

PH.D.-AFHANDLING

KARI HOLDHUS

STJERNEOPPLEVELSER ELLER GYMSALSESTETIKK?

En studie av kvalitetsoppfatninger
i skolekonsertpraksiser



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk?

En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser

Kari Holdhus

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

2014

Forord

Fire spennende og interessante år som stipendiat er snart tilbakelagte. Det har vært en stor glede å være stipendiat, med læring på mange plan. Jeg vil tenke tilbake på åra som stipendiat med takknemlighet, og kanskje lengte tilbake til friheten og roen i stipendperioden.

For at et PH. D-prosjekt skal kunne gjennomføres og leveres, er det ikke bare en person som må engasjere seg – det er mange som har deltatt i å skape dette produktet og som skal ha takk for det.

Tusen takk til Høgskolen Stord Haugesund som ga meg sjansen til å være stipendiat på fagområdet Kultur- og kreativitetspedagogikk. Det har vært fire år med stor frihet, samtidig som institusjonen har møtt meg med god tilrettelegging og positiv interesse.

Uten musikerne, produsentene og lærerne som deltok i undersøkelsen, ville det ikke blitt noe empirisk materiale å analysere. Dere tok i mot meg og lot meg være med uten å vite helt hvordan jeg kom til å bruke dataene, og var modige nok til å gjøre dere sårbare midt i en krevende arbeidssituasjon. Takk for at dere valgte å bruke tid og energi på å dele synspunkter og erfaringer med meg. Jeg håper avhandlingen kan være til nytte for dere.

Også representanter for institusjonen jeg har forska på, Rikskonsertenes skolekonsertordning har møtt meg med positiv velvilje. Konsertsjef for Barn og Unge, Scott Rogers, og prosjektkonsulent Egil Rundberget var døråpenere og hjalp meg med å få tilgang til dokument og produksjoner. I tillegg har begge lest utkast til avhandlingen og kommet med konstruktive kommentarer.

Miljøet som er skapt rundt Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies har vært min primære forskningsskole. Det har vært spennende å være med som doktorgradsstudent i dette miljøet. Samværet med de andre stipendiatene og med veilederne har vært inspirerende. Det føles meningsfullt å få lov til å delta i forelesninger og debatter der medstudenter, veiledere og betydningsfulle gjester fra inn- og utland er med.

En spesiell takk til deg, hovedveileder og professor Magne Espeland ved Høgskolen Stord Haugesund. Du er kunnskapsrik, humoristisk, entusiastisk, til tider utfordrende og krevende, men også støttende og omsorgsfull. Det har vært et privilegium å være stipendiat hos deg. Jeg er dypt takknemlig over samarbeidet vårt, og gleder meg til å fortsette å utvikle det.

Takk også til biveileder, lektor, PhD, Sven-Erik Holgersen, Aarhus Universitet Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Du har en egen evne til å foreslå akkurat de bøkene og artiklene man trenger for å belyse stoffet, og kommentarene dine til tekster har en tendens til å slå ned der logikken står i fare for å briste.

To venninner og musikkpedagogkolleger i Stavanger, Torill Vist og Jorunn Thortveit, valgte begge å bruke strålende sommerdager 2013 til å lese og kommentere utkast til avhandlinga. Den faglige støtta fra dere begge har betydd mye, og i tillegg til den har dere vært rause med personlige diskusjoner på hyggelige kvelder, over lunsj eller på turer. Når det innimellom har blitt taust fra meg, har dere vært der med en telefon, en melding eller en invitasjon. Takk for det!

Kollegene på musikkseksjonen ved HSH har vært gode å ha på mange måter: Stipendiatkollega Ingrid Grønsdal har lytta og fulgt med på prosjektet gjennom gode spørsmål og diskusjoner. Psykolog og forskingsassistent Wenche Lien har vært samtalepartner og en uvurderlig praktisk støtte. Wenche har holdt orden på referanser og henvisninger, og arbeida med alle typer formattering av dokumentet. At du tok ansvar for denne jobben var med på å ta vekk mye stress i sluttfasen, slik at jeg kunne fortsette å konsentrere meg om innholdet. Helge Haaland har bidratt med grafikk på figurer. Tusen takk til alle dere!

Biblioteket ved Institutt for Musikk og Dans ved Universitetet i Stavanger har vært primærbibliotek for meg. Bibliotekarene Nina Stangeland og Anne-Grethe Engebretsen har gjort alt de kan for å skaffe den litteraturen jeg til enhver tid har vært på jakt etter. Takk, takk!

Matilde, Synne og Lasse – takk for fantasifulle og humoristiske innspill fra hvert deres fagfelt. Smittende overbevist om at mamma ”can do it” har også dere noen aksjer i denne avhandlinga.

Til slutt: Stein: Takk for tid, rom, gode diskusjoner - og ikke minst: Vedvarende og nødvendig fokus på HMS i prosjektet!

Stord, desember 2013

Kari Holdhus

Innhold

Kapittel 1 Bakgrunn.....	13
1.1 Intensjoner med studien.....	13
1.2 Avhandlingas oppbygging.....	14
1.3 Avhandlingas tittel og sentrale begrep	17
1.3.1 Sentralt konsept: Kvalitetsoppfatning	18
1.3.2 Skolekonsertpraksisen	18
1.4 Den norske skolekonsertpraksisen som forskingsobjekt.....	19
1.4.1 Daglig drift	20
1.4.2 Skolekonsertenes kultur- og utdanningspolitiske kontekst	21
1.5 Problemstilling	24
1.6 Utgangspunkt for forskerblikket	26
1.6.1 Forskerens bakgrunn	26
1.6.2 Insiderposisjonen.....	27
1.7 Studien som musikkpedagogisk forskning.....	27
1.8 Avslutning	31
Kapittel 2 Studiens relasjoner til annen forskning.....	33
2.1 Innledning.....	33
2.1.1 Forsking om kunst i skolen	34
2.3 Om den kulturelle skolesekken i Norge	37
2.4 Musikkrelaterte studier og studier om estetisk utdanning.....	39
2.4.1 Studier om det visuelle kunstfeltet	40
2.5 Litteratur om barnekultur	42
2.6 Avslutning	43
Kapittel 3 Teoretiske perspektiv	45
3.1 Innledning.....	45
3.2 Konstruksjonisme og relasjoner	46

3.3	Samfunnets institusjoner	47
3.4	Kultursosiologi og pragmatisme	49
3.5	Pedagogisk pragmatisme	51
3.6	Kultursosiologi og prakseologi	52
3.7	Bourdieu's begrep i analysen	55
3.7.1	Sosiale felt	55
3.7.2	Kapital	56
3.7.3	Habitus	56
3.7.4	Doxa og Illusio	57
3.7.5	Symbolsk vold	57
3.8	Avslutning	58
	Kapittel 4 Kvalitet, kvalitetskonstruksjoner og skolekonseptpraksisen	59
4.1	Om kvalitet	59
4.1.1	Kvalitet og kontekst	60
4.2	Kvalitetsoppfatninger i skolen	61
4.2.1	Estetiske fag – instrumentelle, autonome, modeste eller radikale?	62
4.2.2	Aspekt ved estetiske dimensjoner i skolefeltet	63
4.2.3	Læringsutbytte versus kunstopplevelse?	66
4.3	Kunstneriske kvalitetsoppfatninger - Veien mot et verkorientert syn på musikken ...	66
4.3.1	Aistesis og det rene	67
4.3.2	Verket som subjekt	71
4.3.3	Geniet	72
4.3.4	Det regulative verket	72
4.3.5	Konstruksjonen av det rene blikket	73
4.3.6	Det kunstneriske feltets relative autonomi	73
4.4	Kvalitetsbedømming av kunstpraksiser i skolen	76
4.4.1	Arts Council England	77

4.4.2	Bamfords kvalitetskriterier.....	77
4.4.3	Ønskekvistmodellen	79
4.4.4	Lehmans pluralistiske estetikker	81
4.5	Avslutning	82
Kapittel 5 Relasjoner, didaktikk, estetikk.....		85
5.1	Innledning.....	85
5.2	Pedagogikk: Pragmatisk, estetisk, relasjonell	85
5.2.1	Relasjonell pedagogikk	86
5.2.2	Medborgerskap i relasjonell pedagogikk og Bildung.....	89
5.2.3	Estetisk læring	92
5.3	Estetikk: Pragmatisk, relasjonell, performativ, dialogisk, pedagogisk	95
5.3.1	Art as experience	95
5.3.2	Relasjonell estetikk.....	97
5.3.3	Performativ estetikk	99
5.3.4	Resirkulert estetikk i statsamfunnet.....	102
5.3.5	Dialogens plass i estetikken	104
5.3.6	Estetikk: The educational turn.....	106
5.4	Kunstneren og publikummet – makt og relasjon.....	109
5.5	Mellomrommet som arena i estetiske, pedagogiske og demokratiske relasjoner	110
5.6	Avslutning	112
Kapittel 6 Metode, design, analyse.....		115
6.1	Metodologiske betraktninger.....	115
6.1.1	Generalisering, troverdighet, gyldighet.....	115
6.1.2	Etnografi og studiens prosessorientering.....	116
6.1.3	Forforståelse som forutsetning	117
6.1.4	Utvikling av forskningsspørsmål - et prosess-eksempel	118
6.2	Konstruksjon av empirisk materiale.....	121

6.3	Refleksivitet og forskerposisjonen	127
6.3.1	Egenrefleksjon: Normativ deltakende observasjon?	129
6.4	Analytiske valg.....	131
6.4.1	Grunnlag for analyse: Hyperresearch og inspirasjon fra Grounded Theory.....	132
6.4.2	Bearbeiding, koding, kategorisering.....	132
6.5	Introduksjon til framstilling av analysefunn	135
6.5.1	Bruk av ord og begrep i framstilling av analyse.....	135
6.5.2	Framstilling av eksempler fra empirisk materiale	136
6.6	Avslutning: Etnografi i utviklingsbasert design - utfordringer og muligheter.....	137
	Kapittel 7 Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksisen	139
7.1	Innledning.....	140
7.2	Kvalitetsoppfatninger og produksjonssituasjonen	140
7.2.1	Form- og innholdsproduksjon	141
7.2.2	Konserten som verk.....	142
7.3	Verkets grenser.....	144
7.4	Vurdering og kvalitetsverdier.....	146
7.4.1	Programrådets kvalitetssikringsarbeid.....	146
7.4.2	Kvalitetsbedømming og form.....	147
7.4.3	Abstrakt og nonverbalt = verdifullt?	148
7.4.4	Læreres og elevers bidrag til evaluering.....	151
7.5	Musikerkvalitet i skolekonsertpraksisen	152
7.6	Skolekonsertpraksisen som musikeropplæring	153
7.7	Kunstnerisk blikk på elevene, lærerne og skoleinstitusjonen	155
7.8	Rammer for en kunstnerisk praksis	159
7.8.1	Tid	159
7.8.2	Kvantitet og regularitet.....	160
7.8.3	Sted, rom og konserten som form.....	161

7.8.4	Produsenten – portvakt og Skaper av skapere.....	162
7.9	Læreres kunstneriske kvalitetsoppfatninger.....	164
7.10	Lukking om det kunstneriske - eller nyorientering?	166
7.11	Musikerens verden i lys av skolekonsertpraksisen.....	170
7.12	Avslutning: Et verkorientert paradigme	172
Kapittel 8 Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i møte med didaktiske kontekster.....		175
8.1	Innledning.....	176
8.2	Danning og skolekonsertpraksisen.....	176
8.2.1	En dannende opplevelse	178
8.2.2	Å oppføre seg dannet.....	181
8.3	Relevans, demokrati og livsverden	183
8.3.1	Læreplanrelevant eller livsverdensnært?.....	184
8.4	Konsertene og det pedagogiske	187
8.4.1	Kunstfeltet møter skolen	187
8.4.2	Elevaktiviteten – pliktløp eller tilbud om relasjon?.....	191
8.4.3	Skolen som opplevingsrom - på kunstneriske premisser.....	194
8.5	Lærerne, musikkfaget og konsertene.....	198
8.5.1	Læreres didaktiske kvalitetsoppfatninger.....	198
8.5.2	Lærere på konsert	200
8.5.3	Faget musikk, konserter og læreres eierskap.....	203
8.5.4	Skolen møter kunsten	206
8.6	Konsertinformasjonen: Distribusjon eller relasjon?.....	207
8.7	Elevene og konsertene.....	210
8.7.1	Musikerne møter elevene	212
8.7.2	Elevene møter musikken	215
8.7.3	Musikerne møter barne- og ungdomskulturen	216
8.8	Drøfting: Skolekonsertpraksisen som kultursosiologisk felt.....	217

