

Å høre hjemme i verden

Om «jazzutdanning» og lytting som kunnskap

Hans Weisethaunet

Nei, nei gutt, dette må bli slutt (Margrethe Munthe 1905); *jeg prøver å finne meg sjæl* (Finn Kalvik 1970).

Margrethe Munthe bidro ikke bare til god oppdragelse og folkeskikk, men til å danne nasjonsbevisste nordmenn. «17. mai er jeg så glad i» ble skrevet til frigjøringen i 1905, hvor hun taktfast marsjerte med barna fra Bolteløkka skole gjennom byens gater på selve nasjonaldagen.¹ Slik blir nasjonen kroppsliggjort, i et ritual som gjentas årlig. Grieg la et grunnlag for vår nasjonale musikkhistorie; han ble, om enn ikke helt uten motforestillinger, vår største nasjonale komponist. Litt enkelt sagt har musikk i norsk historieskriving så vel som i skolens læreplaner gjerne handlet om å skape et hjem – å bygge en nasjon eller en tilhørighet.

Nyere musikkforskning legger mer vekt på musikk som en kilde til *identitet*. Innforstått – man kan konstruere seg selv gjennom musikken (et mer individuelt frigjørende prosjekt enn det nasjonale), i relasjon til kjønn eller som deltaker i en

kulturell formasjon. Fra å finne seg selv, «sjæl» (eller sin sjel, som det het i tidligere tider) bidrar musikk til konstruksjonen av en *subjektposisjon*, hevdes det i dag. Slik bygges «selvet i kontekst» (Ruud 2013 s. 59).² Utgangspunktet for dette kapitlet er, om mulig, motsatt. Istedenfor å beskrive hvordan musikken på en eller annen måte får oss til å «høre hjemme» (en utforsking som lett kan lede til selvbekreftende svar), legges betoningen på: Hva vil det i denne sammenhengen si å *høre*? Framfor å ta utgangspunkt i det allerede kjente, det vi *identifiserer* oss med, stilles spørsmålene: *Hva vil det si å lytte til det ukjente? Og hva kjennetegner en lyttende tilnærming til musikalsk kunnskap?* Musikk kan godt forstås som et kunnskapsområde som utvider grensene for det kjente. Ut fra et dialogisk pedagogisk perspektiv kan en hevde at musikalsk lytting innbyr til å utforske verden utenfor.³ Å lytte til det ukjente vil da si å stille seg åpen for nye kulturelle inntrykk, å møte det ukjente med nysgjerrighet og interesse. Det forutsetter imidlertid en lyttende innstilling – en evne som sannsynligvis kan oppøves i møte med musikken. I skolen kan musikk være et verktøy til å utforske ulikhet; musikken kan gi oss en tilgang til verden der ute.⁴ I en flerkulturell situasjon vil en åpnere lytting dessuten kunne bidra til å utvide mulighetsrommet for hva vi hører i musikken. Fagfornyelsen og de nye læreplanene fra 2020 legger vekt på betydningen av lytting i musikkfaget. Samtidig har faget – etter manges mening – fått en stadig mer stemoderlig plass i skoleverket. Høyere norsk «jazzutdanning» legger stor vekt på lyttebasert metodikk. Kan det være at skolen har noe å lære av en slik tilnærming til musikken – som en lyttende erfaring?

Bakgrunnen for disse spørsmålene er en refleksjon over framveksten av «jazz»-utdanning i Norge – en musikkform som ved utdanningens etablering ble oppfattet som et fremmedelement

i de norske utdanningsinstitusjonene. I 1979 etableres de første studieplassene i «jazz» ved Trøndelag musikkonservatorium, nå NTNU, i Trondheim. Og i løpet av de neste 40 årene gjennomgår all musikkundervisning – fra grunnskole til høyskole – betydelige endringer, noe som blant annet inviterer til større sjangermangfold. Relatert til spørsmålet om å lytte til det *ukjente* kan det se ut til at musikkbegrepet i «jazzutdanningen» har mange fellesnevner med musikkantropologiens ambisjoner om å utforske det *ukjente* – en intensjon om å *lytte* til musikken på dens egne premisser. Endringene i musikkutdanningsfeltet må videre ses historisk, ikke nødvendigvis som «utvikling». Ny åpenhet mot det ukjente – de «andres» musikk – innebærer en bevegelse, ikke bare mellom «høy» og «lav» (Huyssen 1986; Levine 1988), men også mellom det hjemlige versus det ukjente.

«Jazz» som det ukjente

Historisk etablerer «jazzen» seg i Norge som en «annerledes» musikk; det er musikk som gjør krav på en ny type lytting. Om en leser tidlige beskrivelser av opplevelsen av afrikansk-amerikansk musikk i Norge, kan en finne en slående kombinasjon av begeistring og undring. Lenge før «jazz» var et begrep,⁵ gjestet flere afrikansk-amerikanske musikere landet, blant dem Geo Jackson og hans orkester: «Geo Jacksons Negerorkester vakte stor Opsigt her i Byen Lørdag, da de spillende drog gennem Gaderne; de arme Mennesker kunde efterpaa ikke vise sig paa Gaden, uden at bli beleiret av en Hærskare Børn og Ungdom», rapporterer Telemark-avisa *Varden* 22. august 1898. Forestillingen endte med «overfylt Hus, – og Jubelen var uhyre» (Hegdal 2019 s. 159). Som musikkhistorikeren Erlend Hegdal har kartlagt, la mange afrikansk-amerikanske musikere ut på omfattende

turnevirksomhet i Europa, også på kryss og tvers i Norge. Og til tross for innslag av åpenbart rasistiske beskrivelser vies også selve musikken oppmerksomhet.

I 1921, da det amerikanske orkesteret The 5 Jazzing Devils hadde et lengre engasjement ved Bristol Hotel i Oslo, beskriver en anmelder lydbildet som en «allerhelvedes disharmoni». Musikken låt særdeles ny og ukjent for datidens norske ører: «Hvad spilte de? Hvad danset man? Spør De mig? Jazz! Jazz! En allerhelvedes disharmoni. Som kvindene fandt fortryllende indsmigrende og mændene mere end all right» (*Verdens Gang* 26. januar 1921, sitert i Hegdal 2015 s. 292). Vi vet ikke hvordan musikken lød, det finnes ikke opptak, men en av musikerne i bandet (trompeteren Arthur Briggs) hadde spilt med Will Marion Cooks Southern Syncopated Orchestra i London i 1919.⁶ Musikken dette orkesteret spilte, er godt beskrevet i en lengre konsertanmeldelse av den sveitsiske komponisten og dirigenten Ernest Ansermet, i *La Revue Romande*, fra en konsert i London i 1919. Ansermet var ingen «hvem som helst» i europeisk musikkkliv, men en av sin samtids mest berømte dirigenter, kjent fra urframføringer av musikk av Debussy, Ravel og Stravinskij: «The first thing that strikes one about the Southern Syncopated Orchestra is the astonishing perfection, the superb taste, and the fervor of its playing», skriver Ansermet. Særlig framheves det som unikt, ja nærmest utrolig, at musikken ble framført «uten noter» – og det «rytmiske» («the manifestation in the field of rhythm») genierklæres. Ansermet avslutter anmeldelsen på profetisk vis ved å spå at denne «nye» musikken «might very well be the highway the whole world may swing along tomorrow» (Ansermet 1919; sitert i Gottlieb 1996 s. 741–746).

«Jazz» ble på 1920-tallet kosmopolitisk mote og etter hvert verdens mest utbredte populærmusikk, som påvirket musiseringen i mange sjangre, inkludert på revyscenene. Men som Johan

Fornäs (2004) beskriver resepsjonen av musikkformen i Sverige, var den særdeles ambivalent. Musikken ble mottatt med stor begeistring, men ble også erklært som en trussel mot god moral og etablerte verdier: «Jazzen» ble beskrevet som primitiv, feminin og frilynt. Som lederen for det svenske musikerforbundet, Hjalmar Meissner, gjorde oppmerksom på i 1921, kunne musikere som befattet seg med slikt, rett og slett miste sine kunstneriske evner:

Jazz er en hemsk infektionssjukdom, som med stora steg närmar sig våra friska kuster. (...) Jag varnar! Ej minst musikerna. Den stakkars musiker som «jazzar» 7 à 8 timmar om dagen förlorar snart nog sin konstnärliga kapacitet, och håller han på länge därmed, så blir han ofelbart idiot (Meissner, i *Scenen* 1921, sitert i Fornäs 2004 s. 47–48).

