



EI DISKURSANALYSE AV KORLEIS MUSIKK KAN BLI FORSTÅTT AV
ELEVAR OG PRODUSENTAR I DEN KULTURELLE SKULESEKKEN

MELLOM LITEN OG STOR - TONAR OG ORD

MASTEROPPGÅVE I MUSIKKPEDAGOGIKK
HØGSKOLEN I BERGEN, GRIEGAKADEMIET
AVDELING FOR LÆRARUTDANNING
VÅREN 2011

SYNNØVE KVILE



Abstract

The Cultural Rucksack (TCR) is an arrangement whereby pupils meet art and culture. This means that choices have been considered and made as to how art and culture should be presented to children and youth. Differing understandings within TCR of art, culture, school and children, will influence these choices and this in turn affect TCR's productions. In this master thesis I explore how understandings are constructed and explore the practical implications of such understandings. This work has led me to this research question: *Which discourses seem to govern 4th-grade pupils and music producers in The Cultural Rucksack when discussing music and musical experiences related to school concerts? How can these discourses regulate the pupils and producers space of actions and experiences?*

I have used qualitative interviews with 4th-grade pupils and music producers in TCR, to talk about music and musical experiences. My theoretical perspective is that of social constructionism, with discourse theory serving as my main tool. The discourse analysis is performed using the strategy presented in Michel Foucault's theory of discursive formations. In this analysis, I present the informants common ways of expressing their understandings of music and musical experiences before I discuss the possibilities of the discourses expressed in the interviews. I also discuss how the discourses may regulate the pupils and producers space of actions and experiences, using the concepts *subject position*, *knowledge* and *power* from discourse theory.

In the discourse analysis presented here there are three possible discourses regulating the informants' different ways of expressing their understandings of music and musical experiences. I identify them as: the Concretization-Discourse, the Discourse about the TCR-Audience and the Art Discourse. I discuss each while discussing the possibilities they can offer concerning the pupils and producers actions and experiences before considering how the discourse of the TCR public and art discourse can appear as the producers own TCR practice which I call TCR art. In my discussion I introduce aspects of the varying understandings and relationships between art, teaching practice, adults and children.

Samandrag

Den kulturelle skulesekken (DKS) er ei ordning der skuleelevar møter kunst- og kultur. Dette føreset at nokre val har blitt teke utifrå kva som synast fornuftig og riktig å gjere i formidlinga av kunst og kultur til barn og unge. I DKS møtast forståingar av mellom anna kunst, kultur, skule, barn og formidling, noko som blir formidla vidare gjennom dei ulike produksjonane til DKS. I denne oppgåva vil eg undersøkje korleis forståingane blir konstruert og verkar i praksis, gjennom å svare på følgjande problemstilling: *Kva diskursar verkar rådande når elevar ved fjerde trinn og produsentar i Den kulturelle skulesekken omtalar musikk og musikkopplevingar i samband med skulekonsertar? Korleis kan desse diskursane regulere eit handlings- og erfaringsrom for elevane og produsentane?*

Eg har gjort kvalitative intervju med elevar ved fjerde trinn og musikkprodusentar i Den kulturelle skulesekken, der temaet var musikk og musikkopplevingar. Sosialkonstruksjonisme står som teoretisk perspektiv, med diskursteori som det sentrale verktøyet. Eg nyttar Michel Foucault som hovudteoretikar, der hans teori om diskursive formasjonar blir brukt som analysestrategi i diskursanalysen av intervjua. I analysen ser eg på informantane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar, og undersøker kva for rådande diskursar desse kan uttrykkje. Vidare diskuterer eg korleis diskursane kan regulere kva handlingar og erfaringar som er moglege og tilgjengelege gjennom dei diskursteoretiske omgrepa *subjektposisjon, kunnskap og makt*.

Diskursanalysen viste at det er tre diskursar som verkar rådande, og dermed regulerande for ytringsmåtane til informantane. Desse har eg kalla konkretiseringsdiskursen, diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen. I diskusjonen om korleis diskursane kan regulere informantane sitt handlings- og erfaringsrom diskuterer eg kvar diskurs, før eg syner korleis diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen kan sjåast som produsentane sin diskursive praksis som eg kallar DKS-kunsten. I diskusjonen kjem eg inn på både forståingar av og relasjonar mellom kunst, pedagogikk, vaksne og barn.

Forord

Det krev mange tankar å skrive ei masteroppgåve. Dette har ikkje berre påverka meg og mitt liv, men òg dei rundt meg. Til vennar og familie som har vist forståing for at eg har nedprioritert dei i over eit år: Tusen takk!

For korrekturlesing vil eg takke Reidun Kvile og Jon Bjarne Hope, medan Jill og Michael Reed skal ha stor takk for å ha bidrege med sin engelske spesialkompetanse. Eg ynskjer òg å takke studentar og lærarar eg har fått blitt kjend med i løpet av mine to år på Høgskulen i Bergen. De har vore gode fagfellar og samtalepartnarar.

Mange av mine betre tankar har særleg samarbeidet med Prosjektgruppa gjeve meg. Å få mogleik til å delta i eit forskingsfellesskap med denne dyktige, reflekterte og ikkje minst humørfylte gjengen har vore svært motiverande og inspirerande. Takk for alle PGM og PGF, og lukke til vidare med det gode arbeidet!

Hadde det ikkje vore for Catharina Christophersen kunne dette forordet blitt utforma som eit dikt med svulstige metaforar og krøkkete setningar, slik oppgåva mi tidvis bar preg av. Hennar skarpe blikk for detaljar har vist seg å vere ei klok omsorg for heilskapen. Takk Catharina, for våre små og store samtalar. Dei har vore viktige alle som ein.

Den nydelege framsida kan eg takke Vegar Vallestad for, som tok utfordringa på strak arm og leverte eit betre produkt enn eg kunne førestille meg. Han har saman med min rause, positive og eineståande mann Jon Bjarne vore avgjerande for min høge livskvalitet det siste året. De gjer heimen min til den beste!

Det er rart å vere ferdig med eit arbeid som har fått så stor tyding for meg. Heldigvis er eg ikkje på nokon måte ferdig sjølv om eg set punktum for denne oppgåva.

Bergen, 16.mai.2011

Synnøve Kvile

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Tema og formål for oppgåva	1
1.2	Den kulturelle skulesekken: Kunst og kultur for elevar	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Relevant forskning.....	4
1.5	Vidare struktur for oppgåva	6
2	Med sosialkonstruksjonisme som perspektiv og diskursteori som strategi	8
2.1	Sosialkonstruksjonisme	8
2.2	Diskursteori.....	9
2.2.1	Diskurs.....	11
2.2.2	Diskursorden.....	13
2.3	Diskursive formasjonar som analysestrategi	14
2.4	Andre diskursteoretiske omgrep	18
2.4.1	Makt, mogleiksvilkår og kunnskap	19
2.4.2	Subjektposisjonar	21
2.4.3	Diskursive praksisar	23
2.5	Kommentarar	23
3	Datainnsamling	27
3.1	Innleiing	27
3.2	Utval av informantar og produksjonar.....	27
3.3	Kvalitative intervju	28
3.3.1	Omgrepsintervju og diskursive intervju	28
3.3.2	Gruppeintervju med elevar	29
3.3.3	Individuelle intervju med produsentar.....	31
3.4	Observasjon av skulekonsertar	32
3.4.1	Beskriving av to skulekonsertar	33
3.5	Analysearbeidet	35
3.6	Etiske omsyn.....	37
3.7	Forskaren som diskursiv agent	38
4	Diskursanalyse av musikkforståingar i DKS	41
4.1	Innleiing	41
4.2	Elevintervju om musikk og musikkopplevingar	42
4.2.1	Musikk som handling	42
4.2.2	Gode musikkopplevingar engasjerer deg	44

4.2.3	Levande musikk formidlar meir enn musikk.....	47
4.2.4	Musikk <i>kan</i> vere kunst.....	48
4.3	Konkretiseringsdiskursen.....	49
4.4	Produsentintervju om musikk og musikkopplevingar	52
4.4.1	Musikk <i>opplevinga</i> er kunsten.....	52
4.4.2	Nokre musikkopplevingar er meir ”kunstnarlege” enn andre	55
4.4.3	Opplevinga av musikk kan føre til så mangt.....	56
4.4.4	Formidling av levande musikk.....	57
4.4.5	Ein kan lære seg å forstå musikken sin eigenverdi.....	58
4.5	To rådande diskursar.....	60
4.5.1	Diskursen om DKS-publikummet	60
4.5.2	Kunstdiskursen	62
4.6	Kommentar til diskursanalysen	64
5	Elevar og produsentar sitt handlings- og erfaringsrom i DKS	67
5.1	Innleiing.....	67
5.2	Konkretiseringsdiskursen.....	68
5.2.1	Ein stor eller liten diskurs?.....	69
5.2.2	Skulekonserten som diskursiv praksis.....	72
5.3	Diskursen om DKS-publikummet	73
5.3.1	Målgruppa.....	74
5.3.2	Med makt over publikum	75
5.4	Kunstdiskursen.....	76
5.4.1	Kunstforståingar i kunstdiskursen	77
5.4.2	Frå ei vertikal til ei horisontal kunstforståing.....	78
5.4.3	Publikum tek makta.....	79
6	Refleksjonar kring DKS som iscenesettar av diskursive praksisar	81
6.1	Kunst og kultur møter skule og elevar.....	81
6.2	DKS-kunsten.....	82
6.2.1	Barn og barndom, unge og ungdom, vaksne og vaksen..dom?	83
6.2.2	Kunst i forfall, transformasjon eller eit publikumsmonopol?	85
7	Avslutning	87
7.1	Oppsummering.....	87
7.2	Vegen vidare	89
8	Litteraturliste.....	91

1 Innleiing

1.1 Tema og formål for oppgåva

Denne masteroppgåva handlar om korleis ein kan forstå musikk og musikkopplevingar. Det handlar om korleis ein kan sjå på forståingar som noko dynamisk, der kva som blir forstått som musikk og musikkopplevingar vil avhenge av ulike faktorar som t.d. korleis musikken blir presentert, opplevd og formidla. Dersom nokre måtar å omtale musikk og musikkopplevingar på er rådande, vil desse påverke andre ytringsmåtar eller legge rammer for korleis andre forståingar kan utvikle seg. Dette temaet undersøker eg ved å gjere ein kvalitativ studie basert på intervju av elevar ved fjerde trinn og av produsentar i Den kulturelle skulesekken (DKS). I intervjuet er skulekonsertar i DKS eit sentralt tema, der elevar fortel om opplevingar med skulekonsertar og produsentar fortel om arbeidet med å produsere skulekonsertar. Musikk og musikkopplevingar blir òg omtalt i meir generelle former utan tilknytning til DKS.

Oppgåva blir skriven frå eit sosialkonstruksjonistisk perspektiv og særleg diskursteori av Michel Foucault vil stå sentralt. Ved å gjere ei diskursanalyse av transkripsjonane frå intervjuet, vil eg undersøkje *korleis* musikk og musikkopplevingar *kan* bli forstått og konstruert. Gjennom å analysere språket til informantane, ligg fokuset på korleis tatt for gitte ”sanningar” kjem til uttrykk gjennom språkbruken og er del av *diskursar*. Diskursar kan vidare føre til visse praksisar framfor andre, noko som kan legge rammer for kva erfaringar som kan bli gjort.

En grunnleggende idé i diskurstenkning er at man forstår verden som historisk og kulturelt betinget, og at forståelsen er relativ. Ulike tolkninger er dermed ikke bare mulige, men også uunngåelige og ønskelige. Mennesket konstruerer livet i interaksjon med andre. Slik blir kultur prosess. 'Sannheten', slik man kan oppleve den, betraktes som produkt av sosiale prosesser, ikke objektive observasjoner av verden (Schei, 2007, s. 20).

Når eg gjer ei diskursanalyse medfører det at denne forskinga er kritisk, då ei diskursanalyse handlar om å stille spørsmål til kva vi tek for gitt og kva vi opplever som naturleg og ekte. Dette er òg eit formål i denne masteroppgåva, då den inngår i ei nasjonal forskning på DKS. Forskinga undersøker ulike sider av ordninga, mellom anna korleis DKS er organisert og verkar inn på dei ulike aktørane som er involverte i ordninga. Forskinga blir utført av Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen på oppdrag frå Kulturdepartementet, og går over tre år

frå 2010 til 2013¹. Forskingsinnsats 3 som eg tek del i, dreiar seg om korleis utveljing av kunst- og kulturtilbod føregår i DKS og korleis det påverkar ulike aktørar som er involvert. Dette står som utgangspunkt for denne oppgåva.

1.2 Den kulturelle skulesekken: Kunst og kultur for elevar

DKS vart etablert som ei norsk kulturpolitisk ordning i 2001, der kunst- og kulturtilbod for alle skuleelevar var eit av måla. På DKS sine nettsider kan ein lese at målsetjinga er:

- å medverke til at elevar i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål

(www.denkulturelleskulesekken.no)

Gjennom desse tre hovudmåla kan vi lese noko av kulturpolitikken som har vore med på å realisere DKS, nemleg prioriteringa av kunst- og kulturformidling for elevar. DKS kan sjåast på som ei styrking av den norske kulturpolitiske satsinga på kunst- og kulturtilbod for barn og unge. I etterkrigstida vart kultur eit verkemiddel for norsk nasjonsbygging og identitetsskaping. Fleire aktørar i kunst- og kulturlivet retta prosjekta sine mot barnepublikummet, og då særleg gjennom å besøke skulane.

I DKS skal kunst og kultur av alle slag formidlast til skuleelevar, slik at dei får tilgong og kjennskap til uttrykka, samt auka forståing for dei. På same tid kan ein nytte desse kunstnarlege og kulturelle uttrykka som middel for å oppnå læring. På denne måten blir DKS ei ordning som bind saman kunst- og kulturlivet med skulen. Dette påverkar ikkje berre skulane med sine aktørar, men òg aktørar i kunst- og kulturlivet. I tillegg blir DKS administrert på fylkesplan, noko som involverer aktørar frå fylkeskommunen, samt aktørar frå dei enkelte kommunane sidan dei står som skuleeigarar.

DKS er med andre ord ei ordning som angår svært mange. Berre ved å sjå på kunst- og kulturlivet, ser ein at aktørar her kan variere frå rockeartistar til kulturformidlarar innan arkitektur. Med DKS si vektning av breidde i tilboda både i form av ulike kunst- og kulturuttrykk, men òg gjennom sjangerbreidde i dei enkelte uttrykka, ser vi at mangfald blir ein fellesnemnar. Mangfald gjeld òg for skulane, som involverer både skuleleiarar, lærarar og

¹ Meir om denne forskinga kan ein lese på nettsidene til Uni Rokkansenteret: www.rokkan.uni.no/dks

elevar frå alle trinn. Frå 2006 vart DKS ei ordning som òg omfatta den vidaregåande skulen, noko som gjer at nedslagsfeltet til DKS i dag er alle skuleelevar i Noreg frå første trinn i grunnskulen til siste året på vidaregåande. Dette er eit aldersspenn frå 6 til 19 år.

Ansvarsfordelinga mellom fylke og kommune er ikkje lik i dei enkelte fylka, men fylka har eit regionalt ansvar medan kommunane som skuleeigarar har ansvar for å implementere DKS i grunnskulane. Måten det blir arbeida fram kunst- og kulturtilbod for skuleelevane varierer. Det blir brukt private aktørar så vel som offentlege, og det er ulikt frå fylke til fylke kven som produserer kunst- og kulturtilboda.

Musikk er sterkt representert i DKS og fylka har vanlegvis ein eller fleire produsentar som har ansvar for musikkproduksjonane. Produsentane si oppgåve er mellom anna å velje musikarar, sjanger, form på produksjonen og kven produksjonen skal vere retta mot. Dette kan løysast på mange måtar og variasjon i form, utøvar og sjanger er eit av måla med produksjonane. I tillegg til fylka sine eigenproduserte musikkproduksjonar, er Rikskonsertane ein viktig aktør for musikktilboda i DKS.

Det synast som at produsentane i DKS sitt arbeid med musikkproduksjonane har fleire parallellar til musikkpedagogar sitt arbeid. Det verkar truleg at produsentar si forståing av musikk og musikkopplevingar kan påverke korleis dei vel ut og produserer ulike musikkproduksjonar. På same tid er elevane publikummet for desse musikkproduksjonane og korleis verkar elevpublikummet inn på arbeidet til produsentane? Kva styrer produsentane si utforming av musikkproduksjonar; er det omsynet til elevane? Er det omsynet til DKS sin posisjon som kunst- og kulturformidlar? Korleis blir produksjonane mottekne av elevane og kva rolle får elevane i musikkproduksjonane? Korleis blir forståingar av elevar og barn konstruert gjennom måten musikkproduksjonane blir utforma? Korleis blir musikk konstruert som kunst gjennom DKS? Kva slags konstruksjonar av kunst, musikk og elevar påverkar produsentane sine daglege val når det gjeld profesjonalitet, kvalitet, sjanger og formidlingsmåtar?

1.3 Problemstilling

Utgangspunktet i denne oppgåva er at måtar produsentane utformar skulekonsertar på vil verke inn på korleis elevane kan oppleve desse skulekonsertane. Eg tek utgangspunkt i at diskursar, som kort fortalt handlar om tenkje-, tale- og handlemåtar (Krüger, 2000a, s. 55), viser seg i praksisar som ein kan kalle diskursive praksisar. Sjølv om ein har ulike måtar å

tenkje, tale og handle på, vil nokre måtar likevel gå igjen og danne eit mønster. Det dannast ein slags diskursiv logikk i det ein gjer, noko som kan føre til diskursive praksisar (ibid., s. 56). Mange val og avgjersler har allereie blitt teke før elevane møter skulekonserten og utgangspunktet i denne oppgåva er at dette vil leggje rammer for korleis elevane kan oppleve skulekonserten. Den diskursive logikken "(...) utgjør et slags mulighetsfelt for hva som kan komme til å skje og hvordan ting kan skje" (ibid.). For å få fram nyansar i *korleis* musikk og musikkopplevingar *kan* bli forstått, har eg formulert følgjande problemstilling:

*Kva diskursar verkar rådande når elevar ved fjerde trinn og produsentar i Den kulturelle skulesekken omtaler musikk og musikkopplevingar i samband med skulekonsertar?
Korleis kan desse diskursane regulere eit handlings- og erfaringsrom for elevane og produsentane?*

Informantane mine er 16 elevar frå fire ulike skular i to fylker og to musikkprodusentar frå to fylker. Elevane deltok på ein skulekonsert før intervjuet, medan produsentane vart intervjuet i kraft av si stilling i DKS. Problemstillinga svarar eg på ved å gjere ei diskursanalyse av transkripsjonane frå intervjuet med informantane, som eg deretter diskuterer. Skulekonsertar vil bli brukt som døme på kvar diskursane kan regulere handlings- og erfaringsrommet for informantane. Problemstillinga er forankra i sosialkonstruksjonistiske og diskursteoretiske omgrep som vil bli gjennomgått i kapittel to.

1.4 Relevant forskning

I Jorunn Spord Borgen og Synnøve Skjersli Brandt si evaluering *Ekstraordinært eller selyfølgelig – en evaluering av DKS i grunnskulen* (2006), blir mellom anna tematikken kring intensjonane bak produksjonane og forskjellige formidlingsmåtar teke opp. Borgen og Brandt skil i hovudsak mellom dialogiske og monologiske formidlingsmåtar, der førstnemnde aktivt involverer elevane som deltakarar i produksjonen, medan sistnemnde er meir tradisjonell i forma med utøvarane som dei aktive formidlarane og elevane som mottakarar. Likeins diskuterer dei bruken av omgrepa "kvalitet" og "profesjonalitet", som er to omgrep som går igjen i tekstar som omhandlar DKS. Borgen og Brandt peikar på kor flytande omgrepet kvalitet er, og korleis dei ymse aktørane i DKS har forskjellige synspunkt på kva som er høg kvalitet og kva slags faktorar som skal vektleggast i ei kvalitetsvurdering (2006, s. 97). Sidan det blir løfta fram kritiske punkt i evalueringsrapporten om DKS, har eg fått innsikt i kvar det kan vere konfliktar og usemje i ordninga, samstundes som eg har fått ei betre forståing av dei

forskjellige aktørane og sine roller og ansvar. Fokuset på elevane i denne evalueringa har vore nyttig, då det blir problematisert korleis elevane blir konstruerte gjennom eit utviklingsperspektiv i målsetjinga til DKS (2006, s. 34). Samstundes blir diskusjonen kring dialogiske versus monologiske produksjonar det sentrale poenget når det gjeld elevane, medan eg ynskjer å undersøkje nærmare korleis både produsentar og elevar konstruerer musikk og musikkopplevingar i samband med DKS, utan at eg skal evaluere kva former for produksjonar som er best.

Unni Færøvik (2009) og Hege Marthe Cordt-Hansen (2008) tek òg opp diskusjonen kring kvalitet i sine masteroppgåver. Med oppgåva *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken – en diskursanalyse*, skriv Færøvik om fleire sider ved DKS som eg finn relevante for mi eiga forskning. Om kvalitet skriv ho at det er ”et betydningstomt, men betydningsfullt begrep” (Færøvik, 2009, s. 11). Med dette meiner ho å ha funne at kvalitet er eit viktig omgrep i DKS, men at det er stor strid om kva kvalitet faktisk er for noko. Vidare tek ho opp ”den barneperspektiverende vending” (Færøvik, 2009, s. 12), som gjeld forskning i nyare tid som har blitt meir oppteken av barna og deira posisjon i samfunnet. Ho skriv òg om det å ha barn som informantar, noko som var til stor nytte å lese før eg gjorde mine eigne intervju. I *Høy standard. En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken* av Cordt-Hansen (2008), blir òg kvalitet og forståinga av det problematisert. Ho nyttar produsentar som informantar og fann i motsetnad til Borgen og Brandt (2006) at det var stor semje blant produsentane om kva som var kvalitet og ikkje (2008, s. 39). Ved å bruke Bourdieu sitt feltomgrep, set ho kunstforståinga til informantane i relasjon med feltet deira – Den kulturelle skulesekken.

Det sterke fokuset på kvalitetsomgrepet har ført til at eg sjølv ikkje vil forske på dette omgrepet. Samstundes har desse tre nemnde forskingsarbeida gjeve meg det naudsynte innblikket i DKS eg trengte for å *ikkje* fokusere på akkurat dette. I staden vart det tydeleg at bak omgrepet kvalitet ligg det mange tankar og intensjonar om korleis ein produksjon skal vere frå idéstadiet til den står klar framfor elevane i skulen. Ytringar om musikk og om korleis musikkopplevinga *bør* vere, og kva intensjonar som ligg bak, er dei eg vil ha tak i. Og ikkje minst vil eg undersøkje korleis elevane sjølve omtalar musikk og musikkopplevingar, kva dei vel å trekke fram i samtale om dette.

I Guri Østbye Lorentzen si bok *Barn + Kunst = Danning?* (2007) basert på doktoravhandlinga hennar, fekk eg lese om korleis barn møter kunst, kva refleksjonar dei gjer

og korleis dei samtalar om kunst. Dette har gjeve meg tru på at det er viktig å ha barn som informantar, i tillegg til at forståinga for korleis barn omtaler kunst har vore nyttig å ta med seg i intervjusituasjonen.

Borgen si forskning *Møter med publikum – formidling av nyskapende scenekunst for barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel* (2001) har mange parallellar til mi eiga forskning. Temaet er kunstformidling for barn, sett frå både publikum og kunstformidlarane si side. Problematisering av kunstfeltet og det pedagogiske feltet er særleg relevant for denne oppgåva, då DKS er eit møte mellom desse to felta. Borgen nyttar seg av Bourdieu når ho tek opp både dei forskjellige felta sine kjenneteikn, og dei ymse aktørane sine perspektiv. Trass i parallelle forskingsområde og tematikk, vil denne oppgåva likevel skilje seg frå Borgen både gjennom metode og teoretisk perspektiv.

Av diskursanalytiske arbeid har Tiri Bergesen Schei si doktoravhandling *Vokal identitet – En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (2007) og Thorolf Krüger si doktoravhandling *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work* (2000b) vore viktige for meg. Deira måtar å arbeide diskursteoretisk på har verka klargjerande for mange av mine eigne diskursanalytiske utfordringar. I tillegg reiser både Krüger og Schei fleire spørsmål i sine avhandlingar som eg har reflektert over i mi eiga forskning, då forskingane våre har ein fellesnemnar i både musikk og diskursteori.

1.5 Vidare struktur for oppgåva

I kapittel 2 vil eg presentere sosialkonstruksjonismen som teoretisk perspektiv før eg går inn på diskursteorien. Eg vil gjere greie for kva diskursteoretiske omgrep eg nyttar og kva eg legg i desse. Hovudtyngda i kapittelet vil ligge på det teoretiske grunnlaget for sjølve utføringa av analysen og diskusjon av analysen.

Kapittel 3 omhandlar datainnsamlinga og utfordringar knytt til dette. Det dreiar seg i hovudsak om informantane og utveljinga av desse, det kvalitative forskingsintervjuet, skildringar av konsertane eg observerte, forskaren som diskursiv agent og etiske omsyn.

Kapittel 4 er diskursanalysen som svarar på første del av problemstillinga. Her presenterer eg analysen ved å vise fram empiriske utdrag som syner informantane sine vanlege ytringsmåtar

om musikk og musikkopplevingar, før eg presenterer det eg ser som rådande diskursar i empirien.

I kapittel 5 svarer eg på siste del av problemstillinga, ved å diskutere funna eg presenterte i kapittel fire. Diskusjonen handlar om korleis diskursane kan eit regulere handlings- og erfaringsrom for elevane og produsentane. Dette diskuterer eg ved å sjå på kva diskursane gjer i praksis der eg nyttar skulekonsertar som døme.

Kapittel 6 er ei vidareføring av diskusjonen frå kapittel fem, der eg reflekterer over korleis DKS som iscenesettar av diskursive praksisar kan verke inn på forståingar av barn og vaksne og musikk og kunst.

Kapittel 7 vil vere avslutninga der eg oppsummerer kva eg har gjort og reflekterer over kva mi forskning kan bidra med for vidare forskning.

2 Med sosialkonstruksjonisme som perspektiv og diskursteori som strategi

2.1 Sosialkonstruksjonisme

Gjennom våre ytringar til kvarandre, gjennom våre språklege verkty, skaper og formar vi vår forståing av verda. I denne masteroppgåva vil vektlegginga av språket, av mi og informantane si tale og interaksjon, vere sterkt knytt opp til det teoretiske perspektivet eg nyttar; sosialkonstruksjonisme².

Fokuset i eit sosialkonstruksjonistisk perspektiv er bruken av språket; *språkbruken*. Gjennom språket både konstruerer og uttrykkjer vi våre forståingar av verda. Eg går inn i eit perspektiv der ein ikkje er ute etter å oppdage ei sanning, finne essensen av noko eller teste ei hypotese, men der ein heller er opptatt av å få innblikk i korleis såkalla ”vedtekne sanningar” blir konstruert gjennom språket. Ein fornektar ikkje at det finst ei verkelegheit, men ein ser på språket som berer av og tilgong til vår verkelegheitsoppfatning (Kjørholt, 2004, s. 21).

Gjennom språket kan ein studere korleis verkelegheita ser ut for oss. Vivien Burr skriv om sosialkonstruksjonisme at: “Social constructionism insists that we take a critical stance toward our taken-for-granted ways of understanding the world, including ourselves” (2003, s. 2-3).

Gjennom språket kjem våre gjengse, ”tatt-for-gitte” oppfatningar til uttrykk. Språket er meir enn ord og setningar, det er alle våre uttrykksmåtar, slik som kroppsspråk, klede, oppførsel osv. Språket blir ein måte å konstruere forståingar av verkelegheita på. *Utviklinga* av språket står såleis i nær relasjon med korleis vi forstår verda. Språket har aldri vore i konstant eller stabil form, det har alltid vore dynamisk; ikkje berre i form av nye ord og uttrykk, men òg i form av kva innhald vi fyller dei forskjellige orda med. ”Social constructionism cautions us to be ever suspicious of our assumptions about how the world appears to be. This means that the categories with which we as human beings apprehend the world do not necessarily refer to real divisions” (ibid., s. 4).

Vi konstruerer førestillingar av verda ved å kategorisere og systematisere førestillingane gjennom språkbruken. Kategoriar og omgrep treng ikkje vere ei riktig avspegling av

² Eg vel å bruke termen ”sosialkonstruksjonisme”, slik som både Burr (2003, s. 2) og Jørgensen og Phillips (1999, s. 13) gjer, for å ikkje bli forveksla med Piaget sin konstruktivistiske teori som handlar om barn si utvikling av kognitive skjema.

verkelegheita, men det er like fullt slik dei blir oppfatta og forstått. Ved å undersøkje språket til informantane mine kan eg få tilgong til korleis dei konstruerer si forståing av musikk og musikkopplevingar. Det informantane fortel blir ikkje tatt for å vere "sanningar" eller eit fasitsvar på korleis noko er, for det einaste vi kan gjere er å gje uttrykk for korleis vi forstår noko der og då, her og no. Ytringar om musikk og musikkopplevingar kan fortelje oss noko om korleis "sanningar" om musikk blir konstruert. Dei ord og formuleringar som blir brukt om akkurat musikk og musikkopplevingar er uttrykk for kva ordforråd forståingar kring dette emnet har. Det at nokre setningar blir ytra framfor andre fortel oss at nokre "sanningar" er sterkare enn andre. Språket som blir nytta er uttrykk for kva som blir oppfatta som fornuftig og riktig å seie.

Det ligg òg ein historisk og kulturell dimensjon i språket vårt. Når vi ytrar noko vil det som har blitt gjort og sagt før oss og kva kultur vi er i verke inn på korleis ytringane blir utforma og forstått. Korleis vi forstår oss sjølve og miljøet rundt oss, står i relasjon til utviklinga vi er ein del av. Som Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips skriv: "Derfor er de måder, hvorpå vi forstår og repræsenterer verden, historisk og kulturelt spesifikke og kontigente: Vores verdensbilleder og identiteter kunne have været anderledes, og de kan forandres over tid" (1999, s. 14). Kvar forteljing eller ytring blir forma og gjort meiningsfull alt etter situasjonen den oppstår i.

Med språket som berer av både historie og kultur er det gjennom sosiale prosessar at konstruksjonar blir til. Sosialkonstruksjonisme handlar om korleis vi konstruerer forståingar av verda saman, korleis vi i sosiale praksisar er med på både å utfordre og oppretthalde dei konstruksjonane vi har. Dette heng sterkt saman med diskursteori som nyttar omgrepet *diskurs* som namn på korleis konstruksjonar formar og legg rammer for våre tenkje-, tale- og handlemåtar.

2.2 Diskursteori

Eg nyttar diskursanalyse som metode i denne oppgåva, med diskursteori som grunnlag for analysen. Diskursanalysen finst i fleire former og med ulike fokus, men felles for dei alle er det sosialkonstruksjonistiske perspektivet som ligg til grunn. Eg har valt å ta utgangspunkt i diskursteori av Foucault (1926-1984) og særleg teoriar uttrykt i *The Archaeology of Knowledge* (1969/ 2002) vil vere sentral for analysen. Foucault var oppteken av korleis diskursar opp gjennom historia har regulert og styrt våre daglegdagse forståingar. Mellom

anna har han undersøkt historia til galskapen, seksualiteten, vitskapen og det moderne fengselet. Han starta sitt diskursteoretiske arbeid med ei *arkeologisk* tilnærming; ei kartlegging av kva diskursar som utgjer det temaet ein undersøker. Den arkeologiske kartlegginga undersøker kva diskursar ein har med å gjere i empirien sin, noko som for meg blir å kartlegge kva rådande diskursar som regulerer informantane sine ytringar om musikk og musikkopplevingar. Seinare retta Foucault fokus mot ei *genealogisk* tilnærming som undersøker korleis diskursar blir til gjennom å sjå på kva for forhold som gjorde det mogleg for diskursane å vekse fram. Mitt utval av diskursteoretiske omgrep vil vere frå både arkeologien og genealogien. Sjølv analysen vil i hovudsak nytte arkeologiske omgrep, medan diskusjonen av analysen vil dra veksling på omgrep som har meir genealogiske funksjonar. Det er likevel ikkje slik at eg gjer noko genealogisk analyse, då denne oppgåva sitt omfang ikkje er tilstrekkeleg til å undersøkje det historiske opphavet til diskursane i empirien min. Eg vil derimot bruke nokre genealogiske omgrep som *verktøy* når eg skal diskutere funna frå diskursanalysen.

Sjølv om eg i hovudsak trekk på Foucault, er eg òg inspirert av diskursteoretikarane Jonathan Potter og Margareth Wetherell (2001). I analysen vil eg fokusere på korleis diskursane er organisert gjennom å kartlegge dei, medan fokuset i diskusjonen er kva diskursane gjer:

We do not intend to use the discourse as a pathway to entities or phenomena lying 'beyond' the text. Discourse analysis does not take for granted that accounts reflect underlying attitudes or dispositions and therefore we do not expect that an individual's discourse will be consistent and coherent. Rather, the focus is on the discourse itself: how it is organized and what it is doing (Potter & Wetherell, 2001, s. 206).

Diskusjonen blir såleis ikkje genealogisk slik som Foucault nyttar genealogien. Eg vil heller spørje korleis diskursane kan verke inn på informantane sitt handlings- og erfaringsrom. Den arkeologiske kartlegginga legg grunnlaget for diskusjonen, som vil vere ein praktisk retta diskusjon av kva som blir mogleggjort av diskursane. Potter og Wetherell har såleis vore inspirasjon for fokuset i diskusjonen, medan genealogiske omgrep frå Foucault står som teoretiske verktøy.