8.9	Sammendrag – kunstneriske kvalitetsoppfatninger i didaktiske kontekster	221
8.10	Konklusjon	223
Kapittel 9 Utfordringer for utvikling av skolekonsertpraksisen		227
9.1	Innledning.....	227
9.2	Utgangspunkt for utvikling av praksisen	228
9.2.1	Verket vandrer videre?	229
9.3	Sentrale utfordringer for utvikling av praksisen	230
9.3.1	Utfordring 1: Fordele definisjonsmakt	230
9.3.2	Utfordring 2: Gjensidig eierskap	232
9.3.3	Utfordring 3: Fra oppdeling til sammenveving	234
9.3.4	Utfordring 4: Praktiske og økonomiske strukturer	237
9.3.5	Utfordring 5: Definere skolekonsertene som utdanningsrelasjoner	238
9.3.6	Utfordring 6: Betrakte skolekonteksten som kunstnerisk mulighetsrom	238
9.3.7	Utfordring 7: Utdanne for relasjonelle kunstdidaktiske praksiser	239
9.3.8	Utfordring 8: Skape klima for endring	241
9.4	Videre forskning.....	242
9.5	Avslutning	245
Referanser		247
Oversikt over figurer		268
Oversikt over vedlegg		268
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og info.....		269
Vedlegg 2: Intervjugal produsent		271
Vedlegg 3: Intervjugal musiker		274
Vedlegg 4: Intervjugal lærer		276

*Ei naki grein med blodraud bær
og ei som bladrik blømer,
på kvar sin måte fagre er
for den som kjærleg dømer.*

*Den eine gjev ein ange, ho,
der ljuv ho ligg og blømer.
Den andre gjev sitt hjarteblood
når lauv og haustvind rømer.*

*Den eine skín og strálar, ho,
den andre brenn og mognar
og gjev til sist sitt hjarteblood;
der tung av bær ho bognar.*

*Eg gav deg den med blommar på.
Eg gjev deg den med bæri.
Kven rikast er vil du få sjå
litt lenger fram på ferdi.*

Olav Aukrust

Kapittel 1

Bakgrunn

1.1 Intensjoner med studien

Med denne avhandlinga ønsker jeg å bidra til en forskningsbasert plattform for refleksjon omkring kvalitetsoppfatninger, forankring og utfordringer knytta til skolekonsertvirksomhet og kunstnerbesøk i skolen. Jeg har valgt å utforske hvordan skolekonsertpraksisen er konstruert gjennom å fokusere på kvalitetsoppfatninger som mulighetsbetingelser for forankring av konsertbesøk i skolens hverdag. Jeg betrakter praksisen i lys av samtidas pluralistiske estetiske og didaktiske kvalitetsoppfatninger, behov pluralismen utløser for overskridelser mellom kunstneriske og didaktiske prosesser, og konsekvenser slike overskridelser kan få for relasjoner som angår skolekonsertpraksisens kvaliteter for deltakerne.

Gjennom prosjektet som har resultert i denne avhandlinga har jeg undersøkt hvordan og hvorfor en kulturell praksis som skolekonsertene kan oppstå, bli opprettholdt og forandre seg. Studien fokuserer på de voksne tilretteleggerne i skolekonsertpraksisen sine holdninger, handlinger og kvalitetsvurderinger, og elevenes opplevelser er ikke undersøkt direkte. Likevel er det elevenes muligheter for musikkopplevelse som i prinsippet står i fokus for studien. Gjennom å studere de voksne i praksisens utøving og reflektere over deres holdninger, handlinger og verdier slik de uttrykkes i praksisen, går det an å si noe om hvordan de voksne tror det er best å tilrettelegge en konsertpraksis for elever. Avhandlinga tilbyr et materiale med fokus på utfordringer ved praksisens egenart og praktiske virkelighet. Den er ment som et grunnlag for refleksjon og diskusjon om rasjonale og mening bak praksisens daglige utforming. En slik diskusjon kan handle om pedagogikk, kultur, tid, sted, rom, form og fellesskap i lys av det som deltakerne i praksisen til enhver tid kaller kunstverket og dets formidlingskontekst.

Det er et primært ønske at forskninga skal kunne brukes av og skape debatt hos dem som arbeider med organisering, produksjon og mottak av kunst, og spesielt musikk, i skolen. Studien er også ment å angå musikerutdanningenes arbeid med utvikling av studieemner som omfatter forholdet mellom sal og scene og mellom kunstneriske og pedagogiske kontekster. Dessuten håper jeg den kan angå utdanning av musikk lærere.

Det har vært lite forskning omkring skolekonsertpraksisen, til tross for at den har vært i drift i Norge siden 1968. Som kunstformidlingspraksis har skolekonsertpraksisen stått modell for hvordan en del kunstformidlingspraksiser i den norske skolen for tida utformes og gjennomføres. Disse praksisene framstår som kulturelt drevne, praksisbaserte og muntlige (Breivik & Christophersen 2013), og på

denne bakgrunn kan det være behov for en studie som tar i bruk teori for å kontekstualisere praksisen historisk og i samtida, og som analyserer praksisens kulturelle relasjoner med bakgrunn i dette. Representanter for skole og kunst er i Norge politisk pålagt å samarbeide gjennom det store kunstformidlingsprosjektet Den Kulturelle Skolesekken (DKS) som skolekonsertordninga er en del av. Forholdet mellom skolen og kunsten beskrives i flere studier (Breivik & Christoffersen 2013, Thompson & Bresler 2002, Borgen & Brandt 2006, Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003) som motsetningsfylte institusjoner der oppfatninger om kunstens kvalitet, funksjoner, verdi og innhold ikke nødvendigvis er sammenfallende, verken innafor den enkelte institusjon eller i situasjoner der representanter for de to institusjonene møtes. Derfor kan en praksis som skolekonsertpraksisen være motsetningsfylt, men forskjellene og spenningene i praksisen kan også representere vekst- og utviklingspotensial.

1.2 Avhandlingas oppbygging

Monografien er forsøkt bygd opp og utvikla som et narrativ. Kapitlene utover i studien baserer seg på de foregående, og fungerer med en viss progresjon. Det er altså best å lese avhandlinga fra starten for å få en helhetlig tilnærming til stoffet. Det vil være mulig å lese enkeltkapitler, men siden dette er en utviklingsbasert studie, ligger mye av logikken og den nødvendige informasjonen for å kunne reflektere fullverdig rundt studien i den underliggende fortellinga slik den utvikles gjennom kapitlene.

Kapittel 1 - Innledning: Dette kapitlet åpner med korte refleksjoner rundt begrep i tittelen på avhandlinga. Deretter presenteres skolekonsertpraksisen og den kultur- og utdanningspolitiske konteksten den står i og problemstillinger og mål med avhandlinga sett i lys av disse begrepa. Kapitlet berører videre ståsted og synsvinkel for forskinga og presenterer forskerens personlige bakgrunn, posisjon og motivasjon som utgangspunkt for å utforme denne avhandlinga. Kapitlet inneholder også refleksjon over hvordan avhandlinga kan plasseres som musikkpedagogisk forskning.

Kapittel 2 - Studiens relasjoner til annen forskning: Kapitlet omhandler litteratur og teori som har hatt betydning for utvikling av denne studien. Dette er blant annet forskning om kunst i skolen, om kunstformidlingspraksiser, om det visuelle og performative kunstfeltet, om barnekultur og om musikk og musikkpedagogikk.

Kapittel 3 - Teoretiske perspektiv: Dette er en beskrivelse av vitenskapsteoretiske tilganger som preger avhandlinga, og kapitlet utdyper avsnittet ”utgangspunkt for forskerblikket” i kapittel 1. I kapittel 3 diskuteres først sentrale prinsipp ved et sosialkonstruksjonistisk og anti-essensialistisk blikk på verden. Deretter viser jeg hvordan kultursosiologiske linser kan være konstruert gjennom sitt slektskap med fenomenologisk og pragmatisk tankegods og hvordan slike innflytelser former bakgrunnsforståelser for arbeidet med studien.

Kapittel 4 - Kvalitet, kvalitetsoppfatninger og skolekonsertpraksisen: Kapitlet omhandler forskjellige sider ved to av avhandlingas sentrale konsept: Kvalitet og kvalitetsoppfatninger. Kapitlet tar først for seg fenomenet kvalitet som generelt begrep. Deretter diskuteres kvalitetsoppfatninger i skolen og hvordan skolens forskjellige kvalitetsoppfatninger kan påvirke valuering av estetiske fag i skolen. Videre i dette kapitlet følger et historisk blick på hvordan kvalitetssyn i kunsten kan ha utvikla seg i moderniteten, som grunnlag for seinere analyse. Kapitlet avsluttes med presentasjon av og diskusjon rundt aktuelle evalueringsmetoder for kunstpraksiser i skole sett i forhold til kvalitetsbegrep.

Kapittel 5 - Relasjoner, didaktikk, estetikk: I dette teoretiske kapitlet gjør jeg rede for og drøfter litteratur og teori knytta til heterodokse praksiser innafor didaktikk og estetikk. Jeg åpner kapitlet med et blick på litteratur omkring relasjonell pedagogikk og estetiske læreprosesser. Dette er synspunkter på relasjoner som konstituerende for kunstfaglig og pedagogisk meningsskaping og læring. I andre del av kapitlet folder jeg ut en pluralitet av samtidige estetikker: Pragmatiske, relasjonelle, performative, dialogiske og pedagogiske. Mot slutten av kapitlet belyser jeg hvordan samtidige estetiske og didaktiske praksiser kan være i ferd med å overskride hverandre. Kapitlet er ment som en introduksjon til og diskusjon om alternative innfallsvinkler til kunstformidlingspraksiser i skolen. Innholdet i kapitlet har på denne måten også relevans for forskningsspørsmålet *”Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla?”*.

Kapittel 6 - Metode, design, analyse: Dette er avhandlingas metodekapittel. Her gjøres leseren kjent med etnografi som metode og teori. Denne studien er utført i lys av generelle prinsipp for kvalitative metoder, og kapitlet diskuterer refleksivitet i kvalitativ forskning. Leseren får informasjon om feltarbeidet som ligger til grunn for studien, samt aspekt ved mitt og andres forhold til det. Kapitlet omhandler også analytiske valg og analyseprosesser.

Kapitlene 7-9 i avhandlinga presenterer og diskuterer de empirisk baserte funna i studien. Jeg har valgt å organisere og framstille disse funna tematisk og med et blick inspirert av kultursosiologi.

Kapittel 7 - Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksisen. Dette er det første analysebaserte kapitlet. Kapitlet utgjør diskusjon rundt sider ved kunstneriske kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksisen slik de framtrer i min analyse. Hva kjennetegner dem, hvordan konstruerer de praksisen og hvordan konstrueres de av strukturer, agenter og legitimeringer i praksisen? Analyse av kunstneriske kvalitetsoppfatninger presenteres på bakgrunn av forforståelse rundt den historiske konstruksjonen av modernitetens kunstneriske kvalitetsoppfatninger, lagt fram i kapittel 4: Kvalitet og kvalitetsoppfatninger, og er også prega av en forforståelse som er utfolda i kapittel 5: Relasjoner, didaktikk og estetikk.

