

# DEN VOKSNE MUSIKKELEVEN

I en av Musikkpedagogene Norges lokale avdelinger ble det nylig gjennomført en konsert hvor kun *voksne* musikkelever opptrådte, noe som også var den planlagte rammen for arrangementet. Interessant nok var dette for første gang i den aktuelle foreningens historie når det gjelder felles elevkonserter. Med sine respektive lærere og øvrig publikum sittende 'ringside', evnet syv klaverelever og én sangelev

å fylle en hel time med lodige musikalske innslag – en flott opplevelse for tilhørerne! Forsøket ga mersmak. Nå planlegges det for flere slike felleskonserter, arrangert parallelt med de tradisjonelle arrangementene for barn og ungdom. Tanken er at slike voksenkonserter gir mulighet for å utfolde seg med lengre musikkinnslag i en grad som det ikke er mulig å legge opp til med de unge i flertall på utøversiden.

Videre har man sett at 'vår' elevkategori gjerne får glede og utbytte av å ha et eget forum hvor de treffer andre voksne amatørmusikere, spiller for hverandre, samtaler før og etter konserten, lar seg inspirere repertoarmessig, etc.

Bildet over skal få stå som utgangspunkt for et søkelys på *den voksne musikkeleven* som fenomen. Samme tema skrev jeg om i Musikkpedagogen i 1999, og jeg tror at dette stoffet kan være av fortsatt interesse for den som måtte ha lest den tidligere artikkelen. Også med tanke på at vi har fått mange nye medlemmer og lesere siden den gang, tillater jeg meg således å presentere artikkelen på nytt i en utvidet og sterkt bearbejdet form. Herunder er det trukket inn mer materiale fra min hovedoppgave *Musisering blant voksne amatører* (Rusten 1997), et arbeid som også den opprinnelige artikkelversjonen bygger på.

Vi musikkpedagoger har tradisjonelt blitt vant til å fokusere vår oppmerksomhet på undervisning av barn og ungdom. Fag som pedagogikk og undervisningsmetodikk på musikkutdanningsinstitusjonene vi har bakgrunn fra, må sies å ha berørt feltet musisering og undervisning blant voksne amatører på knappest mulig måte. Dette bildet har heller ikke endret seg betydelig dersom man ser på

nåværende menyer innen musikkfaglig pedagogikk og didaktikk/metodikk.

Langt på vei fremstår denne situasjonen som naturlig og rasjonell: Den store majoriteten av den totale massen musikkelever har jo 'alltid' vært representert av menesker i oppvekstfasen, og vil trolig fortsatt være det i overskuelig fremtid. Mange musikkpedagoger arbeider da også utelukkende med barn og ungdom i skolealder. Atter andre spesialiserer seg på

undervisning av de aller yngste. I forlengelsen her: Et såpass sentralt styringsdokument i vår yrkessammenheng som *Rammeplan for kulturskolen* fastslår at undervisningstilbudet skal rette seg "i hovedsak mot barn og unge i alderen 0-19-år".

Samtidig: Når vi kommer ut i yrkeslivet, vil henvendelser fra voksne som ønsker musikkundervisning kunne være en del av den virkeligheten vi møter. Dette gjelder særlig privatpraktiserende musikkklærere, instruktører for kor, korps og orkestre, samt lærere tilknyttet private musikk- og kulturskoler. Videre har mang en deltidsansatt i den kommunale kulturskolen sin privatpraksis ved siden av, noe som selvsagt òg er relevant å ta i betraktning i denne sammenhengen.

Bare som ett eksempel, her på en privat-

» VI MUSIKKPEDAGOGER HAR TRADISJONELT BLITT VANT TIL Å FOKUSERE VÅR OPPMERKSOMHET PÅ UNDERVISNING AV BARN OG UNGDOM.

praktiserende musikkpedagog, så har min interesse for voksen-musikkpedagogikk nettopp utviklet seg parallelt med at jeg i økende grad kunne notere en andel voksne blant mine klavérelver. I lange perioder har disse utgjort rundt en fjerdedel av den samlede elevgruppen. For eksempel i kollegiale samtaler oppdager jeg da også stadig musikk lærere med en større eller mindre andel voksne blant sine elever. Ikke desto mindre sitter jeg igjen med en opplevelse av at den voksenundervisning som faktisk finner sted, er noe som ikke snakkes særlig 'høyt' om?