Disse forestillingene endres imidlertid i løpet av tiårene som følger. Fra å være eksotisk og fremmed var «jazz» allerede på 1930- og 40-tallet i betydelig grad blitt den skandinaviske ungdommens foretrukne musikk. Musikkformens utbredelse både i Amerika og Europa var godt hjulpet av radio og gramfonmediet. Da Coleman Hawkins besøkte Sverige i 1935, «hade en kompakt massa av beundrare samlats på perrongen, och det var en manstark deputation» (*Dagens Nyheter* 7. april 1935, sitert i Fornäs 2004 s. 125). Ved Louis Armstrongs besøk i Oslo i 1955 brøt det ut rene gateopptøyer i Akersgata, hvor tre tusen ungdommer hadde samlet seg. Politiet måtte rykke ut med hester og vannkanoner for å roe gemyttene – et vitnesbyrd om musikkens popularitet.⁷ På samme tid utvikles jazzkompetansen blant norske musikere, dokumentert ved en rekke plateinnspillinger og avisomtaler (se Johs Bergh og Bjørn Stendahls bøker for en mer detaljert beskrivelse av det betydelige antall spillesteder og klubbvirksomheten som utviklet seg i Norge, f.eks. Stendahl og

Bergh 1987). Norske musikere lærte å spille jazz, ikke minst ved å høre på plater, men etter hvert også i samspill med en rekke amerikanske gjestesolister på norske spillesteder.⁸

«Jazz» som kunstmusikk

Mens «jazz» befester sin stilling, på 1930- og 40-tallet primært som populærmusikk og dansemusikk, endrer musikken seg i retning lyttemusikk, på konsertscene og jazzklubb. En ser i Norge dessuten en utvikling av musikkritikk med jazz som gjenstandsfelt; det vil si at musikken bedømmes ut fra musikalsk-estetiske kriterier. Musikken er ikke lenger ukjent, men blir en sentral del av norsk kultur- og musikkhistorie i det tjuende århundre, samtidig som den endrer retning til et mer modernistisk uttrykk, særlig fra 1950-tallet av initiert av bebop og den såkalte frijazzen.

Det er fra 1960-tallet av et betydelig samkvem mellom «jazz» og det som gjerne betegnes som den «seriøse» musikken. Dette kan eksemplifiseres på mange vis. Komponisten Alfred Janson (1937–2019) – som deltok i komponistkurs ved Darmstadt i 1962 og seminarer med komponistene Pierre Boulez og Karlheinz Stockhausen – så ikke på «jazz» som en mindre seriøs musikkform enn samtidsmusikken. Han hadde spilt jazz på 1950-tallet, turnert i Sverige, blant annet med Nora Brockstedt, og etablert vennskap med de svenske musikerne Jan Johansson og Georg Riedel. Snarere følte han en slags avsky for «arrogansen» og «intellektualiseringen» han møtte i Darmstadt (personlig intervju 09.02.2015). Janson var influert av det samtidige norske jazzmiljøet, blant andre pianistene Øistein Ringstad og Eirik Asplin. Det var etter å ha hørt Asplin spille Fats Waller- og Teddy Wilson-inspirert piano på et lokalt spillested i 1953 at Janson, som han uttrykte det, «skjønnte forskjell på vanlig

dansemusikk og jazz; det var da jeg ble jazzmusiker på en måte, av å høre på han» (ibid.).

Interessen for «jazz» var betydelig i komponistmiljøet, illustrert bl.a. ved at det er den da allerede etablerte komponisten Arne Nordheim som anmelder Charles Mingus-bandets (i ettertid myteomspunne) konsert i Universitets aula i Oslo 12. april 1964. Motsetningsforholdet mellom «jazz» og kunstmusikk, som det ofte er fokusert på, var altså ikke så markant som man kan få inntrykk av i mange musikkhistoriske beskrivelser.⁹ Det mest interessante i denne sammenhengen er hva man vektlæ; hva man *hørte* i musikken. Nordheim undersøker spesielt, som han gjorde i sin egen komposisjonsgjerning, betydningen av musikkens «klang». Det vil si at han betrakter som det sentrale et kunstnerisk arbeid med lydbildet, på de respektive instrumentene:

Charlie Mingus og hans medspillere bekreftet til fulle jazzens bærende idé musikalsk og at jazzten i første rekke er utnyttelsen av instrumentenes iboende krefter. Spillet på de instrumentale virkemidler er her kultivert på en fantastisk nyanserik måte. (...) sammen skapte disse eminente musikerne flere øyeblikk av sær og oppsiktsvekkende jazz-klang (Nordheim 1964 s. 8).

Foruten å beskrive det musikalske gjorde Nordheim oppmerksom på at «jazz» hadde en sosial dimensjon: «Jazzen er et eget broderskap, sier Igor Strawinsky, en helt egen måte å lage musikk på» (ibid.). Men til tross for at musikkformen kunne vise til mange møtepunkter med samtidsmusikken, spesielt ved Henie Onstad kunstsenter fra og med sentrets åpning i 1968, var ikke alltid de mange prosjektene som fant sted «fullt ut vellykket», mente Alfred Janson. Mange av de norske komponistene fant den jazzmusikalske innfallsvinkelen interessant, blant dem Arne Nordheim og Kåre Kolberg, men manglet, ifølge Janson, grunnleggende

kompetanse relatert til musikken: «De manglet jazzbakgrunn, de forsto ikke musikken helt», erfarte Janson (personlig intervju 09.02.2015). Spesielt gjaldt det måten «jazzmusikere» lyttet på – og at musikken primært ikke tok utgangspunkt i det noterte.

«Jazz» i musikkutdanningen?

Det skulle likevel ta lang tid før «jazz» ble akseptert i de musikkpedagogiske miljøene som en legitim del av høyere norsk musikkutdanning. «Jazzlinja» ved Trøndelag musikkonservatorium ble etablert i 1979, først som et prøveprosjekt med fem studieplasser.¹⁰ Tiltaket ble initiert av pianisten Terje Bjørklund (f. 1945), som ble ansatt ved konservatoriet, i klassisk musikkteori, i 1973. Han hadde da allerede etablert et kurs i «improvisasjon» som ble svært populært blant mange av konservatoriets studenter.

Innen dette hadde Bjørklund imidlertid en omfangsrik karriere som utøvende musiker. Han hadde spilt med mange av verdens mest renommerte jazzutøvere på 1960-tallet, blant dem Dexter Gordon, Art Farmer, Art Taylor, Johnny Griffin, Clifford Jordan og Phil Woods, og han spilte fast i kvartetten til Jan Garbarek og med vokalisten Karin Krog. Bjørklund hadde også gjort noen personlige erfaringer med at «jazz» ikke var akseptert i høyere musikkutdanning; det var en bakgrunn man helst ikke burde snakke om. Da han søkte om opptak som student ved musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo i 1966, hadde han fortalt at han var jazzmusiker. Resultatet ble at han ikke kom inn på studiet. Som Bjørklund forteller, «æ hadd jo fortalt at æ drev med jazz. Derfor mente de at det ikke var noe poeng i at jeg skulle studere der» (personlig intervju 21.08.2018.). Bjørklund valgte da å ta opptaksprøven på nytt, hvor han *kun* spilte

Mozart, og ikke nevnte jazz: «Det ble en lærepenge jeg tok med meg der og da, også da jeg søkte jobb ved Trøndelag musikkonservatorium, å ikke nevne noe som helst om jazz i søknaden» (ibid.). Bjørklund «kunne sin Mozart» og kom elegant inn med det repertoaret, og han tok etter hvert magistergrad ved institusjonen samt komposisjonsstudier med Finn Mortensen ved musikkonservatoriet i Oslo.

