne i Nielsens innerste erfaringsrom? Og at både etikkens og estetikkens dypeste anliggende, som kan sies å være å fremme det menneskelige på sitt beste, også møtes der, hvor vi blir minnet om noe genuint menneskelig, det som angår vår eksistens?⁴⁶ I så fall har begrepet verdighet – som et uttrykk for det menneskelige på sitt beste – implikasjoner også for det estetiske feltet. Det innebærer i så fall at verdighet ikke bare handler om å forholde seg til etiske normer og handlinger som krever selvkontroll, men også til noe mennesket ikke kan kontrollere. Jeg tenker da på eksistensielle musikalske erfaringer som minner oss om våre grunnleggende vilkår i verden. Verdighet innebærer da å erkjenne at det finnes noe som er større enn oss selv, også dimensjoner det ikke finnes ord for, men som kunsten og musikken evner å bringe oss i berøring med.

OG UTEN MUSIKK INGEN MENNESKELIGHET
UTEN MENNESKELIGHET
INGEN MUSIKALITET
FOR MUSIKKEN SKAL BINDE SAMMEN
DET SOM ER ADSKILT
LØFTE DET SOM FALLER
OG SYNGE DET SOM ER STUMT

Lars Saabye Christensen,
fra *Kroppens kammertoner*

Litteratur

- Aristotle (1995): *Politics*, transl. R. F. Stalley. New York, Oxford: Oxford University Press.

- Arnesen, A.-L. (2003). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Avhandling til dr. polit. Graden. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eisner, E.W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School programs*. (3.utg.) New Jersey: Prentice Hall.
- Henriksen, (1997). *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reizels forlag.
- Honneth, A. (2005). Reification: A Recognition-Theoretical view. The Tanner Lectures on Human Values. Delivered at University of California, Berkeley March 14–16, 2005. http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/h/Honneth_2006.pdf
- Honneth, A. (2008). *Reification. A New Look at an Old Idea*. Oxford: Oxford University Press 2008.
- Jakobsen, J. (2008). Tingliggjøring som anerkjennelsesglemsel? En anmeldelse av Axel Honneth: Reification. A new look at an old idea. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* 2008 (4).
- Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdens politikk: Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. 2. Utg. København: Akademisk forlag.
- Sætre, J.H. & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I: Dobson, S. og Engh, R. (red.) *Vurdering for læring i fag*, s. 166–177. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1995). The politics of recognition. I: *Philosophical Arguments*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thoresen, L. (2001). Det gode liv – den gode død. Hovedoppgave i helsefag, studieretning diakoni. Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, 2001.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar forlag.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. Sætre, J. H. & Salvesen, G. (red.) *Allmenn musikkundervisning*, s. 23–28.
- Vetlesen, A. J. (2009). *Frihetens forvandling: Essays og artikler 2002–2008*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von Wright, M. (2007). Where am I when I am at ease – Relocating the notion of activity in education. *Nordic Studies in Education* 03/2007. Lastet ned 29.07. 2014 fra http://www.idunn.no.ezproxy.hioa.no/np/2007/03/where_am_i_when_i_am_at_ease_relocating_the_notion_of_activityineducation
- Werner, S. (2008). Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler. Avhandling (Ph.D.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo: Unipub.

⁴⁵ Varkøy 2010.

⁴⁶ Her er jeg nok inspirert av Aristoteles' (1995) tenkning om at den musikalske danningens høyeste mål og mening realiseres i den høyeste form for aktivitet (diagogé), som representerer det menneskelige på sitt beste, den høyeste livsform (eudaimonia). Når mennesket befinner seg på dette nivået, er det i følge Aristoteles i stand til å ha en høyere, åndelig, mer dygdfull og refleksiv erfaring av musikk, hvor det gode, det sanne og det vakre møtes. Det er for øvrig tydelig at også Taylor er inspirert av Aristoteles, om enn ikke av hans musikktenkning.



OM: Hanne Fossum (f. 1958). Hanne har vært ansatt som førstelektor i musikk ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus siden 2011. Hun er utdannet som skolemusiker og klaverpedagog fra Norges musikkhøgskole. Etter å ha bodd i Tyskland i en årrekke, hvor hun har hatt et allsidig musikalsk virke som høyskolelærer, klaverpedagog, akkompagnatør, komponist, tekstforfatter og dirigent for ulike kor, flyttet hun i 2008 tilbake til Norge med sin familie. I 2011 avsluttet hun sin master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Hanne har publisert en rekke artikler innenfor feltet musikkpedagogisk filosofi.

Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2013). The Changing Concept of Aesthetic Experience in Music Education. S. E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. Graabræk-Nielsen, & L. Väkevä (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook* Vol. 14, 2012, (pp. 9–25). Oslo: Norwegian Academy of Music. // Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2013). Norwegische Musikpädagogik zwischen skandinavisch, deutsch und englisch. In: *Diskussion Musikpädagogik* 2013; Volum 60/13, S. 18–19. // Fossum, H. (2013). Musikalsk klasseledelse. I: *Klasseledelse, fag og danning*. H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 156–173). Oslo: Gyldendal akademisk. // Fossum, H. (2015). Towards an Ontological Turn in Music Education with Heidegger's Philosophy of being and his Notion of Releasement. *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*, 75–97. Dordrecht: Springer. // Fossum, H. (2015). Flerstemmig og mangespektret musikkundervisning. H. Christensen & R. Seierstad Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 183–200). Oslo: Gyldendal akademisk.