## MYTEN

Aller først kan det være på sin plass å avlive en myte som har vært utbredt gjennom tidene, og som dessverre ser ut til å være det fremdeles, nemlig at det skulle være for sent å lære seg musikalske ferdigheter i voksen alder. Ulike fagmiljøer har gjennom flere tiår etter hvert ervervet seg læringspsykologisk og nevrobiologisk viten med implikasjoner bl.a. for musikalisk læring som peker mot den motsatte konklusjon. Om det riktignok kan ta noe lengre tid for voksne å oppnå visse essensielle læringsmål innenfor en så utpreget psykomotorisk kunnskapsform som det musikkutøvelse utgjør, så viser ferdighetsforskning at ny kunnskap generelt kan tilegnes og bli 'sittende' like bra hos eldre som yngre *når den først er innlært*. Dette gjelder også typisk psykomotorisk definerte kunnskapsformer. Det eneste unntaket vil være for virtuose musikalske ferdigheter, som i det store bilde nok synes avhengig av tidlig start. (Dette gjelder muligens ikke sangfaget i like stor grad som andre instrumentalister, og selv innen sistnevnte kategori finnes det som kjent noen få, slående moteksempler når det kommer til spørsmålet om profesjonalitet/virtuositet og nødvendighet av tidlig start.) Den norske musikkpedagogiske forskeren Ingrid Maria Hanken konkluderer etter en gjennomgang av utviklings- og aldringspsykologiske forskningsresultater i samme retning, i sin artikkel *Musikkpedagogikk for voksne*: at voksne har gode lærings- og utviklingsmuligheter innenfor musikalisk læring (Hanken 1994). Hun fremholder riktignok at det vil være en stor fordel å ha kjennskap til voksnes spesielle læreforutsetninger. Blant annet når vi bestreber oss på en god metodikk i voksenundervisningen vil jo slik kunnskap være vesentlig for et vellykket resultat. Ovennevnte artikkel gir bl.a. et godt overblikk over viktig kunnskap på dette området. Videre vil jeg vise til hovedoppgavens kapittel 3 (Rusten 1997:94-125), som tar hovedutgangspunkt i den såkalte *andragogikk* for å belyse det aktuelle musikkpedagogiske feltet. Sistnevnte begrep betegner en pedagogikk som er utviklet for å kunne gripe karakteristika ved voksnes læringsprosesser spesifikt. Senere i denne artikkelen vil jeg komme inn på noen didaktiske-metodiske problemstillinger i tråd med *andragogikk*.

Uten å gå lengre inn i feltet av forskning som knytter seg opp mot parametrene læring og aldring,

vil jeg kort gjøre opp den status at det særlig fra et psykomotorisk læringsmessig synspunkt riktignok er en fordel å ha spilt i oppveksten for senere ferdigheter, men slett ingen betingelse. Med andre ord: Hvis en bare ikke har ambisjoner om å utvikle, la oss si, høye profesjonelle ferdigheter hos en voksen amatør (noe den voksne eleven selv sjelden vil ha ønske om) vil det avhengig av individuelle faktorer være svært vide rammer for hvor langt eleven kan komme. Min personlige erfaring som klaverpedagog for voksne elever gjennom mange år er for øvrig i god tråd med dette bildet, dvs. en erfaring av at gunstige individuelle forutsetninger hos den enkelte i gitte tilfeller kaster omkull det generaliserte bilde av ulike forutsetninger for læringsprogresjon som antydes mellom aldersgruppene barn/ungdom på den ene side og voksne på den annen.

## BETYDNINGER AV MUSIKALSK LÆRING OG MUSISERING

Nå til resultater som fremkom i hovedoppgavens undersøkelse. Det vil dreie seg om funn som samtidig viser hvilken hovedretning jeg opererte med i spørsmålsstillingen, nemlig spørsmål etter det opplevde *menings*aspektet med den aktuelle virksomheten.

Hos det begrensede antall voksne amatør-musikere jeg delte et såkalt kvalitativt forskningsintervju med under hovedoppgavearbeidet, var *menings*aspektet ved det å ta musikkundervisning knyttet til musikalisk og menneskelig vekst ut fra *personlig* målestokk, først og fremst. Videre og ikke minst fant jeg en stor glede over musikalisk flyt, mestring og oppnådde prestasjoner. I tilknytning til dette igjen: typer frustrasjonsblandet glede over musiseringens iboende læringsutfordring og vanskelighetsgrad som sådan. Disse aspektene var tematisk tilknyttet opplevelsen av møysommelig musikalisk arbeid og kompetanseoppbygning, med det 'indre'-disiplinerende, dannende og dypt tilfredsstillende potensial slike fenomener bærer med seg.

