

Hva kjennetegner musikkteknologi som undervisningsfag i høyere musikkutdanning?

Håkon Kvidal

Jeg skal presentere noen tanker og momenter fra en avhandling som har problemstillingen *Hva kjennetegner musikkteknologi som undervisningsfag i høyere musikkutdanning?* Avhandlingen er en del av mitt Forsknings og utviklingsarbeid her ved musikkhøgskolen og skal være ferdig før mai 2008.

Målet for avhandlingen er ikke å gi normative råd og anvisninger for ”korrekt undervisning” men, vil forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om feltets mangfoldige muligheter og større bevissthet omkring konsekvensene av ulike måter å formidle faget på. Gjennom drøftningene i avhandlingen etableres en differensiert struktur som det er mulig å bevege deg veloverveid og målrettet innenfor. Avhandlingens mål er å bidra til en klarere og mer nøktern analyse, og forhåpentligvis mer perspektivrik tenkning omkring egen og andres undervisning.

1. Basis- og undervisningsfag

1.1 Basisfag

Et fag blir et fag gjennom en innrammingsprosess som over tid avgrenser et kunnskapsfelt og definerer et territorium. Dette territoriet har ofte diffuse grenser da faget er i kontinuerlig endring og utvikling gjennom pågående restrukturingsprosesser.

Basisfaget kan med andre ord oppfattes som sosialt konstruert i kontinuerlige prosesser, situert i praksisfellesskap som ofte opererer innenfor en institusjonskultur. Basisfaget er også et vitenskapsfag.

I basisfaget har vi et tosidig forhold mellom faginnholdet og fagpersonen.



Fig. 1: Basisfagets forhold mellom faginnhold og fagperson

Når det undervises i et basisfag fremtrer en spesiell variant av faget; nemlig faget som undervisningsfag.

1.2 Undervisningsfag

Undervisningsfaget kjennetegnes ved et tresidig forhold mellom faginnholdet, studenten og læreren.

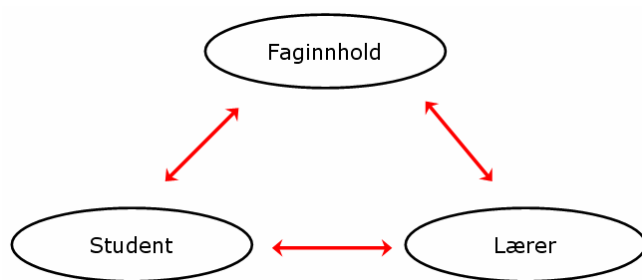


Fig. 2: Undervisningsfagets forhold mellom faginnhold, student og lærer.

Viten om studenten veves på denne måten inn i forståelsen av selve undervisningsfaget og utgjør således en viktig del av undervisningsfaget.

Mens forholdet mellom fagpersonen og faginnholdet karakteriserer basisfaget, kan et annet tosidig forhold, det mellom studenten og innholdet, synes å være det mest utslagsgivende i undervisningsfaget (Nielsen 1997:159). Dette gjelder uavhengig av studentens modenhetsnivå, alder og utdanningsnivå.

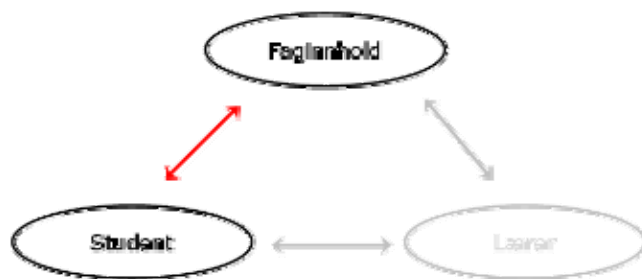


Fig. 3: Undervisningsfagets utslagsgivende forhold

Det viktigste skillet mellom basis- og undervisningsfaget er dermed studenten.