Å undervise i «jazz» ved musikkonservatoriet var på 1970-tallet en «så godt som utenkelig tanke», slik Bjørklund ser det. Han mener at musikkutdanningene var sterkt dominert av kirkemusikk og organistutdanningen, men at det fantes et samfunnsmessig behov for å dekke mer enn den vestlige klassiske kunstmusikken – gitt tilstrømningen av «unge, talentfulle improvisasjonsmusikere, folk som spilte jazz», og som søkte om opptak ved konservatoriet. Disse studentene kom imidlertid ikke inn, primært fordi opptaksprøvene «var tilpasset den klassiske musikken», ifølge Bjørklund (personlig intervju 21.08.2018). Noe uvanlig i norsk utdanningsammenheng var det likevel at Bjørklund etablerte en kanal direkte til Kirke- og undervisningsdepartementet, hvor han førte samtaler med daværende statssekretær Halvdan Skard om å etablere «jazzutdanning».

Alt i alt er rundt fire hundre studenter uteksaminert ved «jazzlinja» i Trondheim (i perioden 1979–2021), og mange av disse kan vise til internasjonale karrierer i jazzfeltet, flere også innen relaterte sjangre, samtidsmusikk, friimpro, pop, rock, soul etc. I løpet av den samme tidsperioden blir det faglige innholdet i store deler av norsk musikkutdanning betydelig utvidet. Alle institusjonene som tilbyr høyere utøvende musikkutdanning, orienterer seg i dag mot et større musikalsk sjangermangfold enn tidligere og i noen grad med egne studieforløp definert som «rytmisk» musikk og/eller «jazz»-relaterte fag

og studieretninger.¹¹ En kan derfor hevde at «jazz» ble en slags første døråpner for andre sjangre i musikkutdanningene, og at dette er en endring som fikk betydning for musikkfeltet mer allment og også for skolen.

Lyttingens pedagogikk

Hvordan er det musikk læres, og hvordan nærmer man seg musikken som kunnskapsfelt? Det er sentrale spørsmål om man vil undersøke hvorvidt det er noe å lære av erfaringene fra førti år med «jazzutdanning» i Norge. Basert på intervjuer og samtaler med ansatte og studenter ved utdanningen synes de fleste å enes om at en *lyttende* tilnærming er grunnleggende i utforskningen av det musikalske. En annen observasjon er at musikkbegrepet i utdanningen framstår som annerledes enn i klassisk musikkopplæring. Det auditive står i sentrum, både med tanke på å kunne skape og å framføre musikk.

«Standardpedagogikken er rettet mer mot instrumentbeherskelse enn mot musikk læring», uttaler Erling Aksdal (f. 1953), som har vært en del av ledelsen ved «jazzlinja» ved NTNU siden 1991 (personlig intervju 01.10.2019).¹² Det vil si at klassisk utøvende musikkutdanning i stor grad har vært orientert mot å lære instrumentet, for så å kunne fortolke eksisterende, allerede nedskrevet, musikk. Aksdal betegner denne modellen som INI (instrument – notasjon – interpretasjon), hvor det handler om å gi en mer eller mindre god, eller genuin, interpretasjon av musikken. I motsetning til en slik modell mener han at «jazzutdanningen» i all hovedsak arbeider med «sanntidsgenerert musikk» (SGM) – at musikken ikke er gitt på forhånd, komponert eller notert, men at utøveren skaper, eller iallfall alltid er medskaper av, musikken. Dette kan ses

på som komplementære læringsstrategier, hvor *lytting* er det sentrale verktøyet både i utøvelse av musikk og i tilegnelse av eksisterende musikk, ved *imitasjon* av foreliggende komposisjoner og/eller improvisasjoner. Dette begrunnes i en pedagogikk som tar som sitt utgangspunkt det Aksdal betegner som «den klingende musikken». Å lære musikk vil i denne sammenhengen da si både å kunne skape og å uttrykke musikk – å kunne beherske musikk som en kommunikasjonsform.

Et viktig moment i denne sammenheng er at kategorier som av og til tas for gitt i klassisk vestlig musikkteori, ikke uten videre kan betraktes som reelle eller relevante. I stedet for å ta utgangspunkt i gitte størrelser, som for eksempel skalaer eller akkorder, er utgangspunktet hva man «hører». Dette betrakter Aksdal som den «primære kunnskapsbasen», mens den «sekundære kunnskapsbasen», det vil si teori, metoder, noter, representative framstillinger av musikken, etc., ikke gir mening før man har tilegnet seg kompetanse fra den «primære kunnskapsbasen»: «Hvis man begynner med å undervise fra sekundærbasen, gjør man et overgrep på den lærende» (personlig intervju 01.10.2019). Lytting er med andre ord det primære – det sentrale læringsverktøyet for tilegnelse av musikk. Lyttekompetansen er videre selve fundamentet for musikalsk interaksjon – når musikken skapes i «sann tid» – i samspill med andre musikere.

På sett og vis peker Aksdal her på et grunnleggende representasjonsproblem i musikk med utspring i den afrikansk-amerikanske musikktradisjonen. Musikken lar seg ikke egentlig representere i notasjon da vesentlig informasjon, for eksempel rytmisk frasering og det klanglige, tonedanning og lydspekter (jf. Nordheims beskrivelse av betydningen av dette i Mingus-bandet) ikke lar seg representere i et notebilde. Dette er kunnskap det ikke er mulig å tilegne seg uten å gå veien om «den klingende musikken», men nyansene lar seg definitivt høre. Aksdal legger særlig vekt på å få

fram at musikk læring har mye til felles med språklæring, at det er snakk om et «generativt potensial» som utvikles som følge av arbeidet med imitasjon og lytting:

Vi bruker en førstetalespråklæringsanalogi. Musikk læres som språk gjennom imitasjon der det partikulært imiterte forvandles til et generativt potensial. Den lærende fanger opp komplekse strukturer i språket/musikken, og ser det meningsbærende og meningsdannende i disse ofte helt uten bevissthet om det. På samme måte som at en talespråksetning ikke er ferdig før den tales, er en improvisert melodi ikke ferdig før den «synges». Ordene kommer til oss mens vi snakker, språket kommer til vår assistanse uten at vi tenker på det. Det er denne språkkompetansen, det generative potensialet, som settes i spill (personlig intervju 27.6.21).

Han understreker samtidig at han ikke mener at musikk *er* språk – musikk innehar soniske elementer som ikke kan sies å tilsvare syntaks eller grammatikk. Men å lære musikk via lytting har mange fellesnevner med språklæring hos barn. Det er bakgrunnen for at «jazzutdanningen» fokuserer på *imitasjon* i arbeid med eksisterende musikalsk materiale. Spesielt legges det vekt på kroppsliggjøring av den musikalske kunnskapen. Det vil si at man arbeider med lytting for å kunne gjenkjenne og *imitere* lyd og musikalske strukturer på et detaljert nivå. Å kunne gjengi musikalske forløp, harmoniske og rytmiske strukturer, ikke bare på instrumentet, men ved bruk av egen stemme er et eksempel på en arbeidsmetode som er mye brukt.

Vektleggingen av imitasjon står helt sentralt i det John Pål Inderberg (f. 1950), en av de sentrale lærerne ved «jazzlinja» siden starten, betegner som «jazzlinjepedagogikken». Ved imitasjon er ambisjonen å gjenskape helheten i et musikalsk uttrykk, ikke bare de enkelte byggesteinene. Som han beskriver dette, var det

en idé som ble utviklet ut fra hvordan han hadde sett medmusikanter arbeide med musikk, både lokale musikere i Trondheim og internasjonalt anerkjente utøvere han hadde møtt og spilt med, blant dem Lee Konitz, Warne Marsh, Gil Evans og andre. «Jeg så hvordan de jobbet, og prøvde å systematisere den jobbinga», forteller Inderberg (personlig intervju 02.03.2020).