Val av omgrep og verktøy frå diskursteorien vil vere med å avgjere korleis utfallet av analysen blir. Lesing av teori og kjennskap til empiri har vore styrande i utveljinga av kva teoretiske verktøy som er høvelege for arbeidet med denne empirien. "Det er ved å holde seg strengt til studiens oppsatte problemstilling, forsknings spørsmål og analyseredskaper at kvaliteten ved en diskursanalyse kan tre frem" skriv Schei (2010, s. 18). Som diskursanalytikar har ein stor grad av valfridom, der ein kan velje kva diskursteoretiske omgrep ein vil nytte som

analysereiskap, men vala må vere formålstenlege for å svare på problemstillinga. Dette krev kjennskap til kva ein har å velje mellom og at ein set seg grundig inn i diskursteorien slik at ein forstår kva formål dei ulike omgrepa kan nyttast til. Diskursteoretiske omgrep blir sjeldan brukt og forstått heilt likt. Eg vil difor vise korleis dei teoretiske omgrepa vert nytta og definert i mitt konkrete arbeid. I det komande vil eg klargjere mi tolking og bruk av diskursteoretiske omgrep og analysereiskap.

2.2.1 Diskurs

Omgrepet *diskurs* blir definert på mange måtar. Jørgensen og Phillips skriv at "(...) diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnitt af verden) på" (1999, s. 9), medan Iver B. Neumann definerer diskurs slik: "En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetsskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner" (2001, s. 18). Begge definisjonane dreiar seg om korleis språkbruk uttrykkjer kva forståing vi har av verda/verkelegheita, men Neumann er den som er mest tydeleg på korleis diskursane verkar som system.

Med omgrepet "diskurs" fokuserer ein på språkleg praksis, korleis ein skapar *meinung* gjennom språket; ein lagar forteljingar, ein skriv historia, ein konstruerer "sanningar". Denne veven av meningskonstruksjonar opnar opp for visse mogleikar, til dømes i form av kva politikk eit land kan føre, kva læreplanen kan innehalde, kva DKS kan vere og kva rolle denne ordninga kan ha i skulevesenet og det norske samfunnet. Dette resulterer i ulike diskursive praksisar, som vi gjerne kallar politiske diskursar, skulediskursar, kunstdiskursar og så vidare. Diskurs er eit konstruert omgrep som omhandlar kva språklege interaksjonar kan føre til, samt kva for språklege interaksjonar det er *mogleg å føre*. Med omgrepet diskurs peikar ein altså på korleis vi gjennom språkbruk og sosiale prosessar er med på å skape og konstruere kunnskapane våre, men òg korleis diskursar legg rammer for kva konstruksjonar det er mogleg å skape.

I denne oppgåva brukar eg ei vid tyding av omgrepet. Med dette meiner eg at eg ikkje ser på diskurs som berre ord eller bruk av språk på ulikt vis, men som eit *system* som regulerer kva slags ytringar det er mogleg å gjere. Schei skriv dette slik:

Diskurs er et begrep som brukes for å avdekke, det vil si vise frem, sosiale og kulturelle praksiser som mennesker kontinuerlig styres og formes av, og som for enkeltindivider, grupper og større samfunnssystemer utgjør rammeverket som handlinger springer ut av (2010, s. 13).

Eg nyttar diskursomgrepet som nemnar for korleis sosiale, kulturelle og historisk situerte praksisar formar og styrer våre tenkje-, tale- og handlemåtar. Diskursane kan eg kartleggje gjennom å analysere språkbruk. Det informantane mine seier og gjer kan fortelje noko om korleis sosiale og kulturelle erverva praksisar verkar inn på det dei seier. Språket i seg sjølv er ein slik sosial, kulturell og historisk situert praksis. Når til dømes elevane fortel om ein konsert dei har vore på, vil ord og måtar å framstille konserten på, seie noko om korleis diskursane er innskrivne i ytringane. Vil fokuset ligge på musikken som klingande objekt? Eller er utøvarane og instrumenta det interessante? Kanskje vil samværet med andre elevar bli mest omtalt? Diskursane som verkar gjennom elevane, vil kome til syne gjennom kva som er ”fornuftig” for elevane å ytre. Det interessante er å sjå på språkbruken; kva ord og omgrep som blir gjentekne, i kva samanhengar dei oppstår, korleis forskjellige ord, omgrep og tema blir knytt saman, då dette er eit uttrykk for korleis ytringane blir regulerte gjennom diskursane. På same tid er det gjerne like interessant å merke seg kva som ikkje blir sagt. Kva tek vi for gitt om konserten? Kva diskursar har blitt så mektige at dei er *sjølvagte*? Det er mellom linjene, i det vi alle veit, at diskursen står sterkast. ”The manifest discourse, therefore, is really no more than the repressive presence of what it does not say; and this ’not-said’ is a hollow that undermines from within all that is said” (Foucault, 2002, s. 28).

Det kan kanskje verke litt rart at ein tek for seg språket, når det usagte er like interessant. Det er likevel nettopp gjennom språket ein får mogleik til å syne fram diskursane. I intervju om musikk vil dette tyde at måten musikk blir omtala på seier noko om kva *objektet* musikk blir forstått som. Med objekt meiner ein ikkje ord eller ting, men ein konstruksjon som blir oppfatta som noko “ekte”, som refererer til det materielle, som uttrykkjer noko som eksisterer. *Omgrep* er til dømes slike konstruerte objekt. Musikk er eit omgrep som, likeins med mange andre omgrep, får nytt meiningsinnhald gjennom måtar diskursar regulerer kva som gjev mening. Kva kan seiast om musikk og kva kan ein ikkje seie? Kva *er* musikk? Korleis skal objektet musikk sjå ut? Kva er det ein ikkje treng nemne, fordi det står så sterkt i vår kultur og historie at alle veit det frå før? Som Foucault sjølv skriv, er ei analyse av diskursar: “A task that consists of not – of no longer – treating discourses as groups of signs (signifying elements referring to contents or representations) but as practices that systematically form the objects of which they speak”(ibid., s. 54).

Vektlegginga av praksis, av sosiale, kulturelle, og historiske forhold, samt språket i vid forstand, inngår i mi forståing av omgrepet diskurs. Det er eit konstruert omgrep, som eg brukar som nemnar på korleis våre tenkje-, tale- og handlemåtar ikkje er ”frie”, men regulert

gjennom det som har blitt sagt og gjort før oss og av det som skjer der og då når ytringane og handlingane våre blir gjort. Vi nyttar oss av allereie eksisterande konstruksjonar når vi tenkjer, taler og handlar, samstundes som vi er med på å oppretthalde og/eller utfordre konstruksjonane. Gjennom vår måte å omtale musikk og musikkopplevingar på, blir omgrepa *musikk* og *musikkoppleving* fylt med innhald, med meining. Ved å analysere språkbruken informantane nyttar om desse, vil eg gjennom diskursteoretiske verkty undersøkje korleis dei konstruerer objekta musikk og musikkoppleving. Ytringane blir regulert gjennom sosiale, kulturelle og historiske forhold som verkar styrande for korleis musikk og musikkopplevingar kan konstruerast. Denne reguleringa får namnet, og blir forklart som, *diskurs* i denne oppgåva.

2.2.2 Diskursorden

Truleg vil ytringsmåtane til informantane uttrykkje fleire diskursar som delvis dekkar same området. Dersom fleire diskursar fyller omgrepa musikk og musikkopplevingar med meining, har vi *diskursordenar*.”Diskursorden’ betegner så et socialt rum, hvor forskjellige diskurser delvist dækker det same terræn, som de konkurrerer om at indholdsudfylde på hver deres måde” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 69). Eg set musikk og musikkopplevingar som éin diskursorden, då eg undersøkjer kva for diskursar som verkar rådande i omtalen av desse.

Omgrepet diskurs handlar ikkje berre om språkleg praksis i seg sjølv, men òg om korleis språkbruken får konsekvensar. Diskursar blir utvikla gjennom relasjonen til historia og kulturen, der diskursane kan bli utfordra, oppretthalde eller forsterka. Konstruksjonsbygginga som blir regulert gjennom diskursar, t.d. om kva ei musikkoppleving kan forklarast som, kan ein kalle ein diskursorden; ein vev av diskursar som kvar vil utgjere meiningsinnhaldet i omgrepet ”musikkoppleving”. Diskursar opererer gjennom dei mest kvardagslege utsegn til dei større og mektigare språkssystema som omsluttar oss frå alle kantar; frå dei små samtalane mellom to barn i eit friminutt til dei store toneangjevande tekstane i utdanninga til musikk lærarar. Denne konstrueringa går kontinuerleg, der dei rådande diskursane vil gjere seg stadig sterkare ved å manifestere seg i materielle former. Ein kan sjå resultat av diskursive konstruksjonar i t.d. læreverk i musikk lærarutdanninga, der teksten og læreverket kan sjåast på som diskursive produkt. Ved at diskursar blir innskrivne i praksisar, vil dei òg bli manifesterte i materielle produkt. Tilslutt er diskursen så altomfattande at vi knapt kan ense den; den har blitt sjølv sagt, eller vi kan kalle den *naturleg*. Sjølv om ein i det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og i diskursteorien ikkje hevdar at vår kunnskap og forståing av verda er oppstått naturleg, som ekte og verkeleg frå naturen si side, så er eit av

kjenneteikna på diskursar at dei opptrer som nettopp naturlege. Når vi har rådande, mektige diskursar, oppfattar vi dei som ekte og naturleg, i staden for som resultat av diskursiv kampar; som konstruksjonar.

2.3 Diskursive formasjonar som analysestrategi

I analysen av kva for rådande diskursar som verkar regulerande for informantane si omtale av musikk og musikkopplevingar, vil eg nytte Foucault sin teori om *diskursive formasjonar* (2002). Teorien handlar om å kategorisere og systematisere utsegn ved å sjå etter samanhengar og mønster mellom dei. Ved å undersøkje relasjonane mellom utsegnene, kan ein kartleggje korleis utsegnene inngår i eit overordna system som spreiar seg gjennom empirien. Det er gjennom å undersøkje korleis diskursane er organiserte at ein kan kartleggje dei. Dette gjer at mi diskursanalyse er Foucault-inspirert og arkeologisk i form av å ha fokus på *kartlegging* av diskursar.

Espen Schaanning omformulerer omgrepet diskursive formasjonar til *tilblivelsessystemer* og skriv at: ”Foucault bruker nemlig begrepet *formation* også for å betegne en prosess, at noe dannes, blir til, tar form” (1997, s. 189). I følgje Schaanning handlar teorien om diskursive formasjonar om korleis ein kan analysere fram diskursar ved å undersøkje korleis dei oppstod. Dei diskursive formasjonane er ”det lovregulerte feltet som utsagn og diskurs er deler av og inngår i” (ibid.). Å undersøkje diskursive formasjonar i seg sjølv, er utanfor denne oppgåva sitt omfang. Eg vil heller nytte teorien som eit verkty for å kartleggje mønster og regularitetar mellom utsegna. Regularitetar som syner seg i språkbruken kan sjåast på som styrande for informantane sine tenkje-, tale- og handlemåtar, og vil difor vere det eg kallar diskursar.

Før eg går inn på korleis eg utfører analysen, vil eg avklare kva eg legg i omgrepet *utsegn*. Omgrepet går igjen i diskursteorien, men med varierende tyding og bruk. I den engelske oversetjinga av *L'Archéologie du savoir*, blir utsegn omsett med det engelske omgrepet *statement* (Foucault, 2002). Eg nyttar omgrepet ”utsegn” som synonym for ”ytring”; det som blir sagt og gjort i intervjuet, er utsegn. ”Utsagn kan betraktes som et individs praksis i vid forstand. Diskurser kan derfor sees som sett av regulære utsagn. Individet viser, med sine utsagn, hva som tillegges betydning, og hvordan” (Schei, 2007, s. 43). På same måte som med språket, blir utsegnene meir enn ord og setningar, det er òg latter, nøling, kroppsspråk, heving av røysta osv. Utsegnene er ytringane og ytringsmåtene. Når eg analyserer ytringar for å sjå etter relasjonar, regularitetar og mønster, så vil meir enn det talte ordet vere med i analysen.

Likevel er det nettopp det talte ordet som blir granska, men måten orda kjem til uttrykk er òg ein del av utsegnene.

Mi tolking av teorien om diskursive formasjonar er påverka av Niels Åkerstrøm Andersen (1999) si tolking. Andersen har skrivt ei kortfatta tolking av Foucault sin analysestrategiske teori om diskursive formasjonar, der han skriv om dei fire analysereiskapane ein nyttar; *objekt*, *subjekt*, *ord/omgrep* og *strategi* (ibid., s. 44-46). Til liks med Andersen vil eg nytte omgrepet ”subjekt” som oversetjing for ”enunciative modalities” som Foucault skriv (2002, s. 55). Først vil eg gå raskt gjennom kva dei fire analysereiskapane tyder, deretter kjem eg til å gå grundig gjennom korleis ein kan nytte dei analytisk på empirien.

Diskursanalysen går ut på å sjå etter objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi i utsegnene i intervjuet. Desse fire analysereiskapane får ei litt anna tyding i diskursteorien enn vi er vande til. *Objekt* er ikkje ein ting, men eit konstruert objekt som vi kan fylle med mening. Til dømes er ”musikk” eit slikt objekt, som vi vil ha ulike forståingar av. *Subjekt* er ikkje enkeltindivid som meg og deg, men ein ytringsmåte, ein subjektposisjon å ytre frå. *Ord/Omgrep* blir forstått som meir enn eitt enkelt ord eller omgrep, sidan dei vil inngå i ein vev av ord og omgrep gjennom det ordforrådet ei utsegn byggjer på. *Strategi* blir i denne samanheng eit spørsmål om kva det blir referert til, kva som blir aktivisert i ytringane. Korleis vil konstruksjonar bli oppretthaldt eller utfordra i utsegnene, kva strategi blir brukt? Dette tyder at utsegnene er iverksettande og funksjonelle. Funksjonen kjem fram gjennom måten det blir nytta ytringsmåtar (subjekt) på, gjennom måten det blir framkalla objekt (konstruerte objekt) som det blir knytt ord/omgrep (vev av ord/omgrep) til og gjennom måten utsegnene inngår i strategiar i form av å vere ein funksjon som framkallar akkurat dette framfor noko anna (Andersen, 1999, s. 44-46).

Foucault skriv om korleis ein kan utforske kva objekt, subjekt (enunciative modalities), ord/omgrep og strategiar empirien omtaler (2002). Gjennom å nytte alle desse fire analysereiskapane, vil ein kunne kartleggje diskursane i empirien. Når ein skal analysere *objekt*, lyt ein undersøkje kvar objekta oppstår, kva stadar dei høyrer heime. Med objekta musikk og musikkopplevingar, vil dei truleg bli omtalt i samband med skulen, heimen, konserten osv. I tillegg kan ein spørje kven som omtaler objektet, kva autoritet dei har til å snakke om dette; kven kan til dømes avgrense objekta musikk og musikkopplevingar? Ein kan òg kartleggje kva objekta musikk og musikkopplevingar inneheld; kva for andre objekt som høyrer inn under dette, kva spesifikasjonar har forskingsobjektet ”musikk”? Det er

relasjonane mellom kvar objekta blir omtalt, kva slags subjekt som ytrar det og korleis det gjer det, samt mangfaldet og det spesifikke i objektet som er interessant. Om formasjonar av objekt skriv Foucault:

This formation is made possible by a group of relations established between authorities of emergence, delimitation, and specification. One might say, then, that a discursive formation is defined (as far as its objects are concerned, at least) if one can establish such a group; if one can show how any particular object of discourse finds in it its place and law of emergence; if one can show that it may give birth simultaneously or successively to mutually exclusive objects, without having to modify itself (ibid., s. 49).

Når det gjeld *subjekt* skriv ikkje Foucault om individet sine tankar og meiningar, men om kva posisjonar ein ytrar frå, kva ytringsmåtar ein nyttar. Vi veit alle at nokre posisjonar er lukka for oss, t.d. kan eg ikkje uttale meg som ein lege, men eg kan derimot uttale meg som lærar. Ein diskurs har likeins nokre posisjonar den tilbyr aktørane sine, og gjennom å kartlegge korleis informantane uttaler seg kan ein finne regularitetar i bruken av desse posisjonane. Ein kan difor undersøkje korleis noko blir ytra, kva status ytringa får, kva som gjer at det som blir sagt blir godtatt som riktig og sant og kven som gjev ytringa den statusen. I tillegg kan ein spørje korleis ytringane blir formulert, om det er som talande, lyttande, observerande eller kanskje formanande? Alt dette vil vere måtar å kartlegge kva for subjektposisjonar³ som er tilgjengelege for aktørane i diskursen, noko som legg rammer for korleis ytringane blir gjort og kva for ytringar det er mogleg å skape.

In the proposed analysis, instead of referring back to *the* synthesis or *the* unifying function of *a* subject, the various enunciative modalities manifest his dispersion. To the various statuses, the various sites, the various positions that he can occupy or be given when making a discourse. To the discontinuity of the planes from which he speaks. And if these planes are linked by a system of relations, this system is not established by the synthetic activity of a consciousness identical with itself, dumb and anterior to all speech, but by the specificity of a discursive practice (ibid., s. 60).

Korleis blir *ord/omgrep* brukt for å skildre, argumentere, generalisere, eller spesifisere noko? I kva rekkefølge skjer dette? Kva ord og omgrep blir brukt på kva slags måte? Korleis blir nokre ytringar forsterka berre ved bruk av eit enkelt ord? Korleis blir nokre mindre gyldige ved bruk av kva slags ord? Det blir ei oppgåve å sjå korleis ord og omgrep opptrer i nye relasjonar, korleis dei blir brukt som tilbakevendande element, korleis dei dukkar opp i andre samanhengar enn første gongen, korleis dei krev nye semantiske kontekstar. Relasjonane mellom kvar og korleis ord og omgrep spreiaast gjennom empirien er det ein lyt søkje å finne.

Tilslutt har vi *strategien*. Her har Foucault først skrive om strategi som ”tema” og ”teori”, men vel å bruke omgrepet strategi i staden for (ibid., s. 71). Spørsmålet er nemleg ikkje kva

³ Omgrepet ”subjektposisjon” vil eg gå nærmare inn på i delkapittel 2.4.2.

tema som blir omtalt, men heller kva mogleikar ein har i diskursen. Difor blir strategi eit betre omgrep å bruke som analyseverktøy, der eg vil spørje korleis diskursen verkar i forhold til andre diskursar, korleis den utfyller eller skil seg frå andre. Vil musikk inngå i fleire diskursar? Er det musikk i skulen eller musikk som kunst det blir snakka om? Kva blir det referert til i omtalen av musikk og musikkopplevingar? Relasjonane mellom diskursane vil gjere nokre utsegner moglege og utelukke andre. Måtar å undersøkje diskursen sin strategi på kan vere å spørje kven som "eig" diskursen; kvar høyrer den heime, kven er autoritet i diskursen, kven har tilgong til den, kven blir utestengd frå den. Korleis ytringane blir gjort, med kva objekt, subjekt og omgrep som blir brukt, vil til saman danne ein strategi i form av å nytte seg av akkurat desse objekta, subjekta og ord/omgrepa.

Eit konkret døme for å illustrere bruken av dei fire analyseverktøya, kan vere eit utsegn som: "Barna reagerer instinktivt på musikken". Som diskursanalytiker vil eg då spørje; kva for objekt blir konstruert gjennom ei slik utsegn? Kva subjektposisjon kan ytre dette og kva status har denne? Kva ord og omgrep blir nytta, kva assosiasjonar skapar omgrepa til andre omgrep? Og strategisk sett; kvifor vart desse subjekta, desse objekta og desse ord og omgrepa valde framfor andre, kva strategi inngår ei slik utsegn i? Kva blir mogleg og umogleg gjennom ytringa? Utsegnene står aldri isolerte, men dei står i relasjon til andre utsegner. Dei blir alltid ytra frå ein subjektposisjon, dei nyttar objekt og omgrep som i sin tur er knytt opp mot andre objekt og omgrep. Alt dette er diskursen sitt handlingsrom som gjer det mogleg for visse utsegner å oppstå. Alt som har blitt sagt og gjort før i diskursen, blir ein del av referensialiteten til ei utsegn, samstundes som ei utsegn opnar opp for å skape nye (Schei, 2007, s. 43-45).

Som vi har sett er det aldri snakk om å finne eitt objekt, eller eitt subjekt, ord, omgrep eller éin strategi. Det er derimot det motsette som står som oppgåva; nemleg å finne alle objekta, subjekta, ord/omgrep og strategiar som blir brukt. Ein kan seie at desse analysereiskapane kan kallast formasjonselement der dei ulike elementa blir til formasjonar dersom ein ser dei i samanheng med kvarandre. Mønster/regularitet/orden kan kome til syne gjennom å undersøkje korleis dei ulike formasjonselementa trer fram. Ved å sjå etter *spreiinga* av desse elementa, kan ein finne regulariteten sitt handlingsrom. I sine tidlegare arbeid ser Foucault at det ikkje er fellestrekk som utgjer diskursar: "What appeared to me were rather series full of gaps, intertwined with one another, interplays of differences, distances, substitutions, transformations" (2002, s. 41). Sjølv om ytringane synest å vere sprikande og utan noko klar relasjon til kvarandre, vil det likevel vere det. Der ein finn mønster mellom objekt, subjekt,

ord/omgrep og strategi som inngår i eit spreingssystem som spreiaast gjennom dei forskjellige ytringane, kan ein tale om ein diskurs. Spreiinga vil utgjere handlingsrommet til diskursen og gjennom å kartlegge spreinga av mønstra i utsegnene, kan ein ane grensene til diskursen.

By systems of formations, then, I mean a complex group of relations that function as a rule: it lays down what must be related, in a particular discursive practice, for such and such an enunciation to be made, for such and such a concept to be used, for such and such a strategy to be organized. To define a system of formation in its specific individuality is therefore to characterize a discourse or a group of statements by the regularity of a practice (ibid., s. 82).

At utsegnene i empirien blir analysert etter teorien om diskursive formasjonar, vil seie at eg kartlegg spreinga av kva objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi som blir nytta og korleis dei dannar regularitetar. I arbeidet med å kartlegge relasjonar og regularitet er det viktig å halde seg på diskursen sitt eige nivå. Dette vil vere å ta empirien for det den er og ikkje gjere den til noko anna ved t.d. å fortolke setningar til å ”eigentleg” vere uttrykk for noko anna. Ein skal heile tida halde seg strengt til dei ord som faktisk står skrive i transkripsjonen. Eg kan ikkje vite kva som vil vere viktige eller mindre viktige ytringar, noko som gjer at alt lyt takast med i analyseringa. Elevane sine vitsar, eller produsentane sine forteljingar frå andre yrkeserfaringar, er alle ytringar som eg lyt analysere på lik linje med dei andre ytringane. Det blir òg viktig at eg viser fram empiriske utdrag som syner mønstra, slik at den som står utanfor diskursanalysen kan få mogleik til å vurdere og reflektere kring funna som blir presentert (Schei, 2010, s. 18).

2.4 Andre diskursteoretiske omgrep

Etter kartlegginga av diskursane vil eg diskutere korleis desse diskursane kan regulere handlings- og erfaringsrommet for elevane og produsentane. Dette vil vere å diskutere kva for *mogleikar* som synast tilgjengelege for elevane og produsentane i DKS. I diskursanalysen er fokuset korleis diskursane er organisert, medan i diskusjonen av analysen er fokuset kva diskursane kan *gjere* i praksis. I diskusjonen følgjer eg ingen metode, men eg nyttar diskursteoretiske omgrep som verkty.

En diskursiv tilnærming tilbyr tankesett og redskaper for å undersøke og forstå hva som gjør at den sosiale praksis blir som den blir, hvordan noe oppleves som meningsfulle utsagn og handlinger i gitte situasjoner (mens noe annet blir ekskludert som inadekvat), og hvordan sosial interaksjon for en stor del konstrueres utfra tatt for gitte forestillinger og handlemåter (Nerland, 2000, s. 81).

Som vi har lest om diskursive formasjonar som analysestrategi, vil regularitetane i diskursar kome til syne gjennom språket. Desse regularitetane vil òg innskrive seg i praksisar ved å verke normgjevande for korleis aktørane ter seg og organiserer praksisane sine, noko som

fungerer som ein diskursiv logikk. Når eg diskuterer korleis diskursane kan regulere handlings- og erfaringsrommet til informantane ”(...) handler altså [dette] ikke om kalkulerete valg og vurderinger, men de er inkorporert som funksjon av den logikk som ligger inne i selve diskursene og strategiene og som regulerer og setter bestemte grenser for hvilke erfaringer elever (...) kan tilbys” (Krüger, 2000a, s. 56). Det handlar altså om korleis diskursane både produserer og utelukkar informantane sine mogleikar til å handle og erfare. Når eg diskuterer elevane, knyt eg dette opp til kva handlingar og erfaringar som er moglege for dei å gjere under ein skulekonsert. Når eg diskuterer mogleikane til produsentane, handlar det om korleis diskursane verkar regulerande for deira utforming av skulekonsertane.

I det følgjande vil eg presentere dei diskursteoretiske omgrepa eg har valt å nytte i diskusjonen. Omgrepa har det til felles at dei er tenlege å nytte når ein skal diskutere kva mogleikar diskursane kan tilby.

2.4.1 Makt, mogleiksvilkår og kunnskap

Omgrepet *makt* får ikkje berre ei negativ tyding i diskursteorien. Foucault har sjølv framheva makt som ei positiv kraft sidan den stimulerer både til handling og endring, til å utrette noko, til å forandre og skape noko. Om Foucault si positive forståing av maktomgrepet, skriv Jørgensen og Philips: ”Magt bliver således den positive mulighedsbetingelse for det sociale. Det er i magt, at vores sociale omverden produceres, at objekter udskilles fra hinanden og får karakteristika og relationer til hinanden” (1999, s. 23). Makt er altså både ei produserande og avgrensande kraft. Ved å diskutere *maktrelasjonar* vil eg kunne fokusere på kva mogleikar diskursane kan tilby aktørane. Maktrelasjonar vil mellom anna påverke kva subjektposisjonar som er tilgjengelege og kva for status dei ulike posisjonane har. Ved å undersøkje korleis ytringar gjer seg gjeldande, t.d. gjennom kva subjektposisjonar aktørane i diskursane blir tilbydt og kva mogleikar posisjonane har, vil eg kunne diskutere kva handlingsrom diskursane kan tilby aktørane dei angår. Ved å diskutere maktrelasjonar i den sosiale praksisen *skulekonsert*, vil eg undersøkje korleis diskursane verkar regulerande for kva elevane og produsentane reknar som fornuftige og riktige handlemåtar i denne konteksten. Kva som er fornuftige handlemåtar, vil verke inn på kva erfaringar informantane kan gjere seg.

Ofte kan det verke som at konteksten avgjer kva status ytringane får; i nokre situasjonar vil ei ytring framstå som normal og fornuftig, medan same ytring kan få ei anna tyding i andre situasjonar. Å berre sjå på kontekst vil likevel ikkje vere nok for å kunne skildre alle faktorane som gjer ytringar meningsfulle. Randi Kaarhus skriv at ”Foucault hevder at alle utsagn er

kontekstuelle, sosialt situerte og historisk spesifikke og må analyseres som sådan. I denne sammenheng introduserer han begrepet '*conditions of existence*' – 'mulighetsbetingelser' (2001, s. 33). På nynorsk omset eg dette med *mogleiksvilkår* og vil nytte denne termen heretter.

Mogleiksvilkår er eit omgrep som omfattar forhold som lyt vere til stades for at diskursar blir til. Når diskursomgrepet handlar om regulære tenkje-, tale- og handlemåtar, kan ein diskursanalyse vere å sjå etter "sett med regulære utsagn" (Schei, 2007, s. 43). Det at utsegner kan seiast å vere regulære, har med mogleiksvilkår å gjere. Kva som er mogleg å tenkje, seie eller gjere vil vere regulert av ulike forhold. Maktrelasjonar er til dømes noko som opnar opp for visse ytringar og utelukkar andre. Diskursar blir til utifrå mogleiksvilkåra og diskursar sjølve utgjer mogleiksvilkåra.

Eit døme for å illustrere dette kan vere å sjå på kva for nokre mogleiksvilkår som kan ha bidrege til at ordninga DKS vart til. Sjølv om DKS ikkje er ein diskurs, vil ein i diskurstenking påstå at det var diskursar om t.d. kunst, kultur, barn og unge som gjorde opprettinga av ordninga mogleg. Til dømes var det etter andre verdskrig ei satsing på kulturtilbod retta mot barn og unge frå staten si side, som vart særleg aktualisert på 1990-talet noko t.d. handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (KUD & KUF, 1996) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen* (KUF, 1997) uttrykkjer. Sekretariatet for Den kulturelle skulesekken skriv sjølv på DKS sine nettsider at: "Desse initiativa dannar bakteppet for satsinga på Den kulturelle skulesekken på nasjonalt plan frå og med 2001" (www.denkulturelleskulesekken.no). I diskursiv tenking kan ein sjå på slike forhold som mogleiksvilkår som gjorde det mogleg for regjeringa å skipe DKS. Ein kan sjå på både handlingsplanen og læreplanverket som diskursive produkt der nokre meiningar får posisjon som meir fornuftige enn andre. Måtar diskursar regulerer og verkar normgjevande på, kan bli sett på som årsaka til at ytringar om kunst- og kulturtilbod for barn og unge vart oppfatta som fornuftige. Ein kan seie at forholda som gjer at diskursar blir spreidde og kanskje til og med manifesterte i form av ein institusjon, er forhold ein kan kalle mogleiksvilkår. Når diskursar blir manifesterte i diskursive produkt, får diskursen nye mogleikar til å halde fram med å vidareutvikle og reproducere seg. Det som gjer at diskursane kan utvikle seg, produsere nye diskursar og utelukke andre, fungerer som mogleiksvilkår for diskursane.

Når kunst- og kulturformidling for barn og unge blir spreidd gjennom DKS sitt arbeid, får samfunnet ein ny *kunnskap*. Med kunnskap tenkjer ein ikkje naudsynt på utdanning,

intelligens, eller intellekt, men kunnskap blir forstått som den rådande oppfatninga i samfunnet; den ”sunne fornufta”, det som er riktig og sant. Dersom barn og unge forstår kunst- og kulturtilboda frå DKS som positive tilbod, eller forskning og lærarar viser til gode resultat med DKS, kan det vere med på å gjere diskursar som prioriterer kunst og kultur for barn og unge mektigare ved at dei spreiar seg gjennom samfunnet. Desse diskursane vil då kunne verke som ein kunnskap om at DKS er fornuftig, riktig og eit godt tiltak. Med skipinga av DKS som ei ordning kan kunnskapen (den sunne fornufta) om kva kunst- og kulturtilbod har å seie for barn og unge få større kraft. Både gjennom stortingsmeldingar og læreplanverk, og vidare i sjølve praksisen til DKS, får diskursane mogleik til å nå befolkninga elles.

Det er her vi ser koplinga mellom *makt*, *mogleiksvilkår* og *kunnskap*; diskursar regulerer aktørane i diskursen sitt handlings- og erfaringsrom gjennom å vere normgjevande. I kvar diskurs har ein skilje mellom kva som er rett og gale, sant og usant. Dette fungerer som den ”sunne fornufta”, kunnskapen, i diskursen. Kva som er ”sunn fornuft”, altså kunnskapen, i diskursen er med på å utgjere aktørane sitt handlingsrom og verkar inn på korleis dei tenkjer, talar og handlar. I ein kvar sosial praksis vil maktrelasjonar og kunnskap påverke kva mogleikar diskursane kan tilby aktørane. ”Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. Det eksisterer ikke noe maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde”(Schei, 2007, s. 25). Mektige diskursar verkar naturlege og sjølvsegte, då kunnskapen til desse diskursane har blitt til ”sanningar” og vi tek kunnskapen for gitt. Diskursar sin kunnskap er såleis det mektige i diskursane, gjennom måtar kunnskapen skapar mogleikar for oppretthalding av seg sjølv og mogleikar for å utelukke motstridande typar kunnskap.

For Foucault, knowledge, the particular common-sense view of the world prevailing in a culture at any one time, is intimately bound up with power. Any version of an event brings with it the potential for social practices, for acting in one way rather than another, and for marginalizing alternative ways of acting (Burr, 2003, s. 68).

I diskusjonen av analysen vil eg diskutere kva kunnskap og makt diskursane produserer då dette kan sjåast på som regulerande for handlings- og erfaringsrommet til elevane og produsentane.

2.4.2 Subjektposisjonar

Med elevar og produsentar som informantar, er særleg dei ulike *subjektposisjonane* interessante å diskutere i forhold til korleis subjektposisjonar kan syne maktrelasjonar diskursane regulerer fram i sosiale praksisar. Med det diskursteoretiske omgrepet ”subjektposisjon”, går ein vekk frå å sjå på informantane som personar eller enkeltindivid.

Ytringane til informantane blir behandla som regulerte gjennom diskursar, og merksemda blir retta mot kva subjektposisjonar som er tilgjengelege og kva for mogleikar som ligg i desse.

Diskursanalytikeren bør derfor ikke lete etter utsagnets motiver, men isteden fokusere på hvordan diskurser produserer ulike subjektposisjoner (lege, journalist, trener, helseekspert, pasient, røyker, etc.), samt spørre hvilke valgmuligheter akkurat disse posisjonene åpner for (Hammer, 2001, s. 19).