1.3 Undervisningsfaget sett fra ulike betraktningvinkler

Undervisningsfaget fremstår forskjellig når det betraktes fra ulike ståsteder. En lærers oppfatning vil for eksempel være annerledes enn studentenes og fagplanens beskrivelse vil avvike fra de beskrivelsene man finner i studentenes evalueringer. For å lage en strukturerende modell for å kunne gripe denne kompleksiteten har jeg tatt utgangspunkt i Goodlad, Klein & Tyes fem læreplan nivå (Goodlad, Klein & Tyes 1979). Ved å anvende deres modellen på undervisningsfaget får vi følgende betraktningvinkler:

1. Det ideologiske undervisningsfag. Dette perspektivet ligger på en måte før fagplaner og er intensjoner og ideer uten at det er tatt hensyn til implementering og praktiske konsekvenser.
2. Det formelle undervisningsfag. Dette perspektivet materialiseres som formelle læreplaner. Innenfor dette området kan ulike interesser i kraft av politiske ideer og kulturelle verdi prioriteringer gjøre seg gjeldende.
3. Det oppfattede undervisningsfag. Det er det de forskjellige aktørene oppfatter som undervisningsfaget. De forskjellige aktørene kan for eksempel være studenter, lærer,

skoleledere, politikere og kommersielle aktører. Denne oppfatningen kan være svært ulik hos forskjellige aktørene. Variasjonene i oppfatning kan f. eks. skyldes manglende kommunikasjon eller ulike interesser.

4. Det operasjonaliserte undervisningsfag. Det som faktisk foregår i undervisningssituasjonen.
5. Det erfarte undervisningsfag. Studentens erfaring eller læringsutbytte.

1. 4 Forholdet mellom basis- og undervisningsfaget

Basisfaglig kompetanse utløser ikke undervisningskompetanse like lite som undervisningskompetanse utløser basisfaglig kompetanse. Velutviklet undervisningskompetanse i musikkteknologi derimot, synes å være avhengig av et bevisst og avklart forhold til musikkteknologi som basisfag, utviklet i relasjonsfeltet mellom basisfaget og undervisningsfaget. En slik basisfaglig selvforståelse er en forutsetning for fruktbar refleksjon over hva det innebærer å utvide basisfagets tosidige forhold mellom læreren og faginnholdet til undervisningsfagets tresidige forhold mellom lærer, student og innhold. Dette synes å utgjøre kjernen i undervisningskompetansen.

Musikkdidaktikeren Geir Johansen har beskrevet sammenhengen mellom basis og undervisningsfag på følgende tre måter:

1. Nedsiving. Fra basisfaget til undervisningsfaget. Læreren underviser i sitt stoff uten å ta høyde for at stoffet flyttes fra egen forskning og kompetanseutvikling og over i undervisningssituasjonen og dermed må tilpasses en ny og annerledes kontekst.
2. Nonrelasjon. Innholdet i undervisningsfaget velges uten hensyn til basisfaglige drøftninger. Læreren tar utgangspunkt i egen erfaring. En annen form for nonrelasjon er den instrumentalistiske hvor f. eks. mennesket eller samfunnet legges til grunn for valg av undervisningsinnhold uten henblikk på basisfagets innhold.
3. Relasjonsfelt. Basisfag og undervisningsfag i interaksjon gjennom systematisk undersøkelse av begge to og forholdet mellom dem. Denne betraktings måten vektlegger bevisstheten om at det to-sidige perspektivet i basisfaget endres til et tresidig perspektiv i undervisningsfaget.

2. Formidling

2.1 Kunnskap i musikkteknologi

Det finnes ulike former for kunnskap, også innen musikkteknologi faget:

- Påstandskunnskap. Det som kan kalles et ”tradisjonelt” kunnskaps begrep. Kunnskapen betraktes som *sann* om den delen av virkeligheten som den søker å beskrive og den kan deles av flere. Slik kunnskap har ofte en teoretisk karakter. Den

lar seg beskrive i ord og blir på den måten synlig og tilgjengelig for alle.

- Ferdighetskunnskap. Kunnskapens aktivitetsaspekt. Praktisk kunnskap og individets anvendelse og videreutvikling av kunnskapen.
- Fortrolighetskunnskap. En er intuitiv og bygd opp over tid gjennom praktisk erfaring i konkrete situasjoner som har gitt individet en fortrolighet med fenomenet. Den lar seg ikke så lett identifisere eller beskrive med ord. Kalles ofte for taus kunnskap.

Musikalsk utfoldelse kjennetegnes ved en plastisk anvendelse av alle de tre kunnskapsformene hvor en veksling skjer kontinuerlig og uavbrutt. Dette er et særs viktig og karakteristisk trekk ved musikalsk utfoldelse og en undervisning i musikkteknologi må derfor legge til rette for at studentene kan høste erfaring innen dette området. Spørsmålet blir hvordan?