Nettopp opplevelser av glede, hva enten 'frustrasjonsblandet' eller 'ren' sådan, er vel noe enhver kan gjenkjenne som et fenomen som *alene* kan utgjøre tilstrekkelig motivasjon for å opprettholde en gitt virksomhet: Gleden hviler slik sett selvbegrunnende i seg selv, som en positiv irrasjonell størrelse.

Musiseringen blant de aktuelle undersøkelsespersonene fremstår enn videre som en lystbetont og ofte spontant igangsatt virksomhet i det daglige, for eksempel i forbindelse med en følelse av at instrumentet liksom lokker og drar i en når man passerer det i stuen. Som jeg sier et sted i hovedoppgaven: "Det kan se ut som om musisering på fritiden over tid har en tendens til å bli en syklisk, naturlig del av tilværelsen, og vil gjerne oppleves som et daglig behov." (Rusten 1997:34.) Virksomheten er hos

enkelte tidvis karakterisert ved det man må kalle store *høydepunktsopplevelser*, hvilket også kan ha sin syklisk tilbakevendende karakter. Tiltrekning til bestemte musikalske sjangre og repertoar, og gjerne også fascinasjonen ved et spesifikt instrument, var noe av det som dukket opp i samme forbindelse. Karakteristika ved sin fritidsaktivitet<sup>1</sup> meddelt av undersøkelsespersonene selv, er betegnelser som 'pasjon', 'forelskelse', 'kjærlighet' og 'skjønnhetsopplevelser'. Nå skal det forbigående være sagt at jeg orienterte meg mot undersøkelsespersoner med sterkt og langvarig forhold til sin hobby. Disse kriteriene var begrunnet i ønsket om å få frem en rik og mangefasettert beskrivelse i feltet.

Andre meningskonstituerende omstendigheter med rot i den aktuelle virksomheten kan variere fra det å registrere en øket dybde i sin musikk- og kunsterkjennelse, over det å ta del i en skapende virksomhet, til det å ta i bruk nye sider av seg selv, eller gjennom musikken å fremdyrke et eget slags personlig-åndelig 'rom'. Videre kan det dreie seg om erfaring av meditative og sentrerende virkninger, så vel som en 'styrket følelse av å være levende' – det siste kan hos noen settes i sammenheng med erfaring av vitalitetsoppblomstring og dyp glede gjennom musikkens aspekt av musikk sosial deling og meddelelse. Som det blir sagt et sted i min samtale med den av undersøkelsespersonene som i størst grad syntes å legge vekt på det sistnevnte: "S.G.: Uten det sosiale...musikk uten et sosialt element...altså det for meg å sitte å høre en CD hjemme alene, og det å gå sammen med fem hundre andre ned i Konserthuset er for meg fullstendig forskjellige situasjoner. [...] Musikk er masse prosesser. Og de er sosiale nesten alle sammen." (Rusten 1997:71.)

Endelig appellerte gjerne musikkutøvelsens praktiske dimensjon og følelses-åpnende egenskap som et komplement til en ofte ensidig teoretisk og intellektuelt preget hverdag.

I det følgende vil jeg bringe inn noen ytterligere passasjer fra hovedoppgavens grunnlagsmateriale av aktørberetninger<sup>2</sup>. Dette skal få stå som noen flere punktvis illustrasjoner på det som er omtalt så langt, ved siden av å tematisere et par momenter som ikke er berørt til nå:

*Refleksjon*, springende ut lærer-elev-kontakten, kan fremstå som noe betydningsfullt i seg selv: "T.S.: Utover det rent spillemessige har jeg satt stor pris på og lært enormt mye av samtalen/refleksjonen rundt det vi holder på med. Tror at i forholdet

pedagog - voksen elev er dialog en nesten like viktig del som selve spillingen. Viktig å sette ord på frustrasjoner og gleder. Også det å samtale om musikalsk forståelse/oppfattelse har jeg hatt stort utbytte av." (Rusten 1997:28. Her hentet fra en skriftlig, liten selvbiografisk beretning.) Ja, nettopp den voksnes generelt større evne til refleksjon sammenlignet med mennesker som befinner seg i oppveksten, blir en styrke i lærings- og dannelsesprosessene som finner sted (jeg kommer litt utdypende tilbake til *dannelses*aspektet under).