Vi blir alle tildelt subjektposisjonar, der nokre av desse subjektposisjonane er vanskelegare å gjere noko med enn andre. Poenget er at ein oppfattar subjektposisjonane som noko ein faktisk *er*. I det eg vart fødd vart eg ei jente, eit spedborn, ei dotter. I diskursteorien behandlar vi dette som diskursive kategoriar, der diskursar vi regulerast av konstruerer desse subjektposisjonane og vi oppfattar dei som verkelege. Når vi oppfattar subjektposisjonane som verkelege, vil det seie at vi har blitt *interpellert* inn i dei. ”Interpellation betegner den proces, hvorved sproget konstruerer en social position for individet og dermed gør det til et ideologisk subjekt” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 25). Gjennom språket omtaler vi kvarandre som til dømes dyktige eller flinke, noko som gjer at ein etter kvart kan forstå seg sjølv gjennom slike omgrep. Ein vil bli interpellert inn i subjektposisjonen ”flink”. Måten ein blir tiltalt på, gjennom kva subjektposisjonar ein blir interpellert i, påverkar korleis ein sjølv talar. Kva du seier, avheng av subjektposisjonen du er i og korleis du held deg til denne posisjonen. ”Our choice is only to accept them or try to resist them, and if we accept or are unable to resist a particular subject position we are then locked into the system of rights, speaking rights and obligations that are carried with that position” (Burr, 2003, s. 111).

Kva som inngår i dei ulike subjektposisjonane vil variere, men dei tilgjengelege subjektposisjonane for aktørane i diskursen er dei tilgjengelege stadane å ytre og handle frå. Subjektposisjonane verkar såleis regulerande for handlings- og erfaringsrommet til aktørane, gjennom kva mogleikar desse subjektposisjonane har. Det interessante i denne oppgåva er kva subjektposisjonar informantane nyttar i omtalen av musikk og musikkopplevingar, noko som fortel kva ulike subjektposisjonar som er tilgjengelege og likeins kva mogleikar desse posisjonane har. Kva får subjektposisjonane å seie for korleis informantane mine omtaler musikk og musikkopplevingar? Til dømes er det interessant å sjå at produsentane omtaler elevane som ”målgruppe”. Kva slags subjektposisjon er dette? Kva kan denne interpelleringa fortelje oss? Informantane si omtale av musikk og musikkopplevingar kan vise at nokre subjektposisjonar blir framtreddande for dei å tale frå, og eg vil då spørje kva mogleikar desse subjektposisjonane kan ha.

2.4.3 Diskursive praksisar

Musikkproduksjonane til DKS kan sjåast på som *diskursive praksisar*. Krüger skriv om korleis læraren si undervisning kan sjåast som eit ensemble av diskursive praksisar:

De organiserer sin undervisning i forhold til skolens øvrige miljø, og innordner seg i forhold til curriculære dokument og administrative retningslinjer på visse måter. Kort sagt, de interagerer – forhandler, kommuniserer og samarbeider – med elever og andre aktører og med materielle omgivelser på ulike vis. Slike overveielser, vurderinger, valg og handlinger en lærer foretar seg når hun/han konstruerer læringssituasjoner og involverer elever i disse, kan forstås som en sammenveving av kulturelt ervervede måter å tenke, tale og handle på. Vi kan kalle slike tenke-, tale- og handlemåter, eller mønstre, for diskursive praksiser (2000a, 55-56).

Dersom vi samanliknar læraren si undervisning med produsentane sine musikkproduksjonar, ser vi at det er fleire fellestrekk. Til dømes vil ein skulekonsert vere ein kontekst som legg føringar for kva som er naturleg, sjølvsgatt og viktig i denne praksisen. Måten skulekonsertane vert utforma på, vil vere organisert i forhold til korleis produsentane av skulekonsertane held seg til m.a. DKS si målsetjing og retningslinjer, elevane, læreplanen, lærarane, skulen, kunst- og kulturlivet, materielle omgjevnadar osv.

I tillegg blir nokre subjektposisjonar særleg aktuelle i skulekonsertar. Til dømes blir subjektposisjonen *produsent*, interpellert som *leverandør* av musikk. På same måte blir posisjonen *elev* interpellert som *mottakar* av og *målgruppe* for musikk. Kva gjer slike subjektposisjonar med omtalen av musikk og musikkopplevingar? Korleis påverkar dei utforminga av ein skulekonsert? Kva får det å seie for musikkproduksjonane som diskursive praksisar? Skal elevane sjølve få kome med ynskjer? Kor mykje medavgjerslerett skal elevane ha i DKS? Og likeins kan ein spørje kor mykje makt *tek* elevane? Er det elevane i kraft av sin posisjon som mottakarar som faktisk avgjer om ein skulekonsert er vellukka eller ikkje? Eller er det produsentane si oppfatning av kva som er vellukka som avgjer?

2.5 Kommenterarar

Eit av måla med oppgåva, er å få ny kunnskap om korleis musikk og musikkopplevingar blir oppfatta og forstått. I tillegg er det eit mål å få ny kunnskap om korleis akkurat desse forståingane om musikk og musikkopplevingar blir uttrykt. Spørsmål ein stiller i arbeidet med diskursanalysen er ikkje kva noko *er*, men *korleis* noko trer fram. Formålet med ei diskursanalyse er å undersøkje korleis våre daglegdagse og gjengse forståingar av verkelegheita har blitt, og blir, konstruerte. I dette tilfellet vil spørsmålet om korleis elevar og produsentar omtaler musikk og musikkopplevingar, gje svar på kva desse informantane forstår som ”sanningar” om dette temaet. Ved å sjå etter diskursar sin regularitet og korleis

diskursane set konstruksjonar i spel, ser eg ikkje på ytringane som meiningar, kjensler og tankar. Ei diskursanalyse handlar om å vise korleis vi alle er i eit nett av diskursar som regulerer kva vi kan konstruere. Mi oppgåve blir difor å kartleggje kva diskursar som rår om musikk og musikkopplevingar gjennom å undersøkje korleis ytringane blir uttrykt. Med omgrepa *makt*, *kunnskap* og *subjektposisjon* vil eg vidare diskutere korleis diskursane kan regulere eit handlings- og erfaringsrom for elevane og produsentane. Diskusjonen vil vere knytt opp til skulekonserten forstått som diskursiv praksis.

At eg har produsentar og elevar som informantar får tyding for utforminga av analysen og diskusjonen av diskursane. Informantane mine er totalt seksten born og to vaksne. Med ei hovudtyngde av elevinformantar frå fjerde trinn, medfører det at eg skriv meg inn i *den barneperspektiverte vending*. Dette er eit paradigmeskifte innan forskinga, som frå 1950-talet, men især frå 1970-talet og fram til i dag, har gjeve barn ei stadig større rolle i forskinga (Kjørholt, 2004, s. 28). Der ein i barneforskinga før 1950 ofte fokuserte negativt på barn som uferdige og mangelfulle, har forskarane i siste halvdel av 1900-talet sett meir positivt på barn som kompetente og ressursrike (Selmer-Olsen, 2003, s. 246). I denne oppgåva blir elevane løfta fram fordi eg ser det som viktig å få meir kunnskap om korleis dei forstår musikk og musikkopplevingar, i tillegg til meir kunnskap om korleis konstruksjonar om barn og barndom blir konstruert i skulekonserten sett som diskursiv praksis. At forskning kan få følgjer er eit særleg viktig tankekors når forskinga dreiar seg om barn, då desse står i ein særskild posisjon der dei ikkje kan forsvare seg i like stor grad som vaksne. Det medfører med andre ord etiske dilemma, som eg kjem nærmare inn på i kapittel 3 under *3.5 Eitiske omsyn*.

I eit sosialkonstruksjonistisk perspektiv er ikkje barn og barndom noko stabilt og konstant, men sosiale konstruksjonar. I samspelet mellom menneskje, gjennom språk og sosial interaksjon, blir våre haldningar om og til barn konstruerte. For forskinga sin del får dette konsekvensar for kva vi ser etter og kva vi ynskjer å undersøkje. Er barn homogene som ei gruppe? Kan vi snakke om barndom som ei stabil livsepoke som er felles for alle, eller lyt vi sjå på barndom som ein konstruksjon? Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt skriv om korleis barn blir behandla i sosialkonstruksjonismen: ”Barn betraktes som sosiale aktører som (ikke ulikt oss voksne) aktivt går inn og preger denne verden gjennom sine handlinger, og er dermed også med på å skape sitt eget liv under historisk konstruerte betingelser i endring” (2003, s. 11). Synet på at barn er noko eige og unikt i seg sjølv, skil seg frå forskning som har behandla barn utifrå føresetnaden om at dei er ”uferdige vaksne”. Desse to posisjonane i forskning på barn blir omtalt som ”being” og ”becoming”, der denne dikotomien utgjer eit

viktig skilje i barneforskninga (Kjørholt, 2004, s. 38). Utifrå sitatet av Sagberg og Steinholt set eg dei i "being"-posisjonen. Det problematiske med å sjå på barn og barndom som ein eigen livsepoke framfor eit steg nærmare det å vere vaksen, er at ein framleis opprettheld konstruksjonen om at barn og vaksne er to forskjellige posisjonar, slik som "becoming"-posisjonen gjer. Det impliserer framleis, om enn i litt mindre grad, at ein som vaksen er ferdig; ein er verken "being" eller "becoming", men kanskje "done"?

Kvar forskaren sjølv står, får utslag for korleis barnet blir forstått i forskinga. Sjølv om eg arbeider utifrå eit sosialkonstruksjonistisk og diskursteoretisk perspektiv, vil ikkje det seie at eg oppdagar eller reagerer på alle konstruksjonane om barn og barndom. Eg vil sjølv bidra til å produsere eller reprodusere konstruksjonar om barn og barndom. Like fullt vil eg forsøke å sjå på barn og barndom som konstruksjonar, noko som gjev meg høve til å behandle empirien min utifrå denne føresetnaden. Spørsmål som reiser seg vil vere av typen: Korleis blir barndom konstruert av seksten elevar og to produsentar i DKS? Korleis lagast det konstruksjonar om kva barn *er* gjennom produsentane og elevane si omtale av musikk og musikkopplevingar? Korleis interPELLERAST elevane inn i visse subjektposisjonar? Korleis verkar konstruksjonar av barn og barndom inn på handlings- og erfaringsrommet for både elevane og produsentane?

I mitt forskingsarbeid ynskjer eg å analysere korleis elevar og produsentar omtaler musikk og musikkopplevingar, for å kartleggje dei rådande diskursane. Dette kan òg gje oss innblikk i korleis informantane konstruerer barn og barndom, alt etter kva analysen viser. Korleis er elevane med på å forme og skape objektet musikk og oppfatningar om kva musikkopplevingar kan vere? Er elevane og produsentane samstemde? Og kva med dei to kategoriane informantar; produsentar og elevar - vaksne og barn; er dette kategoriar eg kan nytte ukritisk? Er ikkje også dette konstruksjonar som legg rammer for informantane sitt handlings- og erfaringsrom? Eg vil likevel halde meg til kategoriane produsent og elev som vaksne og barn, for å sjå korleis desse kategoriane blir tilbydd visse subjektposisjonar og korleis mogleiksvilkåra for desse subjektposisjonane kan verke inn når dei konstruerer objekta musikk og musikkoppleving. I tillegg vil det gje oss innblikk i korleis dei to posisjonane held seg til kvarandre, korleis dei moglegvis vil oppretthalde konstruksjonane eller kanskje motsette seg dei. Produsentane er medvitne om elevane i denne samanhengen, medan elevane seier ingenting om produsentane. Dei har derimot ytringar om posisjonen "vaksne", som mellom anna utøvarane og lærarane står i. Måten produsentar og elevar omtaler seg sjølve, kvarandre og andre aktørar i DKS, seier noko om maktrelasjonar mellom aktørane og korleis

dei oppfattar kvarandre sin(e) subjektposisjon(ar). Med elevar og produsentar som informantar, er det særleg maktrelasjonen mellom barn og vaksne eg vil fokusere på.

Intervjua med produsentar og elevar vil òg kunne seie noko om utveljingsprosessen i DKS. Når produsentar fortel om korleis dei vel ut produksjonar, lagar produksjonane, regisserer dei og kanskje til og med stoppar dei, seier det òg noko om korleis dei konstruerer elevane i ein musikkssamanheng. Er produksjonane produsert for å underhalde elevane? For å gje læringsutbytte? For å danne? For å rekruttere eit komande betalende publikum? For å gje estetiske opplevingar? For å lære elevane å like kunst og kultur? For gje dei kunnskap om musikk? Eller kanskje for å utvikle deira estetiske sans og dømmekraft? Utveljinga av produksjonar seier noko om korleis produsentar; dei vaksne, konstruerer og interpellerer elevane; barna inn i subjektposisjonar. Likeins kan ein snu på flisa og seie at elevane si omtale av ein konsert frå DKS kan seie noko om kva barn vektlegg i ein musikkproduksjon, kva dei konstruerer den som og kva mogleik dei har til å påverke produksjonane.

3 Datainnsamling

3.1 Innleiing

Eg har intervjua seksten elevar ved fjerde trinn. Desse fordeler seg over fire skular; to skular frå same kommune i to forskjellige fylker. I forkant av kvart elevintervju observerte eg ein skulekonsert. Konserten var den same i den enkelte kommunen/fylket, men sidan eg gjorde intervju på to skular i kvar kommune såg eg konserten to gongar. I kvart fylke har eg òg intervjua ein musikkprodusent. For å gjere det litt meir oversiktleg, har eg sett inn ein tabell som syner at eg har vore i to fylker, to kommunar, sett to konsertar, intervjua to musikkprodusentar og til saman seksten elevar:

FYLKE 1		FYLKE 2	
KOMMUNE 1		KOMMUNE 2	
KONSERT 1		KONSERT 2	
Musikkprodusent 1		Musikkprodusent 2	
Skule 1 (4 elevar)	Skule 2 (4 elevar)	Skule 3 (4 elevar)	Skule 4 (4 elevar)

Dette kapittelet vil dreie seg om problemstillingar knytt til datainnsamlinga.

3.2 Utval av informantar og produksjonar

Den nasjonale forskinga på DKS har fire fylker som geografisk nedslagsfelt, der det i kvart fylke er valt ut to kommunar; ein stor og ein mindre, til saman åtte kommunar. Eg vart tildelt to fylker og den minste kommunen i kvar av desse. Den geografiske spreinga i informantar gjer at svara eg får er frå elevar og produsentar som har erfaring med kvart sitt fylke si ordning av DKS.

Når det gjeld utval av informantar, skal den nasjonale forskinga fokusere på aktørane i DKS; både dei i skulen (elevar, lærarar og skuleleiarar), aktørar frå kunst- og kulturlivet (kunstnarar, utøvarar og formidlarar) og aktørar frå forvaltninga av DKS. Eg valde å fokusere på elevar og musikkprodusentar. Elevane mottek skulekonsertane som produsentane har produsert, noko som gjer at desse to aktørane står i relasjon til kvarandre. Dette er ein relasjon eg finn svært

interessant når eg skal undersøkje korleis musikk og musikkopplevingar blir konstruert. I tillegg var det bestemt i den nasjonale forskinga at elevinformantane skulle vere frå 4. eller 8.trinn i grunnskulen, eller 2.trinn i den vidaregåande skulen. Eg har valt å intervju dei yngste elevane, og mine elevinformantar er 8 eller 9 år gamle.

Dei to konsertane eg såg i forkant av intervjuet vart ikkje valde spesifikt etter nokre kriterium, då desse to konsertane var dei einaste musikkproduksjonane som var i dei to kommunane hausten 2010. I det eine fylket var produsentinformanten min produsent for konserten eg såg, medan i det andre fylket var konserten ein Rikskonsertproduksjon.

3.3 Kvalitative intervju

Når eg vil kartleggje diskursar som regulerer produsentar og elevar si omtale av musikk og musikkopplevingar, står det kvalitative forskingsintervjuet som ein høveleg metode for innsamling av data: ”Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Kvale et al., 2009, s. 21).

3.3.1 Omgrepsintervju og diskursive intervju

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) skriv om dei mange forskjellige fasane, diverse etiske omsyn, omgrep og måtar å gjere kvalitative forskingsintervju på. Eg vil i det komande belyse det dei skriv om *begrepsintervjuer* og *diskursive intervju*, sidan desse to intervjuformene kan karakterisere korleis mine intervju føregjekk.

Kvale og Brinkmann skriv om ”begrepsintervjuer” (ibid., s. 163) som ein eigen kategori innan kvalitative forskingsintervju. På mange måtar kan mine intervju sjåast på som omgrepsintervju, då det er nettopp omgrepa musikk og musikkopplevingar som er til gjenstand for gransking i denne oppgåva. Kva forståing har mine informantar av desse omgrepa? Kva legg dei i tydinga av dei? Korleis omtaler dei omgrepa?

Spørsmålene i begrepsintervjuer utforsker betydningen av og de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk, så vel som deres posisjoner og innbyrdes forbindelser i et begrepsnettverk. Begrepsintervjuer kan bidra til å avdekke respondenters diskursmodeller, altså deres selvfølgelige antakelser om hva som er typisk, normalt eller passende (Gee, 2005), og kan med fordel utføres i forbindelse med spørsmål som ber om konkrete beskrivelser, noe som av og til kan gi interessante motsetninger (ibid.).

Som vi kan lese frå sitatet, er omgrepsintervju nært knytt opp mot diskursiv tenking. Kva ord og omgrep som blir brukt, kva ”sanningar” informantane ytrar og kva meining dei legg i musikk og musikkopplevingar, er slikt som eg vil undersøkje nærmare i diskursanalysen.

Mine intervju er også diskursive intervju. Med referanse til Potter og Wetherell skriv Kvale og Brinkmann at i eit diskursivt intervju vil ein legge vekt på at forskjellar og usemje må få lov til å bli uttrykt. Dette heng saman med at ein ser på informantane som aktive deltakarar og medskaparar i intervjuet (ibid., s. 167). Synet på informantane som aktive deltakarar og medskaparar var viktige faktorar for mi utforming av intervjuet. Eg hadde ein intervjuguide som opna opp for forskjellige svar og i sjølve intervjuet prøvde eg å la informantane sine ytringar vere styrande for kva andre spørsmål eg skulle stille. Det vart difor mange oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuet, både for å følgje opp informantane og for å få tak i kva dei meinte. Rekkefølgja på spørsmåla i intervjuguiden min vart dermed til medan intervjuet gjekk. Nokre gongar kom informanten sjølv inn på tema eg hadde tenkt å spørje om, som eg difor ikkje lenger trengde ta opp.

Alle intervju mine kan altså karakteriserast som både omgrepsintervju og diskursive intervju. Vidare vil eg forklare korleis intervjuet med elevane skilde seg frå intervjuet med produsentane. Her brukte eg to forskjellige metodar; gruppeintervju og individuelle intervju.

3.3.2 Gruppeintervju med elevar

Elevintervju mine føregjekk som gruppeintervju. Eg hadde til saman fire elevintervju, der kvart intervju varte i ca. 30 minutt. Intervjuet vart halde på skulen til elevane rett etter at dei hadde sett ein skulekonsert, hausten 2010. Eg hadde fire elevar; to jenter og to gutar, i kvart intervju.

Gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen. På den andre siden kan det være de mest dominerende synspunktene som fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen (Thagaard, 2003, s. 85)

Med gruppeintervju som metode, ville elevane ha kvarandre å støtte seg på i tillegg til at samtala kunne gå mest mogleg på deira premiss, sidan metoden føreset at deltakarane i intervjuet har eit felles grunnlag å samtale frå (ibid.). Med fire elevar frå same klasse, kan eg anta at dei hadde eit nokolunde likt utgangspunkt for å uttale seg. Ikkje alle elevane var like ivrige til å snakke, men i kvart intervju var der alltid ein eller to som hadde nok å seie. Fleire av informantane vart òg meir ivrige etter å snakke når ein av dei andre hadde sagt noko. Sidan informantane var barn, såg eg på gruppeintervju som den beste metoden for intervjuet. I eit

intervju vil alltid den som intervjuar stå i ein særskild maktrelasjon til informantane. Sidan eg er den som utformar spørsmåla, leiar sjølve intervjuet og er den som skal behandle informasjonen, vart det viktig for meg at elevane ikkje var åleine under intervjuet.

Eg hadde på førehand bedt læraren deira om å velje ut to gutar og to jenter som var villege til å snakke, det var ikkje naudsynt at elevane var særleg interesserte i musikk eller kunne spele eit instrument, men kravet mitt var at dette var elevar som ikkje var redde for å snakke. På tre av skulane fekk vi eit eige rom under intervjuet, noko som var å føretrekke. På den første skulen vart intervjuet halde i ein gang, noko som førte til at vi stadig vart forstyrra av elevar og lærarar som gjekk forbi. Eg la difor særleg vekt på å ha eit eige, lukka rom på dei neste intervju.

Likeins med Færøvik (2009) si framstilling av barna sin måte å svare på, opplevde eg at barna ofte var ordknappe i svara sine, samt nytta seg i stor grad av subjektive omgrep som flink, gøy, morosamt. I staden for å vere nøgd med desse svara, prøvde eg heller å grave endå meir i kva dei la i akkurat desse omgrepa.

Andenæs (1997) framhever at i intervjuer med barn er det helt avgjørende at forskeren tar utgangspunkt i konkrete hendelser i barnets liv for i det hele tatt å få gjennomført et intervju. Barn gir vage svar på generelle holdningsspørsmål, men kan uten vanskeligheter fortelle om hva de gjør i løpet av dagen (Thagaard, 2003, s. 89).

Dette samsvarar med mine erfaringar frå elevintervjua, der konserten i forkant av intervjuet var ein nyttig felles referanse når vi skulle samtale om musikk og musikkopplevingar.

Eg lagde to forskjellige intervjuguidar; ein for elevintervjua og ein for produsentintervjua. Med elevane starta eg intervjuet med å be dei fortelje om konserten vi nettopp hadde vore på. Dette danna utgangspunktet for intervjuet, som eg deretter prøvde å utforme der og då alt etter korleis dei svarte. I intervjuguiden hadde eg nokre tema eg ville innom som i stor grad dreia seg om:

- Konserten vi nettopp hadde vore på
- Musikk som fenomen
- Deira forhold til musikk; erfaringar og interesse
- Forholdet mellom musikk og kunst

Eg prøvde òg å knytte spørsmåla opp til deira daglegliv, der skule og heim vart trekt inn i spørsmåla. Ei av utfordringane i intervjua, var å la informantane snakke ut. I elevintervjua sat fire elevar som stundom kunne bli svært ivrige, særleg når dei kom innpå kvardagserfaringar

og morosame forteljingar. Som forskar hadde eg visse spørsmål og tema eg ville inn på, men samstundes ville eg la informantane vere aktive medskaparar i intervjusituasjonen. Kvalt intervju vart såleis forskjellig, sidan elevane sjølve hadde varierende interesse for dei forskjellige emna eg tok opp. I kor stor grad dei snakka på eige initiativ, førte òg til at nokre intervju vart meir elevstyrt enn andre. Eg kom likevel gjennom alle emna eg hadde skissert i intervjuguiden i alle intervju.

3.3.3 Individuelle intervju med produsentar

Eg hadde eitt individuelt intervju med kvar av produsentane. Det første produsentintervjuet varte i ca. 30 min, medan det andre varte i ca. 45 min. Forskjell i tid hadde med praktiske årsaker å gjere. I begge intervju kunne vi haldt på lenger, men eg fekk tilstrekkeleg informasjon frå dei begge i det intervjuet som vart gjort. Intervjua føregjekk på produsenten sitt kontor.

I produsentintervjua forsøkte eg òg å halde intervjuet som ei samtale, der produsenten sine eigne innspel og ytringar fekk avgjere i kva rekkefølge spørsmåla mine kom i. Likevel vil eg seie at produsentintervjua vart meir strukturerte etter den oppsette intervjuguiden enn elevintervjua. Desse intervju fekk ikkje like stor grad av samtalepreg over seg, som elevintervjua. Eg stilte spørsmål, produsenten svarte. Der eg meinte at produsenten var inne på noko interessant, stilte eg oppfølgingsspørsmål. Spørsmåla var generelt sett opne og gav rom for at produsentane kunne svare breitt. Eg hadde fleire spørsmål som gjekk konkret inn på tyding av forskjellige omgrep, kva dei la i desse omgrepa, noko eg ikkje gjorde like mykje av i elevintervjua. Med produsentane var eg meir direkte i måten eg stilte spørsmål på, noko som fungerte godt.

Intervjuguiden hadde spørsmål som gjekk på:

- Produsenten sin bakgrunn, erfaring og utdanning
- Deira virke som produsentar; korleis sjølve arbeidet deira føregår
- Refleksjonar kring musikk og barn
- Musikk som kunstuttrykk
- Læraren og utøvarane si rolle i samband med skulekonsertproduksjonane

3.4 Observasjon av skulekonsertar

Valet om å observere skulekonsertar vart teke for å ha konserten som ein felles referanse for meg og elevane, i tillegg til at det var ein måte å få elevane til snakke om musikk på utan dei store føringane frå mi si side. ”Det å observere gjør det enklere å stille gode spørsmål. Du ser hva som er relevant, og du hører hva folk snakker om når de selv setter premissene for samtalen” (Fangen, 2010, s. 90). Eg stilte sjølv opp på konserten og såg denne, samt filma den, før eg deretter helsa på elevane og starta intervjuet kort tid etter konserten. Opptaket eg gjorde var utelukkande av utøvarane, ingen av elevane vart filma. Utøvarane var informerte og hadde samtykka munnleg til filminga. At eg filma konserten var inspirert av metoden *stimulated recall* (Shkedi, 2005, s. 74). Denne metoden blir i hovudsak brukt for å stimulere hukommelsen til informanten ved å vise enten bilete, video eller tekst, medan ein ber han/ho fortelje og skildre det ein syner dei. Eg ville nytte videoopptaket som eit ekstra kommunikasjonsmiddel der elevane kunne peike og vise kva dei meinte, dersom den verbale kommunikasjonen skulle bli problematisk. Dette viste seg å ikkje vere naudsynt, då elevane i aller høgste grad klarte å både formulere og formidle ytringane sine til meg på ein god måte. Eg slutta difor å filme konserten etter dei to første intervju, då eg aldri brukte filmen under intervju.

Det einaste eg observerte var konsertane. Eg deltok ikkje i klasserom og friminutt, eg visste heller ikkje kven mine elevinformantar var før etter konserten. Observasjonen har difor ei perifer rolle i datainnsamlinga mi, men det synt seg å vere eit godt utgangspunkt for elevintervju at vi hadde konserten som ein felles referanse. Konsertane eg observerte varte cirka ein skuletime; 45 min. Under konserten observerte eg like mykje barna som såg på, som konserten i seg sjølv. Sidan eg såg same konsert på to forskjellige skular, fekk eg anledning til å gjere meg detaljerte observasjonsnotat både om konserten og utøvarane, samt barna og publikummet. Desse notata var gode å ha i ettertid når eg arbeida med analysen, då dei verka utfyllande for forståinga mi av intervju.

Under observasjonen følgde eg nokre metodologiske prinsipp. Til dømes skriv Martyn Hammersley og Paul Atkinson at: ”I prinsippet bør notatene tas så snart som mulig etter den observerte handlingen en er interessert i” (1987, s. 146). Eg noterte under sjølve konserten, samt gjorde refleksjonsnotat etter at intervju var utført. Refleksjonsnotata handla om både konserten og intervju. I tillegg kan eg karakterisere observasjonen min som deltakande, men med modifikasjonar, sidan ”deltakende observasjon innebærer at forskeren har en aktiv rolle i

forhold til informantene og til en viss grad deltar sammen med dem” (Thagaard, 2003, s. 68). Eg var ikkje aktiv i forhold til informantane, sidan eg haldt meg passiv ved å notere undervegs i konserten og eg visste heller ikkje kven informantane mine var. Derimot var eg aktiv saman med alle elevane når t.d. utøvarane ville at alle skulle reise seg, danse, synge med på refreng osv. Dette var for å unngå å tiltrekke meg merksemd, noko eg hadde gjort viss eg t.d. satt medan dei andre stod. Mi aktive rolle vart dermed å få same erfaringar som elevane, med både song og dans. I forhold til Pål Repstad sin definisjon på skjult og open observasjon (1998, s. 31), gjorde eg ein open observasjon der skuleleiinga og utøvarane hadde samtykka i at eg fekk observere og dei visste kva formålet med observasjonen var. På to av skulane vart òg alle elevane og lærarane informerte om kven eg var, noko skuleleiinga informerte om på eige initiativ. På den eine skulen vart dei informerte om meg i introduksjonen til konserten, medan på den andre skulen fortalte dei det etter konserten medan dei takka utøvarane for konserten.

3.4.1 Beskriving av to skulekonsertar

Kvar av dei to skulekonsertane såg eg to gongar. Konsertane var såpass like på kvar framføring at eg skriv éi beskriving av kvar konsert som er dekkande for begge skulebesøka eg var på. Rommet for alle konsertane var gymnastikksalen på skulane. Elevane sat på stolar eller benkar i ein halvsirkel, medan utøvarane plasserte seg framfor dei på golvet. Ingen av konsertane nytta noko form for scene. Lyset i gymnastikksalen var på og det som var å sjå utanom utøvarane sjølve, var instrumenta deira og det tekniske utstyret som vart nytta.

Den fyrste skulekonserten var ein string-trio; to akustiske gitarar fremst og ein kontrabass bak. I tillegg hadde to av dei tre utøvarane mikrofon å syngje i, men den eine var hovudvokalisten. To store høgtalarar sto på kvar si side av dei tre utøvarane. Konserten hadde ein kjend gitarist som tema og nytta stort sett hans låtar som repertoar, noko som høyrer til swing-sjangeren. Konserten startar med ein låt i hurtig tempo og elevane rører seg i takt med musikken, samstundes som dei sit fint med ansikta vendt framover. Etter første låt får vi høyre om gitaristen som konserten er bygd opp rundt. Vi får høyre både om livet hans; barndom og oppvekst, samt karrieren som gitarist og om musikken han spelte. Vidare gjennom konserten vekslar utøvarane mellom å spele og fortelje om musikken. Dei brukar mykje humor i forteljingane, både med stemmebruk og gestikuleringar får dei publikum til å le og more seg. Under nokre av låtane byrjar elevane å klappe i takt med musikken og i forteljingane blir

elevane engasjerte når utøvarane stil spørsmål om nokre av elevane har Guitar Hero⁴ eller om nokon har kjærast. Publikum fnisar og småsnakkar, men er tydeleg med i musikken ved å røre seg i takt med rytmane. Mot slutten av konserten presenterer utøvarane seg med namn og annonserer at neste låt blir den siste. Konserten tek slutt og haustar stor applaus frå publikum og gode ord frå ein i skuleadministrasjonen.

I det andre fylket var det ein afrikansk duo som vitja skulane. Utøvarane snakka norsk og hadde med seg mange forskjellige rytmeinstrument som stod framme når elevane kom inn i gymnastikksalen. Rektor på skulane fortel at elevane har fått besøk av to afrikanske utøvarar som skal halde konsert for dei, før han bankar på døra inn til garderoben. Vi høyrer noko uforståeleg snakk bak den lukka døra. Rektor bankar på endå ein gong og lukkar sakte opp døra, som straks blir smelt igjen av den som sto bak, akkompagnert av rop og framand song. Etter kvart tek songen form, men kjem framleis frå garderoben bak ei lukka dør. Elevane ler og småsnakkar seg i mellom. Plutseleg kjem utøvarane ut i gymnastikksalen og det vert heilt stille. Dei går sakte mot elevane og nærmast ”inspiserer” dei; dei går heilt opp i andletet til nokre, tek på hovudet til andre og smyg seg rundt dei. Latteren bryt ut igjen. Utøvarane tek til å tromme og eg kan referere frå observasjonsnotata mine at ”elevane reagerer på dynamikk og intensitet, dei både rører på seg og ler” (feltnotat fylke 2, skule 3). Konserten ber preg av mykje forskjellig aktivitet. Utøvarane har med seg mange instrument, både trommer, tommelpiano, ymse heimelaga shakerar, maracas og afrikansk munnharpe. Dei vekslar mellom instrumentale delar, låtar med bruk av både trommer og song, a capella innslag og dans. Medan dei spelar, syng og dansar, nyttar dei seg av humor i form av å gjere grimasar, etterlikne elevar sin sittemåte og mimikk, samt fortelje morosame forteljingar. Innimellom musikken fortel dei om seg sjølv, sin bakgrunn og musikalske erfaring, dei lærer elevane forskjellige imitasjonslåtar, får dei til å klappe ymse rytmar og gjev dei oppgåver i form av å bli med på refrenget eller kome med strukturerte utrop. Over halvvegs i konserten får alle elevane tilbod om å kome fram til utøvarane og spele på instrumenta. På den eine skulen deltok alle, på den andre deltok ca. tre fjerdedelar av elevane. Dei blir organisert i grupper rundt trommer, medan andre får kvar sine shakerar eller maracasar. Dei ulike rytmeseksjonane får kvar sine rytmar dei skal spele i takt med kvarandre, opplæringa blir gitt i form av felles instruksjonar. Etter at elevane har gjennomført rytmane sine, går dei tilbake til

⁴ Spel til PlayStation 2. Spelaren nyttar ein plastgitar med fem knappar som ein skal trykkje på for å ”spele” forskjellige låtar. Låten blir spelt av med visuelle illustrasjonar av rytme og tonehøgder, som spelaren lyt treffe ved å trykke på riktig knapp til riktig tid.

plassane sine. Utøvarane takkar så for seg og ramsar opp alt som var bra under konserten; elevane var flinke til å sitje, spele, synge, klappe osv. Konserten blir avslutta med at alle må opp og stå for å lære ein dans, denne blir lært samstundes som den blir utført og alle må vere med; også eg og lærarane.