I korthet går det ut på helhetslytting, helt parallelt med prosessen å lære ditt eget morsmål. For da hører du helheten, du hører tonefall, du hører klangfarge. Du hører setningsoppbygging; du hører ord med semantisk innhold; du hører ord uten semantisk innhold; du hører samtalen. Alt dette imiterer du, inntil du får et ganske flytende språk (ibid.).

Metoden har, slik Inderberg beskriver den, mye til felles med grunnleggende språklæring hos barn, det vil si slik barn lærer ved å imitere de voksnes talespråk. Helt konkret skildrer Inderberg arbeidsmåten som et slags dialogisk møte hvor han sammen med sine studenter lytter inngående til en musikalsk kilde, og hvor de i fellesskap kartlegger hvilke musikalske bestanddeler de kan høre. Inderberg beskriver en arbeidsmåte hvor det ikke er gitt at det er den som underviser som har det «riktige svaret». Det er som regel studenten som får velge kilde, gjerne en innspilling eller musikkuttrykk han kjenner eller ønsker å finne mer ut av. Metoden innebærer at man tar høyde for kompleksiteten i det musikalske lydobjektet, hvor ulike lyttere kan møte musikken med ulik lytteerfaring og med ulike referanser:

Vi må erkjenne at vi hører forskjellig, du hører noe helt forskjellig fra hva jeg hører, når vi hører på den samme kilden. For du hører med dine referanser og preferanser, og jeg hører med mine. Så det handler om å møtes der da – i den samme kilden – vi imiterer den

kilden, tonale strukturer, melodisk-tonale, ikke-tonalitet, bare rytmikk, form, klangfarge, alle de forskjellige delementene i musikken, og det stimulerer forskjellige egenskaper og potensialet til hver enkelt student; det er det vi er ute etter (ibid.).

Erkjennelsen av at man ikke «hører det samme», er derimot ikke et hinder for at det i fellesskap er mulig å undersøke og utforske hva man hører i musikken. Inderberg forteller at han, eventuelt i mangel av et bedre uttrykk, har pleid å kalle metodikken «en studentstyrt, lærerveiledet pedagogikk» (ibid.). Med dette som utgangspunkt mener han det avgjørende ikke er hva slags musikk studentene ønsker å arbeide med, om det er Olivier Messiaens komposisjoner, popmusikalske vokaluttrykk eller Bill Evans' improvisasjoner. Han mener dessuten at utgangspunktet for de musikalske valgene sett fra institusjonens perspektiv ikke bør være verdimesseige kriterier, «om musikken er god eller dårlig», eller på hvilken måte studenten skal finne sin plass i et musikalsk landskap. I «jazzutdanningen» er det med andre ord ikke snakk om «mesterlære» – at studenten skal tilegne seg en spillemåte eller tradisjonsbundet kunnskap fra en «mester» (slik en finner i folkemusikkopplæring). Ved å opparbeide lytteferdigheter og ved å utvikle egen musikalsk kompetanse vil det være opp til den enkelte student å finne veien videre, understreker han: «Det er du som student som bestemmer din estetikk; det er du som finner din plass i samfunnet» (ibid.). Mange av studentene fra utdanningen har definitivt funnet sin vei inn i det internasjonale utøvende musikkfeltet, blant dem mange med utøvende musikerkarrier og utgivelser på internasjonalt renommerte plateselskaper. Det er også et mål på utdanningens suksess at man har lyktes med å utdanne musikere på høyt internasjonalt kunstnerisk nivå.

Lytting som kunnskapsfelt

Interessen for det auditive – for lytting som kunnskapsfelt – er sterkt aksentuert med framveksten av «sound studies», et forskningsfelt som siden 1990-tallet har utviklet seg på tvers av humanistiske og samfunnsfaglige disipliner. Forskningen i feltet undersøker spesielt hvordan lydlig erfaringer er grunnleggende for vår forståelse av verden, inkludert hvordan lydobjekter inngår i en større erfaringsmessig sammenheng. Historikere med interesse for lyd har i nyere tid også lagt vekt på at det lydlig kan være en inngang til å undersøke fortiden (Johnson 1995; Smith 2001; Sterne 2003; Thompson 2002 og andre), og hvordan endrede lydkulturer kan lære oss noe om samfunnet, via studier av hva folk «hørte».¹³

Forskningen innen «sound studies» er interessant da den undersøker hvordan lydobjekter og lyderfaringer inngår i historiske og samfunnsmessige sammenhenger. Noen av disse sammenhengene angår det politiske, det kulturelle, det estetiske, det økologiske etc., og hvor ulike lydlandskap – eller hva medieteoretikeren Jonathan Sterne (2012) betegner som «sonic imaginations» – er forbundet med sosiale strukturer og situert erfaring. Lyttingen er ikke bare rettet mot de enkelte objektene, men er en kompetanse, en måte å erfare verden på:

Sound Studies' challenge is to think across sounds, to consider sonic phenomena in relationship to one another—as *types of sonic phenomena rather than as things-in-themselves*—whether they be music, voices, listening, media, buildings, performances, or another path into sonic life (Sterne 2012 s. 3).

Og som Sterne konstaterer, må ambisjonen være å undersøke referanserammene for lyttingen, kontekstene den lydlig kunnskapen inngår i og springer ut fra. Det vil si at forskningen bør

gjøre rede for lytteerfaringenes historisitet; «we must account for the historicity of that knowledge (rather than simply saying 'this is how your ear works' as if the ear is the same in all times and places)» (Sterne 2012 s. 4). Mange forskere har pekt på hvordan den afrikansk-amerikanske musikken var et historisk produkt av undertrykkelse og ulikhet – hvordan lydlige forhold i Amerika gjenspeilet sosiale og økonomiske strukturer, nord og sør, rasismen, slaveøkonomien og slavenes muligheter til å kunne uttrykke seg estetisk så vel som sosialt. Slavene ble fratatt retten til medbestemmelse i eget liv, og som historikeren Mark M. Smith (2001) beskriver, la slaveeierne vekt på å stilne mulig opposisjon og støy, inkludert bruken av musikkinstrumenter. Samtidig kunne lydlige uttrykk ikke kontrolleres i samme utstrekning som annen aktivitet. Dette tematiseres også i skjønnlitteraturen, for eksempel i Zora Neale Hurstons berømte roman *Their Eyes Were Watching God* (1937). Til tross for at slavenes kunne fratas all menneskelig verdighet og rådighet over eget liv og egen kropp, ble de «lords of sounds and lesser things» så snart slavedriveren var ute av syne:

These sitters had been tongueless, earless, eyeless conveniences all day long. Mules and other brutes had occupied their skins. But now, the sun and the bossman were gone, so the skins felt powerful and human. They became lords of sounds and lesser things. They passed nations through their mouths (Hurstons 1991[1937] s. 3–4).

Historikerne Shane White og Graham White trekker veksler på Hurstons litterære skildringer når de omtaler slaveriets lydverden. «To the extent that slaves ever owned anything», eller kunne være noe «other than brute physical labor», var det i sammenkomster hvor de kunne dele historier, spille, synge, gi seg lydlig til kjenne; «talking out of earshot of the overseer» (2005 s. ix). Musikkhistorikeren Karl Hagstrom Miller (2010) kartlegger

tilsvarende hvordan sosial segregering og rase var tilgrunnliggende prinsipper også i musikkindustriens organisering av lyd som musikk og sjanger, i interaksjon med teknologien, i utviklingen av en ny musikkindustri fra begynnelsen av det tjuende århundre.