2.2 Læringsteori

Innen sosiokulturell læringsteori betraktes kunnskap som en sosial konstruksjon i møtet mellom fag, student og lærer. Studenten konstruerer sin egen forståelse. Dette er i motsetning til formidlingspedagogikk hvor kunnskap sees på som en fast størrelse som kan formidles fra lærer til student og hvor lærerens fagforståelse og kunnskap overføres til studenten via et slags rør og kunnskapen og forståelsen dermed vil anta samme form hos studenten. Altså at lærerens og students forståelse av fenomenet etter endt undervisning vil være lik.

Hvis kunnskapen skal betraktes som meningsfull og relevant må studentene selv aktivt konstruere sin forståelse og kunnskap. En institusjonskultur preget av teknisk rasjonalitet vil legge til grunn en oppfatning av musikkteknologiutdanning som bygd på positivistisk kunnskapsforståelse og praksis. Lærere forstås som tekniske problemløser, trent til å velge passende teknisk løsninger på forhåndsformulerte problemer. Dette impliserer tillit til at metoder og sofistikerte teknikker ”automatisk” vil gi gode resultater. Formidlingspedagogiske modeller. Kunnskap som fast størrelse. Kunnskapskonstruksjon vs rør-liknelse.

Valg av læringsteoretisk tilnærming har store konsekvenser for fagets profil og identitet.

3. Undervisningsfagets identitet(er)

Ved å benytte Frede V. Nielsens beskrivelse av sangfag som betraktningmodell på musikkteknologi får man følgende tre mulige innholdsperspektiver på teknologi og musikkundervisning:

1. Teknologirelatert musikk
Hipp-hopp, sampling kultur.
Computermusikk
Musique concrete
Elektriske musikk
Elektronika
Techno
Pop-musikk (?)

Lydkunst

2. Teknologi som middel.
Teknologi anvendes som middel for å lære noe annet enn selve teknologien, for eksempel musikalske strukturer i alminnelighet.
3. Teknologien er innholdet.
Teknologi relaterte aktiviteter og utfordringer er innholdet. For eksempel bruk av sampler, notasjons progr, lydteknikk. Hva som evt. samples eller noteres er innenfor dette perspektivet sekundært.

I følge Dahlgren (1989) kan og vil undervisningsfagets identitet endres som følge av at:

1. Nye kunnskapsområder introduseres
2. Kunnskapsutviklingen tar nye veier. Nye felter utvikles, betones og får endret status.
3. Tidligere kunnskapsinndelinger erstattes med nye innholdskategorier. F. eks. den tradisjonelle inndelingen i naturfag og humaniora.

3.1 Undervisningsfaget i institusjonskontekst

I en institusjonskontekst, f. eks. ved en høyskole eller et universitet får man et praksisfellesskap som omfatter alle lærere ved en institusjon. Praksisfellesskapenes interne framforhandling av fagforståelse får konsekvenser for den formen det operasjonaliserte og erfarte undervisningsfaget får (Johansen 2003: 16). Fagforståelsen utvikles også i møtene mellom lærere og studenter i fagets undervisningspraksiser. I disse møtene kan derfor både lærere og studenter forstås som bærere av kulturelle kunnskapstradisjoner innvevd i en forforståelse som påvirker konstruksjonene. Begge disse formene for operasjonalisering av forforståelse av musikkteknologi som undervisningsfag synes å foregå innefor rammene av så vel formelle som uformelle reguleringsmekanismer i institusjonen, og der de uformelle mekanismene ofte kan synes å dominere styrkeforholdet mellom dem (Nerland 2003:85).

3.2 Det musikkulturelle mangfoldet

Vi er i ferd med å få et stort musikkulturelt mangfold. Dette er bla. et resultat av at nye medier og kommunikasjonsformer åpner for nye impulser og uttrykksmuligheter.

Også innen musikkteknologi som undervisningsfag finner man ulike gruppers kamp om posisjoner. Dette er en kamp for å bli sett og for å oppnå anerkjennelse. Musikk og kulturelle tilknytninger brukes for å maskere identitet i form av avstand og tilhørighet.