Nå en annen aktørberetning, som en illustrasjon både på den 'voksne' refleksiviteten og opplevelsen av musiseringens såkalt følelses-åpnende potensial: "C.T.: Dessuten syns jeg å merke at det å spille piano handler ganske mye om å bearbeide, eller åpne opp - eller begge deler - følelser i seg selv. Det er mange følelser som dukker opp. Sitte sånn og spille, så kan det plutselig komme, for tankene går liksom på tvers gjennom hodet da. Og også i forhold til det å få et anslag, det er jo mye en følelsessak. Klart det er teknisk og muskler og alt det der, men musklene er ikke helt uavhengige av våre følelser igjen - derfor er det mange følelser som løsner." (Rusten 1997:59; denne gang fra et intervju.)

Videre ble det nevnt at enkelte av 'våre' musikere opplever utvikling av et slags åndelig og/eller personlig rom i og gjennom musikken, for noen da forbundet med en sentrerende virkning. Slik har musikken i intervjuobjektet M.O.s voksne liv bl.a. vært en arena ikke bare for å øve ferdigheter, men òg for å 'øve' uavhengighet av ytre anerkjennelse og prestasjonskrav – altså musikk som noe som utøves for selvets egen skyld: "M.O.: Men nå, hvis jeg er trygg nok, og jeg spiller - og hvis noen sier "å, hvor nydelig", eller en venninne satt i stolen der, og tårene trillet litt - da synes jeg det er fantastisk at jeg kan bevege andre. [...] Men det er ikke derfor jeg gjør det. Det er noe med at for første gang i livet så gjør jeg noe bare for min egen del. At jeg ikke blir presset av noen. At jeg gir meg selv lov til å bare glede meg over musikken, og glede meg over å utvikle det [...] uten at jeg skal bevise noe." (Rusten 1997:77.) –Eller som her: "M.O.: Og jeg finner en sånn god ro ved å sitte å øve. Selv når jeg er i starten av et stykke ... Når jeg er her og øver, så er jeg som sagt der jeg skal være. Og så er jeg underveis. Og da er det nok. Jeg blir ikke utålmodig for at jeg er så tidlig i stykket, jeg sitter ikke og strever med ting. Jeg bare øver rolig, og tenker at det blir langsomt bedre. [...] Jeg kan være

” OGSÅ DET  
Å SAMTALE  
OM MUSIKALSK  
FORSTÅELSE/  
OPPFATTELSE  
HAR JEG  
HATT STORT  
UTBYTTE AV.

<sup>1</sup> Strengt tatt snakker vi om type dyp interesse som vanskelig kan fanges inn av den blotte betegnelsen 'fritidsaktivitet'.

<sup>2</sup> Ad 'aktørberetninger' som redskap i forskning, jfr. Rusten 2002b.

<sup>3</sup> For en bredere eksplisering av andragoikk, jfr. i tillegg til hovedoppgavens kap. 3 som allerede nevnt, også Rusten 2006:300-306.

litt sliten, eller litt opprørt, og sånn - men når jeg får lukket døren og sagt fra at "nå over jeg, og hvis noen ringer så kan jeg ringe tilbake klokka halv ni, eller sånn": Jeg setter meg ned - og så faller jeg til ro. Blir rolig av å konsentrere meg og øve. Og om det er meditasjon, det... altså, det kan godt hende at det er meditasjon. ... Og jeg er der jeg skal være, og jeg føler at jeg finner mitt eget senter." (Rusten 1997:166.)

Som et apropos til den tidligere fremholdte glede over oppnådd musikalsk flyt, ble det for en annen undersøkelsesperson nettopp den musikalske mestringsopplevelsen som utgjorde den kanskje vesentligste vitalitetsbekreftelse og oppmuntring i *alderdommen*: "M.A.: Men eg vil seie det altså - no er eg blitt syvogåtti år - og der er ein som påstår det heime no, at "det er fela, det, som held liv i deg!"