Musikkantropologiske studier har vist at musikk ikke er et universelt referansespråk. Det finnes betydelig variasjon med tanke på hvordan ulike kulturer forstår og organiserer lyd, inkludert musikalske uttrykk. Musikkantropologen Steven Feld har utviklet begrepet *acoustemology* for å beskrive hvordan «sound is central to making sense, to knowing» (1996 s. 97). Med utgangspunkt i sine studier av Kaluli-folket på Papua New Guinea, foruten med referanse til Merleau-Pontys (1962; 1964) begrep om *presences*, Bergsons (1908/1988) analyse av minneprosesser, samt nyere fenomenologiske studier, eksemplifiserer han hvordan *lytting* kan være en inngangsport til innsikt i den lokale kosmologien, i et regnskogssamfunn hvor interaksjonen med de økologiske omgivelsene utgjør en vital del av den lokale lydverdenen.

Acoustemology, acousteme: I am adding to the vocabulary of sensorial-sonic studies to argue the potential of acoustic knowing, of sounding as a condition of and for knowing, of sonic presence and awareness as potent shaping forces in how people make sense of experiences (ibid.).

Acoustemology forstås her som «knowing-with and knowing-through the audible» (Feld 2017 s. 85). Feld har tidligere pekt på at heller ikke musikkteorien er universell; det finnes betydelig variasjon med tanke på hvilke lydlige og/eller stilistiske elementer som tillegges signifikans i ulike kulturer og i ulike historiske epoker. Musikkteori er ikke kun et vestlig fenomen som gjør oss i stand til å analysere «de andres» musikk. Det er mulig å

undersøke hvordan man tenker om musikk i ulike samfunn, og hva slags teorier som ligger til grunn for estetisk praksis. Lyttingen, erfaringen av lyd og musikalske uttrykk, står alltid i en kulturell og historisk kontekst. Den er heller ikke uavhengig av refleksjon. Det samme kan en si om betydningen av kunnskap. Kunnskapsbegrepet er relasjonelt; det står alltid i forhold til noe: «Knowing through relations insists that one does not simply 'acquire' knowledge but, rather, that one knows through an ongoing cumulative and interactive process of participation and reflection» (Feld 2015 s. 13–14).

Den afrikansk-amerikanske trompeteren Wadada Leo Smith, som foretrekker begrepet «creative music» framfor «jazz», argumenterer for at han kan høre hvor elementer i ulike utøveres uttrykk kommer fra – inklusive hos europeiske musikere han har spilt med. De historiske referansene er hørbare i musikkens lydlige detaljer (personlig intervju 21.07.2016). Saksofonisten Joe Lovano, som er tilknyttet jazzutdanningen ved Berklee College of Music i Boston, og er blant verdens mest sentrale utøvere på sitt instrument, påpeker at miljøet er helt avgjørende for utvikling av musikalsk kunnskap; det må finnes et levende musikkmiljø ved siden av utdanningene. Det er derfor man i Norge har lyktes med å etablere seg i «jazz»-feltet hevder han, ved å vise til de mange norske musikerne som fant sin plass på den internasjonale «jazzscenen» fra 1970-tallet av, blant dem Jan Garbarek, Terje Rypdal, Arild Andersen, Jon Christensen og flere andre. Musikalsk kunnskap er implisitt i lyttingen og i evnen til å høre referanser i musikken, hevder Lovano. Han beskriver lyttingen nærmest som en «væremåte i verden» – lytteren må leve i «musikkens bibliotek»; det er det som er skolen.

The school of jazz is about who you listen to; if you listen to Steve Lacy, you are in a Steve Lacy school; if you listen to Max Roach, it

is a Max Roach school. (...) You have to take these things and make them your own (...) It is not just learning about the technique on your instrument and the elements of the music. You have to live in the library of music, and you have to find people to play with, as you are developing (personlig intervju 30.10.2018).

John Pål Inderbergs betoning av lyttingens betydning samsvarer i stor grad med forståelsen av dette hos de amerikanske musikerne sitert ovenfor. Selv om «jazz» er en musikkform som retter seg mot et her og nå – mot musikkskaping i øyeblikket –, klinger musikkhistorien med i den samtidige musikken. Musikken er på linje med litteraturen intertekstuell, for å låne et begrep fra litteraturteorien. Den klinger i ulike lag av referanser og kryssreferanser til tidligere tiders musikk. Musikk er dessuten alltid innvevd i teknologien, en teknologi som i noen grad også peker på seg selv, som en del av det historiske referansegrunnlaget. Det musikalske «hjemmet» er historisk forankret så vel som i stadig endring.

Fra Eidsvoll til Romania

Til tross for at «jazz» entret det norske samfunnet, inkludert musikkutdanningene, som noe ukjent og fremmedartet, viser et større historisk perspektiv at musikkformen etter hvert vant aksept og ble en anselig faktor i den norske kulturelle offentligheten. Det er ikke urimelig å si at «jazz» utgjør en viktig del av norsk kulturhistorie i det tjuende århundre. Med tiden avtegnet dette seg både i musikkutdanningene og i den norske kulturpolitikken, spesielt fra og med 1990-tallet. NRKs rolle var heller ikke uten betydning for det forfestet musikken oppnådde (fra 1933 til midten av 1980-tallet som eneste nasjonale mediekanal), særlig radio, både med formidling og innspilling av musikk.

Selv om den afrikansk-amerikanske tilnærmingsmåten til musikk ikke var en åpenbar del av nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet – det var muligens ikke det første eidsvollsmennene tenkte på når uavhengighetsgrunnlaget for det norske skulle meisles ut, både som nasjonalkultur og lovverk –, er det lite som tyder på at den musikkpedagogiske tilnærmingen musikken representerer (lytting, imitasjon, kroppsliggjøring), står i et motsetningsforhold til sangaktiviteten Margrethe Munthe agiterte for ved inngangen til vår nasjons selvstendighet. Å bruke sin egen stemme, å nærme seg et musikalsk materiale og å uttrykke seg i musikken var vesentlige ingredienser i sangkulturen som hadde en plass i den norske skolen i store deler av det tjuende århundre. Verdien av aktiv musikkskaping og musisering står også sentralt i Jon-Roar Bjørkvolds undersøkelser av barnesangkulturen og dens viktighet for det han betegner som det *musiske menneske* (Bjørkvold 1989) – et arbeid som sterkt betoner nødvendigheten av spontanitet, utforskning og lek i musikkopplæringen. Munthe ble et slags hatobjekt for det radikale kulturoppgjøret på slutten av 1960-tallet og tidlig 70-tall, men kanskje mistet man den historiske konteksten av syne?¹⁴ Frigjøringsprosjektet – *å finne seg sjæl* – var ikke helt det samme i 1970 som i 1905. Munthe bidro blant annet aktivt i kampen for kvinners rettigheter, som ledet til stemmerett for kvinner i 1913, og hun arbeidet for de svakere stilte og for barns rettigheter i det klassesdelte Norge. Å lære å bruke sin egen stemme var ikke en dårlig strategi i det perspektivet.

Musikkforskeren Knut Tønberg (2013) har pekt på hvordan etableringen av «jazzutdanning» og etter hvert egne utdanninger i det som ble kalt «rytmisk musikk», ble en kime til betydelige konflikter i de musikkpedagogiske miljøene i Norge. Noe av dette var sannsynligvis verdikonflikter på et sosialt grunnlag, det handlet om hva slags musikk som representerte de «riktige» verdiene.¹⁵ Noe handlet åpenbart om musikkstilistiske idealer, men sannsynligvis

også om ulike syn på hva musikalsk kunnskap er – om skiftende paradigmer relatert til oppfatninger om hvordan musikk kan eller bør undervises. Som diskusjonen her har vist, innebærer det også at selve musikkbegrepet ikke nødvendigvis er entydig gitt. Det kan være at utvidelsen i retning av et større musikalsk mangfold utfordrer noen av de etablerte forståelsene av hva musikk er, og implisitt hva som er de relevante kategoriene når det gjelder å beskrive hva vi hører i musikken. Dette kan være en profesjonskamp, men også en verdikonflikt på et estetisk eller verdimessig grunnlag.