Generelt om dei to konsertane vil eg seie at trivselsfaktoren var høg. Elevane gav uttrykk for at dei var med både i form av klapping, latter, handsopprekking, glade ansikt som smilte og kroppar som rørte seg i takt med musikken. Elevane vart aktiviserte gjennom dialog med utøvarane og på den afrikanske konserten fekk dei òg spele på instrumenta, syngje og danse.

3.5 Analysearbeidet

Intervjua mine vart tekne opp med lydopptakar og deretter transkriberte. Alle elevinformantane fekk fiktive namn, medan musikkprodusentane kalla eg P1 og P2. Eg har i transkripsjonane mine teke med alle lydar, slik som ”eh” og ”mmm”, i tillegg til at eg har brukt fleire punktum etter kvarandre der det er stille. Eg har transkribert ytringane med nøyaktig dei orda som vart ytra, men nokre få stadar har eg ikkje klart å høyre kva som har blitt sagt. I elevintervjua snakka ofte fleire samstundes, noko som var ei ekstra utfordring i transkriberinga, men eg har prøvd å skrive ytringane i den rekkefølgja dei kjem. Der eg enten høyrer eller hugsar at alle saman ytra same ordet samstundes, t.d. svaret ”Ja”, har eg skrive ”Alle:” i staden for å gje kvar enkelt ein replikk. Der berre to eller tre ytra det same, står deira bokstav etter kvarandre, skilt av med skråstrek. Nokre stadar nyttar eg tilleggscommentarar i parentes som skildrar korleis ytringane vart ytra. Når det gjeld nynorsk/bokmål, har eg skrive ut transkripsjonane etter kva målføre som ligg nærast informantane si tale. Samstundes har eg ikkje vore presis i forhold til rettskriving; der informantane har ytra orda med feil bøyning eller liknande har eg skrive det slik som dei sa det. Eg har òg anonymisert personar som blir nemnde med namn i sjølve transkripsjonen, medan stadar og produksjonar står med namn i mine transkripsjonar. Desse tek eg vekk dersom eg nyttar dei i analysen, då det kan gå utover informantens sitt anonymitet. Der eg tek vekk tekst i transkripsjonen, nyttar eg merket ”(...)” for å vise dette. Nedanfor syner eg eit døme frå transkripsjonen av eit elevintervju, der nokre av dei nemnde teknikkane eg har nytta kjem til syne:

J: Ja den kan jeg og! (viser til ”Lisa gikk til skolen”) men jeg kan bare alle tonene, didididiiiiidi (synger fort)

H: ja, men (tidl. nemnd jentenamn) kan det sånn dyyyyyd (latter) dyyyd – dyyd – (viser korleis ”treige” ho hadde spelt det.. humor)

S: er (jentenamn) ei i klassa, eller?

G/K: nei, det er lillesøstera hans (Joakim) (Elevintervju 1, s. 4).

Utan mine egne kommentarar i parentes og nedskrivning av lydane desse elevane lagar, kunne dette utdraget blitt vanskeleg å tyde og det kunne framstått som mindre innhaldsrikt enn det faktisk er.

Det diskursanalytiske arbeidet med transkripsjonane var både variert og tidkrevjande. I første omgang handla det om å bli grundig kjent med alle intervju. Mange gjennomlesingar og lytting til opptaka resulterte i fleire refleksjonsnotat. Her noterte eg meg alt eg tenkte kunne ha noko å seie i dei enkelte intervju. Vidare las eg transkripsjonane med visse spørsmål i tankane som eg leita etter svar på. Dette vart òg notert i refleksjonsnotat. Nokre gongar las eg berre den eine elevinformanten sine ytringar, for å sjå om denne informanten hadde ein eigen regulær ytringsmåte, for så å lese neste elevinformant på same vis.

Etter å ha blitt svært godt kjend med transkripsjonane og dei ulike informantane, såg eg at elevintervju hadde nokre vanlege ytringsmåtar som gjekk igjen i alle intervju. Det same oppdaga eg med produsentane; dei hadde visse tema og ytringsmåtar som var svært like. Deretter såg eg på korleis dei forskjellige ytringsmåtane førte til visse framstillingar av musikk og musikkopplevingar. Dette gav meg god nok oversikt og kjennskap til empirien, til at eg kunne starte å lese transkripsjonane etter dei diskursive formasjonsreglane. Eg noterte kontinuerleg kva objekt, subjekt og ord/omgrep informantane ytra. Eit rotete ark vart til mange rotete ark, som eg las og prøvde å strukturere betre. Heile tida forsøkte eg å sjå etter strategiar, om det kunne vere ein ”talestil” som gjekk igjen. Ved å notere objekta som vart nemnde, kva ord og omgrep som vart knytt til dei, kva subjekt som ytra dei, kva strategi som vart brukt, kom regularitetar i ytringane fram. Ved å halde meg til analysereiskapa objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi og sjå etter desse si spreining, fekk eg oversikt over korleis regularitetane i ytringane fungerte og kvar dei gjorde seg gjeldande.

I analysekapittelet presenterer eg utdrag frå empirien ved å vise dei vanlege ytringsmåtane om musikk og musikkopplevingar som kom fram i analysen, før eg synleggjer korleis objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi blir brukt. Dette dannar grunnlaget for at eg vidare kan etablere det eg har tolka som dei rådande diskursane i empirien min.

3.6 Etiske omsyn

Alle informantane har fått informasjon om intervjuet sitt formål og tema. Produsentane vart informerte munnleg med tilbod om skriftleg informasjon, der den eine takka ja til informasjonsskrivet. Produsentane har samtykka munnleg til å bli intervjuet og dei har i etterkant fått høve til å lese dei direkte sitata eg nyttar i denne oppgåva. Med barn under 15 år som informantar, lyt deira føresette gje meg sitt samtykke. Eg har sjølv ringt foreldra og spurt om å få intervjuet sonen/dottera deira, der eg sendte skriftleg informasjon til dei dersom dei svarte ja til intervjuet. Det skriftlege informasjonsskrivet vart undertekna av dei føresette og sendt tilbake til meg, eller elevane tok det med til intervjuet. Både munnleg og skriftleg la eg vekt på at dei føresette måtte informere den aktuelle elevinformanten om kva intervjuet gjekk ut på, samstundes som at eleven sjølv laut gje sitt samtykke til å delta. I kva grad dette faktisk vart gjort, er derimot usikkert. I nokre av intervjuet fekk eg ei klar formeining om at elevane ikkje var informerte, eller at dei hadde gløymt at dei skulle bli intervjuet. I desse tilfella gjekk eg sjølv gjennom kva intervjuet kom til å gå ut på, korleis eg skulle bruke det og prøvde å forsikre meg om at dei forstod kva dei samtykka til.

Gjennom oppgåva er det viktig at eg bevarer informantane sin anonymitet. Ved å ikkje nemne namna deira, heller ikkje skrive kva fylke, kommune eller skule dei tilhøyrer, eller kva konsertane heitte, har eg prøvd å ivareta dette. Samstundes har det kome fram opplysningar under intervjuet som kan vere identifiserande for personen/ane, noko som gjer at desse opplysningane ikkje blir gjengjeve i analysen. Det vil ikkje seie at opplysningane ikkje har blitt teke med som ein del av analysen, men eg kan ikkje referere til desse sitata i sjølve analyseteksten. Det er særleg produsentane som er vanskelege å halde anonyme, då dei er offentleg tilsette og såleis lettare å identifisere enn elevane.

Med elevar i alderen åtte og ni år, har eg eit særskilt ansvar for å behandle informasjonen dei gav meg aktsamt og respektfullt. ”Barn er ofte mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne er, og opplever ofte at de ikke kan protestere. De har heller ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon” skriv Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH) under punkt 12 om *Barns krav på beskyttelse* (NESH, 2006, s. 16). Elevane har ikkje same mogleik til å kontrollere kva eg gjengjev slik som produsentane, noko som gjer at eg er ekstra varsam når eg siterer elevane for å sikre deira personvern. Eg lyt òg behandle datamaterialet eg fekk av dei på lik linje med datamaterialet frå produsentane, sjølv om det er lett for å tillegge dei vaksne sitt ord meir

tyngde enn barna sine. Dette er ei haldning eg strevar etter å kome til livs, då eg i denne oppgåva tek utgangspunkt i at barna si stemme lyt få kome fram. Å tolke og analysere datamaterialet er òg gjort med vyrde, der barnestemmene stundom har ytra seg nærmast i kor, slik at transkripsjonen tidvis ser rimeleg usamanhengande ut. Med feltnotat, refleksjonsnotat og minnet til hjelp, har eg heile tida forsøkt å lese orda i konteksten. Tekst er riktig nok tekst, eg tolkar ikkje ord for å vere noko anna enn det uttalte, men eg brukar òg minnet av konteksten som reiskap for å tolke dei ytringane eg fekk. Som eg skreiv i teorikapittelet om sosialkonstruksjonisme, er både kroppsspråk, nøling, latter – alle former for språk – med i ytringane. Språkbruken blir ikkje berre ordet på arket, men den blir òg knytt opp til den spesifikke situasjonen vi var saman i under intervjuet.

Gjennom å vere del av ei nasjonal forskning, er denne masteroppgåva godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og eg er forplikta til å halde meg innanfor deira retningslinjer for personvern og forskningsetikk. I og med at mi oppgåve ikkje er meldt inn spesielt, men som del av ei forskning generelt, er det ekstra viktig at eg held meg til godkjente forskningsetiske prinsipp. Undervegs i forskinga har det oppstått nokre situasjonar som eg har tatt omsyn til av etiske årsaker. Dette kan eg sjølv sagt ikkje gå i detalj på, men det dreiar seg om eitt tilfelle der intervjusituasjonen ikkje vart slik eg ynskja, då ein annan person var tilstades under intervjuet. Denne har skrivne under på ei taushetserklæring som sikrar at informasjon om eller frå intervjuet ikkje skal formidlast vidare til nokon. Eg har vurdert situasjonen slik at intervjuet ikkje vart noko ringare av at denne personen var tilstades og eg vil difor nytte meg av intervjuet likevel. Dei involverte har samtykka til dette.

3.7 Forskaren som diskursiv agent

Som musikkpedagog kan det vere ei utfordring å forske på eit så nærliggande tema som musikk og musikkopplevingar. Eg blir sjølv regulert gjennom diskursar. Eg har mi tru på kva som er ”riktige” måtar å undervise musikk på, kva som er ”gode” opplevingar av musikk og kva sjølve omgrepet musikk *er* og bør vere. Sjølv om eg har prøvd å la informantane svare ”fritt” utan å leggje ord i munnen på dei, har eg likevel formulert og stilt visse spørsmål framfor andre. Dette er eit dilemma, då det kan gå ut over validiteten til analysen; kva får eg ikkje med meg, korleis står eg sjølv i veggen for materialet? ”Her må man prøve på at sette parentes om sig selv og ens egen ’viden’, så godt man kan, så ens egne vurderinger ikke overskygger analysen”(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

Det vil likevel alltid vere slik i kvalitative studiar at forskaren ikkje kan vere fullstendig objektiv. Ein kan vere medviten om si eiga rolle både i utforminga av intervjuguide, i intervjusituasjonen og i analysen, men ein slepp aldri unna seg sjølv. Det blir difor viktig at eg viser refleksjon over vala eg har tatt og over mi eiga rolle som forskar gjennom heile oppgåva. Dette kan eg vise ved å vere tydeleg på korleis arbeidet har gått føre seg, tydeleg på kva teoretiske val eg har tatt, gjere oppgåva tilgjengeleg i måten den er skriva på og ved å leggje fram analysen på ein slik måte at lesaren får mogleik til å kritisk vurdere arbeidet mitt.

Eg ser på mi eiga forskning som ein konstruksjon og eit diskursivt produkt. Til dømes vil min analyse bli gjort på éin måte, medan den kunne blitt utført på svært mange vis. Diskursane og konstruksjonane eg presenterer i analysen, er konstruerte utifrå mi forståing av datamaterialet og diskursteorien, i tillegg til all anna erfaring og kunnskap eg har. Dette fører til fleire utfordringar som eg her vil drøfte.

For det første er det eg som skal konstruere diskursane, utifrå korleis eg forstår og analyserer transkripsjonane mine. Måten eg forstår og analyserer på, heng òg saman med kva teori eg har valt, kva analysereiskap eg nyttar og mi tolking av desse. Når eg vidare vel å syne fram dei rådande diskursane, tyder dette at eg gjer val i form av kva eg ser på som rådande. Mi forståing av informantane legg òg føringar for korleis eg analyserer og kva eg presenterer i analysen. Kva inntrykk eg har av dei enkelte informantane, mi medvitne og umedvitne bedømming av desse personane, vil truleg påverke korleis eg tolkar ytringane deira. Nettopp difor er det viktig at eg ser tekst som tekst, ytringar som ytringar, og at eg les transkripsjonane som uttrykk for diskursive regularitetar og konstruksjonar framfor enkeltindivid sine tankar og meiningar.

Når oppgåva dreiar seg om diskursar i omtalen av *musikk* og *musikkopplevingar*, vil dette vere avhengig av kva eg forstår som musikk og musikkopplevingar. Kva skil desse to frå kvarandre? Kan ein eigentleg ha noko samtale om musikk utan å ha opplevd musikk? Vil ikkje ei omtale av ei musikkoppleving dreie seg om musikk? Dei to omgrepa går inn i kvarandre og eg ser på dei som avhengige av kvarandre. Der eg forstår omgrepet musikk som eit paraplyomgrep som omfattar ulike sider av musikk, ser eg på omgrepet musikkoppleving som meir spesifikt. Det dreiar seg om korleis vi som menneskje opplev musikken, om konteksten, om erfaringa med musikken; åleine eller saman med andre. Med skulekonsertar som felles referanse for meg og elevane, er det *denne* musikkopplevinga vi snakkar om i byrjinga av intervjuet. Andre spørsmål og tema vi snakkar om i intervjuet har ikkje

opplevinga av musikken i fokus, noko som gjer at eg ser på det som ”musikk”-spørsmål. Noko klart skilje mellom desse to omgrepa ser eg likevel ikkje. Dersom vi snakkar om korleis ein kan lage musikk, så vil det å fortelje om nynning og klimpring på gitar framleis ha ei form for musikkoppleving i seg. Det same gjeld musikk som kunst, der refleksjonar om musikk og kunst vil kome utifrå korleis ein opplever at musikk er, som igjen påverkar korleis ein forstår musikk. Produsentane som omtaler sjangrar og form på produksjonane, omtaler òg dette i samband med at nokon skal oppleve musikken.

Det dreier seg om å gjere eit analytisk skilje mellom forskjellige fokus i intervjuet. Det å lage eit skilje mellom musikk og musikkopplevingar, ser eg på som eit kunstig skilje gjort av strukturelle årsaker. Nokre gongar er sjølve opplevinga det som er temaet i samtalen, medan andre gongar blir den ikkje nemnd. Opplevinga vil likevel alltid vere med i ytringane som ein del av musikken sin referensialitet då *alle* møter med musikk er ei oppleving av musikk, uavhengig om det er som publikum, utøvar, produsent eller om du er tilfeldig forbipasserande medan ein gatemusikant spelar. Likeins forstår eg det å lese om musikk, fortelje og snakke om musikk som ei slags oppleving av musikk, då dette vil vere med på å forme di forståing av musikk, noko som kan påverke di neste oppleving av den klanglege musikken.

Berre ved å kort drøfte nokre få sider ved oppgåva, har fleire moglege utfordringar blitt synlege. I eit sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det nettopp slik at ingen har ”rett” eller ”feil”. Kunnskap er ikkje noko fast størrelse, våre språkelege konstruksjonar er ikkje stabile og konstante, og på denne måten blir det òg vanskeleg å skulle påstå noko som helst. Det vil likevel vere slik at i produseringa av ny kunnskap, lyt eg som forskar godta at eg sjølv tolkar og presenterer noko. Det vil ikkje seie at eg fritek meg sjølv frå å vere refleksiv og kritisk til mitt eige arbeid, men det er vanskeleg å skrive ei masteroppgåve utan å skulle gjere nokre val. Det eg ynskjer er heller å vere tydeleg på kva val eg har tatt og vise fram både empiri og refleksjon gjennom oppgåva, slik at lesaren sjølv får mogleik til å kritisk vurdere arbeidet mitt.

4 Diskursanalyse av musikkforståingar i DKS

4.1 Innleiing

Kunst- og kulturformidling for barn og unge er ei av hovudoppgåvene til DKS. Ved å utføre ei diskursanalyse av intervju med både elevar og musikkprodusentar, tek eg sikte på å få meir kunnskap om korleis formidlinga av musikk føregår og korleis den blir forstått av desse aktørane.

I dette kapittelet vil eg vise korleis ytringane til elevar og produsentar inngår i regularitetar som kan fungere som ein diskurs, det vil seie styrande for kva som kan ytrast og på kva for ein måte. Dette gjer eg ved å nytte diskursive formasjonar som analyseverktøy, altså kva objekt, subjekt, ord/omgrep og strategiar som blir brukte i intervju (Foucault, 2002 ; Andersen, 1999). Objekt er ikkje det same som ting og gjenstandar, men det er konstruerte objekt som vi lyt fylle med innhald for å forstå dei, slik som objektet musikk. Subjekt er ikkje eit individ, men ein posisjon ein kan ytre seg frå. Når det gjeld ord/omgrep er det først og fremst relasjonen til objekt og subjekt som er interessant, og korleis nokre ord/omgrep blir brukt framfor andre. Strategi blir synleg dersom det er ein slags ”talestil”, der visse objekt, visse subjekt og visse omgrep får prege det som vert sagt. Gjennom å kartlegge desse fire formasjonselementa (objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi) kan eg avdekke regularitetar som spreier seg gjennom forskjellige ytringar. Der regulariteten verkar som ein regel som set rammer for korleis informantane kan ytre seg, og i tillegg inngår i eit spreingssystem, kan eg tale om ein diskurs.

Diskursanalysen her er arkeologisk orientert, det vil seie at eg har fokus på å kartleggje kva moglege diskursar elevar og produsentar kan trekke på når dei omtaler musikk og musikkopplevingar. Eg har valt å trekkje fram tre moglege diskursar; éin diskurs i elevintervjua, og to diskursar i produsentintervjua. Det er fordi desse diskursane synast rådande, noko som tyder at det er desse diskursane som har størst spreing i empirien og dermed òg størst påverkningskraft for konstruksjonane av musikk og musikkopplevingar. Arbeidet med empirien viste òg at elevane og produsentane trekk på ulike typar diskursar, difor presenterer eg diskursane for elevane og produsentane kvar for seg.

Eg vil legge fram analysen ved å vise utdrag frå empirien som syner informantane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar, før eg presenterer det som kan sjåast

på som rådande diskursar i empirien. Først viser eg utdrag frå elevintervjua, deretter produsentintervjua. Etter at eg har vist fram informantane sine vanlege ytringsmåtar, vil eg syne korleis desse ytringsmåtane inngår i regularitetar som kan fungere som ein diskurs. Dette gjer eg ved å bruke analysereiskapane objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi, samt sjå på spreinga av desse. På denne måten byggjer eg opp det som kan sjåast på som ein diskurs, utifrå informantane sin språkbruk.

4.2 Elevintervju om musikk og musikkopplevingar

I dei fire elevintervjua er det nokre ytringsmåtar som er meir framtrudande enn andre. Musikk blir oftast omtalt som eit verb; å musisere, medan musikkopplevinga dreiar seg meir om korleis den engasjerer og kommuniserer. Vanskane elevane har med å omtale musikk som kunst er òg eit viktig moment i desse intervjua.

4.2.1 Musikk som handling

Elevane fortel om kva som blir gjort, om personane som gjer noko, om gjenstandane som blir brukte. Dei fortel om det som skjedde og bind dette saman med andre liknande erfaringar dei har. Gjennom å omtale musikk og musikkopplevingar som forteljingar, ligg fokuset på handlingar. Nokre gongar er det skildringar av handlingane, medan andre gongar er det evalueringa av handlingane som er i fokus.

T: Det er jo ikkje så lett å berre begynne med ein ting. Sånn som dei, dei har jo øvd i mange år, så..

M: Ja, og så har dei vore på mange skular og opptredd, sant

T: Ja

M: Laga CD òg.

L: Og så då vi fekk spele på dei der trommene, dei var vonde!

S: Var dei vonde? Slo du veldig hardt då kanskje?

L: Ja

S: He he

M: Nei, men du følte med ein gong du hadde slått lenge, så følte du at det var ein sånn skarp kant der

L: Ja!

S: Ja

M: Du får liksom følelsen av at du ikkje er vant med den

L: Og så fekk han til ein sånn der lys på den eine, på den der tromma, for han tok heilt på kanten

S: Ja

M: Ja, han gjorde sånn (viser tromming på bordet, først med fingrane innpå bordet, så slag mot kanten). Og så satt han litt sånn.. og så litt sånn.. (Elevintervju 3, s. 4)

Ved å fortelje om seg sjølve og utøvarane, forklarar dei musikk som menneskeleg handling. Elevane omtaler i hovudsak *ting* (cd, trommer), *stadar* (skular, kanten) samt *handlingane* som vart utført (opptredd, øvd, spele, slå). At utøvarane har lenger erfaring med musikk enn

elevane, fortel elevane om ved å gje dømer på kva utøvarane har gjort tidlegare, i tillegg til å gje dømer på korleis dei sjølve opplevde tromminga som vond og uvant.

Ytringar om kor flinke utøvarane var, kjem i alle intervju. At utøvarane var flinke, blir forklart med at dei kunne spele bra. Å spele bra blir forklart med å vise korleis det hadde vore viss det var dårleg. Elevane omtaler musikk som handling, ikkje berre ved å fortelje om handling, men òg ved å handle sjølve. Mimikk, kroppsspråk og gestikuleringar er slik ein viktig del av elevane sin språkbruk.

S: Mmm.. korleis veit de at dei er flinke?

H: Vi hørte det på musikken

S: Ja. Korleis hadde det vore viss dei ikkje var flinke?

Alle snakkar i munnen på kvarandre: Da hadde det vært treigt/Treig/Dårlig musikk/(viser med mimikk og stemme at ein syng dårlig/sakte/unøyaktig)

S: Mens når det går fort, så er det bra?

Alle: eeejaaa...

K: Eller det er noen som er fine som er rolige òg da!

G: Noen går litt sakte og litt rolig og eh ja.. (dei andre nikkar)

K: Viss de liksom hadde vert sløve sånn i sangen, sånn "na-na-na" (viser tydelig sløvt ansikt, Gerd heng seg på med å nynne "sløvt". Joakim viser nytt døme på sløv sang, latterutbrudd frå alle)

S: Ehm, men, men .. Kva trur de må til for å bli så flinke som dei var?

G: Øve!

K: Må sikkert øve i 20 år!

J: Øveøveøveøve (Elevintervju 1, s. 3).

Sjølv om elevane ofte omtaler skulekonserten og musikk i form av å evaluere kor flinke utøvarane var, er dei ikkje opptekne av å vurdere sine egne musikalske prestasjonar. Dei gjev uttrykk for at å utøve musikk er noko alle kan klare, så lenge ein prøvar. Det må altså handling til.

S: Ja, okei. Ehm, korleis kan ein lage musikk?

A: Han kan først finne eit instrument, så han vil spele på og så prøve å synge eit eller anna..

S: Mhm

K: Eller spele.

S: Mhm

V: Sånn som på gitaren, så berre testar vi litt strengar.. testar litt strengar og held på dei greiene, så kanskje vi finner ut ein song.

S: Ja? Har du gjort det nokon gong?

V: Næh... Ein gong då satt eg i sofaen og såg.. ehm.. då lærte eg meg ein ny song.

S: Ja, av deg sjølv?

V: Nei, eg har høyrte den før..

S: Okei.. men trur du, eller trur de at de kunne ha funne på songar no? Altså, ikkje akkurat no, men at de kunne gjort det?

ALLE: Ja

V: Ja, eg hadde klart det viss eg hadde prøvd.

S: Ja?

K: På skulevegen i dag.. på skulevegane heim og tilbake så pleier eg å nynne litt for meg sjølv og så plutselig berre lager eg noko.

S: Ja? Ikkje verst! Kva består musikk av? Kva er musikk for noko?

K: Det er noko du syng og noko du høyrer på

V: Noko vi kan spele med instrument

S: Ja

K: Noko vi kan bruke stemma med
S: mhm
T: Vi trykke på det og litt sånt.
V: Det er masse ting som kan bli eit instrument.
S: Ja? Kva då for eksempel?
V: Ehm.. eit bosspann (Elevintervju 4, s. 8-9).

Det er ein ambivalens i elevane si omtale av musikk som handling; dei er ofte opptekne av å evaluere konserten dei har vore på, men dei stiller låge krav til si eiga musisering. Ein treng ikkje vere profesjonell eller høgt utdanna for å lage og spele musikk; alle kan klare det, så lenge ein prøver. Kva lydar som kjem når ein prøver å spele musikk, er heller ikkje direkte avgjerande for om det er musikk eller ikkje. Mangt kan vere eit instrument (t.d. eit bosspann) og då kan mange lydar kallast musikk òg. Elevane fortel om musikk som noko som omfamnar svært mange lydar og ikkje minst varierte former for lydproduksjon. Samstundes er det ikkje lyden i seg sjølv dei er mest oppteken av, men handlinga som skapte lyden. På slutten av utdraget frå elevintervju 4, får K direkte spørsmål om kva musikk er for noko. K svarar ved å dra inn to dimensjonar i handlinga; ein kan både vere aktiv ("noko du syng") eller passiv ("noko du høyrer på"). K seier ikkje at dette er aktive og passive handlingar, men det er to ulike *handlingar* som kjem som forklaring på kva musikk er for noko. Gjennom handling blir musikk formidla, men samstundes krev det handling å ta imot musikken.

4.2.2 Gode musikkopplevingar engasjerer deg

Vi snakkar aldri om dårlege musikkopplevingar i elevintervjua, noko som gjer at omtalen av musikkopplevingar omhandlar *gode* musikkopplevingar. Samstundes ligg det i referensialiteten til ordet "god" at ein har ei forståing av kva som kan kallast ei dårleg. Ei god musikkoppleving skapar *lyst* til noko, enten til å vere med i musikken gjennom å røre på seg, danse, syngje, eller lyst til å høyre meir på musikken t.d. gjennom å søkje den opp på internett.

Den gode musikkopplevinga blir òg omtalt som handling, men med fokus på lysta til å gjere noko sjølv. Kva handling du får lyst til å gjere og kva som skapar denne lysta varierer.

Musisering står som den mest sentrale aktiviteten elevane ynskjer å gjere, der nokon ytrar at dei "fekk lov" til å vere med å musisere, medan andre fortel om at dei "fekk lyst til" å musisere då dei høyrde musikken på skulekonserten. Fellesnemnaren her er at det dreier seg om at opplevinga av *musikk* gjev deg lyst til å musisere sjølv.

M: Det var liksom kjekt å vere med, for vi fekk vere med på tingene og sånn, det var ganske kjekt då (Elevintervju 3, s.1)

Elevane som hadde vore på konserten der dei både song, dansa og spelte på rytmeinstrument trakk fram at dei sette pris på å få musisere under konserten. Det at musikkopplevinga var god

vart forklart gjennom dømer på korleis dei vart engasjerte, enten ved at dei musiserte eller at musikken skapte eit engasjement i form av at dei fekk *lyst* til å musisere.

S: Og så lurte eg på; kva følte de? Altså, kva følelsar fekk de i kroppen?

G: Jeg fikk følelsen av at.. ja.. han skal kanskje snakke først (J held oppe handa)

S: Vær så god

J: Ehm, jeg fikk veldig lyst til å røre på meg!

G: Ja, det fikk jeg og!! Jeg måtte bare røre på meg.

J: Ja, jeg satt og tromma på beina mine jeg.

S: Eg såg det! Du var veldig flink å tromme. Ja, du var det.

J: Tusen takk! (fniser)

H: Ja, jeg òg måtte røre på beina. Det gikk ikke an å sitte stille, de bråka så fælt.

G: Jeg måtte bevege meg HELE tida.

K: Jeg klarte ikke sitte stille.

G: Ja, jeg så jo på dere bak hele tida, jeg snudde meg bak, jeg måtte ikke se på dem for da begynte jeg å få rockefot! (så seier ho høgt og tydeleg): JEG FIKK ROCKEFOT! (alle ler) (Elevintervju 1, s. 16).

Her får vi ytringar om at opplevinga av konserten skapte engasjement i form av behovet for å røre på seg. Ser vi på kva eg sjølv seier i dette utdraget, kan det synest som at eg styrer elevane til å seie det eg vil høyre. Eg stiller eit leiande spørsmål når eg spør kva kjensler dei fekk i kroppen, i tillegg til at eg rosar Joakim for at han var flink å tromme. Kanskje var dette årsaka til at dei andre ytra at dei òg måtte røre på seg, at dei ikkje klarte å sitte stille. I følgje observasjonsnotata mine frå skulekonserten, skriv eg ”Ein elev diggar tydeleg med klapping på låra sine, særst god rytmesans!”. Dette var tilfeldigvis Joakim. Eg visste ikkje at denne guten var ein av informantane mine, men eg merka meg han spesifikt i observasjonen sidan han hadde god rytme og såg engasjert ut. Det var derimot ikkje berre han som svinga i takt med musikken og klappa seg på låra, ytringane til elevane stemmer godt med observasjonen. Fleire av kroppane rørte på seg, imiterte gitarspelet, klappa takta, smilte og lo. Når ytringane ovanfor kjem, blir *musikken* omtalt som det som skapte behovet for å røre på seg. Det var i sjølve opplevinga av *musikk* ein vart engasjerte. H seier at ”de bråka så fælt”, noko som kan høyres litt rart ut, men ved å ytre dette fortel H at det var *lyden* som gjorde at han ikkje klarte å sitte stille. Han seier ikkje at det var alle dei andre elevane som gjorde at han òg ville røre på seg, det var fordi utøvarane ”bråka så fælt”. Same fokus på utøvarane ser vi i siste ytringa til G som seier at ho måtte snu seg og sjå bakover på medelevane for viss ho såg på utøvarane fekk ho rockefot. Det var *musikkopplevinga*, både i form av å høyre musikken og å sjå på utøvinga, som engasjerte.

Også i opplevinga av musikk utanom konsertar fortel elevane om at musikk engasjerer:

K: Av og til blir vennane mine lei av meg, for eg syng heile dagen lang nesten

S: Hehe, du er utruleg opptatt av musikk? Mmm.

K: Eg likar det veldig godt. Og så pleier eg å synge songar inni meg når vi har time og tenke og

sånn. Pleier å synge dei inni meg.

S: Kva er det med musikken som gjer at du likar den så godt då?

K: Eg veit ikkje.. eg berre likar det så godt.. eh.. når eg høyre på musikk så føles det som at eg berre må danse med ein gong.

S: Mmm. Har nokon av dykk det slik?

V: Kvar gong eg høyre ein musikk som eg likar veldig godt, då har..då får.. då har eg berre lyst å synge med

S: ja!

T: Eg og (Elevintervju 4, s. 5)

Ei god musikkoppleving vil skape trong til å gjere noko sjølv, t.d. å vere med å synge, spele eller danse. Som vi ser er elevane framleis handlingsrelaterte, sjølv om det er snakk om kjensler. Døma deira er forteljingar om erfaringar av at musikken stimulerte til handlingar, slik som å synge inni seg, føle at ein må danse med ein gong eller at ein vil vere med å synge. Dei omtaler opplevinga av å lytte til musikk som noko som skapar lyst til å musisere sjølv. Nokre ytringar om musikkopplevinga går spesifikt på at musikk kan vere eit middel for å *uttrykke* kjensler i tillegg til å skape kjensler.

B: Når man lager musikk så kan man bare slippe ut alt man har i kroppen sin, viss man..når man lager musikk.

S: Mhm

L: Når man lager musikk så viser man på en måte følelsene inni seg

S: Okei

B: Viss du er trist så kan du lage en trist sang, viss du er helt gæren så kan du lage en gæren sang, viss du er helt sånn..(avbrutt)

L: Happy!

O: Happy price

B: Viss du er glad så kan du lage en glad sang.

S: Ja! Så man kan på en måte høyre på musikken (avbrutt)

B: Om det er bra eller ikke.. De som sang nå, de hørtes veldig bra ut (Elevintervju 2, s. 10)

Ei musikkoppleving blir omtalt som engasjement i form av at det å oppleve musikk er òg å aktivt tolke den *kommunikasjonen* som musikkopplevingar formidlar. Som lyttar blir ein engasjert gjennom å vere den som skal ”forstå” og tolke musikken. B i utdraget ovanfor, har tolka konserten dei var på som ”bra”. Bra blir ikkje i dette tilfellet knytt opp til utøvarane sine ferdigheiter på instrumenta, men til utøvarane sine formidlingsevner. Dei klarte å uttrykkje kjensler gjennom musikken og B har tolka konserten som ”veldig bra”. At gode musikkopplevingar engasjerer, har hittil blitt forklart gjennom korleis ein kjenner seg engasjert der og då under sjølve opplevinga av musikken. I elevintervju 2 gjeld engasjementet også for tida etter musikkopplevinga. Den gode musikkopplevinga dei hadde med skulekonserten, skapte eit engasjement i form av at dei hadde lyst til å søkje opp musikken på internett, laste den ned på mobilen og ta musikken med seg overalt. Slik kunne dei lytte til musikken så ofte dei ville, uavhengig av kvar dei var.