**Vil du si det er mye riktig i det?**

Det vil eg seie det er mykje sant i. Du veit når man blir gamle sånn, og av og til litt lei når eg er aleine heime, veit du - og tar fram fela...og merkar at du framleis [latter] kan få til littegranne, om ikkje du kan spela sånn som du gjorde før - det skal man ikkje forlange i den alder - men at du...du følar det at du er ikkje blitt heilt gammal likevel." (Rusten 1997:159.)

Man kan i analysen av dette musikkpedagogiske feltet også befinne seg på vei inn i en antropologisk eller sosiologisk betonet problematikk rundt begrepene fritid vs. arbeid, hvor for eksempel betydningen av meningsgenererende 'egentid' sees som noe sentralt. Musikk og musisering som kulturobjekt kan dessuten sees å ta del i en persons hele eksistensielle livsoppfatning og dannelsesprosess, annerledes sagt: musikk som et tilbakevendende omdreiningspunkt for et slags kulturelt-åndelig lærings- og identitetsprosjekt, hvorunder fenomenet selvrefleksjon står sentralt. En slik utvikling kan igjen vurderes i lys av kulturfilosofi og pedagogisk filosofi, herunder dannelsesteori spesielt (for en utprøving av det siste, jfr. Rusten 2002a og 2006). For å illustrere i denne sammenheng, forteller en av hovedoppgavens musikere at hun opplever å ta del i et *åndelig* fellesskap under solo-musiseringen: "M.O.: Nå er det også noe med det at når jeg sitter og spiller, så er det akkurat som jeg får kontakt med et mye større sjelelig landskap enn bare mitt eget. Det er akkurat som jeg får åpnet en dør, rent billedlig talt, ut til noe som forbinder meg med et mye større sjelelig fellesskap. Og det er noe av den samme opplevelsen jeg har når jeg leser skjønnlitteratur - når jeg leser en del klassikere, og en del europeiske - da føler jeg også at det ikke er sånne snevre grenser på ting." (Rusten 1997:61.)

Funn av den type som er fremlagt over, kan selvsagt ikke generaliseres statistisk, å la noe som skulle gjelde en gjennomsnittlig voksen amatørmusiker. Allerede den relativt lille størrelsen på knippet undersøkelsespersoner (12 i hovedoppgavens tilfelle) utelukker noe slikt, og ikke minst er det viktig å ta i betraktning det bevisst 'skjevhetsskapende' utvalgs-kriteriet jeg opererte med når det kom til spørsmålet om musikkinteressens styrke og rotfestethet.

Formålet med denne undersøkelsen, som er av såkalt kvalitativ type, ligger da heller ikke i statistisk retning. Derimot har jeg søkt å gi noen vesentlige pekepinner i dybden om hva som *kan* karakterisere en voksen amatørmusikers opplevelser og innstillinger, motivasjoner og ambisjoner. Slik foreligger det en art og grad av allmen relevans og gyldighet i en mer beskjedne forstand. I samme åndedrag tør jeg for eksempel anslå at mange som selv er engasjert i voksen-musikkundervisning gjenkjenner trekk ved bildet av den voksne amatørmusiker som er tegnet så langt.

## MULIGHETER OG UTFORDRINGER

Som allerede fremgått, kan altså muligheter, utfordringer og forutsetninger innen fenomenet musikk-læring blant voksne forstås og begrepsliggjøres ut fra ulike teoretiske synsvinkler. Det kan eksempelvis dreie seg om å se feltet gjennom prizmer som utviklings- og aldringspsykologi, eventuelt i kombinasjon med fysiologi og nevrobiologi. Videre kan det være nærliggende å ha en andragogisk innfallsvinkel, som allerede berørt.