Arbeidsmåtene i «jazzutdanningen», slik de er beskrevet i dette kapitlet, blant annet av John Pål Inderberg og Erling Aksdal, har delvis det til felles med antropologien at man søker å undersøke det ukjente, å lytte etter helheten i hvordan «den klingende musikken» henger sammen; hva er det signifikante vi hører i musikken? Det er samtidig interessant at Aksdal mener at studieplanene for utdanningen «har hatt veldig liten betydning for det som har foregått ved jazzlinja» (personlig intervju 01.10.2019). Det forklares med at pedagogikken altoverveiende tar sitt utgangspunkt i «den klingende musikken» og studentenes individuelle musikalske orientering.¹⁶ På samme tid betyr dette at møtet mellom lærer og student, om en skal ta Inderbergs utsagn bokstavelig, forutsetter en lyttekompetanse hos utdannerne som gjør dem i stand til å møte studentene i den konkrete lyttesituasjonen, i de musikalske «kildene» de arbeider med. At kildene ikke er norsk tradisjonsmusikk, men musikk med utspring fra andre deler av verden er i et historisk perspektiv ikke til å undre seg over. Det sammenfaller med hva slags musikk som er blitt spilt og hørt i Norge i det tjuende århundre. Lenge før 1814 var Norge dessuten, som del av Danmark, en sjøfartsnasjon med utstrakt medvirkning i slavehandel, transport av mennesker fra det afrikanske kontinentet blant annet til de dansk-norske koloniene i Karibia. Også dette er en del av den norske historien vi kanskje

bør ta inn over oss – og lytte til? Med dette som bakteppe er det ikke overraskende at noe av musikken er sirkulert tilbake til våre kyster. Moderniteten og globaliseringen – dagens postkoloniale situasjon – er ikke kommet uten en pris, men også med nye impulser. Musikkhistorien kan gjerne leses som et produkt av sosiologiske og materielle faktorer.¹⁷ Det musikalske «hjemmet» er med andre ord ikke endelig gitt, men en kontinuerlig prosess; det må stadig arbeides med, oppdateres, justeres.

Betydningen av *lytting* som arbeidsmetode framholdes av mange av studentene fra «jazzutdanningen» som jeg har møtt og intervjuet. Stian Carstensen (f. 1971), som kan vise til et særdeles omfattende virke som musiker og med bidrag til et hundretalls plateinnspillinger i et mangfold av ulike sjangre, uttrykker seg på følgende måte:

Lytting er alfa og omega, på alle måter. Om du skal lære deg noe eller om du skal spille sammen med andre, så må du lytte; det tenker jeg er noe av det viktigste du kan drive med. Det er sånn man kommuniserer når man spiller sammen. Og det som er trikset da, er å lytte samtidig som du spiller; det er ikke alle som får til *det*, men de som lytter best, er jo som oftest de det er lettest å kommunisere med (personlig intervju 15.12.2020).

Carstensen mener generelt at lytting burde være mer vektlagt i all musikkopplæring. Refleksjonene han har gjort rundt dette, er basert på hvordan han har erfart at musikkopplæring foregår i ulike land, blant annet i Romania, hvor han også har tilegnet seg musikk blant lokale musikere og sett hvordan barn lærer ved imitasjon:

Det er noe jeg har tenkt en del på, at metodikken som på en måte er gjengs vare i Vesten, det at man bryter det opp i brokker, man

bryter det fra hverandre før man skal lære å spille, det blir litt som å lære grammatikk før man skal lære å snakke (ibid.)¹⁸.

Stian Carstensen er et godt eksempel på en musiker, utdannet ved «jazzlinja», som har orientert seg i mange musikalske retninger, og som, ifølge han selv, fikk støtte for dette i sin utdanning. Noen av interessene lå langt fra det som vanligvis oppfattes som «jazz» – eller kanskje ikke? Han ble tatt opp ved studiet som el-gitarist, men oppdaget at han hadde en draging mot amerikansk country & western, spesielt banjo-spill. «Jeg ble så interessert i det at jeg ikke hadde noe valg», forteller Carstensen: «Da sa Erling Aksdal, *forfølg kicket* – det ble to ord som betydde enormt mye for meg; han ble en viktig katalysator for at jeg torde å fortsette med banjo og sørstatsmusikken – og etter hvert også den øst-europeiske musikken» (personlig intervju 15.12.2020). Carstensen er dessuten et godt eksempel på at valget av musikalsk orientering ikke er gitt i utgangspunktet. Han vokste opp på Eidsvoll og hadde blant annet spilt trekkspill som barn. Dette var imidlertid noe han i ungdomsårene, ifølge egen beretning, forsøkte å skjule så godt han kunne. Han søkte en redning i rocken.

Metall spilte jeg fordi trekkspill var sosialt selvmord i 1985, så for å redde meg selv fra å bli mobba så begynte jeg å lære meg å spille gitar. Jeg tvang meg til å sitte å høre på rock i en time hver dag i ett år før jeg begynte å like det. Det var *ikke* fordi jeg elsket rock, jeg syntes det var stygt. Men jeg vennet meg til det og så begynte jeg å like det etter hvert. Og da lærte jeg selvfølgelig ved å lytte, å prøve å etterligne, sånn som man lærer et språk (personlig intervju 15.12.2020).

Trekkspillet tok han først opp igjen etter at en studiekamerat ved «jazzlinja», perkusjonisten Jarle Vespestad, oppfordret til

det. Det var ved dannelsen av bandet Farmers Market i 1991, forteller Carstensen, som mener at «lyttemetodikken» har vært hans viktigste redskap i møte med all musikk. Det gjelder alt han har tilegnet seg, den amerikanske musikken, den øst-europeiske musikken og i samspillsituasjoner med et stort antall musikere med forholdsvis ulik bakgrunn. Den indiske musikkulturen er et annet relevant eksempel på hvordan musikalsk tilegnelse, også av instrumental musikk, i betydelig grad foregår vokalt og gjennom lytting. I den klassiske indiske musikktradisjonen skjer musikkføring ved imitasjon, og hvor eleven lærer å synge stavelsene i det rytmiske *tala*- og det melodiske *raga*-systemet innen disse utføres instrumentalt.¹⁹

Lyttemetodikk som verktøy i skolen?

Spørsmålet om skolen kan lære noe av måten «jazzutdanningen» nærmer seg musikken på, innbyr i denne omgang ikke til noe entydig – eller endelig – svar, men får stå litt åpent.

Generelt kan en si at den lyttepedagogiske tilnærmingen er et felt som fortjener større oppmerksomhet, også i skoleverket. Det er på samme tid et behov for større anerkjennelse av, og undersøkelser av, hvordan musikkføring foregår i ulike musikkulturer, ofte med en lyttebasert metodikk som det viktigste orienteringsverktøyet. Dette innebærer, som påpekt, å lytte seg inn i klanglige ulikheter, historier og forbindelser – en oppdagelsesferd i musikkens mange lag og sammenhenger.

Spørsmålene reist innledningsvis (*hva vil det si å lytte? Og hva kjennetegner en lyttende tilnærming til musikalsk kunnskap?*) impliserer ikke et enkelt svar, men måten «jazzstudentene» arbeider med dette på, antyder at musikalsk kunnskap inngår i lyttearbeidet; det dreier seg om «knowing-with and knowing-through

the audible». Hva man hører i musikken, avhenger av den kunnskapen og de referanserammene man har i møtet med det musikalske. Musikken er i seg selv et resultat av hva vi hører; det er slik musikk framtrer som objekt for oss. Kjerneelementene som beskrives i den nye læreplanen for musikk (MUS0102) – «utøve musikk», «lage musikk», «oppleve musikk» og «kulturforståelse» – er elementer hvor en *lyttende* holdning til musikken kan inngå på mange nivåer og på ulike måter.