4.2.3 Levande musikk formidlar meir enn musikk

Med skulekonserten som felles referanse for meg og elevinformantane, vart òg konteksten ”levande musikk” ofte omtalt. Med forståinga av musikk som handling og musikkopplevinga som noko som engasjerer deg, ligg det mellom linjene at musikk og musikkopplevingar *kommuniserer* med oss. I ein skulekonsertkontekst er kommunikasjon eit nøkkelord, men det er ikkje berre musikken som blir formidla.

Elevane fortel om skulekonserten som kommunikasjon frå både musikk og utøvar. Kva utøvarane gjorde *mellom* musikkinnslaga blir teke med som viktige element for korleis dei opplevde konserten. Som eg har synt under overskrifta ”Gode musikkopplevingar engasjerer deg”, omtaler dei musikk som noko som kommuniserer i seg sjølv. Fleire stadar i intervjuet er likevel kommunikasjonen utanom musikken verdsett av elevane. Personane som utøvar musikken spelar ei stor rolle for elevane. Både gjennom måten dei musiserer og elles korleis dei kommuniserer verbalt og med kroppsspråk.

S: Ehm okei.. Og så lurer eg på.. Kva var det kjekkaste under konserten?

G: (litt nølande) Musikken... Og det de sa!

J: Det de sa!

S: Men viss du skal velje ut éin ting, kva likte du best?

K: Fortellingene!

J: Fortellingene.

G: Jeg likte best musikken jeg. Veldig godt. (Elevintervju 1, s. 15).

Skiljet mellom ”musikken” og ”det de sa” blir eigentleg eit fiktivt skilje, då begge deler er viktige for korleis elevane opplevde konserten. Fleire gongar under alle intervjuet, dreg elevane fram hendingar frå konserten som ikkje var utøving av musikk. Det er på mange måtar logisk at elevane fortel om opplevinga av levande musikk som noko som formidlar meir enn musikk, sidan dei stadig legg vekt på at musikk er noko *menneska* gjer og at musikkopplevinga skal engasjere *deg*. Det er ikkje berre musikken i si auditive form som avgjer korleis både musikken og musikkopplevinga blir, det er òg menneska. Dette vil seie *både* utøvarane og publikum. Om du blir engasjert har noko med di eiga merksemd å gjere, samstundes som at utøvarane sine evner til å skape engasjement får innverknad på merksemda di. Når utøvarane tek i bruk humor, forteljingar, flettar inn spørsmål til publikum og fakta om musikken eller komponisten, så skapar utøvarane ein kontekst for musikkopplevinga. Musikken dei framfører blir knytt opp mot noko.

O: Jeg lurer på om han voksne kunne vere 25 cm høy.

S: He he, Edvard Grieg? Han var veldig masse høgare enn 25 cm (Elevintervju 2, s. 3).

Kommunikasjonen utøvarane har med publikum utanom sjølve musiseringa, bidreg til at musikkopplevinga blir konstruert som noko som omfattar meir enn berre musikken. Dette gjer at levande musikk, slik som ein skulekonsert der utøvarane står føre elevane og er fysisk tilstades, får ei rolle som omfattar meir enn det å vere formidlar av musikk. Berre ved å vere tilstades og kommunisere i form av kroppsspråk, reaksjonar, spilloppar, forteljingar m.m., formidlar dei meir enn musikk.

V: Ehm, dei var veldig morosame

S: Kva så var så morosamt med dei då?

V: Ehm, dei gjorde veldig masse morosame bevegelsar, hadde masse morosame ting og sånt.

K: Og eg ville sagt at det var veldig morosamt når han liksom tok vatn og lata som at han var ei dame. Det var skikkelig morosamt! (Elevintervju 4, s. 2).

4.2.4 Musikk kan vere kunst

Både i Stortingsmelding 8 (KD, 2008) og på DKS sine nettsider (www.denkulturelleskolesekken.no) blir musikk omtalt som eit kunstuttrykk, noko eg ville undersøkje nærmare med elevinformantane si forståing av musikk. På spørsmål om kva som er kunst, svarer elevane ved å fortelje om ting og gjenstandar; maleri, teikningar, skulpturar. Når eg spør om musikk kan vere kunst, blir svara meir nølande. Felles for elevane er at dei prøvar å ”tingleggjere” musikken.

B: Men det er sånn på en måte.. litt kunst viss du.. eller en tone kan være kunst.

S: Ein tone?

B: Mhm.

L: Eller flere!

B: Ja, det kan være kunst viss du... toner kan være kunst. På en måte.

S: Okei. Korleis?

B: Eh... det er litt opp og ned.. det kan være..

(L: åh..!)

S: Ja, kva er kunst då?

B: Kunst er noe som er fint, sånn som et bilde eller noe.

O: Eller maling

L: Skrik for eksempel, det er kunst

S: Mhm. Er Skrik fint?

B: Eh, jeg vet ikke, det ser litt trist ut, men det er litt tøft (Elevintervju 2, s. 11-12).

Når dei skal forklare musikk som kunst, blir det enkeltelement i musikken som står som forslag, slik som ein eller fleire tonar. Litt seinare i same intervjuet, får vi nok ein gong dømer på kva som kan vere kunst, men musikk blir ikkje nemnd i desse døma heller. Det verkar for at kunst er noko dei forstår som *ting*; fysiske gjenstandar. Alle elevintervjua svarar ”maleri” eller ”bilete” når eg spør kva som er kunst.

S: Kva meir enn bilete er kunst?

B: Eh, det kan være.. kunst kan egentlig være hva som helst

O: Mye rart

S: Mhm

B: Gardiner, klær, bilskrap.. masse sånt
S: Men kven bestemmer kva som er kunst då?
B: Deg selv.
S: Du sjølv? Er de einige i det?
L: Ja (Elevintervju 2, s. 12).

Ein skulle kanskje tru at sidan elevane har vanskar for å gje noko klart svar på om musikk er kunst, eller noko forklaring på kvifor det kan vere kunst, så ville elevane òg vere i tvil når det gjeld kven som kan bestemme kva som er kunst. Det var dei derimot ikkje. Tre av elevintervjua ytrar i klare ordlag at det er opp til ein sjølv å bestemme kva som er kunst.

S: Ehm, kven bestemmer kva som er kunst, då?
A: Det er ingen som bestemmer det.
K: Det er berre den som lagar det som vil ha det nett sånn som han vil og så blir det kunst.
S: Okei
V: Vi kan seie at det er kunst
S: Ja
V: Vi kan bestemme at våre eigne ting er kunst
S: Ja? Men viss nokon ikkje er einige då, kva har det å seie?
K: Eh, "det er eg som har laga dette, eg vil at det skal vere kunst".
S: Men viss de ser på noko som nokon andre har laga, eller høyrer musikk som andre har laga, og så er de ueinige.. Kven kan då bestemme om det er kunst eller ikkje?
A: Den som har laga det (dei andre seier ja til dette) (Elevintervju 4, s. 10-11).

4.3 Konkretiseringsdiskursen

Med bakgrunn i dei empiriske utdraga eg har synt ovanfor, vil eg her vise korleis ytringane kan sjåast på som uttrykk for regularitetar som verkar styrande for elevane sine ytringsmåtar, altså fungerer som diskursar. Eg opplever at det er éin diskurs som kan sjåast på som rådande i elevintervjua, sidan det er ein felles regularitet som spreiar seg gjennom alle desse intervjua og kjem fram i alle tema vi omtaler. Eg har valt å kalle denne regulariteten for *konkretiseringsdiskursen*, då dette namnet har ein klar samanheng med korleis regulariteten verkar inn på korleis ytringane blir gjort, noko som kan tyde på at den fungerer som ein diskurs. I det komande vil eg vise korleis denne regulariteten kjem til syne ved å forklare kva for objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi som vert nytta av elevane og korleis dei vert nytta.

Elevane si forståing av dei forskjellige objekta "musikk", "musikkopplevingar" og "kunst" blir uttrykt gjennom språkbruken deira. Når dei omtaler musikk som handling og musikkopplevinga som engasjement og kommunikasjon, kunne kanskje regulariteten vere ein "handlingsdiskurs"? Trass alt er det handling dei fokuserer på, både når dei snakkar om musikk og om musikkopplevingar. Det blir derimot ikkje handling som *regulerer* omtalen deira, noko samtalen om kunst gjer ekstra tydeleg. Handling er heller eit tema/innhald som ein kan ein sjå på som regulert fram av ein diskurs som legg rammer for korleis og kva ein ytrar.

Ei diskursiv lesing av intervjuet, syner at objekta, subjekta, ord/omgrep og strategi dannar eit mønster i form av kva som blir ytra og korleis. Det som avslører at fokuset på handling ikkje regulerer omtalen deira av musikk og musikkopplevingar, er *måten* dei forstår og konstruerer musikk og musikkopplevingar på. Måten dei fortel om handlingar på, er ved å konkretisere handlingane. Når objektet musikk blir gjort meningsfullt ved å fortelje om musisering, lyt ein sjå på korleis dei byggjer denne konstruksjonen. Kvifor blir musikk konstruert som handling, kva regulerer omtalen slik at det er dette som blir konstruert framfor noko anna?

I staden for å bruke bilete og metaforar er elevane konkrete i form av å tale om ”verkelege” ting, hendingar og personar. *Objekta* dei omtaler, blir fylt med meining gjennom dømer på hendingar og situasjonar som har skjedd, gjerne med personar dei kjenner. Dei abstraherer ikkje objekta, men knyt det til faktiske situasjonar dei sjølve har stått i. Musikk som objekt blir på denne måten konstruert som musisering, då det blir knytt opp til musikalske praksisar. Det er snakk om konsertar, låtar, artistar, kven som kan spele kva og vurderingar av utøvarane og musikken. I bruk av *subjekt* snakkar dei oftast frå subjektposisjonen ”eg”, som er ein personifisert og subjektiv posisjon. Denne posisjonen kjem fram når dei fortel om hendingar og erfaringar, samt vurderingar av musikaren, musikken og opplevinga av den. Når dei ikkje nyttar subjektposisjonen ”eg”, er det oftast når dei forklarar korleis ein kan spele musikk. Her brukar dei subjekt som ”man” og ”du” medan dei kjem med dømer på korleis ein kan plassere fingrane på gitaren eller slå på tromma. Dette fortel at det å tale frå posisjonen som utøvande er ikkje like naturleg for dei, noko fleire òg uttrykte ved å fortelje at dei ikkje hadde særleg erfaring med å spele instrument. På denne måten får vi vite at å musisere krev erfaringar som elevane meiner dei ikkje har nok av til å kunne bruke ”eg”-posisjonen når dei forklarar korleis ein kan musisere. I omtalen av kunst kjem subjektet ”vi” fram, som er mynta på elevane som ei gruppe. Dei uttaler seg på vegner av kvarandre, der dei gjev kvarandre rett til å dømme over kunst. Det er likevel tydeleg at subjektposisjonen ”eg” står som den klart mest brukte i elevintervjuet. *Ord og omgrep* som blir nytta er gjerne namn på ting, stadar, personar. Det er ord som fortel om ”ekte” ting, konkrete gjenstandar. I tillegg brukar dei ord som er subjektive, slik som ”kjekt” og ”morosamt”, men desse orda blir òg gjort meningsfulle ved å knytte dei til konkrete hendingar som har skjedd, med konkrete ting og ekte personar. *Strategien* deira, ”talestilen”, er nettopp denne subjektiviteten som gjer at ytringane deira får eit preg av å vere ”ekte”.

Gjennom å stadig bruke dømer frå eigne erfaringar, referere til ekte ting og personar, blir meining skapt gjennom *konkretisering*. Konkretiseringa skapar problem når elevane skal

omtale musikk som kunst. Musikk er eit abstrakt uttrykk som ein verken kan sjå eller ta på. Kunst er derimot noko dei omtaler som ting, framfor handling, engasjement og kommunikasjon. Ved at kunst blir omtalt som ting og gjenstandar, blir musikk vanskeleg å forklare som kunst.

Konkretiseringa som ein regularitet er gjeldande i dei fleste ytringsmåtane. Elevane omtaler t.d. andre personar ofte heilt presist ved å namngje dei. Det er snakk om vennar, familie, lærarar, naboar, artistar og utøvarane på skulekonserten. Dei omtaler ikkje menneska som aktørar i grupper ved å til dømes seie ”lærarane”, ”musikarane”, ”elevane”. Dei fortel om det *einskilde* mennesket. Den same konkretiseringa gjeld ord og omgrep som blir ytra. Dersom omgrepet er ”instrument”, kjem dei med spesifikasjonar på kva slags instrument. Brukar dei orda ”kjekt” eller ”fint”, er dei konkrete når eg ber dei forklare kva dei meiner er kjekt eller fint. Dei forklarar ved å trekke fram enkelte forteljingar som utøvarane fortalte, eller om enkelte episodar, låtar, hendingar. Objekta dei fortel om blir gjort meningsfulle ved å konkretisere kva objekta inneheld. Musikk og musikkopplevingar blir fylt med hendingar, personar, ting og stadar. Strategien deira blir den personlege talestilen, dei ytrar seg subjektivt både gjennom bruken av eg-posisjonen, ord og omgrep som fortel om eigne erfaringar, hendingar dei sjølv har opplevd, i tillegg til at dei er overraskande subjektive i omtalen av kunst. Sjølv om dei gav uttrykk for å vere usikre ved å nøle og bruke ord som ”kanskje”, ”kan hende”, ”på en måte” er likevel 12 av 16 elevar klare på at ein kvar kan sjølv bestemme kva som er kunst dersom han/ho vil.

Som vi hugsar frå kapittel 2, skriv Foucault om korleis diskursar fungerer som ein *regel* som legg rammer for kva ytringar som kan bli ytra og korleis (2002, s. 82). Dette gjer at diskursen si regulering vil gjere seg synleg gjennom å inngå i eit *spreiingssystem*. Der handling ofte får fokus i omtalen av musikk og musikkopplevingar, verkar det likevel for å vere konkretiseringa som fungerer som ein ”regel” for korleis dei konstruerer forståingane av musikk og musikkopplevingar. Dersom konkretiseringa ikkje hadde verka regulerande for ytringane, ville kanskje ikkje omtalen deira av musikk og musikkopplevingar hatt handlinga i fokus heller. Det kan synast som at det er gjennom å konkretisere at dei uttrykkjer si forståing av noko. Til dømes ved å trekkje fram ein av musikken sine enkeltelement, tonen, som det som kunne forklare musikk som kunst. Den stadige konkretiseringa kjem att i ytringar som dreier seg om abstrakte størrelsar òg, slik som når dei snakkar om kjensler. Kjenstene blir omtalt som spesifikke kjensler; t.d. glad/trist. Dei blir òg konkretisert endå meir ved å inngå i dømer; er du trist kan du lage ein trist song, er du glad kan du lage ein glad song. Det verkar

for at regelen om å vere spesifikk og konkret, fører til at dømer blir brukt og forteljingar om handlingar og hendingar står i fokus.

Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever between objects, types of statement, concepts, or thematic choices, one can define a regularity, we will say, for the sake of convenience, that we are dealing with a discursive formation (...) (Foucault, 2002, s. 41).

Måten elevane konstruerer musikk og musikkopplevingar på, kan sjåast på som styrt av ein ”regel” om å konkretisere. Konkretiseringa gjer seg gjeldande i alle elevintervjua og den går inn i alle dei ulike omtalene av musikk og musikkopplevingar i tillegg til andre tema vi kjem innom. Det synest som at konkretiseringa fungerer som ein *diskurs*, i tillegg til at den omfattande spreinga gjer den aktuell som den *rådande* diskursen i elevintervjua. Dei vanlege talemåtane til elevane kan såleis sjåast på som diskursive produkt, altså konstruksjonar av musikk og musikkopplevingar. Hadde ikkje diskursen fungert som ein konkretiseringsregel, kunne omtalen deira ført til andre konstruksjonar.

4.4 Produsentintervju om musikk og musikkopplevingar

Produsentane sine framtrédande ytringsmåtar skil seg frå elevane på fleire måtar. Der elevane ofte fortel om erfarte handlingar gjennom å konkretisere handlingane, er produsentane meir generelle i si omtale av musikk og musikkopplevingar. Musikk blir omtalt som noko fantastisk, som kan vere kjelde til fleire positive utfall for menneska som opplever musikken. Samstundes er det menneska som er viktige, og det er deira oppleving av musikken som står i sentrum.

4.4.1 Musikkopplevinga er kunsten

Sidan produsentane skal syte for å nå måla til DKS, vart spørsmålet om musikk som eit kunstuttrykk aktualisert i desse intervjua òg. Eg spurte mellom anna om kunst generelt, i tillegg til å spørje spesifikt om musikk som kunstuttrykk. Svara deira var overraskande på fleire måtar, både ved at dei var like og at begge produsentane gav uttrykk for at *desse* spørsmåla var uventa.

S: Ehm, kva meiner du er estetisk?

P2: Du har ikke et lettere spørsmål enn det? (sagt med eit smil)

S: Hehehe

P2: Estetikken, eh altså estetisk? Ja det er nå mye ting det. Nytelse er jo en av de tingene. En ting er vakkert, se pent ut.. at eh.. jah.. Folk kan oppføre seg òg. Det har noe med estetikk å gjøre det òg. Og eh.. at ting behager deg, viss du hører på ting. Altså behager deg, det.. Jeg kan godt høre på Enslaved, jeg, og synes det er veldig behagelig, altså det har ikke noe med volumet eller, eller sjangermessige ting å gjøre så.. det har vel mer med hva, hva er det som kanskje rører deg, eller

som appellerer litt til deg i et kunstnerisk uttrykk, da. Fordi at det... altså, det å.. det å få folk til å.. få en opplevelse som de senere kan trekke frem, viss du er i en vanskelig situasjon.. viss du er aleine.. eller hva som helst. At du får noen slags assosiasjoner som du linker til en.. la oss si en kunstnerisk opplevelse som du har hatt, enten med billedkunst, musikk eller teater.. Så kan jo det være med på mange måter å gi deg et løft altså. Og det går vel litt på estetikk det òg kanskje. Jeg har aldri tenkt over det så veldig nøye. Det er sikkert fordi jeg har jobbet med det i så mange år. Noen ting er liksom en selvfølge.. jeg vet ikke. Men for meg er det veldig viktig at, at eh.. at eh.. at man også kan bli berørt og rørt av det man.. Man opplever, eller det man er med på, altså (...)
(Produsentintervju 2, s. 9).

Fokuset ligg på korleis vi som menneske *opplever*. Estetikken har ikkje noko med sjanger eller volum å gjere, men med korleis mennesket mottok kunstnarlege uttrykk. Det at opplevinga blir fremma går igjen hos begge produsentane, likeins med måten spørsmålet blir motteke på. Sjølv om produsenten ytrar at spørsmålet var vanskeleg å svare på, så gjev han eit fyldig svar, men legg til at dette ikkje er noko han har tenkt så nøye over. ”Noen ting har liksom blitt en selvfølge”. Ved å vise til si lange erfaring, får vi vite at produsenten har jobba med estetikk i mange år. Jobben i DKS har noko med estetikk å gjere, men likevel er spørsmålet overraskande.

Den andre produsenten undrar seg òg over spørsmålet mitt, men går lenger i å presisere at ”estetikk” ikkje er eit omgrep som blir brukt, og særleg ikkje i jobben. Fleire gongar blir omgrepet gjenteke i svaret, men fokuset er at omgrepet verkar framand i produsenten sin praksis. Produsenten fortel at skulen har mangel på estetisk sans, og at det er ein generell mangel i samfunnet. Dette kan synest å vere forklaringa på kvifor ”estetikk” er eit omgrep som ikkje blir brukt. Begge produsentane er musikkutdanna, har lang og variert erfaring og kan reknast for å vere kompetente både innan musikk, pedagogikk og leiing. Omgrepet ”estetikk” er ikkje ukjent for dei, men det er eit omgrep som ikkje er naturleg for dei å bruke i relasjon til DKS.

Produsentane framstiller kunst som noko som ikkje nødvendigvis har så mykje med musikken, men heller med menneska å gjere. I omtalen av kunst er det opplevinga av kunsten som blir trekt fram, i staden for sjølve kunstverket. Dette skil seg sterkt frå elevane, som var meir opptekne av kva *ting* ein kunne kalle kunst.

PI: Ja, musikk som et kunstuttrykk er jo, har jo det for seg at det er jo veldig umiddelbart. Det er der og da, også er det flyktig. Så det er opplevelsen av å høre musikken. Og så er det liksom hvor, hvor oppstår opplevelsen hen? Altså er det det som presenteres, eller er det det som skjer inni hodet til seksåringen eller trettenåringen? Så det er jo et spørsmål vi aldri får helt svar på kanskje, men altså forskjellen på å jobbe med musikk i forhold til andre kunstarter, er jo det at det er det umiddelbare der og da og det er møtet med en kunstner, kanskje mer enn møtet med musikk. Vi har jo, og det ser vi kanskje også litt på publikum, at vi er vant til å ha musikk på øret, eller å høre musikk og lyd, mens vi gjør andre ting. Så det er en sånn ting man gjør mens man gjør noe annet. Så når man kommer i en konsertsituasjon og hører musikk, så er det ikke umiddelbart at man skal være stille og høre på, da er det – kan man like gjerne prate med sidemannen, eller gjøre lekser,

eller støvsuge, eller.. Altså, man bruker musikk bare som en bakgrunnseffekt, mens i en konsertsituasjon så er det rett og slett lytinga. Og der merker jo jeg kanskje en liten endring hos barn og unge (Produsentintervju 1, s. 3).

Ved å trekke fram opplevinga og i tillegg ytre at ”det er møtet med en kunstner, kanskje mer enn møtet med musikk”, som forklaring på musikk som eit kunstuttrykk, set produsenten opplevinga av musikken som det sentrale for om musikken er kunst eller ikkje. Samstundes blir det antyda at det å oppleve musikk berre ved å lytte, utan å gjere på noko anna, er uvant for publikum. Det er framleis *opplevinga* av musikken, og ikkje sjølve musikken, som avgjer om det kan vere kunst. Å oppleve musikk medan ein gjer andre ting (støvsuge, lekser, prate), er likevel ikkje det same som å verkeleg *lytte* til musikken. På denne måten kan det sjå ut som at måten du opplever musikken på òg er med å avgjere om det kan kallast kunst eller ikkje. At det sentrale i eit kunstspørsmål ikkje er musikken, ytrar også den andre produsenten.

S: Har du og kollegaene dine diskusjonar om kva kunst er? Kva tid noko blir kunst?

P2: Nei.. Det har vi vel egentlig aldri diskutert! Øhm.. Altså, viss en elev kommer ut fra en konsert, eller kommer bort til oss etterpå, og det hender jo når vi er ute, og sier at det var en kjempe flott konsert.. Så er vel det egentlig en anerkjennelse av at det er kunst, viss du skal putte det inn i det begrepet der. Eh, vi har nettopp hatt ute et heavy metal band [bandnamn], som har vært på skolene her da, og det er en ganske stor produksjon for oss.. med lydteknikere og alt på plass. Og de går på scenen og spiller to sett, altså to konserter på samme skolen, de går og spiller et sett på fem-og-førti minutter, de gjør det som om de skulle spille i Tyskland eller i .. på [et utested]. Og lærerne og elever opplever det som ekstremt proft og som høy.. kvalitet og.. syns det er veldig bra konserter.

S: Mmm

P2: Og da er det vel kunst også da? I alle fall for meg.

S: Så høy kvalitet er kunst?

P2: Ja altså uttrykket og spilleglede og formidling.. altså alt det som gjør at når vi går på konsert så går vi ut der og bare ”Wow, det der var spennende! Jøss, jeg har hatt en fin opplevelse!” Da er det jo det egentlig kunst. Men vi har vel en tendens til at vi liksom skal sette ting i bås og.. litt sann.. kan si intellektualisere en del ting i stedet for, å glemme opplevelseelementet i det altså..

(Produsentintervju 2, s. 8)

Kunst har noko med opplevinga å gjere, uavhengig av sjanger. I musikkssamanheng har ofte ordet ”kunst” blitt nytta om den klassiske ”kunstmusikken”. Dette gjer at bruken av eit heavy metal band som døme på ein god konsert, er eit sterkt verkemiddel som bidreg til å styrke budskapet om at kunst ikkje dreier seg om sjanger. Når opplevinga står som det sentrale i kunsten, kan dette vere ei av årsakene til at produsenten og kollegaene ikkje diskuterer kva kunst er. Det kan verke som at den subjektive opplevinga er den som rår, uavhengig av kven som har opplevinga. Ved å trekkje fram både lærarar og elevar som dømer på dei musikkopplevande, viser produsenten at alle sine opplevingar er like mykje verdt i spørsmålet om kva kunst er. I siste setning ytrar produsenten at vi har ein tendens til å setje ting i bås og intellektualisere ting, noko som overskyggar ”opplevelseelementet”. Dette er òg med på å ”demokratisere” kunstbedømminga, samstundes som produsenten fjernar seg frå meir tradisjonelle haldningar innan kunstfeltet.

4.4.2 Nokre musikkopplevingar er meir ”kunstnarlege” enn andre

Sjølv om produsentane rettar merksemda mot opplevinga av musikken når det gjeld spørsmål om kunst, er det likevel ikkje heilt likegyldig kva musikk som blir opplevd. Ytringar om at sjanger ikkje har noko å seie, blir motarbeida i utsegner kor visse typar musikk omtalast i negative ordlag. Samstundes er det ved å fortelje om korleis denne typen musikk blir *opplevd*, at vi får vite at denne musikken ikkje er den mest kunstnarlege.

S: (...) Korleis ser du på musikk som eit kunstuttrykk?

P2: Altså det.. jeg ser på det som veldig viktig.. men det er veldig viktig å bevare sin egenart. Med det mener jeg at det må ikke bli likt... det må ikke bli sånn mainstream. At den eneste oppfattelsen man kan få i dag det er den musikken som du får på.. på X-faktor og.. altså disse, disse.. programmene. Eh, fordi at veldig mye av det er jo sånn.. produsert innenfor en sånn mainstream-kultur! Mens musikk er så mye, mye mer enn det, altså. Det er at unge folk bruker folkemusikk inn i jazzsammenheng og.. der møtes unge musikere fra.. (...) utenlandske musikere med sitt og.. opphav. (...) og det viser jo at musikk er veldig viktig i en.. i en hver sammenheng. Men faren er at det må ikke bli noe som blir oppfattet som sånn mainstream.. som bare er en støy som går i bakgrunnen på radioen din, eller på øret ditt uten at du.. du, du blir engasjert av det (Produsentintervju 2, s. 10).

Når spørsmålet omhandlar musikk som kunstuttrykk, kjem det i denne ytringa fram at nokre typar musikk ikkje er like kunstnarlege. Det er derimot ikkje sjangeravhengig, men det handlar om at musikken bør skilje seg ut frå mengda. Opplevinga får ei sentral rolle her òg, der det å oppleve variasjon og mangfald blir viktig. Einsformig musikk blir ikkje opplevd som engasjerande. I utdraget synest det som at musikk produsert innanfor ein ”mainstream-kultur” er den med størst spreining i samfunnet. I så fall vil det seie at ”mainstream-musikk” er den mest kjende musikkreferansen skuleelevane har. Den kommersielle musikken si spreining blir òg omtalt av Produsent 1 når eg stiller spørsmål om korleis val av sjanger blir teke:

P1: Ja, da skal jo de gå på skole i ti år, og i løpet av de ti årene så har de da to skolekonserter i året, så det er tjue konserter. I løpet av de tjue konsertene så skal det være da en viss bredde. Eh.. og det er selvfølgelig masse sjangrer som fins, men det er jo ikke alle utøvere i alle sjangrer som er interessert, og det er jo kanskje mange musikkshangrer som.. også vil bli sett på som upassende (ler litt) viss du tenker på Norges største eksportartikkel og sånn, black metal og sånne ting, som kanskje har litt igjen før de er i skolekonsertordningen. Men det er noe å tenke på den ikke-kommersielle musikken også. Å presentere den musikken de ikke blir proppa full av overalt ellers. Eh.. og sjangrer de ikke visste fantes eller ikke visste de ville ha, eller likte. Gi dem det de ikke ante de ville ha, det er også noe. Så det er jo viktigst egentlig mangfoldet og sjangerbredden. Også er jo, i løpet av tjue konserter har de kanskje ikke fått med seg alt, men de skal i hvert fall vite at det fins noe mer enn bare pop og Disney channel (Produsent 1, s. 8).

Her får vi ytringar som går direkte på den kommersielle musikken si spreining; den kommersielle musikken er noko elevane blir ”proppa full av overalt ellers”. Dette går utover andre sjangrar som elevane ikkje var klar over. Med denne måten å omtale kommersiell musikk på, forstår vi at den kommersielle musikken er einsidig og uengasjerande. I tillegg blir elevane omtalt som nokon som ”berre” høyrer på det kommersielle og som kanskje ikkje veit om så mykje anna.

4.4.3 Opplevinga av musikk kan føre til så mangt

Som vi har sett ovanfor, påverkar musikken korleis opplevinga av den blir. Det at nokre typar musikk ikkje passar for elevane, blir òg trekt fram i andre omtaler av produsentane sitt virke. Dei er begge klare på at musikken som skal presenterast kan påverke lyttaren på fleire vis.

S: Kva tenkjer du om at barna må vere på konserten, kontra eit publikum som faktisk betaler for å kome på konserten?

P1: Det er jo en kjempe forskjell. Det er jo det vi er nødt til å forholde oss til hele tida; at de her er ikke, de er ikke her av egen fri vilje, det er en form for tvangskonsert. Og det er vi nødt til å tenke på i måten vi setter sammen program, måten vi presenterer et program. Så her nytter det ikke å være selvgod eller arrogant, og så nytter det ikke å presentere ting som er altfor smalt. For å sitte på en konsert og bli utsatt for musikk man absolutt ikke kan fordre, eller.. det er, det er jo tortur.

S: Men det kan jo du heller ikkje vite.

P1: Nei, jeg kan ikke vite det, men jeg må ta det som, jeg må gå ut fra.. altså det kan godt hende at vi gjør jo det med mange, altså det er jo noen elever som ikke kan fordre det de hører.. Det kan godt hende det skjer oftere enn det vi tror! (ler) Så det kan jo jeg som sagt ikke vite, men vi må anta at det er ting som ikke er for smalt og spisst (Produsentintervju 1, s. 8).

Produsenten fortel at komposisjonen av programmet er viktig, men at det likevel ikkje nyttar å presentere musikk som er for ”smal”. Musikk blir på denne måten omtalt som noko som kan vekke sterke kjensler og at *musikken i seg sjølv* er viktig for korleis opplevinga blir. Likeins med elevane omtaler produsentane musikkopplevinga som engasjerande, men her med vekt på det negative engasjementet. Å lytte til musikk ein ikkje kan fordre, vert samanlikna med tortur. Sjølv om mennesket som mottakar av musikken ofte blir omtalt som det sentrale i ei musikkoppleving, er det musikken som her står som forklaring på kvifor ein kan få negative kjensler.

Musikk blir òg forklaringa når produsentane omtaler positivt engasjement, enten det er i form av kjensler eller handlingar. På spørsmål om kva sjølv poenget med skulekonsertane er, fortel eine produsenten om dei mange positive sidene musikk kan føre til.

P2: Poenget med det er vel det jeg har sagt veldig mye om, altså det er å gi elevene innsikt i ulike musikkjangrer.. eh.. kanskje åpne opp øynene for musikk.. musikk som de ellers kanskje ikke ville hørt på og som de kanskje går tilbake igjen og finner ut av litt selv. Vi har jo en god del eksempler på det opp gjennom årene, altså sant.. der faktisk musikere i dag som har sagt at ”ja, jeg var på skolekonsert når jeg gikk på ungdomsskolen, så jeg hørte den da og det.. liksom var noe nytt for meg.” ... og eh... Så er det viktig at musikerne kanskje kan være litt personlige i møte med elevene også (...)
(Produsentintervju 2, s. 13).

Sjølv om musikk kan føre til negative kjensler, blir musikk likevel omtalt som noko svært positivt. Opplevinga av musikk kan gje ny kunnskap, utvide musikksmaken og stimulere til at ein sjølv aktivt oppsøker, lyttar og orienterer seg om musikk. I tillegg kan ein bli inspirert til å musisere sjølv. Musikaren som blir sitert av produsenten, fortel om kva han *hørde* på konserten, noko som gjer at musikken får æra for at han sjølv vart muskar. Produsentane si omtale av musikk framstiller musikk som eit sterkt middel som kan påverke og inspirere oss.

4.4.4 Formidling av levande musikk

Likeins med elevane er produsentane opptekne av kommunikasjonen i levande musikk. Produsentane fortel ofte om sider ved produksjonane som ikkje har med musikken i seg sjølv å gjere, men med kommunikasjonen mellom utøvar og publikum.