Det som blir tatt opp under i denne seksjonen, blir nettopp sett på sistnevnte måte. Rammen for denne artikkelen tillater riktignok ingen *bred* eksplisering av det nå aktuelle teoretiske perspektivet. Dette er da heller ikke nødvendig i vår sammenheng. La det bare kort være sagt at andragogikk assosierer sterkt til ulike teoretiseringer rundt betydningen av såkalte livsfaser, samfunnsmessige rollemuligheter og spesifikke aspekter ved voksne menneskers selvbylde, inklusive det for mange mer velkjente teoretiske landskapet man finner innen den amerikanske humanistiske psykologi. For å konkretisere: Andragogikk setter bl.a. søkelys på hvor lett eller vanskelig det er som voksen jevnlig å tre inn i rollen som elev, av type 'person avhengig av hjelp', 'ukyndig læresvenn', etc. Det kan slik bl.a. handle om uttalt behov for å kunne styre og regulere egen læringsprosess - dette å kunne holde i tømmene selv, så å si. Ofte ligger det gjemt noen utfordringer her for den voksne eleven, utfordringer som barn og yngre ungdom langt sjeldnere opplever. Med en fri referanse til psykologisk tankegang har jeg formulert dette som en bevisst eller ubevisst opplevelse/følelse av ufrivillig tilbakegang i autonomi, annerledes sagt, en *autonomiregresjon*, som en følge av den nye undervisningssituasjonen: en opplevelse eller følelse som voksne flest vil ønske å komme vekk fra på en eller annen måte (et ønske som igjen befinner seg et gitt sted langs aksene bevisst-ubevisst), samtidig som man rimelig nok ønsker å fortsette å ta undervisning (jfr. Rusten 1997:97-125; Rusten 2006:305-309, 373-374). I en viss forbindelse til det samme, skal det endelig være nevnt at andragogikk trekker kraftig på to normative begreper innen pedagogikk, nemlig idealene om såkalt *self-directed learning* og 'livslang

læring'.<sup>3</sup>

La oss se på en intervjupassasje som tar oss til kjernen av det som er skissert. Det vil bekreftes at det faktisk kan være en belastning for ens selvfølelse som voksen å erkjenne sin mangel på mestring, slik som teorien hevder, vel å merke når det gjelder *dette* enkeltindividet. Undersøkelsespersonen T.L. kjenner seg på et tidspunkt plutselig som en usikker 'fomler', atter avhengig av veiledning og hjelp etter å ha tilkjempet seg et selvbylde som en selvstendig person med mange yrkesmessige og andre kompetanser til sin disposisjon. Imidlertid, interessant nok kan det se ut som om T.L. søker å vende opplevelsen til en slags øvelse i selvaksept. Det vil videre fremgå hvordan det å gå hos en lærer som er yngre enn en selv, muligens svekker opplevelsen av autonomiregresjon noe i denne personens tilfelle:

**"En annen ting er dette med å forholde seg til en lærings situasjon hvor du som voksen i utgangspunktet kan veldig mye, og så i tillegg ha en lærer som kanskje er noe yngre - og så være den som "ikke kan" - hvordan opplever du det?"**

T.L.: Ja, det er en øvelse, altså - det er en all right øvelse. Det er litt vanskelig. Men jeg hadde den der gjenopplevelsen - borte hos S. hadde jeg det [vedkommende har tidligere tatt undervisning hos en jevnaldrende person, min anm.]. "Å være hos læreren", på en måte. Det er kanskje nesten bedre når læreren er yngre. [...] Så det er litt en overvinnelse, fordi det minner meg om noe. [...]

**Det er jo oftere ... sårere for en voksen å ikke gjøre det bra - dumme seg ut om man vil -**

Ja, for du har på en måte ordnet livet ditt etterhvert sånn at du tror at du er perfekt. I ungdomstiden har du så mange erfaringer for at det er noe du faktisk ikke kan. Det blir mer kjent for deg. Mens når du er voksen, så har du kanskje koblet ut de områdene hvor du føler du er på gyngende grunn - altså konsentrerer deg om det du virkelig kan. Så det å igjen være i en situasjon hvor du faktisk er ganske dum - eller ikke dum, men inkompetent - du er nybegynner, "fomler" - jeg kan kjenne at det gjør noe med meg. Og det er kanskje viktig å ha bevisst forhold til hva dette er, så man ikke skal slutte av den grunn. [...] Det med at det kanskje var en fordel at læreren er yngre: Kan du utdype det? Er det fordi situasjonen ligner mindre [på tidligere undervisningsopplevelser]?

Ja, nettopp. Det tar meg vekk fra noe." (Rusten 1997:100-101.) Rundt et år senere uttrykker undersøkelsespersonen seg på lignende måte rundt dette temaet: "T.L.: Det er jo dét med å begynne med sånne ting som dette her, at jeg blir konfrontert med hvor hjelpeløs, eller lite flink jeg kan være. Mens jeg gjennom det livet jeg så langt har levd har funnet frem til de tingene hvor jeg har vært flink. Det koster jo litt, selvfølgelig." (Rusten 1997:101.) I forbigående: Selvsagt kan det tenkes at andre voksne elever får en *motsatt* opplevelse når det gjelder den betydningen av 'omsnudd' aldersavstand lærer-elev som fremgår over. Likeledes må det kunne tenkes at mange på sin side ikke vil eie noen problematikk rundt autonomi-

regresjon av den karakter som er beskrevet.