Kapittel 8 – Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i møte med didaktiske kontekster: Her folder jeg ut observerte resultat av møter mellom kunstneriske kvalitetsoppfatninger og forskjellige didaktiske aspekt. Kapittel 7 og 8 kan relateres direkte til det første forskningsspørsmålet: *Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?* Gjennom at de samtidig eksponerer praksisens innvirking på forankringselementet, berører disse to kapitlene også kontinuerlig det tredje forskningsspørsmålet: *På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserternes forankring i skolene?*

På slutten av kapittel 8, ”Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i møtet med didaktiske kontekster”, prøver jeg å skissere skolekonseptpraksisen som sosiologisk felt, gjennom en kultursosiologisk og strukturelt prega utdyping av den temabaserte analysen i kapittel 7 og 8. Her argumenterer jeg for at skolekonseptpraksisen kan ses som et kultursosiologisk felt og prøver å stille opp objektiverende posisjoner (diskurser) i feltet og se dem i relasjon til hverandre. Jeg tar her i bruk element fra Bourdieus sosiologiske analyseverktøy for å beskrive strukturer det kan være mulig å få øye på i praksisen. Kapittel 8 avsluttes med en konklusjon som omhandler begge de foregående kapitlene, og som peker fram mot en drøfting av utfordringer og utvikling av praksisen i kapittel 9.

Kapittel 9 - Utfordringer for utvikling av skolekonseptpraksisen: I siste kapittel beskrives og diskuteres det jeg gjenkjenner som signifikante utfordringer for skolekonseptpraksisens forankring i skolen. Dette kapitlet har en mer eksplisitt drøftingsform, men baserer seg på refleksjoner utløst av analytiske funn presentert i de to foregående kapitlene. I kapittel 9 er intensjonen min å besvare det siste forskningsspørsmålet: *Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordret og utviklet?* Kapitlet er ment å fungere oppsummerende og framoverskuende gjennom diskusjon av utfordringer og utviklingsmuligheter for praksisen og de utfordringer dette utløser for videre forskning.

Som innledninger til kapitler og avsnitt i de videre kapitlene finner leseren enkelte steder sitat fra empirisk materiale, egne erfaringer og fra litteratur. Disse er ment å stå for seg sjøl som en slags vignetter for å bidra til refleksjon og trekke leseren inn i stoffet. De er gjengitt i kursiv og med løs venstremarg og rett høyremarg.

1.3 Avhandlingas tittel og sentrale begrep

Tittelen på denne avhandlinga er ”Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? - en studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser”. Første del av tittelen kan oppleves som tabloid og ”catchy” – og kanskje uakademisk, og derfor presenteres den nærmere.

Med ”stjerneopplevelse” forstår jeg en stor musikk/kunstopplevelse slik vi alle drømmer om - bli henført, hensatt, rysta og endra på eksistensielt vis. En stjerneopplevelse kan likne det Maslow (1970) betegner som en ”peak experience”, opplevelsen er personlig og eksistensiell.

Musikkopplevelser kan utgjøre slike sterke opplevelser. Slike opplevelser kan få konsekvenser for sentrale livsvalg (Gabrielsson 2008), og mange har slått inn på kunstnerbanen etter en slik skjellsettende opplevelse. Mytene rundt skolekonsertordninga er full av historier om enkeltelever som ”ser lyset”. Sterke musikkopplevelser er ofte beskrevet med religiøse metaforer (Nettl 1985).

Den store musikkopplevelsen kan minne om religiøs vekkelse, og musikere kan ha en kalletikk som gjør dem og musikken til medier for å ”frelse” den enkelte (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2004).

Å oppleve kunst kan betegnes som en aktiv handling der persepsjon, kognisjon og følelser spiller inn, og som bearbeides av den enkelte på bakgrunn av tidligere opplevelser, livsverden, følelser og kulturelt lærte forståelser (Best 1992). I denne avhandlinga forstås læring som en sterk komponent i opplevelseshet. På engelsk kan ”experience” romme vårt tradisjonelle ”opplevelse”, men også gi plass for erfaringsbegrepet, som både er knytta til kroppslig læring og til en interaksjon mellom den som opplever og det som oppleves (Dewey 1934).

”Gymsalsestetikk” er slang av ukjent opprinnelse, og kan ha flere tolkingsmuligheter. En nedsettende måte å bruke ”gymsalsestetikk” på, er å betegne en type opplevelse som virker skapt som et substitutt for en ”virkelig” konsert eller kunstopplevelse, altså kvasi-kunst som man eksponerer skoleelever for i den hensikt å kunne si at de har mottatt kunst. I Norge pågår det for tida en viss debatt om kvalitetskriterier i profesjonell kunst til/for/med barn, som setter kvalitetsbegrep i bevegelse (Kunstløftet¹, Scesam², Hylland, Kleppe & Stavrum 2011, Borgen & Brandt 2006, Breivik og Christophersen 2013). Å utarbeide produksjoner for barn ligger tradisjonelt sett lenger ned på distinksjonsskalaen enn å spille for voksne. Et hierarkisk syn på publikums verdi forutsetter en rangering av publikum og kontekster som bygger på kulturelt overleverte forestillinger om det voksne, etablerte og borgerlige publikummet som det mest høyverdige, og dermed det mest

¹ Kunstløftet er Norsk kulturråds satsing på kultur for/med barn og unge. Hjemmesida inneholder artikler, debatt og informasjon: www.kunstloftet.no

² Scesam er et prosjekt for å fremme interaktive dramaturgier i scenekunst for barn: www.scesam.no

distingverende for musikere å spille for (Bourdieu 1995). Når kunsten i tillegg til å være for barn tas inn på skolens arena, kan det være at den blir betrakta som ennå mindre prestisjefylt, fordi den nå både forholder seg til den lite prestisjefylte publikumsgruppa barn og utspiller seg i en pedagogisk kontekst. Undervisning og pedagogikk er historisk sett ikke noe "ekte" kunstnere kan befatte seg med uten å bli devaluert. (Kant 1995, Bourdieu 2000, Mangset 2004). Bresler (2002) mener kunsten som presenteres i skolen er en egen sjanger og del av et konsept hun kaller "school art" som omfatter alle skolens forhold til læring og opplevelse innafor og ved hjelp av de estetiske faga. Hun peker på at skolen alltid vil farge og prege kunstbesøka. Uansett hvor mye kunstnere strever for å gjøre kunstopplevelsen "autentisk" og kunstnerisk autonom ved å prøve å få den til å bli mest mulig lik en opplevelse av kunst utafør skolen, så vil skolen som utdanningsinstitusjon og rollene personer har i denne konteksten som lærere og elever ubønhørlig sette sitt preg på begivenheten. Når "gymsalsestetikk" brukes positivt, kan det betegne det motsatte: Konserter og kunst som presenteres i skolen kan være mer gjennomarbeida, tjene publikummet sitt bedre, og tillate seg å ha flere interaktive, improviserende og nyskapende trekk enn tradisjonelle kunstprodukt for et voksent publikum. Kunstopplevelser som finner sted i skolen og fungerer godt for publikummet der, kan altså betraktes som autentiske og kvalitetsfylte på basis av hvordan de fungerer i sin kontekst.

1.3.1 Sentralt konsept: Kvalitetsoppfatning

Et viktig konsept i avhandlinga er det sammensatte ordet "kvalitetsoppfatning". Forståelsen min av det normative kvalitetsbegrepet er at det er kontekstuel og dermed ustabil, og det må følgelig forhandles i forhold til konteksten og reforhandles når konteksten endrer seg (Beck 2003). Å ha en oppfatning kan bety å mene noe – som i "Min oppfatning er..." osv.. "Oppfatning" knyttes til tolking, tyding og meningsdannelse, som har å gjøre med preferanser og verdier.³ Verdi og kvalitet står i tett forhold til hverandre, fordi det er med våre verdsett at vi bedømmer hva som er kvalitet for oss. "Kvalitetsoppfatning" betegner i avhandlingas sammenheng dermed det som enkeltpersoner eller grupper betrakter som godt eller dårlig i lys av et bakenforliggende verdisyn.

1.3.2 Skolekonsertpraksisen

"Skolekonsertpraksisen" betegner i avhandlinga alt det daglige som skjer i og rundt skolekonsertene og måtene det skjer på. Dermed forstås skolekonsertpraksisen som en sosial praksis i form av menneskelig handling, relasjoner og læring i samspill gjennom sosiale og kulturelle kontekster knytta til framføring av profesjonelle konserter på skoler.

³ Oppfatning, Store Norske leksikon. Oppfatning, bokmålsordboka.no

Begrebet praksis betyder (også) handling, men ikke blot handling i og af sig selv. Det er handling i en historisk og social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis (Wenger 2008, s.61).

”Skolekonsertpraksisen” brukt i avhandlinga rommer alle element som spiller i praksisen, både eksplisitte og tause element, slik som enkeltpersoner og gruppers handlinger, common sense, antakelser, intuisjoner, rutiner, prosedyrer og reguleringer, men også refleksjon. Dette skiller ikke handling fra viten, men erkjenner relasjonen mellom teori og praksis og mellom organisasjon og individ som en tilstedeværende, kompleks og interaktiv komponent i praksisen. En sosial praksis er med andre ord et uttrykk for ”den kunnskapen som styrer vår adferd i hverdagen” (Berger & Luckmann 2000, s. 40)⁴. Det praksisbegrepet som legges til grunn i omtale av ”skolekonsertpraksisen” i denne avhandlinga er dermed ikke statisk, men generativt og påvirkelig. Skolekonsertens praksisbegrep framstår som særegent på bakgrunn av de spesifikke interessene, verdiene, ferdighetene og kunnskapene som her framtrer som betydningsfulle og verdsatte. (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 115-123).

1.4 Den norske skolekonsertpraksisen som forskingsobjekt

Det konkrete forskingsobjektet i denne avhandlinga er skolekonserter slik de planlegges, produseres og gjennomføres for den norske grunnskolen⁵. De første norske skolekonsertene ble spilt i 1968. Ordninga ble fullt utbygd i 2006, med to obligatoriske konserter årlig til alle barn i grunnskolen⁶. Dette gir et volum på rundt 9000 spilte konserter årlig (2012). Ca 700 frilansmusikere er årlig engasjert til en eller flere turneer med rundt to ukers varighet, og antall nye produksjoner pr år ligger på rundt 50. Staten, ved Kulturdepartementet, finansierer ordninga, og Rikskonsertene iverksetter og leder den. Skolekonsertordninga betjenes i et samarbeid mellom Rikskonsertene og fylkeskommunene, som har ansvar for den kulturelle skolesekken i sitt fylke. Alle fylker⁷ har ansatt en eller flere musikkprodusenter som produserer for skolen, finansiert gjennom Rikskonsertene⁸. De fleste fylker produserer 50 % av produksjonene sjøl og får resten ferdig produsert fra Rikskonsertene, mens de største fylkene er oppe i 75 prosent egenproduksjon. Skolekonsertordninga har, med økende

⁴ Berger og Luckmann 2000 er en norsk oversettelse av Berger og Luckmann 1967. Av praktiske årsaker bruker jeg begge bøkene.

⁵ Avsnitta om skolekonsertpraksisen og daglig drift er gjennomgått av prosjektkonsulent Egil Rundberget, Rikskonsertene (Personlig kommunikasjon 7.8.2013).

⁶ Alle kommuner i landet unntatt Os kommune i Hordaland deltar i skolekonsertordninga.