Om å «lage musikk» heter det i planen: «Kjerneelementet lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser» (<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>). Hvordan man arbeider med dette, og hvordan man forstår begrepet «grunnelementer», er her ikke helt uten betydning. En ensidig notesentrert tilnærming til «musikkens grunnelementer» kan føre til manglende bevissthet om å arbeide med og undersøke hva man hører. En avgjørende faktor vil være om det finnes tilstrekkelig med lærere med kompetanse i faget; musikkfaget har generelt ikke vært høyt prioritert i skolen i nyere tid. Lytting og musikalsk egenutvikling kan arbeides med, på linje med at man kan og må arbeide med fag som norsk eller matematikk. Arbeidet bør dessuten omfavne mer enn å sammenstille ferdig prosesserte lydkilder.²⁰

Forskning på lyttebasert musikkskaping finnes. Saksofonisten Njål Ølnes (f. 1965), utdannet ved «jazzlinja» ved NTNU og seinere doktorgradsstudent ved Norges musikkhøgskole, har blant annet undersøkt interaksjonsprosesser i fri improvisasjon (Ølnes 2016). I disse prosessene arbeides det – ofte intuitivt – med forming av klang, dynamikk og rytmiske forløp, i musikk som skapes i kollektive prosesser. Ølnes har stor tro på at metodikken

fra «jazzlinja» kan og bør overføres til skolen. Han understreker samtidig at arbeidet i musikkfaget må være en estetisk opplevelse, at det må legges vekt på spontanitet, å bruke improvisasjon og sang som verktøy i prosesser som kan kroppsliggjøre musikken – det vil si bidra til elevens egen musikalske utvikling.

Jazzlinjemetodikken har som utgangspunkt at musikken må erfares og jobbes inn i gehør og kropp. Prosessen er enormt enkel, men i dette enkle ligger også det vanskelige. Det går ut på å lytte til bestemte deler, synge melodi, bli klar over rytmikken, synge med basslinja, mens man hører melodien i seg. Det er en langsom måte å arbeide på; det tar tid å utvikle et musikalsk gehør (personlig intervju 03.02.2021).

Man kan utvikle sin lyttekompetanse i møte med alle typer musikk. Aller helst bør en ta utgangspunkt i elevens egen foretrukne musikk, ifølge Ølnes, og Inderberg. Det avgjørende er ikke hva musikken er, men at musikk læreren med utgangspunkt i sin kompetanse evner å tilføre noe i det musikkpedagogiske møtet mellom lærer og elever, at man lykkes med å skape prosesser som kan bidra både til kunnskap og musikalske opplevelser. Hva som er den foretrukne musikken, særlig blant barn og ungdom, har alltid vært en prosess i utvikling – spesielt har det vært slik siden midten av forrige århundre. Den musikalske rikdommen og variasjonen av musikalske uttrykk som i dag er tilgjengelig, i noen grad uavhengig både av geografi og nasjonale grenser, kan sannsynligvis gjøre oss til bedre lyttere også av den «hjemlige», den allerede kjente, musikken. Også den «hjemlige» musikken må arbeides med, læres, internaliseres, for eksempel den norske folkemusikken.²¹ Den krever en god porsjon lyttekompetanse.

Å høre hjemme i verden vil i denne sammenheng si å være i stand til å orientere seg i den eksisterende musikalske

virkeligheten – og gjerne ut over et snevert begrep om «egen identitet». Det kan ligge mye kunnskap i å forstå – og å kunne reflektere over – hva vi hører. Å være i stand til å høre den andres stemme er i grunnen forutsetningen for all kommunikasjon, ifølge den russiske litteraturteoretikeren M.M. Bakhtins (1981) begrep om språkets dialogisitet.

Å gå inn i musikken betyr derfor å møte det ukjente, men også å arbeide seg dypere inn i det man tror man allerede kjenner. Musikk er noe mer enn en formal ferdighet; det musikalske arbeidet kan innebære overskridelse og utvikling på mange nivåer. Det impliserer å lytte til seg selv og andre. Med dette som utgangspunkt er musikkfaget egnet til å nærme seg det spesifikt musikalske, men også mange av de overordnede målsettingene i den nye læreplanen, de som omhandler historisk og kulturell innsikt, egen identitet, engasjement, mestringsglede og tilhørighet.

Det musikalske hjemmet må skapes, slik man må arbeide med å innrede en, i våre dager, altfor liten og gjerne dyrkjøpt leilighet: Man må lytte seg inn i det, bebo det, gjøre det til sitt eget.

Noter

- 1 Munthe (1860–1931) var lærer ved Bolteløkka skole i Oslo fra 1902, innen det ved Vaterland skole. Lærergjeringen var følgelig medvirkende til at hun kom til å skrive sanger for barn (Aagre 2010 s. 90). Den siterte sangen, *17de maisang for de smaa*, kom med i hennes første sangsamling (Munthe 1905). Den var skrevet akkurat tidsnok til å bli sunget på nasjonaldagen i 1905 (Aagre s. 93).
- 2 At musikk konstruerer «identiteter», har vært et slags råddende paradigme i store deler av musikkforskningen de siste tretti årene, influert av poststrukturalistisk teori, men også kjønns-teori og kulturteoretisk forskning mer allment (jf. Barker og Jane 2016; DeNora 2000; Ruud 2013).

- 3 Musikkantropologer snakker vanligvis ikke om musikk i entall, men i flertall – *musics* heller enn *music* (May 1992) – noe som impliserer at musikk erfares ulikt, både som teori og som kulturelt meningsskapende fenomen.
- 4 Mye litteratur drøfter begrunnelsene for musikkfaget i skolen (jf. Angelo og Sæther 2017) og hvor oppfatninger om fagets verdi har vært skiftende (Varkøy 2015).
- 5 Begrepet «jazz» er satt i anførselstegn da det ikke er grunnlag for å hevde at dette er en sjanger, med ett sett av felles identifiserbare kjennetegn. Jazzhistorien er en historie om endring, åpenhet og inkludering, på samme tid som det heller ikke i «jazzutdanningene» i Norge er noen enighet om én definisjon av begrepet. Det er dessuten ikke gitt at «jazz» på 1930-tallet eller 2000-tallet kan samles i ett begrep.
- 6 Briggs bosatte seg seinere i Paris, og han gjorde flere plateinnspillinger, blant annet med Coleman Hawkins og Django Reinhardt i 1935. Med i The Southern Syncopated Orchestra var for øvrig den berømte klarinettisten Sidney Bechet.
- 7 For visuell dokumentasjon av hendelsen, se *Filmavisen*, nr. 42, 20. oktober 1955. Norsk Film A/S, NRK: <https://tv.nrk.no/serie/filmavisen/1955/FMAA55004255/avspiller>.
- 8 Se for eksempel Weisethaunet (2020) for en kartlegging av det store antallet «utenlandske» musikere den norske trommeslageren Jon Christensen spilte med på 1960-tallet.
- 9 Foreningen Ny Musikk bidro på 1960-tallet til mange prosjekter som krysset grensene mellom komponert samtidsmusikk og det improviserte/performative, inkludert «jazz» (se Neset mfl. 2016).
- 10 «Jazzlinja» er satt i anførselstegn da dette er en betegnelse brukt av media, samt lærere og studenter ved utdanningen, selv om institusjonelle endringer tilsier at dette ikke er en «linje», gitt institusjonelle sammenslåinger og endringer i gradsstrukturen (fra å være et tilbud i musikkpedagogikk til et utøvende studium, og fra 2005 tilpasset bachelor, master og ph.d.-gradene). Begrepet betegner derfor et utdanningsmiljø snarere enn et utdanningsløp.