Min personlige erfaring fra musikkundervisningen er dog at faktisk oppståtte frustrasjoner i forbindelse med opplevd tilbakegang i autonomi og mestring hos voksne elever, om og når de oppstår, som regel løser seg ved hjelp av samtale og bevisstgjøring. Nettopp derfor er det viktig at vi besitter kunnskaper og sensitivitet omkring den mulige problematikken som lærere. Som et lite apropos til en slik nødvendig sensitivitet: I de første timer på nybegynnerstadiet må man være forberedt på at enkelte voksne vegrer seg uventet mye for å prøve ut for eksempel melodier på instrumentet der og da. Dette kan for noen oppleves som å kaste seg ut på svært dypt vann, og kanskje vil man ønske først å prøve det ut alene, hjemme hos seg selv.

Videre kan voksne ha andre læringsstrategier enn vi som pedagoger tradisjonelt forventer hos en elev. For eksempel kan man med stigende alder og musikalisk utvikling se en lærerrolle i form en *diskusjonspartner* som mer og mer attraktiv. Jfr. følgende intervjupassasje: "S.G.: Men akkurat lærerfunksjonen i betydningen én som står over deg og sier hva du skal gjøre - den har jeg nærmest ikke behov for. Den har jeg motstand mot. Men en diskusjonspartner...har jeg alltid behov for. Men jeg tror ikke lærere nødvendigvis fungerer sånn, jeg tror lærerrollen litt for mye inviterer til den andre varianten. Og som ung har du jo behov for det, tror jeg. Noen må lede deg - jeg tror det." (Rusten 1997:104.) En 'mildere' variant, her, er når eleven ser på læreren som en type kyndig *rådgiver* først og fremst, samtidig som man utviser stor selvstendighet i fremgangsmåter og øveprosesser på hjemmebane. Dette kan gå sammen med en typisk intellektuell og metodisk tilnærming til egen læringsprosess. Atter andre kan være innstilt på å følge lærerens anvisninger til punkt og prikke, hvorunder læreren plasseres mer i en rolle av 'maestro'. Også her i større grad enn hos barn og ungdom flest, kan dette igjen være et utslag av en intellektuell, selvbevisst og metodisk tilnærming, men denne gang mer ut fra en lineær mål-middel-rasjonalitet.

Når en voksen henvender seg for å motta musikkundervisning, ligger initiativet helt og holdent hos personen selv. Problemer med manglende grunnleggende motivasjon forekommer med andre ord ikke, hvilket kan være tilfelle når vi har å gjøre med barn som kun er drevet inn i undervisningssituasjonen av foreldre. -Øg verdt å ta i betraktning når det kommer til den voksne nybegynneren: Med lang bakgrunn som lytter, og gjerne også som amatørsanger på ett eller annet plan, vil den aktuelle personen nok ha et mer eller mindre sterkt, rotfestet forhold til musikk allerede i utgangspunktet. En konsekvens av det samme er videre at den voksne med sin akkumulerte erfaring vil ha et langt bredere kjennskap til konkret musikkrepertoar enn hva som vanligvis er tilfelle hos barn og ungdom, eksempelvis kjennskap som spenner over hele spekteret fra barndommens sangkunnskap, over musikk assosiert med ungdomskultur en selv har tatt del i, til mer tidsbestandige

verk i ulike sjangre man har tilegnet seg gjennom livet.

Spesielle musikksjangre, komponister, utøvere, instrumenter, musikkmiljøer eller musiserende venner kan være utløsere for det å ta fatt selv. Noen ganger ønsker den voksne å realisere en 'gammel drøm' om å spille, andre ganger å gjenoppfriske ferdigheter som har ligget brakk siden spilletimene i barndommen. Som lærere står vi altså overfor en selvmotivert elev med sterk interesse, bakgrunnskunnskaper på forskjellige plan, ved siden av verdiforankringer knyttet til musikk. Og kan vi som lærere ønske oss et bedre utgangspunkt for en undervisningssituasjon?