⁷ Oslo har ikke egen produsent, men får ferdige produksjoner fra Rikskonsertene

⁸ Skolekonserter for videregående skoler finansieres ikke av Rikskonsertene

volum, vært kontinuerlig i drift siden 1968. Dette gjør den til den eldste og mest erfaringsrike kulturformidlingsordninga i skolen – den er ”alle ordningers mor” når det kommer til kunstneriske formidlingsordninger i den norske grunnskolen. Den kan representere et viktig forskingsobjekt på grunn av de historiske, kulturpolitiske og kultursosiologiske røttene den har. Skolekonsertpraksisen har hatt modellfunksjoner for utvikling av Den kulturelle skolesekken (DKS). DKS kom i full drift i 2003, og er et omfattende kulturprogram som bringer profesjonell kunst fra alle sjangre inn i skolen. Også dette programmet er turnébasert.⁹

1.4.1 Daglig drift

Skolekonsertene produseres og distribueres for tida slik: En kreativ produsent¹⁰ er arbeidsleder for produksjonsprosessen, praktisk, teknisk og kunstnerisk. Det er også produsenten eller ei gruppe produsenter og konsertsjef/regionale ledere som velger hvilke ideer som skal realiseres. Dette skjer enten etter forslag/søknad fra musikergrupper eller samarbeidspartnere, eller ved at produsenten tar initiativ til å sette sammen musikere for å realisere en idé. Programmene kan også komme i stand for å dekke kunstneriske eller politiske målsettinger, for eksempel musikk fra andre kulturer eller konserter som produseres for å styrke sangen i skolen. Et hovedpremiss er sjangerbredde: Elevene skal få oppleve musikk i alle sjangre. Produksjonen er tematisk, kunstnerisk, pedagogisk og musikalsk initiert, produsert og styrt av skolekonsertordninga ved musikere og produsent. Etter at den første turneen er over, blir nye produksjoner formelt evaluert av et programråd. Skolekonsertene gjennomføres vanligvis i gymsalen eller aulaen på hver enkelt skole, med spilletid på maksimum 45 minutter. Det spilles inntil 3 konserter pr dag, og ofte flytter musikerne seg til en annen skole i løpet av dagen. Skolene får tilgang til nettbaserte skriftlige konsertinformasjoner produsert av skolekonsertordninga, og av og til også auditiv/audiovisuell informasjon eller øvingsoppgaver på forhånd. Skolene har ansvar for å forholde seg til informasjonen og forberede elevene til konserten, samt å forberede konsertsalen teknisk og fysisk gjennom å sette opp stoler, blende osv. I konsertinformasjonene presenteres konserten og musikerne, elevmedvirkning i konserten, og det kan være forslag til aktiviteter til hjelp i forberedelse og etterarbeid, eller til tverrfaglige aktiviteter. Konsertinformasjonene angir også tekniske spesifikasjoner og publikumsplassering. I produksjonsperioden arbeider musikere og produsent og eventuelle andre aktører intensivt for å etablere produksjonen, prøvetida ligger vanligvis på rundt 5 arbeidsdager. Deretter reiser produksjonen på turné. Produsenten deltar ikke i turneen, men følger opp produksjonen, spesielt i begynnelsen av den første turnéperioden. Når den første turneen er over, skal det sendes inn et

⁹ Mer omfattende historikk og bakgrunn kan finnes på www.denkulturelleskolesekken.no

¹⁰ Kreativ produsent bruker jeg som begrep for å markere at produsenten har en tydelig kunstnerisk og pedagogisk funksjon i praksisen, i motsetning til, for eksempel ”Line producer” i film, som har som primær oppgave å organisere dagen på filmsettet.

videoopptak til programrådet for skolekonsertordninga. Programrådet er ordningas offisielle evalueringsorgan. Programrådet består av produsenter, leder, en musiker og en lærer, til sammen 6 personer. Rådet ser videoopptak hver for seg, og kommer deretter sammen til rådslagning. Filmene viser kun musikere, ikke publikum eller deres reaksjoner. Alle vurderte produksjoner får en strukturert skriftlig tilbakemelding på bakgrunn av rådets diskusjoner. Dersom produksjonens kvalitet er god nok etter rådets oppfatning, blir den anbefalt til videre bruk, men dersom den får betegnelsen ”ikke anbefalt”, må den bearbeides eller skrinlegges. Rådet tok til med arbeidet sitt i 1997 og har de seinere åra arbeidet etter en modifisert utgave av ”Ønskekvist-modellen” (Langsted, Hannah & Larsen 2003, 2005).

1.4.2 Skolekonsertenes kultur- og utdanningspolitiske kontekst

Rikskonsertene er nasjonal aktør for musikk innen DKS, den nasjonale kultursatsinga i opplæringa. En slik aktør har ansvar for å stimulere til nyproduksjon, danne nettverk, legge til rette for kompetanseutvikling og gi faglige råd på feltet.¹¹

Det er Kulturdepartementet som finansierer og har den overordna politiske styringa med DKS, men ordninga er ment å være et samarbeid mellom kultur og skole. Rikskonsertene og skolekonsertordninga skal oppfylle krav og dele verdier uttrykt i målsettinger for DKS.

På 90- tallet hadde flere kommuner og fylkeskommuner tanker om en helhetlig kulturformidlingsordning i skolen som skulle omfatte flere kunstarter og kulturelle uttrykk enn musikk. Politisk kom disse tankene til uttrykk i meldinga ”Broen og den blå hesten” (Kulturdepartementet 1995) som er et samskrevet dokument om kultursamarbeid i skolen fra statsrådene Åse Kleveland (kultur) og Gudmund Hernes (utdanning). Jeg mener ”Broen og den blå hesten” gir uttrykk for en samforståelse i tilnærminga til kunst og kultur i skolen mellom de to departementa/statsrådene, og at denne samforståelsen ikke er like tydelig i publikasjoner fra de samme departementa på 2000-tallet. Det tydeligste tegnet på dette er at det ikke er skrevet felles meldinger om kultur i skolen etter ”Broen og den blå hesten”.

I 2003 publiserte Utdanningsdepartementet meldinga ”Ei blot til lyst” (St.meld. 39, (2002-2003) der skolens rolle og historie som kulturbærende kunnskapsformidler behandles. Samme år kom Stortingsmeldinga ”Den kulturelle skolesekken” fra Kulturdepartementet (St. meld. 38, (2002-2003) der samarbeidet kultur-skole er vektlagt og diskutert. Den foreløpig siste stortingsmeldinga om DKS, ”Kulturell skulesekk for framtida”, kom i 2008. (St.meld. 8 (2007-2008), også denne kun med Kulturdepartementet som utgiver. Dette dokumentet representerer de gjeldende føringene for skolekonsertordninga. En del av føringene i Stortingsmelding 8 om den kulturelle skolesekken kan

¹¹ Mer informasjon om nasjonale aktører for Den kulturelle skolesekken finnes på www.Denkulturelleskolesekken.no

ses på som en reaksjon på Borgen og Brandts omstridte evaluering fra 2006 (Borgen & Brandt 2006). Bjørnsen (2011) mener at Stortingsmelding 8 fører DKS og skolekonsertordninga i retning av et objektorientert og ekspertstyrt kulturformidlingssyn der medvirkings- og samarbeidsaspektet tones ned. Denne meldinga kan dermed oppfattes til å gå i en mer objektorientert retning enn den forrige meldinga (St.meld. 38, (2002-2003) og ”Broen og den blå hesten”(Kulturdepartementet 1995). Skolekonsertvirksomheten reguleres ikke bare av Stortingsmeldinger, men også av læreplaner for grunnskolen. I mønsterplanen for grunnskolen av 1985 (Kirke- og Undervisningsdepartementet 1986) finner vi flere beskrivelser av hvordan skolen skal/kan nyttiggjøre seg skolekonsertene, slik som her:

Skolekonsertar, både elevane sine egne og konsertar med amatørar og profesjonelle utøvarar, bør vere ein naturleg del av musikkundervisninga i skolen og verte eit viktig innslag når det gjeld lytting og musikkoppleving. Arbeidet med skolekonsertar har som mål å gjere elevane fortrulege med å opptre for kvarandre, skape gode lyttevanar og vilje til å forstå musikalske uttrykk frå andre. I periodar vil undervisningsopplegget i musikk verte sterkt knytt til skolekonsertaktivitetane, der førearbeid, konsert og etterarbeid vert ein heilskap. Slik vert konsertane ikkje frittstående og isolerte tiltak, men eit konkret mål for arbeid gjennom ein periode, og dessutan utgangspunkt for etterarbeid. Skolekonsertdrifta til Rikskonsertane må reknast som ein del av musikkundervisninga i skolen, og ho formidlar levande musikk av høg kunstnarleg kvalitet. Gjennom varierte programopplegg, nye presentasjonsmåtar, aktivisering av tilhøyrarane, førearbeid og etterarbeid er skolekonsertordninga til Rikskonsertane eit inspirerende supplement til musikkundervisninga i skolen. Rikskonsertane kan og vere ein ressurs i arbeidet med å lage egne skolekonsertar i samarbeid med det lokale musikklivet. Dei kan gje hjelp i samband med lokalt utviklingsarbeid, til dømes i form av kurs (Kirke- og Undervisningsdepartementet 1986, s. 260).

I planen vises det her til at skolekonsertene skal være en del av undervisninga, og det sies samtidig noe om at konsertene kan/skal brukes til inspirasjon for å skape egne konserter, og at Rikskonsertene forventes å være en ressurs i dette arbeidet. Sitatet viser også til tradisjoner for samarbeid mellom lokalt (amatør)musikkliv og skolen, og inviterer til videre utvikling av disse.

Den neste læreplanen, L 97 (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 1996) har en omfattende generell del, der estetiske, demokratiske og kunstneriske verdier har en sentral plass. Denne generelle delen er videreført til neste plan, LK06, populært kalt Kunnskapsløftet, og danner dermed fortsatt ideologisk bakgrunn for skolekonsertordninga (Utdanningsdirektoratet 2006).

Under ”Arbeidsmåtar i faget”(musikk) i L-97 finner vi følgende tekst som direkte omhandler skolekonsertordninga:

Elevane må få øving i å framføre både eigenprodusert musikk og dans og musikken til andre, åleine og i grupper. Slike aktivitetar bør planleggjast med tanke på samarbeid og vitjing av musikarar og dansarar, til dømes frå Rikskonsertane, eller ved at elevane oppsøker musikarar og spelemenn, eller vitjar institusjonar i nærmiljøet for å halda konsert (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 1996, s. 241).

Flere steder under avsnittet ”lytte” på de forskjellige årstrinna kommer planen tilbake til lytting til levende musikk.

Fagplanen i musikk i gjeldende læreplan, LK 06 (Utdanningsdirektoratet 2006), er inndelt i kompetanseområdene ”muisere”, ”komponere” og ”lytte”. Det å gå på konsert/lytte til levende musikk eller å ha besøk av musikere er ikke direkte omtalt i planen, men i formålet med musikkfaget omtales samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere som et tilbud om medskaping for elevene. Planen angir kompetansemål, det vil si at det gis retningslinjer for kompetanse som skal være oppnådd på visse punkt i skoleløpet, mens planene ikke omfatter valg av metoder og litteratur. En sammenlikning av planene fra 1985, 1997 og 2006 viser at den konkrete omtalen av bruk av konserter i musikkfaget og på skolen blir gradvis mindre synlig gjennom de tre læreplanene.

Borgen og Brandt (2006) avdekker at mangelen på kommunikasjon mellom skoledelen og kulturdelen av DKS også kan gjenkjennes i relasjonene mellom Kulturdepartementet og Utdanningsdepartementet. Mengden kunstbesøk i skolen ble mangedobla i perioden 1997-2006 på grunn av innføringa av DKS og etableringa av skolekonsertordninga som landsdekkende, men det er vanskelig å spore dette i skolens styringsdokument fra 2006.

Kunnskapsdepartementet produserte imidlertid kort etter lanseringa av Kunnskapsløftet en egen plan, ”Skapende læring – strategiplan for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010” (2007) der også Den kulturelle skolesekken er diskutert. Spesielt henvises det her til Borgen og Brandts evaluering av DKS (2006) der behovet for et reelt samarbeid mellom skole- og kultursektor i tiltaket understrekes. I 2007 etablerte Kunnskapsdepartementet ”Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa”. Senterets formål er å bidra til økt kvalitet i kunst og kulturfaga i opplæringa og styrke og støtte skolemiljøene i arbeidet deres med kunst- og kulturfaga i opplæringa¹².