*S: Så vil du seie at ein produksjon på ein måte forandrar seg, når den kjem inn i skulen?
P1: Ja, det vil den gjøre. Og den vil forme seg også, etter hvert. Nå er det jo produksjoner i systemet her som har holdt på i en ti-tolv år og turnert årlig, og da er det jo selvfølgelig en annen produksjon enn da de starta. Men det er jo.. man produserer jo med musikerene og har en tenkt målgruppe, og lager et program som man tror passer, så har man gjerne en prøvekonsert hvor man har målgruppa tilstede, og kan se, og så kan man justere, og så er det første turnéen og da justerer gjerne også musikerene etter en stund.. altså, de vet, prøver ut hva som funker, har en dårlig følelse på kanskje avslutninga, at de må gjøre noe. Og da er det ofte musikerene som har de beste løsningene, sånn etter hvert, for da har de prøvd litt og så setter den seg! Og så blir musikerene kanskje lei etter en stund, så de vil bytte ut noe, for å ha nerven der. Eller ting utvikler seg i løpet av turnéen, en liten detalj som blir gjort noe mer ut av.. Så jeg vil nok generelt si at de fleste produksjoner, de blir jo bedre etter hvert. Men mange trenger å få, altså man kan jo få masse uvaner, altså det blir mye internt kanskje i noen produksjoner, altså ting som ikke når ut, og da er det jo viktig at man har en liten kontroll og hører og ser og så røsker vekk. Men jeg vil si at i det store og det hele, så blir de bedre og bedre (Produsentintervju 1, s. 6).*

Både utøvarane og publikum er viktige aktørar i kommunikasjonen. Produksjonen blir laga med ”en tenkt målgruppe”, men det er først når ein framfører produksjonen med publikum tilstades at ein får bekrefta om det fungerer eller ikkje. For at ein produksjon skal lukkast, lyt den difor kommunisere meir enn musikk. Det er ikkje musikken som blir omtalt som problematisk, men måten den blir formidla på. Uvanar og formidling som ikkje når ut lyt ”røskast vekk”. Når musikarane har justert og fått prøvd litt, ”setter den seg”. Ei slik omtale av produksjonen gjev oss inntrykk av at målgruppa ikkje er særleg variert eller krevjande. Litt prøving og testing i byrjinga, fører til ein produksjon som kan gå i ti-tolv år utan dei store forandringane.

P2: Og det prøver vi å formidle til musikerne at ikke vær redd for å spille ut registeret på formidling og.. Vis glede, vis engasjement.. beveg deg på scenen viss du er vant til å gjøre det, sant? Altså, ikke gjør det annerledes her, for elevene, enn når du gjør det på [konsertstad] eller på [utestad] eller på hva det enn måtte være.. Og vi ser jo det at færre og færre musikere som, som gjør det, de er seg selv. [Kjend artist] skal ut nå i neste uke på ungdomsstrinnet skolen, han er jo den samme han! (Produsentintervju 2, s. 8).

Musikaren si formidlingsevne blir ikkje berre knytt til dugleik innan instrumentet og handverket i musikken, men òg til korleis musikaren kommuniserer som person. Musikkproduksjonane i DKS blir avhengige av utøvarar som ikkje berre kan spele musikken, men òg kan kommunisere andre kvalitetar. Å kunne formidle glede og engasjement, samt å bevege seg, blir viktige faktorar for korleis skulekonserten blir motteken. I tillegg til at utøvarane er viktige for kommunikasjonen, blir òg sjølve forma på musikkproduksjonen noko

som kommuniserer. Dersom produksjonen er føreseieleg, kan opplevinga av ein skulekonsert bli forbunde med noko standardisert, og det kan gå på kostnad av merksemda til publikum.

P2: Så det skal ikke være forutsigbart. Det skal ikke være sånn at de vet at det kommer tre musikere, de vet hvordan de gjør konserten. Det er veldig farlig.

S: Mmm

P2: Viss vi kommer dit hen at elevene at dette har, etter atten minutter skal de være med på en aktivitet.. Da har vi bommet!

S: He he

P2: He he, da har vi virkelig.. Ha ha ha, da har vi skutt oss selv i foten! Det må ikke bli sånn.

S: Nei

P2: Så det, det streker vi kjempe.. altså vi er veldig nøye på at det skal det ikke være. Altså viss vi vil spille i fem-og-tredve minutter uten å si et ord, så gjør det. Det har vi også gjort. For småskoletrinnet. Vi hadde en produksjon som jeg hadde i [årstall] som.. Musikkerne spilte i fem-og-tyve minutter og de sa ikke et steinsens ord. Og de var jo levende redd for hvordan dette skulle gå. Men den produksjonen den holdt i femten år den, etterpå det (Produsentintervju 2, s. 10-11).

Dette utdraget fortel om fleire sider ved korleis vi forstår musikk. Mellom anna fortel det at måten musikk blir formidla på kan vere med på å forme våre forståingar av musikk. Dersom opplevinga av levande musikk føregår på same viset gang etter gang, eller kommunikasjonen frå utøvarane ikkje er engasjerande, kan musikkopplevinga oppfattast som dårleg. Ei dårleg musikkoppleving kan vere med på å skape ei forståing av at musikk er noko dårleg. Med levande musikk er difor presentasjonen viktig for korleis vi forstår musikken. Samstundes kjem det fram i dette utdraget at det å formidle musikk, utan å seie noko, var skummelt for muskarane. Det å presentere musikk utan å seie noko til publikum, er òg uvanleg i DKS-samanheng. Er det publikum som gjer det vanskeleg? Produsenten kjem med ei innskoten setning om at denne produksjonen var for småskuletrinnet, noko som tyder på at det ikkje var irrelevant kven produksjonen vart framført for.

4.4.5 Ein kan lære seg å forstå musikken sin eigenverdi

Musikk blir forstått som noko som har store mogleikar i seg. Det gjeld å få elevane til å oppdage kor fantastisk musikk kan vere. Gjennom produsentane si omtale av publikum, blir musikken sin eigenverdi framstilt som noko ein kan lære seg å forstå.

S: Ja. Kvifor er du interessert i musikk?

P1: Hmm! Ja si det! Når begynte det? (vi ler) Eh... ja det kan man si, altså det er et veldig godt spørsmål, men det er jo sånn når man oppdager at man har visse ferdigheter og så utvikler man det og så blir man på en måte etterspurt og så går man videre med det og så finner man en mening med det. Eh.. og min mening er på en måte å.. viss jeg kan få elever og andre til å på en måte forstå musikkens verdi, altså ikke bare nødvendigvis musikk, men kulturens verdi, da, som, som et element og en del av det hele mennesket, så er det på en måte det som blir min misjon altså (Produsentintervju 1, s. 5).

At musikk har ein verdi er nærmast sjølvsgagt. Musikken sin verdi blir knytt saman med andre store verdier i samfunnet slik, som kulturen og ”det hele mennesket”. I tillegg brukar

produsenten ordet ”misjon”, noko som aktiviserer eit nettverk av ord og omgrep som er forbunde med religion, der frelsing, himmel og paradís er nokre av dei største godane. Musikken sin verdi er likevel ikkje nødvendigvis sjølvforklarande, det er produsenten sin jobb å få ”elever og andre til å på en måte forstå musikkens verdi (...)”. Det er noko ein kan lære seg.

P1: Ja. Ja. Nei, barn som mottakere er jo veldig spontane og har jo den opplevelsen der og da, i veldig stor grad. Og det gjelder å gi dem de her knaggene i opplevelsen av musikken også. Gi dem noe sånn, en hjelpende hånd inn, med deres koder og språk. Og det er jo på en måte mye av det det dreier seg om når man lager de skolekonsertproduksjonene, da (Produsentintervju 1, s. 7).

Ved å omtale elevane som mottakarar, er musikken noko dei skal få. Musikk er ikkje noko elevane er med på å skape. At musikken sin verdi ikkje er enkel å forstå eller oppfatte, blir tydeleg når produsenten interPELLERER barna som nokon som treng hjelp til å få utbytte av musikken. Språklege bilete som ”knaggene” og ”hjelpende hånd”, er sterke verkemiddel i denne interPELLERINGA. Den andre produsenten er òg oppteken av at produksjonane skal vere slik at elevane forstår meininga med musikken. I det komande utdraget har eg nettopp spurt om den autonome kunsten versus den instrumentelle:

P2: Nei. Altså for meg.. eh.. i mitt arbeid her, når jeg tenker det, så er det veldig viktig at.. at når jeg sender ut en turnè, nå gjorde jeg nettopp en produksjon med musikk av [komponist] og tre utøvere.. for meg var det viktig at med den.. Det valget at musikk og komponist som de har gjort, at elevene ville forstå hvorfor [komponist] skrev den musikken han skrev.

S: Mmm

P2: Og at han var veldig påvirket av natur og omgivelser og.. disse tingene. Og det har vi da lagt vekt på i den produksjonen.. og har laget et stort bakteppe som illuderer dette her, vi har noen kommentarer som er lest inn, vi har masse lydfiler som går.. Sånn at vi skaper en ramme rundt komponisten som gjør at elevene oppfatter at.. naturen var viktig for han sin, hans musikk, og kanskje opplever at musikken hans gjenspeiler det (Produsentintervju 2, s. 6).

Komponisten har ei meining med musikken han har skrive, noko produsenten prøvar å få fram i produksjonen. Det er fleire verkemiddel som vert nytta for å tydeleggjere kva musikken skal formidle. Musikk blir på denne måten framstilt som noko som kan formidle meining utover seg sjølv, men det kan vere vanskeleg å få fatt i denne meininga. Samstundes er den same produsenten oppteken av å ikkje ”bestemme” korleis ein skal oppleve musikken:

P2: Det var jo mye sånt på, på slutten av søttitallet – åttitallet, at alle konserter skulle ha et sånt pedagogisk opplærende.. effekt. Det tror jeg ikke de har, viss du, viss du begynner med det som utgangspunkt. Det kan være du opplever, oppdager det etter hvert, underveis, da. Og så syns jeg at hver enkelt skal få lov til å ha sine.. altså oppdage tingene uten å ha nødvendigvis at det skal bli satt inn i.. Viss vi sier at ”denne produksjonen, den skal du oppleve sånn”, og så sitter det folk som opplever det helt annerledes, hva med de da? Sant, det vil være feil å si at din opplevelse er feil og vi har tenkt at du skal oppleve det sånn. Det er det du skal komme ut med etterpå. ”jammen jeg har helt annen opplevelse” – ”ja, nei det er feil”. Det er jo ikke sikkert at vedkommende vil ha så veldig mye forhold til det i ettertid da (Produsentintervju 2, s. 15).

Sjølv om produsenten vektlegg at opplevinga av musikken er individuell, blir det samstundes ytra at ein kanskje kan oppdage kvalitetar ved musikken undervegs. Der er noko som kan oppdagast i musikken. Produsenten knyt dette saman med ulike former for pedagogisk effekt, men det er ikkje læringsutbyttet som blir omtalt her. Opplevinga av musikken må få lov til å vere individuell, og det er ingen rett eller feil måte å oppleve musikk på.

4.5 To rådande diskursar

Som vi har lest i utdraga frå produsentintervjua, er det ofte sprikande ytringar om musikk og musikkopplevingar. På bakgrunn av dei empiriske utdraga eg har synt fram, vil eg vise korleis dei kan sjåast på som uttrykk for to ulike regularitetar. Gjennom å forklare korleis dei fire analysereiskapa objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi inngår i ei spreiding som verkar styrande for korleis produsentane ytrar seg, vil eg vise at det kan vere snakk om to diskursar som rår i produsentintervjua.

4.5.1 Diskursen om DKS-publikummet

Produsentane omtaler ofte musikk og musikkopplevingar ved å relatere desse objekta til menneska som skal oppleve musikken. Publikum i DKS er både vaksne som er tilsett på skulane og barn og unge som er elevar på skulane. Produsentane omtaler likevel ikkje publikum som publikum, men fortel om målgruppe, elevar, skulebarn, barn, unge og lærarar. Det er tydeleg at det først og fremst er elevane som er publikummet, noko produsentane i størst grad kallar ”målgruppe”. Målgruppa er ofte inndelt etter trinn og alder, der produsentane fortel om skilnader på desse målgruppene. Nokon produksjonar er for 1.-7.trinn, noko som blir forklart som ”et kjempesprang”, der ei deling av målgruppa blir diskutert (1.-4. og 5.-7.).

Når produsentane fortel om arbeidet sitt som produsentar, blir musikk og musikkopplevingar ofte vurdert og forklart utifrå deira forståing av målgruppa. Når produsentane omtaler musikkproduksjonar i DKS, taler dei frå subjektposisjonar som ein ikkje finn i publikummet til produksjonane. Dei skil seg frå publikum ved å ha tilgong til subjektposisjonar som ”produsent”, ”musikar”, ”musikkutdanna” osv. Dei taler i kraft av si eiga utdanning og erfaring, samt på vegner av musikarar og DKS. Dei ytrar seg derimot ikkje som lærarar og heller ikkje som elevar. Gjennom subjektposisjonane dei taler frå får vi likevel vite at dei veit mykje om målgruppa, noko som ser ut til å vere svært viktige kunnskapar for jobben som musikkprodusent. Dette kjem òg fram i val av ord og omgrep som dei nyttar når dei fortel om

korleis dei jobbar, der formuleringar som ”presentere”, ”fungere”, ikkje ”skyte langt over mål”, lage ei ”innpakning”, ”tilretteleggast” m.m. blir brukt om musikkproduksjonane.

Produsentane si forståing av DKS-publikummet verkar inn på omtalen deira av musikk og musikkopplevingar, noko som fører til at nokre måtar å snakke om musikk på blir meir naturleg enn andre. Til dømes er det ikkje irrelevant at publikummet først og fremst er skuleelevar. Produsentane nyttar fleire objekt, ord og omgrep som høyrer til skulen og pedagogikken i omtalen av musikk. Dei snakkar om danning, oppdraging, læring, oppfatning, forståing m.m. Musikk blir ofte knytt til pedagogiske målsetjingar, der produsentane fortel om korleis breidde i sjanger og uttrykk er viktig for å utvide elevane sin kjennskap og kunnskap om musikk. Ved å hjelpe elevane, gje dei knaggar, lage rammer og presentasjonar som formidlar musikken i større grad, blir DKS-publikummet interpellert som uferdige og under utvikling. Denne måten å omtale musikk og musikkopplevingar på, ved å vise til korleis målgruppa treng ekstra tilrettelegging og hjelp, fører til ein viss talestil hos begge produsentane. Strategien, eller talestilen, blir å omtale musikk som noko som kan gje positive verknadar for mennesket.

Strategien står i relasjon til produsentane sine oppfatningar av DKS-publikummet. Denne måten å snakke på gjev konstruksjonar av musikk som går ut på korleis musikken *verkar*. Musikk kan gje oss store opplevingar, den kan formidle forskjellig innhald, vekke kjensler, inspirere og motivere. Musikken har ein eigenverdi som DKS-publikummet både lyt få tilgong til, samt lære seg å forstå. Musikk får kvalitetar og eigenskapar som liknar på menneskelege kvalitetar, nesten som om musikken får rolla som ein lærar. Fleire av desse ytringane blir gjort gyldige ved at produsentane fortel om korleis DKS-publikummet reagerer på musikkproduksjonane. Dei fortel om tilbakemeldingar dei har fått, samt reaksjonar dei har sett. Til dømes at barn både er spontane og kroppslege i møtet med musikk. Forståingar av barnet, eleven, verkar for å fungere som bevis for kva eigenskapar musikken har. Når produsentane fortel om den kommersielle musikken, kan det òg synast som at omsynet til elevar, unge og barn er det styrande. Det er gjennom produsentane sine oppfatningar av kva slags musikk målgruppa har kjennskap til, og korleis dei lyttar til denne musikken, at vi får vite at den kommersielle musikken er uengasjerande, einsformig og kraftig spreidd i samfunnet.

Det kan sjå ut for å vere ein regularitet i å omtale musikk og musikkopplevingar utifrå relasjonen mellom desse objekta og elevane, noko som kjem til syne både gjennom objekt,

subjekt, ord/omgrep og strategi. Objekta som blir knytt til musikk og musikkopplevingane, er publikumsrelaterte objekt (skulekonserten, musikkproduksjonar, presentasjon, innpakning, relevansen, sjanger, kommersiell, osv.). Subjektposisjonane produsentane taler frå, skil seg frå subjektposisjonane som blir nytta om publikum. Produsentane omtalar musikk og musikkopplevingar frå posisjonar som kjennarar og erfarne, medan publikum blir interpellert som nokon som lyt få mogleiken til å lære om og erfare musikken. Dette kan tyde på at regulariteten har likskapar med skulen og det pedagogiske feltet, der mange av produsentane sine tilgjengelege subjektposisjonar kan likne på ein lærar sine. Ord og omgrep som fyller musikk og musikkopplevingar med meining, er òg relatert til DKS-publikummet (knaggar, hjelpande hand, oppdage, forstå, spontan, kroppsleg, kjennskap, osv.). Strategien i ytringane synest å vere koplinga mellom musikken sine eigenskapar og dei positive verknadane dette kan ha for mennesket. Relasjonen til dei som musikkproduksjonane skal presenterast for, synest å vere styrande for mange av produsentane sine ytringar, slik eg har vist. Det er særleg når vi snakkar om arbeidet til produsentane, om utforming, målsetjing og vurdering av musikkproduksjonane, samt om musikk generelt, at denne regulariteten blir synleg. Når relasjonen til musikkproduksjonane sine mottakarar fører til nokre måtar å omtale musikk og musikkopplevingar framfor andre, kan vi kanskje tale om ein diskurs som kan kallast *diskursen om DKS-publikummet*. Samstundes er det ikkje alltid at forståingar av DKS-publikummet ser ut for å vere det styrande i ytringane. Særleg i samtaler om kunst synest denne relasjonen fjern.

4.5.2 Kunstdiskursen

På spørsmål om estetikk og kunst, reagerer begge produsentane på spørsmåla. Det verkar som at desse spørsmåla ikkje var venta. Produsentane uttrykkjer at estetikk ikkje er eit omgrep dei nyttar i arbeidet sitt og at forståingar kring kunst ikkje blir diskutert i kollegiet. Når dei omtaler desse omgrepa blir heller ikkje DKS-publikummet det sentrale. Ytringane skil seg gjennom bruken av objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi. Det er òg verdt å merke seg at produsentane sjølve ikkje tek opp temaet kunst, men at det er eg som innfører det i intervjuet.

Når produsentane omtaler estetikk eller kunst, blir særleg objektet ”oppleving” trekt fram. Dei har framleis fokus på mennesket si oppleving, men det er ein annan måte å tale om den *kunstnarlege* opplevinga på enn *musikkopplevinga*. I staden for å skildre mottakaren av musikken/kunsten, blir objekt som omhandlar kunstuttrykket og kunstnaren fokusert på, slik som konsert, profesjonelt, kvalitet, uttrykk, spilleglede, formidling. Det er kunsten eller

kunstnaren som skal røre deg, appellere, gje ei oppleving, eller eit løft; det er ikkje mottakaren det kjem an på. Ytringane er meir generelle og allmenne, det er ikkje lenger DKS-publikummet som står som det sentrale, noko særleg subjektposisjonane avslører.

Produsentane taler frå subjektposisjonane ”vi” og ”man”, der ”vi” i denne samanheng får tydinga ”alle”. Det gjeld ikkje ”vi” som i tydinga ”oss i DKS”, det gjeld alle. Lærarar og elevar blir òg brukt som dømer på kunstbedømningar, på lik linje med produsenten sjølv.

Produsentane står i ein felles posisjon med alle andre, sjølv om dei er både høgt utdanna og har lang fartstid innan det estetiske feltet, noko som skil dei frå folk flest. Den kunstnarlege opplevinga blir heller ikkje omtalt som tilrettelagt for ei målgruppe, men heller som ei oppleving alle kan ha med kva som helst slags musikk. Ved å fokusere på opplevinga blir ikkje sjølve kunstverket det sentrale, men korleis kunsten kommuniserer med mennesket.

Dette blir m.a. poengtert gjennom ytringar om at kunst ikkje har med sjanger eller volum å gjere, men at det er mottakaren si oppleving av kunsten som avgjer om det kan kallast kunst. Objekt, ord og omgrep blir brukt for å omtale kvalitetar ved kunsten og formidlinga av den, framfor kvalitetar ved mottakaren og føresetnadane publikum har for å oppleve kunsten. Når subjektposisjonane i tillegg rommar ”alle”, kan desse ytringane sin talestil synast å vere ein likestillingsstrategi. Opplevinga avgjer om noko kan kallast kunst, og alle kan få kunstnarlege opplevingar uansett kven dei er og kva kunnskapar dei har. Det handlar om kommunikasjon, der det først og fremst er kunsten og kunstnaren som lyt evne å kommunisere med publikum.

Sjølv om produsentane omtaler kunst gjennom å fortelje om musikk og musikkopplevingar, synest det som at relasjonen til arbeidet deira i DKS og relasjonen til elevane ikkje er like sterk i desse ytringane. Det kan virke som at kunstopplevingar er noko som har meir med kunsten/kunstnaren sine kommunikasjonskvalitetar å gjere enn med publikum sine eigenskapar. Når objektet ”musikk” blir omtalt som kunst, er det uavhengig av sjanger, volum eller artist. Ved å bruke heavy metal som døme på ei kunstoppleving, og ein konsert med eit symfoniorkester som døme på ei dårleg oppleving, nyttar Produsent 2 konstruksjonar som vi kjenner frå gamalt av. Det har tradisjonelt vore debattar i kunstfeltet om kva som kan kallast kunst, men produsenten tek her tydeleg avstand frå konstruksjonar som rangerer kunst utifrå sjangrar/utøvarar/komponistar. Desse ytringane er med på å fortelje oss at all musikk kan vere kunst, noko som gjer at det er andre kriterium enn t.d. sjanger/utøvar/komponist som gjer musikken til kunst. Det synest som at kommunikasjon mellom kunst/kunstnar og mottakar er det som avgjer.

Når desse ytringane kjem, er det eg som har innført kunst som eit tema. Likevel svarar produsentane svært likt, både i bruk av objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi. Dei forandrar ytringsmåtane sine i forhold til ytringane som har DKS-publikummet i fokus, noko som gjer at eg ser på desse ytringane som styrt av andre faktorar. Med bakgrunn i analysen av objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi, kan det verke som at ein diskurs som regulerer utifrå kunstforståingar er gjeldande i produsentintervjua, noko eg vil kalle *kunstdiskursen*. Det er likevel ikkje slik at eg ser på diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen som noko som utelukkar kvarandre. Tvert imot synest det som at regularitetane går inn i kvarandre.

4.6 Kommentar til diskursanalysen

Gjennom presentasjonen av diskursanalysen, har eg vist fram utdrag frå empirien som syner informantane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar. Ved å nytte analysereiskapane objekt, subjekt, ord/omgrep og strategi, har eg funne mønster og regularitetar i ytringane som kan sjåast på som diskursar. Som eg er inne på ovanfor, er det mogleg å sjå *to* rådande regularitetar i produsentintervjua; det eg har skildra som to diskursar som tidvis går inn i kvarandre. Dette tyder på at det er ein diskursorden om musikk og musikkopplevingar som blir særleg aktualisert i produsentintervjua, sidan det kan sjå ut for å vere *to rådande* diskursar her. Ved å presentere desse to diskursane som ulike, har eg fått fram korleis dei verkar styrande og regulerande for omtalen av musikk og musikkopplevingar. Samstundes er det ikkje noko skarpt skilje mellom desse to diskursane, dei verkar heller utfyllande for kvarandre enn motstridande. Om den arkeologiske diskursanalysen sitt føremål, skriv Foucault at ein skal definere diskursane etter diskursen sin spesifitet: "(...) to show in what way the set of rules that they put into operation is irreducible to any other; to follow them the whole length of their exterior ridges, in order to underline them the better" (2002, s. 155). Når eg presenterer diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen som to diskursar, er det fordi diskursane regulerer på ulikt vis.

Eit døme på korleis diskursane regulerer ulikt, men likevel utfyllande for kvarandre, kan vere når produsentane nemner den kommersielle musikken. I desse ytringane blir både musikken og elevane sentrale element. Musikken blir omtalt som lik, masseprodusert og uengasjerande, medan elevane blir omtalt som dei som brukar denne musikken ukritisk med påfølgande dårlege musikkopplevingar. Det å ha musikken på i bakgrunnen er ikkje å *lytte* til musikken. Begge produsentane ytrar dette, utan at eg sjølv har teke opp temaet om kommersiell musikk. På den eine måten blir eleven det rådande elementet i desse ytringane, sidan elevane blir

omtalt som svært erfarne med den kommersielle musikken, noko som gjer at produsentane ikkje treng presentere den i DKS. På den andre sida blir musikken i seg sjølv eit viktig argument for å ikkje ta den inn i DKS, sidan den verken engasjerer lyttaren eller har bevart sin eigenart. Vi forstår at dette tyder at den kommersielle musikken verken kan kallast kunstnarleg eller av høg kvalitet, noko som er kriterium for kva DKS presenterer. Det kan sjå ut for at reguleringar om publikum og kunst kjem saman og tenar same formål i dette tilfellet. Dei verkar utfyllande for kvarandre.

Dette ser eg òg andre stadar i produsentintervjua. Det er særleg der eg spør om målsetjinga for DKS eller ber om forklaringar på kva kvalitet er, at omsynet til både kunst og publikum står som rådande i omtalen. Kvalitet blir til dømes forklart gjennom å vise til utøvarane sine ferdigheiter knytt til både instrument og formidlingsevner, men samstundes blir kvaliteten først avgjort i møtet med målgruppa. *Formidlingsevna* til utøvarane, som er hyppig omtalt, handlar om både deira musikalske så vel som pedagogiske eigenskapar.

Dei to diskursane i produsentintervjua fører til ulike ytringar i form av dei fire analysereiskapane, samt ulike ytringar i form av korleis musikk og musikkopplevingar blir konstruert. Samstundes kan det verke som at dei to reguleringane tidvis går inn i kvarandre og verkar utfyllande for kvarandre. Dette vil ikkje seie at dei ikkje kan sjåast på som to forskjellige diskursar, men det synest som at dei begge er viktige for praksisen til produsentane. Dette vil eg diskutere nærmare i kapittel 5.

Her vil eg kommentere noko av det som angår mi eiga rolle som diskursiv agent. Som eg var inne på i kapittel 3, kan ein sjå på denne masteroppgåva som ein konstruksjon og som eit diskursivt produkt. Når eg vel å kalle dei tre diskursane for *konkretiseringdiskursen*, *diskursen om DKS-publikummet* og *kunstdiskursen*, så er dette namn som verkar fornuftige for meg å bruke. Gjennom mi tolking og forståing av mellom anna diskursteori, analysestrategi, informantane og feltet eg forskar i, har eg utforma éin måte å presentere denne forståinga på. Det vil ikkje seie at eg har funne fasiten eller at min presentasjon er den "rette". Dette er heller ikkje formålet med ein diskursanalyse, men det er likevel viktig å understreke då forskning ofte får status som "fakta". Særleg viktig er det å ta analysen for det den er; ein analyse av intervju med 16 elevar og 2 produsentar, og ikkje ein analyse som kan overførast til å gjelde alle elevar ved fjerde trinn eller alle produsentar i DKS.

I den første forelesinga Foucault haldt som tilsett ved Collège de France i 1970, fortalte han at han gjerne skulle stått utanfor diskursane: "Jeg tror det hos mange finnes en lignende lyst til

ikke å begynne, en lignende lyst til i utgangspunktet å befinne seg på diskursens andre side, slik at man slipper å måtte betrakte fra utsiden det særegne, farlige og kanskje også skadelige ved den” (Foucault & Schaanning, 1999, s. 8). Foucault rettar merksemda mot diskursane si kraft, deira regulerande verknad som gjer at vi alle blir fanga i ein vev av diskursar. Gjennom å kommunisere med kvarandre, er vi aktivt med på å oppretthalde, utfordre, utvikle og reproducere diskursar. Nokre ytringar vil framstå som normale, naturlege og fornuftige, medan andre vil vere forbodne og uttrykk for galskap. Andre ytringar har vi endå ikkje ytra, fordi dei står utanfor diskursen sine rammer. Ved å utføre ein diskursanalyse, skrive ei masteroppgåve, forske på eit emne, er eg ikkje berre ein aktør i diskursane sitt nett, men eg er ein *særskilt* aktiv medskapar og utviklar. Ved å skrive ei masteroppgåve blir mine konstruksjonar og dei diskursane eg regulerast av manifestert i ein fagtekst. Gjennom manifesteringa i ein fagtekst får diskursane ein styrka posisjon, då andre kan lese og sitere det skrivne ordet i oppgåva.

Det farlege og kanskje skadelege, som Foucault fortalte om i talen (ibid.), handlar om at vi ikkje kjenner rekkevidda og konsekvensane av ytringane våre. I kva grad denne oppgåva sine ord blir spreidde og kva det kan føre til, kan eg vanskeleg seie noko sikkert om. Forskinga mi er tufta på sosialkonstruksjonismen sine prinsipp, med diskursteori frå Foucault som det sentrale analyseverktøyet. Dette gjer at eg i denne forskinga ser grundig på nokre sider ved empirien. Gjennom den tradisjonen eg skriv meg inn i, gjennom slike forskingar og spreinga av dei, rettar eg merksemda mot korleis våre ytringsmåtar set grenser for våre konstruksjonar av kunnskap. Diskursar som regulerande for kva vi forstår som sant, ekte, naturleg og fornuftig, blir éin måte å undersøkje kunnskapsproduksjon på.

5 Elevar og produsentar sitt handlings- og erfaringsrom i DKS

5.1 Innleiing

Diskursanalysen av transkripsjonar frå intervju med 16 elevar frå fjerde trinn og 2 musikkprodusentar i DKS, viste at det kunne vere snakk om tre rådande diskursar i omtalen av musikk og musikkopplevingar. Elevintervjua verka for å uttrykkje éin rådande diskurs, som kan karakteriserast som ein konkretiseringsdiskurs. Gjennom deira vanlege ytringsmåtar vart særleg forståinga av musikk som handling aktualisert. Handlinga sto i fokus der enkeltpersonar, dei konkrete gjenstandane som vart nytta, samt stadane dette føregjekk på inngjekk i elevane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar. Produsentintervjua såg ut for å ha to rådande diskursar; diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen. I produsentane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar syntes mellom anna relasjonen til målgruppa for musikkproduksjonen som å vere styrande. Forståingar av målgruppa førte til visse måtar å fortelje om musikk og musikkopplevingar på. Musikkopplevinga vart mellom anna konstruert som noko som kunne vere eit middel for danning, kunnskapar, kjensler og inspirasjon. Samstundes vart musikken sin verdi framstilt som noko ein kunne lære seg å forstå. Forståingar av DKS-publikummet var likevel ikkje alltid det styrande i ytringane. Når eg spurte om kunst og estetikk, kom ytringar som verka for å vere regulerte gjennom kunstforståingar fram. Her vart opplevinga av musikken det sentrale. Kunnskapar og kjennskap til musikken såg ikkje ut for å vere viktig for opplevinga, men derimot kunsten og kunstnaren sine evner til å kommunisere med mottakarane. Dette førte til at eg presenterte to rådande diskursar i produsentintervjua.

I det føregåande har eg fokusert på korleis informantane sine omtaler av musikk og musikkopplevingar kan sjåast som regulerte av diskursar, mellom anna ved å vise korleis diskursar formar objekta dei taler om, som Foucault skreiv (2002, s. 54). I dette kapittelet vil eg diskutere kva dei tre diskursane *gjer*, gjennom å rette fokuset mot korleis diskursane kan regulere handlings- og erfaringsrommet for elevane og produsentane i DKS. Diskursane verkar regulerande for tenkje-, tale- og handlemåtar, noko som resulterer i ulike praksisar. Krüger skriv om diskursive praksisar at dei mellom anna er konstruerande, legitimerande og produserande praksisar (2000b, s. 34).

Foucault is concerned with how human beings are being regulated by the discourses in which they are involved – for instance, how these discourses set up borders for their reality and for their possibilities through the categories, classifications, and distinctions of everyday thinking and speech (ibid., s. 35).

Som vi hugsar frå kapittel 2 var *mogleiksvilkår* eit omgrep som vart brukt om kva forhold som påverka diskursane si utvikling. Når eg spør korleis diskursane verkar inn på elevane og produsentar sitt handlings- og erfaringsrom, set eg fokus på notid og praksis. Korleis fungerer DKS som diskursiv praksis? Kan diskursane verke formande for ein skulekonsert? Kva for mogleikar har elevane i møtet med skulekonsertar? Kva blir mogleg for produsentane å utforme skulekonsertar som?

Eg gjer ikkje ei genealogisk analyse av kva mogleiksvilkår som har vore konstituerande for desse diskursane, men enkelte relasjonar til fortida vil bli kommentert. Diskusjonen av korleis diskursane kan verke inn på informantane sin praksis i DKS vil likevel i all hovudsak vere retta mot kva diskursane gjer her og no. Dette tyder at eg er interessert i kva for mogleikar dei forskjellige diskursane kan *produsere og utelukke* for elevane og produsentane. Mogleikane i diskursane kan seie noko om maktrelasjonar både i og mellom diskursane, som kan resultere i ulike diskursive praksisar, noko som igjen kan påverke kva for mogleikar som synest tilgjengelege for elevane og produsentane i DKS.

I dette kapittelet skal eg diskutere kvar enkelt av dei tre diskursane og sjå korleis dei enkelte diskursane regulerer handlings- og erfaringsrommet for elevane og produsentane. Eg avgrensar diskusjonen til å dreie seg om tre diskursteoretiske omgrep; *subjektposisjon*, *kunnskap* og *makt*, i tillegg til at eg ser desse i lys av skulekonserten som *diskursiv praksis*. Dette er omgrep som opnar opp for ein vid diskusjon, men eg kan likevel ikkje kommentere *alt* som kan verke inn på elevane og produsentane sitt handlings- og erfaringsrom. I neste kapittel dreg eg diskusjonen lenger og spør kva desse mogleikane kan tyde for andre områder som diskursane angår, slik som DKS generelt, forståingar av barn og barndom, relasjonar mellom barn og vaksne og forståingar av musikk som eit kunstuttrykk.