Den voksnes selvbevissthet, bakgrunnskunnskaper og preferanser vil på den annen side kunne representere en utfordring når det gjelder opplegget av undervisningens innhold, progresjon og metoder. For å ta klaverundervisningen igjen, vil det f.eks. på repertoarsiden ikke være adekvat kun å følge et nybegynneropplegg å la Schaum- og Bastien-seriene. Det finnes da også egne undervisningshefter for den voksne målgruppe. I tillegg må læreren være forberedt på å supplere stoffvalg i henhold til individuelle ønsker. Min lærererfaring forteller meg også at det noen ganger er vellykket å følge en skarpere progresjon i undervisningsstoffets vanskelighetsgrad enn hva som er riktig for et barn. En voksen musikklev har eksempelvis gjerne stor utholdenhet til å holde på lenge med et relativt sett vanskelig stykke dersom bare verket er appellerende. Et annet moment, her, er at voksne trenger inn i musikkforståelsens og notelesningens intellektuelle aspekter langt raskere enn barn.

## SLUTTORD

Hva er så forskjellig, og hva kan være likt hvis en sammenligner feltet med musikkundervisning av barn og ungdom? Mye av ulikheter har fremgått allerede. Ikke desto mindre vil deler av det som har blitt omtalt, kunne gjelde musikklever i alle aldre. For så vidt vil mange momenter også angå enhver dypt interessert musiserende person uavhengig av vedkommendes status som amatør/fritidsmusiker eller profesjonell musiker. Når dette er sagt, så ville det selvsagt føre for langt å forsøke å gi et dekkende bilde av ovennevnte forskjeller og likheter, noe jeg da heller ikke har søkt å gjøre i denne artikkelen.

Men kan vi på grunnlag av fenomenet musisering blant voksne amatører se en mulighet for øket opplevelse av mening i en musikkpedagogisk lærergjerning? Mange musikkpedagoger stiller seg antagelig på ett eller annet tidspunkt spørsmålet: Hva utdanner vi barn og ungdom for/til innen musikk? Å stille mot en profesjonell karriere innen musikk vil jeg ut fra en skjønnsmessig vurdering tro bare er relevant på et statistisk lavprosent-nivå for musikkstudierende barn og ungdom. Samtidig er det en kjensgjerning at mange slutter å ta undervisning på et tidspunkt i oppveksten. Her kan ett svar være dette:

Vi utdanner for en livslang læring innen musikk; til en livslang hobby med mange gleder, med en rekke estetisk, humanistisk og antropologisk definerte berikelser, samt til en virksomhet med stort vekstpotensial i dannelseseoretisk forstand. –Ja, gjerne en utdanning i oppveksten for en livslang *kjærlighet* til musikken. Og et avbrudd i musisering trenger i dette bildet slett ikke være et avbrudd for resten av livet, heldigvis. Her trer da kanskje nettopp den økede meningsopplevelsen inn i bildet i mange musikkklærers yrkesliv, nemlig når den voksne musikklevener banker på døren..

Referanser:

- **Hanken, Ingrid** 1994: "Musikkpedagogikk for voksne". I: Petter Dyndahl og Øivind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 99-113. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag Å/S.

- **Rusten, Einar** 1997: *Musisering blant voksne amatører*. Hovedoppgave, Institutt for musikk og teater, avd. for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.

2002a: "Unfolding the theory of Bildung: Music as cultivating reality in a music-related life narrative". I: Ingrid Maria Hanken, Siw Graabræk Nielsen and Monika Nerland (red.): *Research in and for Higher Music Education – Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-publikasjoner 2002:2, s. 85-108.

2002b: "Selvbiografiske beretninger som datakilde i musikkpedagogisk forskning." I: Elef Nesheim, Ingrid Maria Hanken og Bjørg J. Bjøntegaard (red.): *Flerstemmige innspill 2002 – Artikkelsamling*. NMH-publikasjoner 2002:3, s. 75-96.

2006: *Musikk som dannende virkeligheter – musikalsk livserfaring i lys av dannelseteorori*. Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2006:3.



**OM:** EINAR RUSTEN (f. 1959) er privatpraktiserende klaverpedagog og pianist.

Han har sin utdanning fra Østlandets musikkonservatorium, Universitetet i Oslo og Norges Musikkhøgskole.

Rusten har en Ph.D. i musikkpedagogikk, med vekt på pedagogisk filosofi.