Tre Stortingsmeldinger, fra Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet i 2011- 2013 vier både skolens estetiske fag og formidlingsordningene atskillig mer plass enn tidligere. I Stortingsmelding 22, ”Motivasjon-mestring-muligheter” (Meld. St.22 (2011), som handler om ungdomstrinnet i skolen, finnes konkret omtale av DKS, og her uttrykkes det hensikt om å knytte kunstbesøka

¹²Senteret presenteres på hjemmesidene, se www.kunstkultursenteret.no

nærmere til skolens hverdag gjennom å anerkjenne og framheve tilknytninga deres til læreprosesser. ”På rett vei” (Meld. St. 20 (2013), som omhandler hele utdanningssystemet, gir omfattende og klare signal om en opp-prioritering av praktiske og estetiske fag i skolen og lærerutdanninga. Meldinga uttrykker vidare et ønske om å styrke DKS sin tilknytning til skolen gjennom samarbeid mellom felte skole og kultur i praksisen. Denne meldinga følges opp og utdypes av Kulturdepartementets stortingsmelding ”Kultur, inkludering og deltaking” (Meld. St. 10 (2011-2012) som kan representere en dreining vekk fra objektorienterte styringsdokument på kulturfronten, kanskje spesielt representert ved ”Kulturell skolesekk for framtida” (St. meld. 8 (2007-2008). I Kulturutredningen 2014 (NOU 2013, s. 4) uttrykkes det bekymring rundt nedbygging av de estetiske faga i skolen og lærerutdanninga, med henvisning til Bamfords undersøkelse av de estetiske fagas plass i det norske skoleverket (Bamford 2012).

1.5 Problemstilling

Det var interessen min for det relative i kvalitetsbegrepet som brakte meg i kontakt med problemstillingene. I avhandlinga beskriver jeg de regjerende kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatningene i den norske skolekonsertpraksisen og belyser bakgrunner som kan foreligge for konstruksjonen av disse oppfatningene om kvalitet. Avhandlinga beskriver også hvordan det kan ha seg at noen kvalitetsoppfatninger kan bli betrakta som mer legitime enn andre i praksisen. Videre utforsker jeg de rådende kvalitetsoppfatningene, sett i relasjon til målsettingsagendaen om å skape betydning og forankring for konsertene i skolens hverdag. Til slutt i avhandlinga diskuterer jeg en mulig utvikling av praksisen, også dette i lys av debatten rundt skolekonsertenes forankring og kontekstualisering i skolens hverdag.

Det er en sammensatt utfordring å kontekstualisere skolekonsertene i skolens hverdag. (Borgen & Brandt 2006, Bamford 2012). Dersom aktørenes kvalitetsoppfatninger danner bakgrunn for hvordan skolekonserter kan fungere, kan utfordringene rundt forankring av konsertene ses på som et uttrykk for at sider ved disse kvalitetsoppfatningene ikke er optimale for praksisen. Hovedfokuset mitt ligger på kunstfeltet: Hva karakteriserer kvalitetsoppfatninger hos aktørene i kunstfeltet, og hvilken virkning har slike kvalitetsoppfatninger som grunnlag for forankring av skolekonserter i skolen?

En rikholdig og stadig inspirerende kilde for meg i mitt forskingsprosjekt er John Deweys ”Art as experience” (Dewey 1934). Denne boka betrakter jeg som et kraftfullt bidrag til forklaring av menneskers forhold til kunst, estetikk og opplevelse, og her finner jeg også argument som kan være utgangspunkt for å utforme prosjektet med fokus på kunstnerne. Dewey framholder blant annet at mangel på synergi mellom kunst og hverdagsliv i stor grad kan begrunnes i forhold som har med kunsten og kunstens posisjon i samfunnet å gjøre:

Art is remitted to a separate realm, where it is cut off from that association with the materials and aims of every other form of human effort, undergoing and achievement (Dewey 1934, s. 2).

En tolking jeg legger i dette sitatet er at behovet for å forankre kunsten samfunnsmessig og som en del av læring og handling i hverdagslivet går begge veier – mennesker trenger kunst, men for å bli kunst, må også kunsten stå i relasjon til det menneskelige (Reimer 2003). Dewey mener at kunst og kunstverk bærer på en lang historie av ukritisk beundring og tilbedelse som skaper en prestisje som gjør kunsten utilnærmelig, og på denne bakgrunn avsondres kunsten fra menneskenes hverdagsliv og læring. Dewey formulerer prosjektet sitt i ”Art as experience” til å være

..to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings that are recognized to constitute experience (Dewey 1934, s. 2).

Dewey ønsker altså å bidra til å gjenopprette kontinuiteten mellom opplevelsesformene som utgjør kunsten med hverdagshendelser, gleder og sorger. Jeg kjenner denne tanken igjen i ett av måla for Den kulturelle skolesekken, som jeg oppfatter er punktet om forankring i skolen, og som jeg undersøker spesielt i prosjektet:

- medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulens læringsmål (St. meld. 8 (2007-2008), s.22).

I Norge er det en lang tradisjon med konsertbesøk og samarbeid mellom lokale kulturkrefter og skolen. Det ser ut til å være en utfordring å forankre og integrere kunstbesøka som en del av skolehverdagen. Tradisjonelt har forankringsutfordringene vært begrunna med forhold i skolefeltet, og i Stortingsmelding 8 legges ansvaret for forankring ensidig på skolen: ”*Det kviler eit ansvar på skulen og lærarane, slik at Den kulturelle skulesekken inngår i og vert tilpassa planane til skulen* (St. meld. 8 (2007-2008), s. 23-24).

De endelige problemstillingene har, blant annet med bakgrunnen jeg har gjort rede for over, utvikla seg til å lyde som følger¹³:

- *Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?*
- *På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserternes forankring i skolene?*
- *Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla?*

1.6 Utgangspunkt for forskerblikket

De teoretiske og ideologiske tilnærmingene til prosjektet er prega av relasjonelle, fenomenologiske og kultursosiologiske teorier der intersubjektivitet kan være en fellesnevner for retningene. Dette medfører at jeg ser på kunnskap som sosialt og kulturelt konstruert i et samspill mellom subjekt og omverden. Det betyr videre at jeg ser det som mulig at kunnskap kan avleires som symbolske objektiveringer som kan representere motsetninger og føre til utvikling av maktorienterte diskurser. Uttrykk for disse diskursive objektiveringene kan ha mye å si for individ og grupper – for eksempel gjennom hvordan musikkopplevelser tilbys for elever.

1.6.1 Forskerens bakgrunn

Jeg er en kvinne med lang og sammensatt yrkesbakgrunn, men utdanning og praksis har hele tida vært konsentrert rundt formidlingsfeltet med musikk som medium. Med konservatoriebakgrunn tok jeg fatt på jobb som musiker i 1982, men det ble nokså fort klart at det ville bli vanskelig for meg – som for mange andre - å leve av å være musiker. Det ble andre yrkesveier, blant annet som redaktør for musikktidsskrift og medarbeider i fritidsmusikklivet. Jeg begynte i jobb som produsent for skolekonserterordninga i Rogaland fylke i 2002. Samtidig ble de første midlene til Den kulturelle skolesekken kanalisert til fylkene, og arbeidet kom til å bestå i å koordinere, bestille og produsere kunst til skolen også for de andre kunstfeltene. Jeg var medlem av Norsk Scenekunstbruks råd i 2007-2008 og i Programrådet for skolekonserter 2005-2007. Jeg søkte om doktorgradsstipend i 2009 med et ønske om å forske på skolekonserterordninga, altså min ”hjemmepraksis”. Min primære kultur er i et slags klassisk-musikalsk format, korpsbakgrunn, notebasering, orkestererfaring og tilsvarende konserterfaring som utøver og publikum. Hovedtrekkene i min yrkeskarriere i musikk plasserer meg i en slags påkobler- eller døråpnerrolle – jeg vil fryktelig gjerne at mange skal få musikk som et vesentlig omdreiningspunkt i livet, enten de velger å musisere sjøl eller lytte, og jeg jobber for at det skal skje. Samtidig mener jeg det er viktig at musikkpraksisene kontinuerlig kritiseres, åpnes opp og reflekteres over for at de skal kunne utvikle seg slik at de kan bety noe for folk, og det jobber jeg

¹³ Utvikling av problemstilling er utdypa i kapittel 6: Metode, design og analyse.

også for. Det personlige utgangspunktet bidrar mye til bakgrunnen for forskningsprosjektet og avhandlinga. Prosjektet er fra min side designa og gjennomført med forforståelse, forkunnskap, kjærlighet, engasjement og en agenda om å gjøre noe godt.

Dette betyr imidlertid at denne forskeren kan være smitta av en ”misjonstanke” eller ”godhetsdiskurs” (Breivik & Christophersen 2013, s. 86) som ser ut til å være drivkrefter i mange av de kunstneriske og kunstpedagogiske yrkene. Jeg kan med andre ord være innskrevet i en underliggende kallsetikk som ser ut til å prege mange i kunstfeltet, der agendaen og plikten min er å formidle det jeg som kvalifisert aktør i kunstfeltet oppfatter som den ”riktige” kunsten, eller den ”riktige” måten å formidle kunst på, fordi jeg tror det er den som vil føre til etisk foredling av mennesker som blir utsatt for den (Bjørnsen 2011, s. 37, Bale 2009, s. 27).

1.6.2 Insiderposisjonen

Ut fra det foregående er det naturlig å betegne posisjonen min i skolekonsertpraksisen som en insiderposisjon. Kvernbekk (2005) definerer en insider som

...en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har (Kvernbekk 2005, s. 18).

Kvernbekk hevder at det finnes noen kunnskaper som bare kan dannes fra innsida av et felt. Insidereren har en tilgang på kunnskap som ikke engang den deltakende observatøren har, men samtidig behøver ikke det å bety at insiderens kunnskaper er de eneste riktige kunnskapene i enhver sammenheng. Insidereren har mange positive begrep knytta til seg, hun har spesielt pålitelig kunnskap, en dypere innsikt, større troverdighet. Eisner (1998, s. 69) sammenlikner dette med vinkjennerens kunnskap om viner, druer og årganger, det finnes et connoisseur- aspekt hos insidereren som preger opplevelsene i feltet som komplekse, subtile og informerte. På den annen side kan insidere bli altfor inside: De kan bli sneversynte og med begrensa erfaringer, de blir frosken i brønnen. Men når en tidligere insider kommer tilbake til feltet som forsker, så vil det kanskje være noe ved kunnskapene, holdningene og erfaringene vedkommende har fått som gjør henne til noe mer eller annet enn til en insider i feltet. Vedkommende kan spille på flere ståsteder faglig ettersom hun nå har en ny tilhørighet i tillegg til insiderposisjonen i skolekonsertfeltet. En insider-forsker må skaffe seg avstand samtidig som hun bruker sin innsikt. Det er altså ikke nærheten til feltet i seg sjøl som er problematisk, men håndteringa av den.

1.7 Studien som musikkpedagogisk forskning

I arbeidspapiret ”Den musikkpedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet” (Nielsen 1999), tar Frede V. Nielsen for seg mulige tema for den musikkpedagogiske forskningen og ser på sammensetninger og implikasjoner av disse i den hensikt å

avgrense og avdekke den musikkpedagogiske forskningas spesifikke karakter. Musikkpedagogikken betegnes i Nielsens arbeidspapir i utgangspunktet som et interrelasjonelt felt som må ses i forhold til sine mest nærliggende "naboer" musikkvitenskap og pedagogikk, men som også blant annet kan ha forbindelser med psykologi, sosiologi, antropologi og filosofi. Nielsen mener at musikkundervisninga er kjernen i den musikkpedagogiske forskninga, men med dette mener han musikkundervisning i vid forstand. "Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk" har som utgangspunkt at skolekonserter representerer musikkpedagogikk i slik vid forstand.