- 11 Ved Agder musikkonservatorium, nå Universitetet i Agder, ble en «rytmisk» grunnutdanning etablert i 1991 (Tønsberg 2013 s. 16). Norges musikkhøgskole (NMH) fikk et studie-tilbud i «jazz/pop/rock» innenfor det musikkpedagogiske kandidatstudiet i 1984–85, men en studieplan i utøvende «improvisert musikk/jazz» først i 2001. De øvrige konser-
vatoriene etablerte sine «jazz»-utdanninger på 2000-tallet, Stavanger i 2001, Bergen i 2004 og Tromsø, definert som «rytmisk», i 2003.
- 12 Aksdal kan sies å ha øvd betydelig innflytelse på den faglige utviklingen ved utdanningen. Han har utdanning fra Ber-
klee College of Music (1977–80) og New England Conser-
vatory of Music (1980–84), Boston, USA, samt omfattende virke som pianist i det utøvende feltet.
- 13 Tradisjonelt har mange av metaforene for kunnskap vært visuelle; kunnskap er allment blitt begrepsliggjort som å ha innsikt, å se, som anskuelse og synliggjøring, mens det
auditive gjerne er oppfattet som noe underordnet, passivt, som «supine susceptibility» (Ree 1999 s. 53). Det betyr at det
lydlige har vært delvis neglisjert i kunnskapsmessig forstand.
- 14 Se Bjørkvold (2016 s. 76–107) for drøfting av Munthes betyd-
ning for norsk sangkultur.
- 15 Som Tønsberg skriver: «Prosessen ble konfliktfylt, noe som kan tilskrives populærmusikkens, jazzens og den klassiske
musikkens ulike plasseringer i det musikalske verdihierarki-
et» (2013 s. 5).
- 16 Begrepet «jazz» er sannsynligvis heller ikke det avgjørende i denne sammenhengen. Trompeteren Wadada Leo Smith, sitert ovenfor, tar på sin side avstand fra «jazz»-begrepet –
noe både Duke Ellington og Miles Davis gjorde – fordi han mener det er en kolonialistisk term. Det er det hvite Amerika og Europa som har hatt definisjonsmakten også når det gjel-
der å kategorisere og definere musikken (personlig intervju 21.07.2016).
- 17 Jf. Gilroy (1993) for en analyse av hvordan «The Black Atlan-
tic» utgjør et komplekst nettverk av diasporiske forbindelser, over kontinentene – at musikken, som menneskene, ikke er

- forankret i *ett* sted.
- 18 Dette angår også tempoet i musikken ved innlæring: «Det er ikke sånn at læreren står og spiller sakte; han spiller akkurat som musikken er. Man ville ikke stå og snakke sakte til et barn for å lære det å snakke normalt. Der mener jeg vi er inne på noe fundamentalt feil i måten mye musikkopplæring foregår på» (ibid.).
 - 19 Se Clayton (2000) for en beskrivelse av den indiske musikkulturen. Et eksempel på ny og interessant forskning i dette feltet er Harpreet Bansals prosjekt om den indiske læringskulturen («Den syngende fiolinist», doktorgrads-prosjekt ved Norges musikkhøgskole). Bansal (f. 1980), som vokste opp på Torshov i Oslo og var elev ved kulturskolen, men samtidig lærte fiolinspill ved opphold i India, er dessuten en musiker som selv er et interessant eksempel på hvordan kreativ musikalsk utvikling, både på tvers av og med utgangspunkt i ulike musikktradisjoner, kan finne sted.
 - 20 Som kuriositet, eller virkelighetsbeskrivelse, litt avhengig av hvordan man betrakter det, kan det nevnes at Stian Carsten-sen forteller at han i regi av Rikskonsertene og andre arrangører i årenes løp har bidratt til rundt 1500 skolekonserter i Norge. Han har stadig oftere opplevd at det unge publikummet gir tilkjenne at de ikke har sett et trekkspill før. I fascinasjon har ungene kommet bort til ham og undret seg over hvor lyden kommer fra, «om det finnes en opptaker eller noe sånt inne i kassen som lager lyden» (personlig intervju 15.12.2020).
 - 21 En interessant observasjon i så måte er at evnen til å tilegne seg musikk ikke er geografisk avgrenset. Som den renommerte norske felespilleren Hallvard T. Bjørgum uttrykker det, den beste eleven han har hatt i nyere tid når til gjelder den lokale Faremo-tradisjonen og setesdalsspill, kom tilreisende til bygda, fra Sverige, Daniel Sandén-Warg (Weisethaunet 2017 s. 106).

Litteratur

- Angelo, E. og Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barker, C. og Jane, E.A.. (2016). *Cultural Studies: Theory and Practice. 5th Edition*. London: Sage.
- Bergson, H. (1988 [1908]). *Matter and Memory*. New York: Zone Books.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2016). *Grunntonen. Små sanger – mektige spor*. Oslo: Freidig forlag.
- Clayton, M. (2000). *Time in Indian Music: Rhythm, Metre, and Form in North Indian Rag Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Feld, S. (1996). «Waterfalls of Song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea». I: S. Feld og K. Basso (red.). *Senses of Place*, s. 91–135. Santa Fe: School of American Research Press.
- Feld, S.. (2015). «Acoustemology». I: Novak D. og Sakakeeny M. (red.). *Keywords in Sound*. Durham: Duke University Press.
- Feld, S. (2017). «On Post-Ethnomusicology Alternatives: Acoustemology». I: F. Giannattasio og G. Guiriati (red.). *Perspectives on a 21st Century Comparative Musicology: Ethnomusicology or Transcultural Musicology?* s. 82–98. Udine: Nota.
- Fornäs, J. (2004). *Moderna människor. Folkhemmet och jazzen*. Stockholm: Nordstedts.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- Gottlieb, R. (1996). *Reading Jazz. A Gathering of Autobiography, Reportage, and Criticism From 1919 to Now*. New York: Pantheon.
- Hegdal, E. (2015). *Charleston i Grukkedalen. Afrikansk-amerikanske artister i Norge før 1940*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Institutt for

- musikkvitenskap, UiO.
- Hegdal, E. (2019). *Charleston i Grukkedalen. Afroamerikanske artister på norske scener – fra blackface-komikere til Louis Armstrong*. Oslo: Nasjonalbiblioteket.
- Hurston, Z.N. (1991 [1937]). *Their Eyes Were Watching God*. Urbana: University of Illinois Press.
- Huyssen, A. (1986). *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johnson, J.H. (1995) *Listening in Paris. A Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- Kalvik, F. (1970). «Finne meg sjæl.» RCA Norge, 45” singel NA1359.
- Levine, L. (1988) *Highbrow/Lowbrow. The Emergence of Cultural Hierarchy in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- May, E. (red.) (1992). *Musics of Many Cultures*. Berkeley: University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press.
- Miller, K.H. (2010). *Segregating Sound: Inventing Folk and Pop Music in the Age of Jim Crow*. Durham: Duke University Press.
- Munthe, M. (1905). *Kom, skal vi synge! 1ste samling*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag.
- Neset, A.H. mfl. (2016). *Lyd og ulydighet. Ny Musikk siden 1938*. Oslo: Ny Press.
- Nordheim, A. (1964) «Jazz i marmor», *Dagbladet*, 13.4.1964, s. 8.
- Rée, J. (1999). *I see a Voice. A Philosophical History*. London: Harper.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, M.M. (2001). *Listening to Nineteenth-Century America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Stendahl, B. og Berg J. (1987). *Jazz, hot & swing. Jazz i Norge 1920–1940*. Oslo: Norsk jazzarkiv.
- Sterne, J. (2003). *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction*. Durham, NC: Duke University Press.
- Sterne, J. (2012). «Sonic imaginations». I: Sterne, J. (red.) *The*

- Sound Studies Reader*, 1–18. London: Routledge.
- Thompson, E. (2002). *The Soundscape of Modernity. Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America, 1900–1933*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en danselsesreise*. Trondheim: Akademika forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weisethaunet, H. (2017). «Roots, Routes, and Cosmopolitanism. David Lindley Meets Harding Hank». *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. New York: Oxford University Press, s. 91–110.
- Weisethaunet, H. (2020). «'Keeping time' vs. 'making time': Jon Christensen (1943–2020)», *Studia Musicologica Norvegica Årg. 46*, s. 77–93. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, S. og White, G.. (2005). *The Sounds of Slavery: Discovering African American History through Songs, Sermons, and Speech*. Boston, Mass.: Beacon.
- Ølnes, N. (2016). *Frå små teikn til store former: Analysar av det improviserte samspelet med hjelp av auditiv sonologi*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Aagre, W. (2010). *Hurra for deg, Margrethe Munthe. Sanger, liv og samtid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