5.2 Konkretiseringsdiskursen

Konkretiseringsdiskursen kom til uttrykk i elevintervju om musikk og musikkopplevingar. Gjennom å spørje korleis denne diskursen regulerer handlings- og erfaringsrommet til elevane og produsentane, fokuserer eg på kva mogleikar elevane og produsentar har. Makt er ikkje noko aktørane *har* eller nyttar medvite som eit undertrykkande middel, men makt er ei kraft som er i alle sosiale interaksjonar og som opnar opp for nokre mogleikar og utelukkar andre.

Makt heng saman med kunnskap, som tyder den "sunne fornufta" i diskursen, og dreier seg om kva som verkar fornuftig å ytre og korleis. "(...) makt iflg. Foucault, (...) er knyttet til selve måten vi kommer til kunnskap og bruker denne kunnskapen til å intervensere i den sosiale verden (...)" (Krüger, 2000a, s. 55). Subjektposisjonar som blir nytta uttrykkjer kva for posisjonar diskursen tilbyr aktørane å ytre frå og kva handlings- og erfaringsrom desse subjektposisjonane har.

5.2.1 Ein stor eller liten diskurs?

Konkretiseringsdiskursen kan sjå ut for å vere ein utbreidd diskurs. Det var til dømes overraskande at fire elevintervju med til saman 16 elevar frå fire ulike skular ville resultere i éin rådande diskurs. Eg såg andre regularitetar i intervjuet, som kanskje kan kallast diskursar, men ingen var like spreidd og gjennomgåande som konkretiseringsdiskursen. Det er i tillegg anna forskning som òg syner at barn fokuserer på det konkrete, slik som vi kan lese i mellom anna Borgen si forskning på barn sine møter med scenekunst (2001, s. 20). Hennar forskning omhandla riktig nok barn i barnehagealder, men det er interessant at vi likevel har fått liknande funn; nemleg at barn er konkrete i ytringane om møter med kunst. I Færøvik si diskursanalyse av kvalitet i DKS kjem òg det konkrete fram, då hennar elevinformantar var særleg opptekne av konkrete gjenstandar dei såg og fekk ta på under førestillingane (2009, s. 41).

Det at barn er konkrete i ytringane sine, synest å vere ei "allmenn" oppfatning. I konkretiseringsdiskursen verkar det t.d. naturleg og sjølvstøtt for elevane å fortelje om konkrete hendingar frå deira egne erfaringar. Dette kjem fram gjennom ytringsmåtane, som kan samanliknast med "lekmannsspråket". Borgen skriv om korleis kunnskapssosiologien tradisjonelt har skilt mellom kvardagskunnskap og feltspesifikk kunnskap tileigna gjennom utdanning, noko som blir kalla lekmannskunnskap og ekspertkunnskap. Om desse to kunnskapane skriv ho at ekspertkunnskapen "(...) er generell og knyttet til distanse og abstraksjon i valg og preferansar. Kontrasten til denne ekspertkunnskapen er kvardagskunnskapen, som er basert i det spesielle og lokale" (2001, s. 29). Elevane sine forteljingar om musikk og musikkopplevingar kan sjåast på som "lekmanns"-forteljingar, då dei sjeldan nytta abstrakte uttrykk eller distanserte seg til det dei omtalte, men heller var personlege og fortalte om egne erfaringar. Denne måten å tale på kan tyde på at elevane ikkje har ekspertkunnskap om musikk og musikkopplevingar, noko som kan verke avgrensande for elevane si deltaking i musisering og musikkpraksisar som krev ekspertkunnskap.

Kvifor er det akkurat konkretisering som er regulariteten i elevintervjua? Er dette noko som konkretiseringsdiskursen regulerer fram, eller er det ein del av den naturlege utviklinga til barna? I sosialkonstruksjonisme og diskursteori vil ikkje regularitetar vere uttrykk for ”naturleg utvikling”, men det vil vere diskursar si innverknad på handlings- og erfaringsrommet til elevane. Dette tyder at elevane ikkje *er* konkrete, som i tydinga at alle barn i den alderen alltid vil vere konkrete i ytringane sine, men at konkretisering er det som er mogleg i handlings- og erfaringsrommet deira. Sidan mine funn, likeins med Borgen (2001) og Færøvik (2009) sine, er om barn som møter kunst eller kultur, kan det kanskje vere noko med den spesifikke konteksten som gjer at konkretisering blir det fornuftige å både gjere og fortelje om for elevane? Borgen skriv om ein ”natur-kultur-ambivalens” (2001, s. 30) som oppstår når kunst blir involvert i oppdragings- og dannelsingsprosjekt. I møtet med kultur blir barn ofte forstått som enten ”naturlege” som vil utvikle seg fritt, eller som avhengige av at nokon gjev dei gode og riktige erfaringar og kunnskapar. Dersom vi ser på korleis konkretiseringsdiskursen fungerer i ein skulekonsert, vil vi sjå at elevane sine synlege reaksjonar får positiv merksemd og høg status av produsentane. Når elevane er konkrete og ”naturlege” i møtet med musikken, ved å røre på armar og bein, smile, le og applaudere, blir dette verdsett av produsentane. Kan dette tyde på at diskursar frå produsentintervjua verkar regulerande for elevane sine handlings- og erfaringsrom i møte med skulekonsertane? Elevane møter vanlegvis ikkje produsentane, men likevel kan desse diskursane verke inn på elevane gjennom måten skulekonserten er utforma på. Det kan òg tyde på at diskursane frå produsentintervjua er store og utbreidde, dersom dei verkar inn på elevane sjølv om produsentane ikkje er til stades.

Evalueringar av bra/dårleg musikk og utøvarar, eller kjekke/kjedelege musikkopplevingar, kunne elevane ytre utan atterhald. Dei uttalte seg om utøvarane og andre sine dugleikar i musisering, sjølv om dei sjølv ikkje hadde same ferdigheitene. Det at det var fornuftig for elevane å evaluere musiseringa i konkretiseringsdiskursen, tyder på at dette er noko dei har *mogleik* til å uttale seg om. Det tyder at elevane har tilgong til subjektposisjonar som kan uttale seg om dugleik innan musisering, og truleg er det her konkretiseringsdiskursen tilbyr elevane dei største mogleikane. Dette kan vi sjå i produsentane sine ytringar òg, der elevane blir omtalt som dyktige til å evaluere musikalsk kvalitet. Elevane si evne til å vurdere kvaliteten på skulekonsertane vart tillagt slik tyngde at dersom skulekonserten ikkje fungerte i møtet med målgruppa, ville produsentane endre den. Dette gjev ”målgruppa” eller ”elevane” gode mogleikar for å konkretisere gjennom sine tenkje-, tale- og handlemåtar. Kanskje er det

naturleg i konkretiseringsdiskursen å evaluere musiseringa nettopp fordi elevane i diskursen får mogleik til det av andre diskursar? Korleis blir til dømes musikkfaget undervist for elevane? Kan musikkundervisning ha verka inn på elevane si fokusering på musisering?

Musikkundervisning kan sjåast som diskursive praksisar der det har vore mange forskjellige diskursar, eller paradigme, om korleis musikk kan forståast og undervisast. To motpolar i musikkfilosofi og musikkpedagogikk, blir ofte David Elliott og Bennett Reimer omtalt som representantar for. Reimer var oppteken av musikken sin eigenverdi som han meinte ein kunne lære seg å forstå. Musikk fekk status som eit viktig fag utifrå verdien det hadde som kunstuttrykk: "(...) music education is valuable because the art of music is valuable" (1989, s. 148). Elliott meinte derimot at musikk burde forståast som handling, der musikk var noko ein først og fremst skulle gjere: "In short, *what music is, at root, is a human activity*" (1995, s. 39). Som vi ser er Elliott sin filosofi om kva musikk er, svært lik konstruksjonen produsert i konkretiseringsdiskursen.

Sjølv om konkretiseringsdiskursen kanskje omfattar fleire barn enn dei eg intervjuar, er den likevel ikkje ein mektig diskurs i form av subjektposisjonar. Særleg subjektposisjonen "eg" vart nytta i konkretiseringsdiskursen, noko som er ein individuell (og konkret) posisjon. Dette kan vere eit uttrykk for at konkretiseringsdiskursen ikkje har ein mektig posisjon, sidan diskursen ikkje tilbyr aktørane sine større subjektposisjonar. Eg-posisjonen omfattar berre éin aktør om gongen, noko som ikkje gjev ytringane særleg tyngde. Ved å uttrykke subjektivitet kan det virke som at elevane oppfattar seg sjølve som underlegne i omtalen av musikk og musikkopplevingar. Dei har ikkje autoritet til å snakke på vegne av andre, slik som t.d. andre elevar eller barn generelt. Subjektposisjonen "eg" kan òg sjåast som uttrykk for at elevane forstår seg sjølve som individuelle personar, i staden for som deltakarar i ei gruppe. Fokuset på individ framfor grupper gjer seg òg gjeldande i ytringar som omhandlar andre, då desse ofte blir omtalt gjennom personnamn eller skildra som éin person.

Nokre gongar blir likevel subjektposisjonen "dei" brukt om utøvarane eller lærarane. Det blir i fleire ytringar uttrykt skilnadar mellom elevane sjølve og utøvarane eller andre musikarar/artistar dei fortel om. Særleg gjennom vurderingane av utøvarane sine musikalske dugleikar får vi vite om kvalitetar som tilhøyrrer subjektposisjonen "dei". Utøvarane har hatt mogleik til å øve i mange år, i motsetnad til elevane sjølve. Sjølv om elevane oftast nyttar individuelle subjektposisjonar å tale frå og i omtaler av andre, blir konstruksjonar som framstiller barn og vaksne som ulike posisjonar oppretthaldt i ytringane.

Spørsmålet er kva som gjer at konstruksjonar om barn og vaksne sine skilnadar blir produsert i konkretiseringsdiskursen. ”Eigarane” av konkretiseringsdiskursen kan sjå ut for å vere elevane, barna, men det synest som at dei blir tilbydd få posisjonar å tale frå når dei skal fylle objekta musikk og musikkopplevingar med innhald. Truleg er andre diskursar i diskursordenen om musikk og musikkopplevingar mektigare og verkar avgrensande for konkretiseringsdiskursen.

5.2.2 Skulekonserten som diskursiv praksis

Dersom vi ser på skulekonserten som elevane deltok på før intervjuet, fekk elevane posisjonen som mottakarar på konserten. Dei sat i ein halvsirkel med ansikta vendt framover, der dei fekk sjå og høyre musikarar som spelte og song. På eine konserten var òg dei fleste elevane med å syngje, danse og spele på rytmeinstrument saman med musikarane. Likevel var begge konsertane i all hovudsak utforma som presentasjonar av musikk, der nokre få vaksne sto for musiseringa og innhaldet i konserten. Elevane var dei som fekk noko presentert, dei hadde ikkje førebudd noko sjølve og dei skulle heller ikkje delta som enkeltindivid med soloinnslag. Dette verkar for å vere ei *naturleg* fordeling i skulekonsertane. I dei to elevintervjua som deltok i musiseringa på skulekonserten, ytra elevane at dei *fekk* vere med når dei fortalte om si eiga musisering på skulekonserten.

Skulekonserten si utforming kan bidra til at vaksne og barn blir forstått som to ulike grupper. Utøvarane står medan elevane sit. Utøvarane spelar for elevane som lyttar og observerer. Gjennom å nytte dyktige, profesjonelle musikarar, blir det kommunisert til elevane at det er viktig å vere flink å spele dersom ein skal halde konsert. Det er òg vaksne som musiserer, noko som kommuniserer at det tek tid å bli flink og ein lyt øve lenge. Lærarane på skulane sit saman med elevane, men på spørsmål om lærarane si rolle under skulekonsertar fortel elevane at lærarane skal ”passe på” elevane. Lærarane har ein anna posisjon enn elevane, den er heller ikkje heilt lik utøvarane sin posisjon. Måten å *innordne* seg dei vaksne på, er derimot eit fellestrekk for korleis elevane forstår sin eigen posisjon i forhold til både utøvarane og lærarane sine posisjonar. Samstundes var sjølve musikken i desse to skulekonsertane ukjend for elevane, noko som òg bidreg til at elevane får få mogleikar til å bidra med noko aktivt og sjølvstendig under skulekonserten. Alt dette inngår i *utforminga* av skulekonserten som blir planlagt på førehand, og som i praksis set rammer for kva som blir mogleg og/eller umogleg for kva elevane kan erfare og korleis dei kan handle.

Relasjonar mellom barna og dei vaksne kan sjåast på som maktrelasjonar, då dei verkar både avgrensande og produserande for elevane sine mogleikar i ein diskursiv praksis som skulekonserten. Det er ikkje mogleg for elevane å delta fullt ut i musiseringa, dersom ikkje dei vaksne tillet det, noko elevane veit og tek for gitt. Det er derimot gode mogleikar for at elevane kan reagere på musikken, med sine kroppslege og ”naturlege” reaksjonar. Er det naturleg at elevane reagerer ”spontan” og kroppsleg på musikken, eller er dette det moglege handlingsrommet til elevane? Kva er det som gjer at elevane ikkje reiser seg opp og dansar, men sit på stolane og ”dansar” sitjande? Kvifor er det ”umogleg” for elevane å stå, spele, syngje og danse på ein skulekonsert når dei fortel at dei ville gjort dette dersom dei var aleine på rommet sitt? Det synest sannsynleg at det er noko som regulerer kva handlingar og erfaringar elevane kan gjere under ein skulekonsert, som elevane sjølve oppfattar som naturleg og sjølvsgt. Dei stiller ikkje spørsmål til kvifor dei oppfører seg annleis åleine enn saman med andre elevar på ein konsert; dette er heilt normalt for dei.

Som vi hugsar frå kapittel fire, var diskursen om DKS-publikummet ein av dei rådande diskursane i produsentintervjua. Med den i minnet er det interessant å merke seg at skulekonsertane eg og elevane deltok på, har klare parallellar til skulen si undervisning elles. Elevane er der i kraft av å vere skuleelevar, konserten føregår på skulen, formidlarane er vaksne med kunnskapar og ferdigheiter som overgår elevane sine og det er rammer for kor mykje elevane kan kome med eigne initiativ. Det synest som at diskursen om DKS-publikummet regulerer handlingsrommet til produsentane, noko som kan medverke til at elevane blir interpellerte som elevar i skulekonsertkonteksten òg. Det kan sjå ut for at diskursen om DKS-publikummet verkar inn på både subjektposisjonar og maktrelasjonar som har blitt diskutert her.

5.3 Diskursen om DKS-publikummet

Diskursen om DKS-publikummet verka regulerande ved at produsentane tok utgangspunkt i publikummet for produksjonane, noko som kan tyde på at diskursen har relasjonar til diskursar vi kjenner frå pedagogikken. Gjennom vala produsentane tek blir skulekonsertane utforma etter kva som synest riktig og fornuftig, der særleg omsynet til elevane verkar styrande. Den ferdigproduserte skulekonserten si utforming vil vere regulerande for kva handlingar og erfaringar elevane kan gjere når dei møter den, ved at skulekonserten si utforming vil mogleggjere nokre handlingar og erfaringar, og utelukke andre.

5.3.1 Målgruppa

Musikk blir først meiningsfullt for produsentane å tale om når det blir relatert til ”målgruppa” for produksjonen. I Stortingsmelding 8 (KD, 2008) finn vi fleire dømer på at kunst- og kulturtilbod frå DKS er for elevane si skuld; elevane si utvikling er ”målet”. Eit døme kan vere formuleringa ”Møte med kunst og kultur gjennom heile oppveksten kan medverke til at born og unge får opplevingar og kunnskap som kan danne grunnlag for deira egne kreative aktivitetar og evne til å vurdere ulike kunst- og kulturuttrykk” (ibid., s. 7), som uttrykkjer at kunst og kultur er viktig for utviklinga til barn og unge. Kanskje kan målsetjinga for DKS vere årsaka til at elevane blir omtalt som nettopp ”målgruppe” av produsentane?

Måtar produsentane omtaler målgruppa på, uttrykkjer både lekmannskunnskap og ekspertkunnskap (Borgen, 2001, s. 29). På kvardagslege måtar kan produsentane fortelje om barna sine synlege reaksjonar på musikken med deira spontane utrop og kroppslege rørsler, noko produsentane nyttar som argument for at konserten har fungert. Samstundes distanserer produsentane seg frå målgruppa og nyttar abstrakte ord som ”tilrettelegging”, ”innpakning” og ”presentasjon” om arbeidet dei utfører. Ambivalensen vi møter her mellom framstillinga av målgruppa som lærlingar og nybyrjarar i møtet med musikk og som nokon som er særskilt opne for å møte musikk, kan òg sjåast på som den nemnde ”natur-kultur-ambivalensen” (ibid., s. 30). I diskursen om DKS-publikummet blir begge desse forståingane sett i spel, noko mellom anna elevane sine tilsynelatande ”naturlege” reaksjonar på musikken er eit døme på.

Det kan likevel synest som at forståingar om at målgruppa treng gode, riktige erfaringar og kunnskapar, er dei styrande i produsentane sin praksis. Ekspertisen som produsentane uttrykkjer gjennom ordval og ytringsmåtar, fremjar denne forståinga av at målgruppa treng hjelp og støtte for å få best mogleg utbytte av skulekonserten. Kva som *høver* for målgruppa er ei sterk norm i diskursen, som regulerer korleis produsentane formar musikkproduksjonane. Kva type musikk målgruppa kjenner til frå før av, er med på å gjere det sjølvsgatt at ein vel noko anna i skulekonsertane. Kva former for lytting målgruppa er vande med, gjer at dei treng å lære andre måtar å lytte på. Forståingar av målgruppa sin kvardag på skulen, verkar òg inn på produksjonane i form av at dei skal vere noko anna enn den ”vanlege” undervisninga. Omsynet til kven målgruppa er, i form av kva alder, kva erfaringar og kunnskapar dei har frå før av, fungerer som kunnskapar i diskursen som gjer det sjølvsgatt å produsere skulekonsertar på visse måtar framfor andre. Desse kunnskapane produserer mogleikar som diskursen kan tilby både produsentane og elevane.

5.3.2 Med makt over publikum

Elevane som møter skulekonserten blir interpellert inn i den konstruerte subjektposisjonen ”målgruppe”, noko som verkar inn på handlings- og erfaringsrommet for både elevane og produsentane. Forståingar av kven målgruppa *er*, regulerer kva mogleikar produsentane har til å utforme musikkproduksjonane. Det kan sjå ut for at gode intensjonar likevel kan skape maktrelasjonar som verkar avgrensande for publikum. Til dømes får reaksjonane målgruppa viser i møtet med produksjonane tyding som kvalitetskriterium. Nokre av reaksjonane vil vere med på å definere produksjonen som god, medan andre reaksjonar fortel at produksjonen er dårleg. Målgruppe-posisjonen opnar dermed opp for at elevane har *visse* mogleikar til å respondere. Samstundes har posisjonen mange av dei same restriksjonane som elevposisjonen, noko som gjer at handlingsrommet til målgruppa er styrt av dei vaksne. Interpellasjonen av elevane som ei *gruppe* stengjer fleire mogleikar for elevane. Det kollektive omsynet går føre det individuelle, der t.d. forståingar av kva kjennskap målgruppa har til musikk er med på å styre utvalet. Individuelle reaksjonar frå aktørar i målgruppa kan òg få negativ respons, dersom reaksjonane forstyrrar andre i målgruppa.

Som vi såg i konkretiseringsdiskursen, vart regulariteten frå diskursen om DKS-publikummet tydeleg i skulekonsertkonteksten. Elevane gav uttrykk for at dei ikkje kjende til musikken frå før av, dei var interesserte i instrumenta som vart brukt og imponerte over utøvarane sine musikalske ferdigheiter. Samstundes verka elevane for å vere kjende med formidlingsforma som var nytta, der dei sjølve var mottakarar av musikken og i to tilfeller delvis deltakande musikantar. Det at formidlarane av musikken var vaksne med høgare kunnskapar og gode musikalske dugleikar, liknar på lærarane si rolle i ein skuletime. Kvifor er eigentleg skulekonserten såpass lik undervisningspraksisar i skulane?

På skulekonsertar vil DKS-publikummet òg omfatte lærarar, skuleleiarar og andre tilsette ved skulen. Som aktørar i kategorien ”vaksne” kunne ein forvente at desse ville bli tilbydd fleire mogleikar enn elevane. Det verkar derimot som at det er det motsette som skjer i praksis. I diskursen om DKS-publikummet blir målgruppe-posisjonen fremja i ei slik grad at lærarposisjonen ikkje berre blir neglisjert, men òg overteken av muskarane. Mogleikane som diskursen om DKS-publikummet tilbyr lærarane, liknar på mogleikane elevane blir tilbydd. Samstundes kjem dette i konflikt med lærarane sin eigen diskursive praksis på skulen. Verkar det naturleg og fornuftig for lærarar å få same subjektposisjonar som elevane? Har lærarane og elevane same status under ein skulekonsert? Kor ofte er eigentleg barn og vaksne på konsert ilag utan at den vaksne har eit visst ansvar for barnet? Ved at dei vaksne i DKS-

publikummet får ein underordna subjektposisjon i forhold til målgruppe-posisjonen som elevane blir tilbydd av produsentane, blir konstruksjonar om barn og vaksne utfordra i produsentane sin diskursive praksis. Denne omveltinga av maktforholdet mellom lærar og elev, vaksne og barn, kan synest å stamme frå forståinga av det ”naturlege” barnet. Når musikkproduksjonen blir framført, kjem kvardagskunnskapen i sentrum og det ”naturlege” barnet sine ”ekte” reaksjonar står som eit kriterium for produksjonen sin kvalitet. Musikken i seg sjølv synest ha eigenskapar som målgruppa er meir opne for å oppfatte enn dei vaksne.

Den sunne fornufta, kunnskapsproduksjonen, i diskursen om DKS-publikummet set i spel konstruksjonar som mellom anna går på skilnadar mellom barn og vaksne og på særtrekk ved barn som ei homogen gruppe. Diskursen synest å oppretthalde og reprodusere konstruksjonar om at barna er annleis og under utvikling, gjennom dei få mogleikane diskursen opnar opp for elevane. Som vi såg i konkretiseringsdiskursen syntes eg-posisjonen å vere den som elevane kunne tale frå, men i diskursen om DKS-publikummet blir elevane omtalt som ei gruppe. ”Hvor, og i hvilke sammenhenger, barn kan få uttale seg, bestemmes stort sett av voksne, og barns muligheter til å uttrykke alternative barndomskonstruksjoner er sterkt begrenset” (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 26). I måten diskursen om DKS-publikummet regulerer kva som verkar fornuftig og riktig for produsentane å gjere, særleg gjennom fokuset på målgruppa, kan det sjå ut for at diskursar frå pedagogikk og skule verkar inn på utforminga av skulekonsertane. Utøvarane kan minne om lærarar som står føre elevane og ”underviser” korleis god musikk skal spelast og formidlast. Samstundes kan fokuset på målgruppa skugge for omsynet til lærarane, som òg er aktørar i DKS-publikummet. Kanskje kan ein del av mystikken som blir konstruert rundt barna sin ”naturlege” veremåte i møte med musikken stamme frå kunst- og kulturfeltet?

5.4 Kunstdiskursen

I produsentane sine ytringar om kunst og estetikk vart fokuset den individuelle opplevinga av kunst. Målgruppa og elevane var ikkje lenger det sentrale. I opplevinga av kunst var det ikkje viktig kva kunst ein opplevde eller kven kunstnaren var. Mottakaren sine kunnskapar og dugleikar var heller ikkje viktige, då det sentrale poenget var at den einskilde mottakaren oppfatta opplevinga som ekstraordinær. Subjektposisjonane som produsentane talte frå var subjektposisjonar som alle vart tilbydd og kunne tre inn i. Ytringane om kunstopplevingar, fortalte om trekk ved enten kunstverket eller kunstnaren. For at kunst skulle vere kunst, måtte kunsten evne å formidle eigenskapar som kunne treffe mottakaren.

5.4.1 Kunstforståingar i kunstdiskursen

Sjølv om spørsmåla om kunst og estetikk såg ut for å vere uventa for produsentane, var likevel ytringane deira svært like. Sjølv om dei omtaler både verk og kunstnarar, er det likevel ikkje ei rangering mellom ulike stilartar eller utøvarar som avgjer kunsten sin kvalitet.

Opplevinga er sentral og den omtalast som kunstnarleg når den har klart å treffe mottakaren sine kjensler. I ein skulekonsertkontekst fører dette til eit stort ansvar for utøvarane og produsentane. Når kunststatusen blir satt utifrå opplevinga av kunsten, lyt både produksjonen og utøvarane ha gode kommunikasjons- og formidlingsevner.

Gunnar Danbolt (1999) har skrivne om ulike kunstteoriar, der vi kan gjenkjenne opplevelses- og respsjonsteoriar i produsentane sine ytringar. Der det i opplevelsesteoriane blir fokusert på at alle slags kunstverk kan gje mottakaren ei estetisk oppleving, er fokuset i resepsjonsteoriane kva erkjenning kunsten kan framkalle (Danbolt, 1999, s. 71). Begge desse fokusa finn vi uttrykt i kunstforståinga i kunstdiskursen, som går ut på at kunsten både kan gje oss ekstraordinære opplevingar og nokre gongar òg føre til ei form for erkjenning for mottakaren. Det er kunsten og kunstnaren som har eigenskapane til å framkalle dette, og det gjeld alle slags uttrykk og sjangrar.

Dreininga av fokus frå verket mot opplevinga og kommunikasjonen, er ei generell dreining i kunstforståingar som kom på midten av 1900-talet. ”Denne æstetiske vending har betinget en forskydning inden for den æstetiske refleksion bort fra den værnære sandhedssøgen mod en fokusering på den æstetiske erfaring” (Larsen, 2006, s. 8). Det tidlegare fokuset på verket medførte òg forståingar av at kunst var noko som berre visse stilartar/sjangrar kunne kallast. Even Ruud er ein av dei som har drøfta sider ved det som han kallar høg- og lågkultur i norsk musikkpedagogisk kontekst, der musikkpedagogar har ulike verdisyn når det gjeld musikkshangrar (Ruud, 1996, s. 34). Klassisk musikk har ofte fått høgare status enn populærmusikken, noko som mellom anna kjem til syne i språkbruken som blir nytta om dei to sjangrane. Dette kjem òg til syne mellom anna når produsentane uttrykkjer at den masseproduserte musikken, den kommersielle, ikkje evnar å engasjere lyttaren så godt som den burde. Her blir lyttarane av denne typen musikk interpellert som éi gruppe som lyttar på akkurat same måten. Samstundes er kunstdiskursen sin likeverdige strategi med på å likestille sjangrar og kunstuttrykk, så lenge dei evnar å gje mottakarane ei kunstnarleg oppleving. Både i form av at alt kan gje ei kunstnarleg oppleving og alle kan ha ei kunstnarleg oppleving, finn vi denne forståinga av likeverdet. Denne allmenngjeringa av kunsten trekk òg Kristina Holmberg fram i si forskning på kulturskulen sin posisjon i seinmoderniteten, som eit

kjenneteikn på kunstforståingar i dagens samfunn: ”Det börjar skapas ett alternativ där gemene mans intryck, opplevelser och känsla tillmäts betydelse och värderingen högt och lågt inom konsten ifrågasätts allt mer” (2010, s. 37).

5.4.2 Frå ei vertikal til ei horisontal kunstforståing

Forståingar av høg- og lågkultur, er noko som har påverka forståingar av musikk som kunstuttrykk. Til dømes gjennom dei klassiske konservatoria, som var einerådande i tilbodet om høgare utdanning i utøvande musikk, fram til dei første rytmiske konservatoria i Noreg kom på slutten av 1970-talet. Både gjennom språkbruk og handlingar har maktrelasjonar mellom musikkuttrykk ført til avgrensa mogleikar i dei enkelte sjangrane, og utøvarane har fått ulike subjektposisjonar. Når produsentane uttrykkjer at sjanger ikkje avgjer kva som er kunst, er dette ei ytring som fungerer som motstand mot diskursar som har rangert kunst på denne måten. At spørsmåla mine om kunst og estetikk syntes å vere overraskande for produsentane, kan òg henge saman med tidlegare kunstdiskursar som har hatt eigarskapet til desse omgrepa. Det å intellektualisere kunsten var noko Produsent 2 meinte kunne overskugge opplevinga, noko som kan vere ein referanse til høgkulturen som ofte vurderte kunst utifrå andre kriterium enn opplevinga av den.

Samstundes blir kvalitet og status knytt saman med sjanger igjen når det er snakk om massekultur og det kommersielle, der vi forstår at produsentane ikkje tykkjer kvaliteten på slik musikk er god. Har eigentleg kunstdiskursen klart å skilje seg frå kunstdiskursar som fremjar ”klasseskiljer”? Sjølv om forståingar av kvaliteten på kommersiell musikk heng saman med forståingar av elevane og korleis dei opplev denne musikken, verkar ytringane nedlatande for dei som lyttar til kommersiell musikk, noko barn og unge blir interpellerte som i produsentintervjua. Kunstdiskursen verkar å ha vanskar for å fri seg heilt frå konstruksjonar om at sjanger kan vere eit kunstkriterium, noko særleg omtalen av den kommersielle musikken uttrykte.

Når populærkulturen slik blir forstått som ”massekultur”, overtar den gjerne en rekke av de negative konnotasjoner som er knyttet til ordet ”masse”: noe som kan formes utenifra, noe rått og ukontrollert, noe man må beskytte seg overfor, noe som er manipulert osv. (Ruud, 1996, s. 35).

Den likeverdige kunstforståinga i kunstdiskursen skil likevel denne diskursen frå fleire andre kunstdiskursar. At den i tillegg fremjar opplevinga og formidlinga framfor verket i seg sjølv, er òg med på å skilje kunstdiskursen frå dei eldre kunstdiskursane som fremja verket. Det kan verke som at diskursen har utvikla seg mellom anna gjennom å gjere motstand mot kunstdiskursar som opprettheld skilje mellom høg- og lågkultur. Når produsentane taler frå

subjektposisjonar som inkluderer *alle*, tyder det på at diskursen er mektig sidan mange ulike aktørar får eigarskap i diskursen. Dette kan regulere både handlings- og erfaringsrommet for elevane og produsentane, då ei slik kunstforståing både opnar opp for at alle kan erfare og oppleve kunst, samstundes som det avgrensar produsentane sine mogleikar for å rangere mellom musikkjangrar og utøvarar. Kven får egentleg myndigheit i kunsten?

5.4.3 Publikum tek makta

Når opplevinga av kunst blir forstått som noko subjektivt og individuelt, synest det som at mogleikane er store for aktørane. Kven som helst kan uttale seg om kunst, og kven som helst har føresetnadane for å oppleve kunst. Dette kan vere både positivt og negativt for produsentane sine mogleikar til å avgjere og ta val, då det ikkje blir noko ”fasit” på kva musikk, utøvar eller produksjonsform som kan kallast kunstnarleg. Det opnar opp for at produsentane kan velje musikk og musikarar utifrå andre kriterium enn sjanger/komponist eller anerkjente namn på musikarar. Samstundes kan det fordre eit særskilt ansvar for produsentane, ved at dei lyt halde seg oppdaterte og orienterte i det mangfaldige musikklivet for å klare å gjenspegle breidda i musikkproduksjonane. I tillegg vil produsentane sine mogleikar for å lage produksjonar som kanskje verkar ”gamaldagse” og med utformingar som stammar frå den verksorienterte kunstforståinga bli innskrenka, då det kan sjå ut som at dette er ei kunstforståing dei vil fjerne seg frå. Kommunikasjonen og formidlinga blir det sentrale i produksjonane, og vi har allereie sett at forståingar av målgruppa regulerer fram visse formidlingsmåtar som fornuftige og naturlege.

Kunstdiskursen si veking av nettopp opplevinga, gjer det naturleg at publikum sine reaksjonar får tyngde i spørsmål som gjeld produksjonen sin kunstnarlege kvalitet. Dette fordrar òg at produsentane har kunnskapar om publikum, for å kunne anta kva som vil gje dei ei ekstraordinær oppleving eller ikkje. Kunstdiskursen tilbyr publikum mogleiken til å dømme, uttale seg og evaluere, samstundes som den innsnevrar dei same mogleikane for produsentane. Sjølv om produsentane har utdanning, erfaring og kunnskapar som tilseier at produsentane veit og kan meir om kunst enn folk flest, har ikkje produsentane autoritet til å bestemme kva som vil vere ei god kunstoppleving, sidan dette vil vere opp til den individuelle kunsterfarande å avgjere. Den utvida autoriteten som kunstdiskursen tilbyr publikum, kan ein sjå som utvikla i takt med mogleiksvilkåra for kunsten som har endra seg mellom anna på grunn av den industrielle revolusjonen.

Den fria konstnären och den objektiva estetiken ifrågasätts och vad man skulle kunna benämna som den konstnärliga sfären förlorar sitt monopol på konst och estetik. Industrien och mediebranschen börjar

producera konst för vardagen och konsten blir en del av människors vardagsliv i en helt annan utsträckning än tidigare (Holmberg, 2010, s. 37).