Nielsen presenterer en modell der kjernen er musikkundervisninga, og omkringliggende faktorer påvirker denne. Målsettinga hans med denne modellen er å vise hvilke temaer den musikkpedagogiske forskninga kan omfatte og hvilke relasjoner temaene kan ha i feltet.

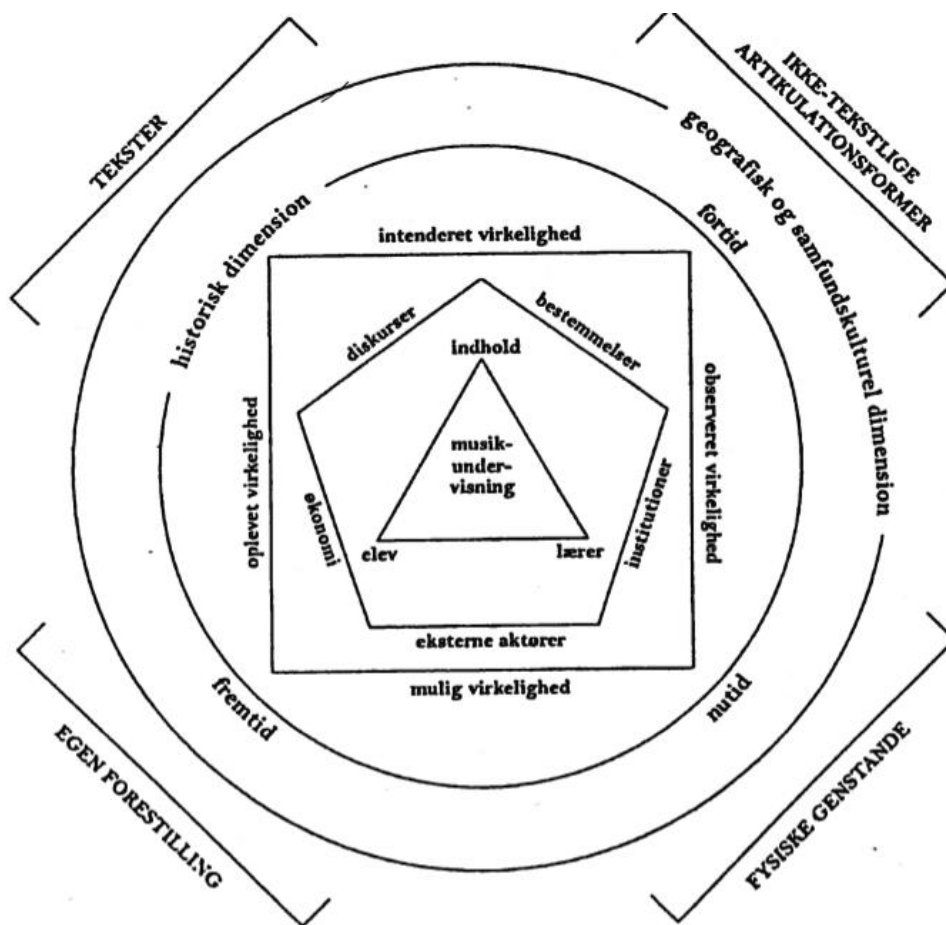


Fig.1: Den musikpædagogiske forsknings genstandsfelt (Nielsen 1999, s. 36).

Den foreliggende studien korresponderer med vesentlige trekk fra denne modellen. Studien omfatter ikke alle element i modellen, men tar i bruk det kontekstbaserte og integrerende prinsippet den representerer. Rundt temaet "musikkundervisning" plasserer Nielsen en trekant som består av lærer, elev og innhold. Utafor denne er det en ramme som handler om strukturer, institusjoner, bestemmelser, økonomi, diskurser og eksterne aktører. Deretter kommer budene på virkeligheten:

Intendert virkelighet, observert virkelighet, opplevd virkelighet og mulig virkelighet. Denne rammes igjen inn av en historisk dimensjon og en geografisk og samfunnskulturell dimensjon, før modellen avsluttes med fire elementer av den konkrete objektverden, det vil si kildetyper:

Tekster (Verbale, non-verbale eller multimediale)

Adferd (ikke-tekstlige artikulasjonsformer)

Fysiske gjenstander (herunder varianter av teknologi)

Egen forestilling (introspeksjon, refleksivitet)

I Nielsens modell er kjernen eller omdreipunktet i musikkpedagogisk forskning musikkundervisninga, og i et studium av skolekonsertpraksiser vil det faktisk fortsette å være det. Det krever at begrepet ”musikkundervisning” i en mulig virkelighet for skolekonsertpraksisen omformuleres til å bety den (ut)danningsaktiviteten som oppstår i et relasjonelt rom produsert av en interaktiv situasjon der lærere, elever, musikere, musikkundervisninga/konserten og innholdet bidrar.

Dersom vi skal ta strukturen i ”Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk” videre gjennom Nielsens modell, så prøver jeg i denne studien å forholde meg til påvirkning fra strukturerende element i form av diskurser, bestemmelser, institusjoner, eksterne aktører og økonomi, og jeg undersøker hvordan disse strukturerende elementene, aktørene og innholdet bygger på historiske og kulturelle dimensjoner. Slik mitt undersøkelsesfelt er bygd opp, så korresponderer studiens oppbygging også narrativt med Nielsens kategorier ”intendert virkelighet, opplevd virkelighet/observert virkelighet og mulig virkelighet”. Den intenderte virkeligheten er representert ved de formelle intensjonene for ordninga, det vil si Stortingsmelding 8 og målsettingene for Den kulturelle skolesekken. Fra dette dokumentet er det intensjonen om forankring, ”heilscapeleg innlemming i skulens kvardag”, (St.meld 8 (2007-2008, s. 22) som undersøkes spesielt. Den opplevde og observerte virkeligheten representeres ved det empiriske materialet og analysen, der de diskursive betingelsene kan komme praktisk til syne. Studien tar også for seg en mulig virkelighet. Dette skjer på slutten av avhandlingen, i form av en diskusjon om relasjonsorienterte kvalitetsoppfatninger. Fokuset i studien ligger på musikkdelen av skolekonsertpraksisen og forholdet mellom denne og skoledelen av praksisen.

Historiske og samfunnskulturelle dimensjoner ses som påvirkningsagenter for hvordan kunstdiskursen konstrueres og hvordan den symbolske kapitalen i feltet kan vurderes. Den ytterste ringen i Nielsens modell tar for seg konkrete undersøkelsesobjekt. Jeg har brukt forskjellige typer tekster i forbindelse med analysen, slik som skriftspråklige tekster i form av rapporter, planer og Stortingsmeldinger, men også ikke-verbale tekster, spesielt har jeg skriftliggjort en del videomateriale gjennom transkribering.

Gjennom observasjon og intervju har jeg utsatt meg for forskjellige ikke-tekstlige artikulasjonsformer, både verbalspråklige og ikke-verbale, og i denne studien er det verd å peke på at

mange av observasjonene representerer kombinasjonsformer av verbalspråklige og ikke-verbale artikulasjonsformer, en multimodal situasjon (Kress 2010). Kanskje forekommer dette spesielt i øvingssituasjoner der auditive og kinestetiske uttrykk spiller sømløst sammen med verbalspråk, og der hele denne semiotiske situasjonen er underforstått av aktørene.

Nielsen betrakter fysiske gjenstander som noe som kan gi opplysning om forhold i musikkundervisninga. Gymsalen som arena er fokusert i tittelen på denne studien, den er et konkret rom, og valget av den som sted for framføring av skolekonserter kan representere en fysisk dimensjon som bidrar til formen ved å konstruere og konstrueres av diskursene rundt skolekonsertene. Nielsen peker videre på at empiribegrepet kan utvides til å gjelde forskerens egen aktivitet, forforståelse og indre univers som informasjonsgiver, altså forforståelse og fortolkning og framstilling som empiriske størrelser i tillegg til metodiske, en tilnærming jeg belyser i metodekapitlet og som i praksis blir utslagsgivende for studiens design og analysefokus. Med bakgrunn i denne gjennomgangen av Nielsens modell for den musikkpedagogiske forskningen, vil en tilsvarende modell for denne studien kunne se slik ut:

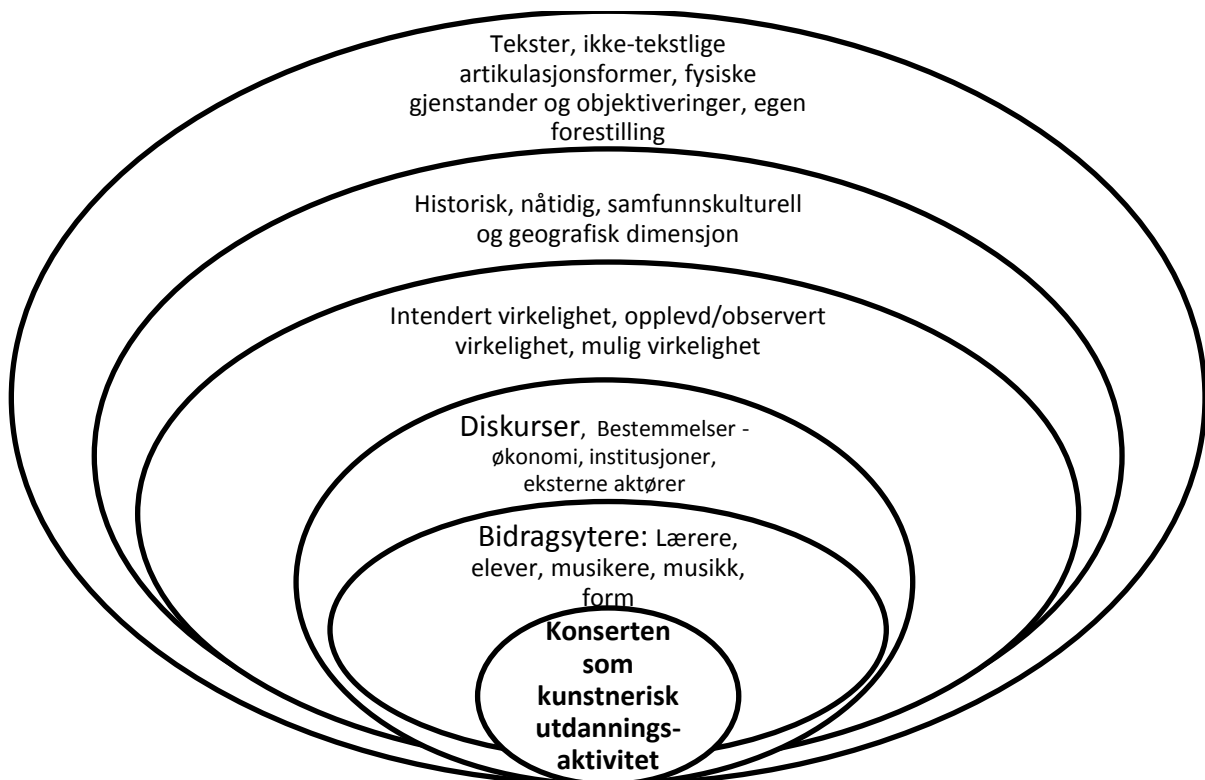


Fig 2: "Stjerneopplevelser eller gymsalsetetikk" plassert i det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

Konserten som kunstnerisk utdanningsaktivitet relaterer seg i denne modellen til forskjellige dimensjoner i omverdenen, og figuren er ment å vise hvordan konserten er vevd inn i et bevegelig og påvirkelig kulturelt nett.