Å inneha de kvaliteter eller å bekjenne seg tilde kunnskapskulturene som tilskrives verdi gir handlingsrom. På denne måten kan man si at sosial stilling og status gir makt. Den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu kalte dette for en symbolsk kapitalform. Musikkulturell preferanse kan altså fungere som en symbolsk kapital. Å bekjenne seg til en bestemt kultur gir dermed handlingsmuligheter, som igjen gir rom for identitets utvikling.

Men, da blir spørsmålet: kan undervisning være verdinøytral? Ved å "fokusere" undervisningen tar man jo egentlig verdivalg. Jeg skal la dette spørsmålet ligge i denne omgang og heller se på noen tanker som Monika Nerland har lansert om hvordan man kan møte det musikkulturelle mangfold og forsøke å håndtere den utfordringen det er å innlemme nye musikkformer i etablerte didaktiske praksiser:

1. Relevans: Møte elevene i deres erfaringsverden og slik kunne tilskrive de ferdighetene de besitter verdi i undervisningssituasjonen. Dette er en forutsetning for at elevene "adopterer" undervisningen som en arena for personlig utvikling. Det som er avgjørende er å tilskrive ulike miljø verdi slik at disse anerkjennes og får handlingsrom. Anerkjennelse og toleranse.
2. Troverdighet. Læreren sitter ikke med alle svarene. Læreren er en veileder og må gi avkall på kontroll og forutsigbarhet. Dette utfordrer lærerens identitet, hva de "kan" og hva de "tror" på.
3. Kompetanseheving og overskridelse. Preferanser og kvalitet blir omskiftelige og ustabile størrelser. Faglig utvikling og samtidig imøtekomme studentenes erfaringer og preferanser.
4. Endringsberedskap. Er pensum fastlagt? Bevaring kontra fornying. Tilbakeskuende kontra fremtidsrettet.

For studentene kan musikkteknologi som erfart undervisningsfag på denne måten framtre med dialogen mellom ulike identiteter eller kunnskapskulturer som et av de viktigste fagkarakteristika. I enkelte tilfeller kan denne dialogen ha tydelige trekk av konflikt. Det kan forstås slik at studentene i undervisningsfaget tilbys ulike identiteter, forankret i de ulike kunnskapskulturene. For studenten blir det altså ikke bare et spørsmål om å forstå forholdet mellom teori og praksis, men også om hvilket forståelsesperspektiv som skal ha forrang.

Det fremtidsrettede studietilbud er det som åpner og legger til rette for utvikling av det individuelle. Dette individuelle må skapes på et fundament. Det er nettopp dette fundamentet et studietilbud kan utgjøre.

4. Avrundning

Undervisningsfaget, som kommunikasjon av faginnholdet, vokser fram i relasjoner mellom lærere, mellom studenter og mellom studenter og lærere. Dette synes å skje i praksisfellesskap og er blant annet fundert på relasjoner mellom kunnskapskulturer.

Basisfaget og undervisningsfaget og deres intra- og interrelasjonelle forhold må i sin tur forstås som aktivt interagerende med den institusjonskonteksten de inngår i, en kontekst som blant annet synes å tilby de ulike kunnskapskulturene som opererer i fagene. Omgivelsene fagene inngår i er først og fremst personer, kulturer og tradisjoner innefor den aktuelle institusjonen.

Litteraturliste

- Dahlgren, Lars-Owe (1989): Undervisning och det meningsfulla lärandet. I: Säljö, Roger m.fl (red.): *Som vi oppfattar det*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyndahl, Petter (2002): *Musikk / teknologi / didaktikk: om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Oslo: Unipub AS (313 s.)
- Dyndahl, Petter (2004): Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I: Johansen, G., Karlsnes, Side og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Goodlad, Klein & Tye (1979): Curriculum inquiry: The substantive Domains I: Goodlad (red.): *Curriculum inquiry – The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Johansen, Geir (2006): Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. I: Nielsen, Frede V. og Siw Graabræk Nielsen (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 8*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nerland, Monika (2004): Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe og Varkøy, Øivind (red.): *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nerland, Monika (2004): Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet: Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe og Varkøy, Øivind (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Nielsen, Frede V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, kap. 3: "Teoretiske perspektiver på menneskelig læring og utvikling." Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Säljö, Roger (2002): "Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper." I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk - strategi og lykke*. Kapittel 11: "Letthet og tyngde, frihet og nødvendighet. Om Imanuel Kant og Pierre Bourdieu". Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.