Korleis publikum får oppleve musikkproduksjonane blir regulert gjennom diskursen om DKS-publikummet, men òg gjennom kunstdiskursen. Kanskje er det kunstdiskursen sitt fokus på kommunikasjon og oppleving som gjer at utøvarane ikkje berre lyt kunne musisere, men òg vise glede og engasjement? Kanskje er det kunstdiskursen si kunstforståing som gjer at forteljingar og bruk av humor verkar fornuftig i ein musikkproduksjon? Samstundes verkar sjølv utforminga av produksjonane regulerande for kva mogleikar elevane har i møtet med musikken. Blir opplevinga ekstraordinær når elevane sit på stolar og lyttar? Blir opplevinga kunstnarleg når elevane får vere med å musisere?

6 Refleksjonar kring DKS som iscenesettar av diskursive praksisar

6.1 Kunst og kultur møter skule og elevar

Det som blir presentert i DKS er meint å vere kunst- og kulturuttrykk av høg kvalitet og profesjonalitet. Ordninga blir ein viktig formidlar av kunst og kultur for barn og unge, sidan den har som mål å treffe alle skulelevar frå første trinn i grunnskulen til siste trinn i den vidaregåande skulen. I dette delkapittelet vil eg diskutere noko av det som blir formidla på ein skulekonsert, med utgangspunkt i *begge* diskursane frå produsentintervjua.

Med målgruppa i sentrum, blir fleire *instrumentelle* sider ved musikkproduksjonane i DKS aktualisert i diskursen om DKS-publikummet. Når musikk blir eit middel, eit instrument, for å oppnå noko anna, kan vi kalle det instrumentelt. Dette har ført til kallenamn som t.d. ”pedagogisk kunst”, eller den ”skulske” kunsten, noko som refererer til læraren sitt arbeid der mange middel blir brukt for at eleven skal lære, dannast, oppføre seg osv. I ein skulekonsertkontekst er det potensiale for mellom anna læring, danning, oppdraging og utvikling, noko både produsentar og elevar fortel om. På mange måtar kan ein seie at diskursen om DKS-publikummet representerer denne ”pedagogiske kunsten”, då musikkproduksjonane sin relasjon til målgruppa synest å vere som eit instrument for målgruppa si læring, danning og utvikling.

Motstykke til instrumentell kunst er det vi kan kalle *autonom* kunst. Den autonome kunsten framhevar at kunsten har ein eigenverdi. Med særleg Kant si påverking, er denne estetikken ”bygd på interesseløshet, form og universalitet” (Bale, 2009, s. 151). Det er kunst som ikkje har noko mål utover seg sjølv, men som appellerer til oss utan at den har noko form for nytteverdi. I kunstdiskursen blir kunstopplevinga uttrykt som ei særskilt god oppleving, men ikkje utifrå kva du lærte eller oppdaga. Opplevinga vart heller knytt til kva kjensler den gav mottakaren, i form av at den rørte deg, appellerte til deg eller kanskje gav deg eit løft. Det trengte ikkje vere noko definert læringsmål i den kunstnarlege opplevinga, snarare tvert imot. Vi såg òg i omtalen av musikk at musikken i seg sjølv ofte fekk æra av å ha visse eigenskapar. Både elevar og produsentar fortalte om musikken som kunne vekke eller uttrykkje kjensler, og om musikken sin eigenverdi. Opplevinga i seg sjølv er målet. Det kan synest som at det er det autonome synet på musikk som kunstuttrykk som kjem fram i kunstdiskursen.

Som eg skreiv i kapittel fire, verkar både diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen inn på produsentane sin praksis i DKS. Vala dei tek i utforminga av musikkproduksjonane ser ut for å vere regulerte gjennom begge diskursane. Å separere diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen frå kvarandre, kan vere tenleg i ein diskusjon om kva som rår og i musikkproduksjonane, men saman vil diskursane innskrive seg i produsentane sine tenkje-, tale- og handlemåtar og føre til visse mønster og regularitetar i det dei gjer; diskursane vil regulere produsentane sin diskursive praksis. Denne diskursive praksisen vel eg å kalle *DKS-kunsten*.

”DKS-kunsten” er eit namn eg har høyrte blitt brukt om produksjonane i denne ordninga og omgrepet er mynta på forholdet mellom kunst/kultur og skule/elevar. Dersom vi ser på kva den diskursive praksisen til produsentane består av, ser vi ei samanblanding av kunst/kultur og skule/elevar. Publikummet er i hovudsak elevar og forståingar av denne målgruppa gjev føringar for korleis produsentane utformar skulekonserten. Samstundes skal DKS syte for å produsere og distribuere kunst og kultur, der motstanden mot verksorienterte kunstforståingar fremjar likeverd i staden for rangering av kunstuttrykk. Resultatet blir ein diskursiv praksis som skal tene to herrar samstundes; forståingar av DKS-publikummet og forståingar av kunst.

I Borgen si forskning på scenekunstformidling for barn, konkluderte ho mellom anna med at ”(...) barnefaglig og kunstfaglig kompetanse vil ha nytte av hverandre, og at samhandlingen mellom disse kunnskapsfeltene kan være et viktig bidrag til god kunstformidling for barn og unge” (2001, s. 58). Med dei to rådande diskursane i produsentintervjua som representantar for høvesvis det pedagogiske feltet og kunst- og kulturfeltet, kan det sjå ut for at samhandlinga Borgen etterlyser faktisk er gjeldande i DKS-kunsten. Spørsmålet blir kva dette formidlar til skuleelevane som mottek skulekonsertane. Formidlar DKS eit nytt kunstperspektiv? Eit som vektlegg både instrumentelle og autonome sider i ei musikkoppleving? Kva for subjektposisjonar blir tilbydt i ein slik diskursiv praksis? Kva for kunnskap formidlar den? Kva maktrelasjonar blir oppretthaldt, utfordra eller produsert?

6.2 DKS-kunsten

Når DKS som nasjonal ordning har ansvar for å formidle kunst- og kulturtilbod til alle skuleelevar i Noreg, står DKS i ein posisjon der diskursar om mellom anna kunst, kultur, skule, elevar, barn, barndom, vaksne, kommunikasjon og formidling både blir produsert og reproduisert. Dette set DKS i ein mektig posisjon gjennom å vere iscenesettar av ulike

diskursive praksisar. Kva handlings- og erfaringsrom mogleggjer DKS-kunsten for aktørane den angår? Det er snakk om skuleelevar i alderen 6 til 19 år som står som ”målgruppe”, der noko av det som regulerer produsentane sin diskursive praksis er at produksjonane deira skal treffe målgruppa. Kva får DKS-kunsten å seie for kva erfaringar som blir moglege for elevane? Er det til dømes likegyldig at elevane, som sjølve nyttar ”eg”-posisjonen å ytre frå, blir interpellerte som ei gruppe av produsentane? Er det eit problem at lærarane ikkje har ei klart definert rolle i DKS-kunsten? Har det noko å seie at forståingar av barn som ”naturlege” i møtet med kunst, blir til forståingar av barn som noviser som lyt få tilrettelegging, innpakning med knaggar og hjelpande hender? Kva får ei kunstforståing som vektlegg kommunikasjon mellom kunst/kunstnar og mottakar å seie for DKS-kunsten sin posisjon som *kunstformidlar*?

6.2.1 Barn og barndom, unge og ungdom, vaksne og vaksen..dom?

Gjennom språket grupperer vi kvarandre ved å konstruerer språklege kategoriar som synest å vere meir eller mindre homogene. Det normale for kategorien blir gjerne brukt som standard for å definere om aktørane i kategoriane er normale. Det som kjenneteiknar ei gruppe, eller ein kategori, verkar difor òg regulerande for dei som utgjer desse gruppene. Subjektposisjonar som diskursar tilbyr, blir dei tilgjengelege posisjonane aktørane i diskursen lyt nytte for å uttrykke noko, men å tre inn i subjektposisjonane vil medføre at ein blir regulert av diskursen og underlagt dei mekanismane og maktrelasjonane som diskursen produserer. ”Målgruppa” er ein subjektposisjon som både barn, tenåringar, ungdomar og unge kan tre inn i. ”Målgruppa” kan òg vere lærarar eller skuleleiarar i form av å vere aktørar i DKS-publikummet, men det ser ut for at elevane er dei sentrale ”måla” i gruppa. Samstundes er fokuset på nettopp gruppa, ikkje på dei einskilde elevane. Forståingar av den ”normale” målgruppa, kan difor verke inn på møter musikkproduksjonar har med elevgrupper som skil seg frå denne forståinga. Dersom ein produksjon har ”slått an” i møtet med målgruppa fleire gongar, vil eit møte som ikkje slår an kunne reise spørsmål om det var ei *vanskeleg* elevgruppe, ein dårleg skule, eller kanskje lærarane ikkje oppførte seg som forventa? Forståingar av kva som kjenneteiknar dei ulike subjektposisjonane som diskursar tilbyr, gjer at det blir mogleg å utelukke dei som utfordrar eller ikkje føl dei kriterium som subjektposisjonen kjenneteiknast av.

”Målgruppa” er ein subjektposisjon der aktørane i posisjonen blir interpellerte som ei gruppe. Det er ei viktig gruppe for produsentane og utøvarane i DKS, men det er ei gruppe svært få andre veit om. Det viktige er at målgruppa synest å vere verkeleg; gjennom ytringsmåtane til

produsentane blir målgruppa sin eksistens ”bevist”. Gjennom DKS-kunsten blir forståingar av målgruppa prøvd ut og endra om det trengst. Forståingar av målgruppa blir produsert, reproduisert og repetert i DKS-kunsten, og slik held subjektposisjonen ”målgruppa” seg stabil og ”levande”. Dei ”naturlege” reaksjonane elevane syner i møtet med musikk er regulert gjennom kva som er høveleg i DKS-kunsten. Blir elevane si deltaking for sterk, høglydt eller ivrig, vert reaksjonane regulert tilbake til ynskjelege reaksjonar som høver for målgruppa. Når det derimot *ikkje* kjem nokon ”naturlege” reaksjonar, tek produsentane dette som eit teikn på at noko må gjerast med produksjonen. Kvar einskild elev som møter DKS-kunsten, vil òg møte denne diskursive praksisen sine reglar og konvensjonar. Det som blir forventa av målgruppa blir kommunisert til dei enkelte elevane gjennom måtane DKS-kunsten føregår. Ved at produsentane sin diskursive praksis realiserast og regulerast gjennom det fornuftige i diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen, synest subjektposisjonen ”målgruppe” å vere den tilgjengelege subjektposisjonen for elevane. Den individuelle eleven blir redusert til eit medlem av målgruppa.

Forståinga av at målgruppa treng gode og riktige erfaringar, kan relaterast til forståingar av barn og barndom som ”becomings”. Forståinga av målgruppa som naturlege, ærlege, intuitive og spontane i møtet med musikken, kan relaterast til forståingar av barn som ”beings”; som individuelle aktørar som aktivt er med på å skape og prege verda. “Whilst the ‘being’ child is seen as a social actor actively constructing ‘childhood’, the ‘becoming’ child is seen as an ‘adult in the making’, lacking competencies of the ‘adult’ that he or she will ‘become’”(Uprichard, 2008, s. 303). Målgruppe-posisjonen gjev rom for at barn og unge både kan forståast som ”beings” og ”becomings”, men hovudvekta synest liggje på forståinga av at målgruppa treng gode og riktige erfaringar med musikk. Kva for forståingar av barn og unge, barndom og ungdom ynskjer eigentleg DKS å oppretthalde eller utfordre? Er målet at DKS skal danne barna og gjere dei til gode samfunnsborgarar i framtida? Er det då formålstenleg å interpellere elevane inn i ei gruppe, slik at vi får eit mest mogleg likt og samstemt samfunn? Er det rom for at elevane kan vere enkeltindivid? Kva skjer dersom DKS-kunsten endrast?

I DKS-kunsten fører fokuset på kven barna *er*, eller kor mange trinn målgruppa omfattar, til at konstruksjonar om at barn og barndom er faste størrelsar blir sett i spel. Målgruppa vart forstått som både ”beings” og ”becomings”, noko som òg illustrerer det viktige poenget at målgruppa blir forstått som annleis enn eit ”vanleg” publikum. Konstruksjonar av barn og unge, barndom og ungdom, verkar inn på musikkproduksjonen ved at publikummet ikkje er eit vakse publikum, men eit særlege ”målgruppe-publikum”. Dette fortel at DKS-kunsten

opprettheld konstruksjonar om at barn og vaksne er ulike posisjonar. Kva formidlar eigentleg slike konstruksjonar? Formidlar det at barna er under utvikling, at dei treng lære og at dei treng erfaringar med kunst og kultur? Kva blir i så fall tilfellet for dei vaksne? Er dei vaksne ferdige? Treng ikkje vaksne å lære meir eller oppleve gode møter med kunst og kultur? Konstruksjonar om barn og barndom kan òg fortelje noko om korleis vi forstår vaksne. ”De mest standhaftige og omfattende konstruksjoner av barnet går, (...) ut på å definere barnet som annerledes enn voksne” (Amundsen, 2003, s. 52).

6.2.2 Kunst i forfall, transformasjon eller eit publikumsmonopol?

Det som Bente Larsen kallar ”den æstetiske vending” (2006, s. 8) ser vi uttrykt i kunstdiskursen, der opplevinga og kommunikasjonen mellom kunst/kunstnar og mottakar står som det sentrale. Med dette som kunstforståinga i kunstdiskursen er det gjerne ikkje så rart at både elevar og produsentane uttrykte at *alle* kan bestemme kva som er kunst. Ei slik kunstforståing kan opne opp for at DKS-kunsten kan kallast kunst i nokre tilfeller, og ikkje i andre. Det gjev kvar enkelt mogleik til å sjølv bestemme om opplevinga kan kallast kunstnarleg. Er ei slik haldning til kunst intendert? Er følgjene av ein slik kunstfilosofi ynskjeleg? Kan det føre til kunsten sitt forfall eller bør vi heller forstå det som kunsten sin transformasjon? Er det kunsten si ”naturlege” utvikling i takt med samfunnet, eller er det eit maktskifte i form av kva diskursar som rår om kunst?

Dersom vi ser på DKS-kunsten kan ein spørje om ei kunstforståing som fremjar likeverd, subjektiv oppleving og kommunikasjon vil påverke korleis vi forstår musikk og musikkopplevingar? Frå diskursanalysen i kapittel fire fekk vi sjå at både elevar og produsentar trakk fram kommunikasjonen med og frå musikken; kommunikasjon mellom utøvar og publikum, men òg engasjementet skapt av musikken. Dersom vi legg til grunn kunstforståinga uttrykt gjennom kunstdiskursen, ser vi at informantane sine vanlege ytringsmåtar om musikk og musikkopplevingar framstilte musikk som kunst. Det kan verke som at sjølv om elevane ikkje alltid uttrykte at dei forstod musikk som kunst, så har dei likevel ei kunstnarleg forståing av musikk i forhold til kunstforståinga uttrykt i kunstdiskursen. Den verksorienterte kunstforståinga vart uttrykt av elevane gjennom deira fokus på ting og gjenstandar som kunne kallast kunst, medan forståinga av kunst som noko ein opplever og erfarar kom til uttrykk som ei *musikkforståing* hos elevane. Kva kan kunstforståinga i DKS-kunsten tyde for musikken sin status?

Er det mogleg å tenkje seg at musikken sin status blir lågare gjennom DKS-kunsten? Kanskje vil fokuset på kommunikasjon og oppleving i kunstforståinga føre til at *kunnskapar* om, i og gjennom musikk bli nedprioritert? Det kan tenkjast at andre element i musikkopplevinga kan få større tyngde, noko som kan gå på kostnad av musikken. Kan den likeverdige kunstforståinga føre til at klassisk musikk vil bli undertrykt til fordel for populærmusikk gjennom DKS-kunsten sin motstand mot høgkultur og kunstintellektualisering? Er eigentleg kunstforståinga ”likeverdige”, eller er det berre ein meir ”politisk riktig” måte å framstille kunst på? Med DKS-kunsten sin posisjon i Noreg, som ein kunstformidlar som når bortimot alle skuleelevar, vil musikk likevel bli rangert gjennom produsentane sitt utval. Spørsmålet er om det som DKS presenterer som kunst, får ein mektigare posisjon i kunstfeltet enn det som står utanfor DKS.

Vil DKS-kunsten verke inn på kunstnarar utanfor DKS sine mogleikar til å hevde seg som kunstnarar? Korleis påverkar DKS statusen til kunstnarane; vil det vere attraktivt eller negativt å vere ein ”DKS-kunstnar”? Ein truleg verknad av DKS for kunst- og kulturfeltet er at DKS ”tek” publikum. Skuleelevar som publikum har nærmast blitt DKS sitt monopol, då DKS er den aller største formidlaren av kunst- og kultur for barn og unge i Noreg. Går dette utover andre kunst- og kulturformidlarar sine mogleikar til å nå barn og unge? Det er ikkje berre handlings- og erfaringsrom for aktørane i DKS som blir ramma, men òg for aktørane utanfor ordninga. Til dømes kan DKS-kunsten som tilrettelagt og innpakka for den spesifikke målgruppa, verke inn på korleis vi forstår ulike objekt og korleis vi fyller dei med innhald. DKS kan forandre forståingar vi har av musikk, gjennom deira diskursive praksisar si spreiding og posisjon i samfunnet.

7 Avslutning

7.1 Oppsummering

Formålet med denne oppgåva var å undersøkje kva diskursar som verka rådande i elevar og produsentar i DKS si omtale av musikk og musikkopplevingar i samband med skulekonsertar, og korleis desse diskursane regulerte eit handlings- og erfaringsrom for elevane og produsentane. Gjennom å gjere ei Foucault-inspirert diskursanalyse av intervju med informantane, kartla eg tre rådande diskursar; konkretiseringsdiskursen, diskursen om DKS-publikummet og kunstdiskursen. Deretter diskuterte eg desse diskursane gjennom dei diskursteoretiske omgrepa makt, kunnskap og subjektposisjonar, og knytte dette opp til korleis diskursane verka regulerande for elevane og produsentane sine handlings- og erfaringsrom. Diskusjonen var praktisk retta, med skulekonsertar som døme på diskursive praksisar.

I diskursanalysen viste eg at elevar og produsentar sine forståingar av musikk og musikkopplevingar vert regulert ulikt, men at dei likevel har ganske like forståingar av musikk og musikkopplevingar. Elevane held fokus på musikk som handling, der musisering og evaluering av musisering står sentralt og musikkopplevingar blir forstått som noko som kommuniserer og engasjerer mottakaren. Denne forståinga av musikkopplevingar omtaler produsentane som den kunstnarlege musikkopplevinga, der kommunikasjon og evna til å engasjere publikum synest å vere det som gjer musikken til eit kunstuttrykk. Både elevane og produsentane uttrykte òg forståingar av musikk som både noko instrumentelt og autonomt. Informantane held gjennomgåande eit sterkt fokus på musisering og oppleving, noko som syner at musikk og menneskje verkar for å vere sterkt bunde saman.

Dei rådande diskursane produserte visse mogleikar for korleis elevane og produsentane kunne handle og erfare, noko eg diskuterte i samband med skulekonsertar. Elevane blir interpellerte inn i subjektposisjonen ”målgruppe” i møtet med skulekonsertar, og har få mogleikar til å handle individuelt. Elevane sine synlege og auditive uttrykk som ser ut for å vere positive responsar på musikken i skulekonsertane, blir derimot tekne for å vere deira ”naturlege” reaksjonar, og produsentane forstår desse uttrykka som teikn på at skulekonserten har treft målgruppa. Dette gjev elevane høve til å handle individuelt, men berre innanfor dei rammene dei vaksne forstår som høvelege for konteksten. Produsentane tek omsyn til målgruppa når dei

produserer skulekonsertane, noko som gjer at deira forståingar av kven målgruppa er verkar inn på utforminga. Det blir naturleg og sjølvstøtt for produsentane at skulekonsertane lyt tilretteleggast og presenterast på visse måtar, sidan målgruppa er elevar og barn/unge. Samstundes blir produsentane sine forståingar av kunst viktige for kva mogleikar dei har til å velje musikk og musikarar. Dette fører òg til at kommunikasjon og engasjement i tillegg til musiseringa blir prioritert i skulekonsertane. Det er ein ambivalens i produsentane sine forståingar av kva som er gode og riktige musikkopplevingar, og kva som er opp til den einskilde å avgjere sjølv. Konstruksjonar av barn og barndom som noko ulikt vaksne blir oppretthaldt og reprodusert i skulekonsertane, særleg gjennom måtar musikken blir presentert på og gjennom forståingar av målgruppa. Elevane sjølve opprettheld òg skilja mellom barn og vaksne, men er mindre fokuserte på å gruppere barn og vaksne. Dei taler mest frå egeposisjonen og omtaler ofte andre som einskilde framfor som deltakarar i grupper/kategoriar.

Dei to rådande diskursane i produsentintervjua syntes å regulere fram ein diskursiv praksis som eg kalla DKS-kunsten. Eg såg på DKS-kunsten med eit kritisk blikk og stilte spørsmål ved korleis den kunne regulere handlings- og erfaringsrommet for ulike aktørar. Gjennom spørsmåla eg stilte retta eg fokus på korleis DKS-kunsten kan få tyding for musikkforståingar, forståingar av barn og vaksne, forståingar av kunst og for utviklinga av kunst- og kulturtilbod. Forståingar av musikk heng saman med forståingar av menneskje og resultatata møter vi i ulike diskursive praksisar. Det er difor ikkje likegyldig korleis DKS ser på barn og unge, korleis dei forstår relasjonen mellom barn og vaksne og korleis dei forstår kunst.

Ved å fokusere på korleis diskursane kan verke regulerande for tenkje-, tale- og handlemåtar, har eg fått fram kor intrikat grunnlaget for forståingar av verda kan vere. Det vi tek for gitt og oppfattar som sant og ekte, blir gjennom sosialkonstruksjonistiske perspektiv og diskursteoretiske tilnærmingar forstått som konstruksjonar som kunne vore annleis. Dess meir naturlege og sjølvstøtte konstruksjonane synest å vere, dess mektigare diskursar er dei del av. Frå dette perspektivet har ikkje individet noko fri vilje, men er styrt av diskursar si regulering av kva som verkar riktig og galt, sant eller usant. Hadde eg nytta andre teoretiske perspektiv, metodar og analysestrategiar ville eg truleg fått andre funn. Det er likevel interessant å merke seg at nokre av mine funn ser ut til å samsvare med nokre av funna frå Borgen si forskning på barnehagebarn sine møter med scenekunst, ei forskning som vart gjort for 10 år sidan med ein anna teori og metode enn denne masteroppgåva (2001).

7.2 Veggen vidare

Sosialkonstruksjonistiske og diskursteoretiske måtar å stille spørsmål på, trur eg kan vere tenlege metodar når ei ordning som DKS skal undersøkjast for å klare å famne om dei mekanismane og relasjonane som held denne ordninga saman. Når eg finn det truleg at produsentane sin diskursive praksis, DKS-kunsten, er ei samanblanding av forståingar av kunst og forståingar av menneskje, kan det vere interessant å undersøkje nærmare kva for konstruksjonar av barn og unge som dominerer i DKS-kunsten. Eg vil oppmode om å gå nærmare inn i dei diskursive praksisane som DKS enten sjølve initierer eller tek del i. Diskursen om DKS-publikummet synest å ha størst spreing i min empiri, der forståingar av barn, unge og vaksne førte til ein DKS-kunst som avgrensa elevane sine mogleikar. Subjektposisjonen ”målgruppe” kan sjå ut for å vere mektig, men samstundes er det dei *vaksne* sine forståingar av målgruppa som konstruerer den og interPELLerer elevane inn i den.

DKS er for alle skuleelevar i Noreg, men vi har òg Den kulturelle bæremeisen for barnehagebarn og Den kulturelle spaserstokken for eldre. I tillegg er det forsøk med kunst- og kulturtilbod retta mot arbeidslivet⁵, noko som kanskje kan resultere i ei fast ordning for denne gruppa? Kva med å undersøkje korleis *desse* produksjonane blir utforma? Kan det vere at forståingar av desse grupperingane fører til ulike måtar å presentere kunst og kultur på? I så fall burde vi undersøkje nærmare korleis forståingar av menneska verkar inn på kunsten og korleis kunst og kultur kan sjåast som eit verkemiddel for oppretthalding av desse forståingane. Kva for maktrelasjonar blir halde i live og kva for ”sanningar” blir gjort sterkare? Og ikkje minst; kva mogleikar blir tilgjengelege for aktørane i diskursane? Som eg har synt er barna si stemme svært viktig å få fram. Det var gjennom deira ytringsmåtar eg kunne undersøkje kva for mogleikar dei hadde til å ytre seg om musikk og musikkopplevingar. Utan elevintervjua kunne produsentane si omtale av ”målgruppa” ført til ei forståing av at elevane hadde mange mogleikar til å påverke utforminga av produksjonane. Det kan synest som at sterke og utbreidde konstruksjonar av barn blir oppretthaldt i DKS-kunsten, og nettopp difor lyt barna inkluderast i forkinga som likeverdige informantar.

Kunstforståingar i DKS bør òg granskast nøyare. Som vi såg, fekk forståingar av publikum innverknad for korleis kunst vart forstått, men kva med økonomiske og politiske forhold? I Stortingsmelding 22 blir relasjonar mellom kunst/kultur og økonomi/politikk aktualisert:

⁵ Mellom anna har Vestfold Fylkeskommune hatt utprøvingar gjennom prosjektet *Arbeidslivets kulturseilas* (www.vfk.no).

Samspel mellom kultur- og næringsliv kan medverke til utvikling og vekst både i kulturlivet og i næringslivet. På den eine sida finst det døme på at kulturlivet kan medverke til omstilling og innovasjon i næringslivet til dømes i design- og produktutvikling, marknadsføring og organisasjonsutvikling. På den andre sida er det aukande interesse frå kulturlivet for å samarbeide med næringslivet. Dette gjeld den frivillige kultursektoren over heile landet, men det gjeld også den profesjonelle kultursektoren, dei store institusjonane, mindre ensemble og enkeltkunstnarar. Motivasjonen til eit samarbeid er først og fremst knytt til eit større behov for inntekter, men samarbeid kan òg medverke til publikumsutvikling, nye formidlingsarenaer og profesjonell kompetanse i samband med kultursektorens næringsaspekt (KUD, 2005, s. 123).

Dette utdraget syner at forståingar av kulturen som noko instrumentelt står sterkt. Når kunst og kultur blir instrumentelle kan dei ulike måtane dei blir brukt på fortelje noko om kva behov vi som menneske har. Treng vi kunst? I så fall, kva rolle skal kunsten ha? Det fortel òg noko om kva forståing vi har av kunst og kultur. Dersom den industrielle revolusjonen og masseproduksjon har innverknad på korleis vi fyller omgrepet ”kunst” med meining og korleis vi forstår det, vil ikkje òg eit samarbeid mellom næringslivet og kulturlivet kunne velte om på mogleiksvilkåra for kunstdiskursar? Kor medvitne er vi til kva ”publikumsutvikling” og ”nye formidlingsarenaer” kan føre til for våre forståingar av kunst? Er det først og fremst økonomiske årsaker som gjer at det verkar fornuftig å bruke kunst til ”utvikling og vekst”? Kanskje kan DKS sin posisjon i kunst- og kulturlivet ha medverka til behovet for publikumsutvikling og nye formidlingsarenaer.

Det er ikkje likegyldig korleis vi forstår omgrep som kunst og musikk, eller barn og vaksne. For mitt eige fag, musikkpedagogikk, kan desse forståingane medverke til å endre heile faget sitt innhald, status og funksjon. Skal musikk vere eit fag som handlar om å musisere, slik som elevane forstod det? Skal musikken sin kunstnarlege kvalitet vere opp til den einskilde å vurdere? Skal musikk lærarane først og fremst engasjere og underhalde elevane, eller blir musikken eit viktig middel for å danne og oppdra barna til å bli vaksne? Vil musikk i det heile tatt overleve som eit fag i skulane, eller vil DKS ta over faget sin funksjon?

Det kan sjå ut for å vere sterke diskursar som regulerer korleis vi nyttar kunst og kultur. Våre forståingar av musikk, kunst, barn og vaksne synest å henge saman med våre måtar å vere i verda på. Kva konstruksjonar og maktrelasjonar vi produserer og reproduserer i kunst- og kulturmøte bør undersøkjast nærmare, særleg med tanke på korleis barna blir konstruerte i slike møter. Skal vi ha mogleik til å utvikle eller endre konstruksjonar og maktrelasjonar, krev det eit medvite forhold til kva vi *gjer* med omgjevningane vi trer inn i, objekta vi formar og menneska vi konstruerer.

8 Litteraturliste

- Amundsen, H. M. (2003) Det sosialt konstruerte barnet. I: Steinsholt, K. & Sagberg, S. red. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 44-62.
- Andersen, N. Å. (1999) *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København, Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Bale, K. (2009) *Estetikk: en innføring*. Oslo, Pax.
- Borgen, J. S. (2001) *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel*. [Internett], Notat nr. 43. Tilgjengelig fra: <<http://www.kulturråd.no/sitefiles/1/fou/notater37-58/notat43.pdf>> [Nedlastet 26.04.11].
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006) *Ekstraordinært eller selvfølgelig?: evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo, NIFU STEP.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. London, Routledge.
- Cordt-Hansen, H. M. (2008) *Høy standard: en undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Danbolt, G. (1999) *Blikk for bilder: formidling av billedkunst til barn og ungdom*. Oslo, Kulturrådet.
- Elliott, D. J. (1995) *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University Press.
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (2002 [1969]) *The Archaeology of knowledge*. London, Routledge.
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1999) *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo, Spartacus.
- Færøvik, U. (2009) *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken: en diskursanalyse*. Masteroppgave. Høgskolen i Telemark.
- Hammer, S. (2001) Diskursbegrepet i sosiologisk relieff. *Sosiologi i dag*, 31 (4), s. 7-24.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987) *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Gyldendal.

Holmberg, K. (2010) *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Avhandling, Malmö Academy of music, Lunds universitet.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

KD. (2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. St.meld nr.8 (2007-2008). Oslo, Kulturdepartementet.

Kjørholt, A. T. (2004) *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Avhandling for graden Dr. polit. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Krüger, T. (2000a) Musikkundervisningens epistemologi. I: Nielsen, F. V. red. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 4 2000*. Oslo, Norges musikkhøgskole, s. 55-77.

Krüger, T. (2000b) *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Avhandling for graden Dr. Ph. Høgskolen i Bergen.

KUD. (2005) *Kultur og næring*. St.meld. nr. 22 (2004-2005). Oslo, Kulturdepartementet.

KUD & KUF. (1996) *Broen og den blå hesten*. Handlingsplan for styrking av dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen. Oslo, Kultur-, Kyrkje-, Utdannings- og Forskingsdepartementet.

KUF. (1997) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, Kyrkje-, Utdannings- og Forskingsdepartementet, Nasjonalt læremiddelsenter.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kaarhus, R. (2001) En Foucault-inspirert diskursanalyse. *Sosiologi i dag*, 31 (4), s. 25-46.

Larsen, B. (2006) *Estetikk: sansing, erkjennelse og verk*. Oslo, Unipub.

Nerland, M. (2000) Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv. I: Nielsen, F. V. red. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 4 2000*. Oslo, Norges musikkhøgskole, s. 79-94.

NESH (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. [Internett], s. 16. Tilgjengelig fra:
<<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>> [Nedlastet 14.03.2011].

Neumann, I. B. (2001) *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen, Fagbokforlaget.

Potter, J. & Wetherell, M. (2001) *Unfolding Discourse Analysis*. I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. red. *Discourse theory and practice: a reader*. London, Sage, s. 198-209.

Reimer, B. (1989) *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Repstad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo, Universitetsforlaget.

Ruud, E. (1996) *Musikk og verdier: musikkpedagogiske essays*. Oslo, Universitetsforlaget.

Sagberg, S. & Steinsholt, K. (2003) Hva er et barn? Innledning. I: Steinsholt, K. & Sagberg, S. red. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 9-16.

Schei, T. B. (2007) *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Avhandling for graden Dr. Art. Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.

Schei, T. B. (2010) Diskursanalyser - strategi og gjennomføring. I: Christophersen, C., Olsen, E. & Schei, T. B. red. *Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet*. Bergen, Høgskolen i Bergen. Skriftserien nr 5 - 2010 - Forskningsrapport - artikkelsamling, s. 13-30.

Schaanning, E. (1997) *Vitenskap som skapt viten: Foucault og historisk praksis*. Oslo, Spartacus forlag.

Selmer-Olsen, I. (2003) Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I: Steinsholt, K. & Sagberg, S. red. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 239-258.

Shkedi, A. (2005) *Multiple case narrative: a qualitative approach to studying multiple populations*. Amsterdam, John Benjamins Pub.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003) "Stop making sense!" Perspektiver på barn og barndom. I: Steinsholt, K. & Sagberg, S. red. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 19-43.

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Uprichard, E. (2008) Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* 22, s. 303-313.

[www.denkulturelleskolesekken.no](http://denkulturelleskolesekken.no) *Den kulturelle skolesekken* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om>> [Nedlastet 01.04.2011].

www.rokkan.uni.no/dks *Uni Rokkansenteret den kulturelle skolesekken* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://rokkan.uni.no/dks>> [Nedlastet 28.04.2011].

www.vfk.no *Arbeidslivets kulturseilas* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.vfk.no/Nyheter/AKS.aspx?fontsize=large>> [Nedlastet 06.05.2011].

Østbye, G. L. (2007) *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo, Gurilo forlag.