Konserten preges på det betydningsfulle, praktiske hendelsesplanet av dem og det som bidrar til at den finner sted: elever, lærere, musikere som mennesker på den ene sida, og samspillet deres med den kulturelt overleverte og diskursivt innskrevne musikken og formen på den andre sida, og neste sirkel omfatter disse diskursene sin innvirkning på hva som kan skje. Så følger en sirkel der intensjoner om hendelser og utfallet av dem også gjenkjennes som en påvirkningsagent. Slike intensjoner kan være formelle og ha form som planer og meldinger, men de kan også basere seg på musikeres og læreres intensjoner for elevenes konsertopplevelse. Den observerte virkeligheten kan, i denne studien, være representert ved empirisk materiale, mens den mulige virkeligheten representeres gjennom en diskusjon i studien om utvikling av og utfordringer for praksisen.

Alt dette foregår i ei spesifikk kulturell, historisk og geografisk ramme representert i den neste sirkelen: Norge i 2013, et nyrikt og tynt befolka land i utkanten av det tradisjonsrike Vest-Europa. Den ytterste sirkelen angir (tillatte) artikulasjonsformer i praksisen og hvordan de påvirker den, men også hvordan forskeren gjennom sitt blikk interpreterer disse artikulasjonsformenenes betydning gjennom sin egen forestilling.

1.8 Avslutning

I dette kapitlet har leseren fått del i nødvendig grunnlagsinformasjon om studien, og den utdannings- og kulturpolitiske bakgrunnen for skolekonsertpraksisen er belyst. Leseren har også fått vite noe om meg som student og forsker, og om bakgrunnen for valget av og interessen min for studieobjektet og temaet. Jeg har også argumentert for studien som musikkpedagogisk forskning. Det neste kapitlet omhandler og presenterer et mulig landskap av beslekta forskning som studien relaterer seg til.

Kapittel 2

Studiens relasjoner til annen forskning

2.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres et utvalg samtidig forskning og Ph.d.- studier som har hatt betydning for prosjektet, enten i form av bakgrunnsinformasjon eller som direkte referanser i monografien. Å søke kunnskap om tidligere forskning på et felt kan ses som en intensjon om å oppnå medlemskap i et forskingsfellesskap (Montouri 2005). Forskeren må betrakte seg som en delaktig og ansvarlig agent i dette fellesskapet, og gjennom å gjøre seg kjent med tidligere forskning på feltet utvikler og profilerer forskeren egne hensikter og posisjoneringer. Montouri mener forskeren på denne måten blir seg bevisst historiske bevegelser og utfall av kamper, og at dette er viktig fordi vedkommende trenger å kunne speile sin egen forskning i historiske og diskursive aspekt ved forskjellige aktørers og gruppers prosesser og resultat. Arbeidet med å søke opp litteratur og tidligere forskning framstår på denne måten som en kreativ, men også strukturert og bevisst prosess. For mitt vedkommende virker tanken om at avhandlinga skal fungere som en stemme blant flere på feltet ved første øyekast vanskelig, fordi det faktisk ikke finnes så mye forskning som angår konsertbesøkspraksiser i skoler. Denne studien har, meg bekjent, ingen direkte ekvivalenter på Ph.d.- nivå, sjøl om det finnes noen mastergrader som omhandler skolekonsertpraksiser. Denne situasjonen gjør at jeg må se studien som en del av et litt breiere felt enn kun som en musikkformidlingspraksis i skole dersom studien skal kunne posisjoneres i et landskap av annen forskning. Internasjonalt sett finnes det mange praksiser der kunstnere har kontakt med skoler på forskjellig vis, men rene formidlingsordninger er ikke så vanlige. Dermed finnes det ikke så mye internasjonal litteratur om kunstformidlingsordninger i skolen slik vi kjenner dem i Norge, men det finnes litteratur og forskning som omhandler de praksisene som er i bruk. Ofte dreier dette seg om partnerskapsbaserte praksiser.

Jeg har valgt å støtte studien på en del litteratur som omhandler andre kunstarter enn musikk. Dette valget er gjort på bakgrunn av den sparsomme mengden forskning rundt musikkformidlingsprosesser i og utafør skolekonteksten, men også fordi jeg mener forskning omkring kunst for og med barn og unge kan representere et forskingsfellesskap denne studien kan være i slekt med.

Mye av innholdet i avhandlinga berører generelle utfordringer ved kunstfaglige besøksordninger i skolen som overskrider det musikkpedagogiske, og denne studien om skolekonsertpraksisen kan dermed ses som forskning på en praksis innafor DKS. Som sådan kan den være relevant for andre DKS-praksiser enn skolekonsertpraksisen. Studien belyser skolekonsertpraksisen både med

utgangspunkt i et musikkpedagogisk grunnsyn, men også gjennom linser fra performativ og relasjonell estetisk og pedagogisk teori med basis i et bredt kunst(formidlings)begrep.

En grunn til at det ikke finnes så mye internasjonal forskning som direkte omhandler situasjoner der skolen og den ytre kunstverdenen møtes med henblikk på å skape musikkopplevelser for elever, er at dette ikke er en veldig vanlig praksis utafør Skandinavia¹⁴. De seinere åra har det imidlertid vært gjennomført noen større forskingsprosjekt og ph.d.-prosjekt i Norge som berører de kunstneriske besøksordningene i skolen.

Søk etter litteratur har i prinsippet pågått kontinuerlig. Av databaser har Bibsys, Google Scholar, Eric og Academic Source Premier vært i bruk. Jeg har etter behov søkt i disse databasene med søkeord eller kombinasjoner av søkeord, for eksempel "Visiting artist in school" eller "Bourdieu education power". En del av litteraturen jeg har valgt å bruke er anbefalt meg gjennom veiledning, kurs og samtaler, og jeg har aktivt brukt henvisninger og litteraturlister i bøker og artikler for å bli kjent med den aktuelle "community of discourse", slik Montouri forklarer det her:

A literature review is many things, but most obviously perhaps it is a surveying of the land in which we have chosen to travel and an acknowledgement of the major landmarks, such as key players and theoretical movements. It is also an entry point into our participation in this community of discourse (Huff, 1999). It tells the reader what our assessment of the discourse is, where we situate ourselves in that community, and, to some extent, who we are (Montouri 2005, s. 375).

2.1.1 Forsking om kunst i skolen

Liora Bresler og medarbeideres artikler og bøker rundt kunstformidling og kunst i utdanning (Thompson og Bresler 2002, Bresler 2010) kartlegger og interpreterer mange aspekt ved det kunstneriske i skolen, også kunstbesøk. Bresler et als arbeider gir et godt overblikk over kunst og estetikk som fenomen i skolen, i det de belyser skolers håndtering av det kunstneriske både som pedagogisk og kunstnerisk materiale. Bresler (2002) kaller kunstbesøk i skolen for en hybrid sjanger som eksisterer i rommet mellom skolen og det kunstneriske uttrykket. Kontrastene mellom utdanningsmessig og kunstnerisk innhold kommer til syne gjennom at de to institusjonene representerer ulike bruksformer, mål og interesser, og ved at de har ulike stiler og verdier som sine utgangspunkt. Spenninga mellom skoleverdenen og kunstnerens verden reflekteres også, i følge Bresler, i det bohemiske bildet av kunstneren som magisk budbringer satt opp mot lærerens mer planleggende og didaktiske hverdagsskikkelse.

¹⁴ De fem nordiske landene har siden 1998 samarbeidet om skolekonserter, sjøl om landene har svært forskjellig volum på antallet konserter. Fra sesongen 2012/13 ble det inngått en nordisk avtale om erfaringsoverføring og utveksling av ideer, programmer og musikere i Norden. Se www.nordkon.net for mer informasjon.

”Arts Education Partnership”¹⁵ er en overbyggende organisasjon i USA som samler over 100 forskjellige kunstutdanningsinstitusjoner og interesseorganisasjoner omkring temaet ”kunst i skolen”. I deres store forskingsdatabase ”Artsedsearch” finnes resultat fra forskingsprosjekt omkring kunstfag i opplæringa, også i musikk. En betydningsfull studie fra AEP er ”Critical Links” (Deasy et al 2002). Critical Links analyserer og presenterer funn fra 62 studier, utdyper de komplekse intellektuelle og følelsesmessige prosessene om og i å lære kunst, og sier også noe om hvordan disse prosessene berører læring og utvikling på flere områder av skolehverdagen og i livet.

Ett av de tydeligste funna i ”Critical Links” er at kunst kan være en spesielt god innfallsvinkel for læring for elever med lærevansker eller med komplisert sosioøkonomisk bakgrunn. Ut fra disse funna ble studien ”Third Space” (Deasy og Stevenson 2005) gjennomført. Her undersøkte forskerne 10 kunstfokuserte skoler i underprivilegerte områder. Resultata viste at elevene lærte bedre gjennom kunstfaglige linser og at resultatene fra den kunstbaserte læringa hadde positive ringvirkninger både for skolen som samfunn og for lokalsamfunnet utafor skolen. Et viktig funn i ”Third space” er betydninga kunstneriske læringsmåter har som demokratibyggende redskap. Uttrykket ”Third space” refererer til hvordan mening ikke eksisterer kun i mottakeren eller i kunsten, men i interaksjonen mellom de to (Deasy og Stevenson 2005, s. 10). Både ”Critical Links” og ”Third Space” bidrar på denne måten med nødvendig innsikt omkring kunst og estetiske fag sine potensialer for lærerne, elevene og samfunnet.

Kultur och estetik i skolan er sluttrapporten fra et svensk forskingsoppdrag om kultur og skole som pågikk i åra 1999-2003 (Aulin-Gråhamn og Thavenius 2003). Prosjektets hensikt var å skape et grunnlag for utvikling av (lærer)utdanning i estetiske fag på bakgrunn av forskernes observerte erfaringer fra forskjellige pågående kulturprosjekt i svenske skoler. Forfatterne mener det finnes lite forskning som beskriver hvordan skolen arbeider med kultur og estetikk, og at de estetiske virksomhetene i skolen ofte betegnes som ”fri skaping” eller ”god kultur”, men sjelden handler om hvordan estetikken kan framtre også i form av kunnskap, ferdighet og forståelse, og hvordan den kan skape mening. Aulin-Gråhamn og Thavenius mener det kan være uavklarte kvalitetsbegrep når det gjelder estetikken funksjon og betydning i skolen faglig og i forhold til skolesamfunnet, men også i lys av utviklinga på populærkultur- og mediefeltet. Aulin-Gråhamn og Thavenius har også deltatt med skarpe øyne i prosjekt der kunstnere deltar i kunstprosjekt på skoler. (Aulin-Gråhamn og Thavenius 2003). Her peker de på at kunstnere og lærere har forskjellige kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forholdet til elevene, til kunsten og til hverandre som profesjonelle yrkesutøvere. Min

¹⁵ Dette er en overbygning for organisasjoner i USA som ønsker å fremme kunst i skolen. Mer informasjon: www.aep-arts.org

studie baserer seg ikke på vesentlige undersøkelser om skole, lærere eller elever, og ”Kultur i skolan” representerer en bakgrunn for perspektivering av materialet mitt gjennom å gi et bilde av utfordringene for de estetiske faga i skolen.

2.2 Partnerskap og Teaching Artists

I USA og Storbritannia er det få besøksordninger som likner dem vi har i Norge, men fenomene ”Teaching artists”, ”Arts education Partnerships” og ”Arts integration” står sterkt, og det finnes dermed også en del forskning og artikler som angår dette.

”Teaching artists” (TA) har vært i aksjon i USA i mange tiår, og funksjonen hadde sin mest fruktbare utviklingsperiode under Ronald Reagans regime på 1980-tallet. Reagan fjerna estetiske fag fra læreplanene, en situasjon som skapte estetikk-vakuum i skolen. En del kunstnere gikk da inn i skolen på frivillig basis, eller finansiert av sponsorer, for å bøte på denne situasjonen. TA tar en form der lærer og kunstner jobber sammen over lengre tid og har gjensidige forpliktelser og funksjoner i det daglige. TA-ene er godt forsynt med websider, litteratur, håndbøker for eksempel ”The music teaching artist’s bible” (Booth 2009) og en egen TA-Journal.¹⁶ En rapport fra ”Teaching Artist’s Research Project” (TARP) (Rabkin et al. 2011) gir forskningsbasert bakgrunn angående TA-praksisenes utbredelse, arbeidsmåter og utfordringer for Teaching Artists i USA. I Norge er det starta forsøk med ”Teaching artists” gjennom kunst- og utdanningscenteret Seanse i Volda.¹⁷

Creative Partnerships¹⁸ var en tilsvarende mangeårig ordning i Storbritannia der skoler og kunstnere danna partnerskap av litt lengre varighet, og der man kontraktfesta og fulgte opp de forskjellige partenes arbeidsoppgaver, ansvar og målsettinger i prosjektene metodisk. Ordninga er nå lagt ned på grunn av økonomiske problem. Statsfinansierte Arts Council England bruker fortsatt partnerskapsbasert metodikk. ”Partnerships for learning. A guide to evaluating arts education projects” (Woolf 1999) kan være et eksempel på hvordan denne ideologien opererer i praksis. Det har utvikla seg forskning og akademiske diskusjoner rundt aspekt ved partnerskapsordningene, slik som ”Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? Thinking skills and creativity”. (Burnard og Swann 2010). Et interessant miljø rundt University of British Columbia i Canada bidrar også med perspektiv på teaching artists og andre sider ved kunstnerisk utdanningsaktivitet (Springgay, Irwin og Kind 2008, O’ Donoghue 2011) gjennom A/R/Tography, en

¹⁶ ¹⁶ Litteratur om teaching artists finnes på www.tajournal.com, og www.teachingartists.com

¹⁷ Seanse er en arena for utvikling av samarbeid mellom kunstfeltet, skole og barnehage. Senteret inviterer til arbeidsopphold for kunstnere, workshops, konferanser og forskning nasjonalt og internasjonalt. Mer informasjon: www.seanse.no

¹⁸ Historie og arbeidsmetoder for Creative Partnerships omtales på www.Creative-partnerships.org

aksjonsforskningsmetode som tar i bruk kunstneriske verktøy og der forskeren fungerer som lærer, kunstner og forsker.

2.3 Om den kulturelle skolesekken i Norge

I de seinere åra har det utvikla seg en forskingsportefølje som omhandler sider ved Den kulturelle skolesekken. Det materialet som hittil er gitt ut, er angitt i en oversiktsartikkel fra UNI Rokkansenteret ¹⁹ (Breivik & Christophersen 2012). Jeg vil her presentere noen utgivelser som utgjør bakgrunn og ressurser for mitt forskingsprosjekt.

Borgen og Brandt 2006: Borgen og Brandts rapport om DKS, ”Ekstraordinært eller selvfølgelig” (Borgen & Brandt 2006) har betydd mye for utviklinga av dette prosjektet, ikke minst på grunn av at den skapte stor oppmerksomhet da den kom, og at den ble heftig debattert og kritisert. Jeg kan veldig godt kan huske at jeg sjøl, med en identitet planta i kunstfeltet og med tro på den profesjonelle kunstens implisitte og udiskutable godhet, var med på å kritisere denne rapporten. ”Ekstraordinært eller selvfølgelig” reiser mange spørsmål om kunstbesøk i skolen, hvem de skal være for, verkets posisjon og starten på en interessant debatt om monologiske og dialogiske formidlingsformer. Ett av Borgen og Brandts budskap er at formidlingsformene må være varierte og speile ikke bare de historiske og konvensjonelle formidlingsformene, men også ta i bruk det de betegner som mer dialogiske formidlingsformer. På en side skal elevene lære kulturelle konvensjoner, på en annen side går det, i følge Borgen og Brandt, an å forholde seg til disse konvensjonene på en måte som relaterer til elevens livsverden. Borgen og Brandt framholder elevens aktivitet som et sentralt element for å skape mening, og peker på elevens behov for dialogiske formidlingsformer. Borgen og Brandt mener ordningas akilleshæl er det delte ansvaret mellom kunst og skole, og peker på at det nærmest er en umulig utfordring å skulle skape ei kunstformidlingsordning som på en og samme tid framtrer som meningsfylt for elevene, ivaretar kunst- og kulturfeltets autonomi og forholder seg til skolens sosialiserende og medborgerskapsdannende samfunnsoppdrag. Kulturelt sett peker Borgen og Brandt på at deltakerperspektivet i kunstmøtene i den øvrige kulturen er i ferd med å bli åpna for mer demokratiske relasjoner.

Breivik & Christophersen 2012, 2013: Et forskingsprosjekt i regi av Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen om ”Den kulturelle skolesekken” har foregått parallelt med min stipendperiode for doktorgraden. Begge parter har kjent til den andres prosjekt, men det har ikke vært utveksling underveis, og prosjekta har ikke vært nevneverdig influert av hverandre. Sentrale observasjoner fra Rokkansenterets prosjekt er at forholdet mellom kultur og skole fortsatt er et utfordrende felt i DKS,

¹⁹ Rokkansenteret (www.rokkan.uni.no) har i perioden 2009-2013 stått for et forskingsprosjekt angående DKS i samarbeid med Høgskolen i Bergen.

og at det bør settes i verk tiltak for å skape bedre balanse mellom partene. De mener dette kan gjøres ved å holde fram eksempler på kommuner og fylker som ser ut til å ha gode samarbeidspraksiser. Elevene må, etter disse forskernes vurdering, få mer innvirkning på og muligheter for deltakelse og medbestemmelse i kunstprosjektene, og andelen kunstbesøk som byr på fysiske utfoldelsesmuligheter og muligheter for elever til å ta initiativ bør økes og styrkes (Breivik & Christophersen 2012, s. 33). Forskinga avdekker også mangel på åpenhet omkring bakgrunn for valg av produksjoner og tema. Breivik & Christophersen ser dette i lys av tendensen til utvikling av en egen ”DKS - kunst” som ofte er regulert av praktiske forhold og økonomi, snarere enn av kunstneriske eller pedagogiske begrunnelser. Her mener forskerne bak prosjektet at en omfattende begeistringsretorikk i DKS-kulturen hindrer nødvendig kritikk av prosjektet, og at mangfoldet i DKS på denne måten kan være trua fordi potensielle kritikere ikke tillates ytringsrom.

Bamford 2012: I Anne Bamfords undersøkelse ”Arts and cultural education in Norway 2010-2011” (Bamford 2012) gjør hun betraktninger om de estetiske fagas plass i den norske skolehverdagen og reflekterer også over hvordan DKS fungerer i dette bildet. Bamford finner det overraskende prestisjefyllt for kunstnere i Norge å opptre på skoler, og hun registrerer at mange ønsker slike oppdrag. Hun peker på tidsfaktoren som en hindring for å skape relasjoner mellom lærere og kunstnere, og at besøks/turnéordningene ikke skaper optimale muligheter til å etterlate et mer varig inntrykk hos elever. Hun registrerer på denne bakgrunn at DKS er mer fokusert på ”dekning” enn på ”dybde”. Bamford finner at elevene er lite opptatt av DKS, at de ofte oppfatter begivenhetene i DKS-regi som noe sært eller rart som ikke angår dem i særlig grad og at de ønsker mer råderett og større mulighet til å påvirke formidlingssituasjonen (Bamford 2012, s. 39).

Digranes 2009: En avhandling som er interessant i sammenheng med mitt prosjekt er Ingvild Digranes (2009): ”Den Kulturelle Skulesekken - Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts” som setter søkelys på DKS-relaterte narrativ om kunstens godhet i skolen. Avhandlinga har empiri fra kunst- og håndverksfeltet, men den setter søkelys på generelle utfordringer ved DKS som diskurs som er interessant også for musikkdelen av praksisen. Digranes peker på hvordan lærere ofte blir nedvurdert i omtale av DKS fra kunstfeltet sin side, og at medieoppslag og omtaler av kunstneriske innslag i skolen har en tendens til å vinkle læreres innsats og kunnskap som et hinder for det kunstneriske møtet.²⁰

Digranes utdyper et tema som også Borgen og Brandt (2006) er inne på, nemlig diskusjonen om kunstens historiske rolle som utfordrer og motkultur til skolen og det paradokset denne rolla skaper i samarbeidet mellom kunstnere og skolen.

²⁰ Jeg er personlig sitert i denne avhandlinga på bakgrunn av en artikkel jeg skrev i Stavanger Aftenblad (Holdhus 2008), den gang med et verdensbilde om kunstens udelt positive virkning for elevene.

Bjørnsen 2011: Sentral er også Egil Bjørnsens kultur- og danningsteoretiske avhandling der han fokuserer på kulturpolitikken siviliserende funksjon i Norge. Han bruker DKS som case, og peker på at DKS har en objektorientert, demokratiserende, men samtidig udemokratisk funksjon, i tråd med ideer om den profesjonelle kunstens foredlende potensial for elevene. I følge Bjørnsen har mye av den norske kulturpolitikken fungert siviliserende, med formål å løfte befolkningens kulturelle nivå gjennom en objektorientert dannelse basert på å gi befolkninga tilgang til kunstopplevelser, utvalgt av smaksdommere. Han mener dette er et tankesett som historisk sett i Norge har overskygga ideer om menneskers evner til å utvikle og utøve egne kunstneriske uttrykk. Bjørnsen peker på at DKS for øyeblikket fungerer som et uttrykk for en slik objektorientert dannelseskonsepsjon.

2.4 Musikkrelaterte studier og studier om estetisk utdanning

Valberg 2011: Den norske studien som tematisk sett ligger tettest på min studie, fordi den omhandler konserter for barn, er Tony Valbergs ”En relasjonell musikkestetikk”(2011). Valberg har undersøkt orkesterselskapenes barnekonserter historiske og ideologiske utvikling med bakgrunn i historisk estetisk filosofi som han mener har påvirket utvikling av orkestrenes repertoar og formidlingsideologier. Dette betrakter han i lys av de historiske og kulturelle konstruksjonene av begrepene ”barndom” og ”opplevelse”. Han kontrasterer dette videre gjennom forskning omkring barns psykologiske og sosiale utvikling som grunnlag for mulighetene deres som publikum. Dermed stiller han spørsmålet om barn er i stand til å oppleve kunst på tradisjonelt kunstneriske premisser. Valberg finner at produksjon av konserter for barn må bygge på formidlernes kjennskap til barnets rike perseptuelle muligheter i musikkopplevelsen og til hvordan barna utvikler deltakerstrategier i møtene sine med musikken.

Christophersen 2009: Catharina Christophersens avhandling ”Rytmaskundervisning som estetisk praksis” (2009) omfatter sider ved forholdet mellom estetikk og læring i en kontekst av høyere utdanning. Christophersen viser praksisen ved konservatoriet som et trossystem der studentene assimileres i en verden av selvinnlysende verdier gjennom objektive strukturer i læringsaktiviteter, i narrativ og i andre aktiviteter som involverer konservatoriekonteksten. Hun finner at verdiene i disse aktivitetene sammenfaller med estetiske verdier slik de blir uttrykt og brukt i konservatoriets undervisning. Disse verdiene ivaretas og opprettholdes gjennom sosiale kontrollmekanismer som også viser seg som sjølkontroll hos den enkelte. Dette sammenfallet av innvedde og tingliggjorte strukturer bidrar, i følge Christophersen, til å opprettholde og reproducere et helhetlig trossystem der aktiviteten – rytmaskundervisningstradisjon - føles som det eneste naturlige. Christophersen mener at å delta i estetisk praksis dermed inkorporerer de estetiske verdiene som følger med denne spesielle estetiske praksisen, som dermed setter grenser for hva den enkelte kan bli tillatt og tillate seg sjøl å lære.

Christophersens studie er relevant for min studie som perspektiv på en diskusjon som reises i denne studiens empiri rundt musikeres kompetanse når det gjelder å utvikle og framføre konserter og musikk møter med/for elever, og som belyser temaet utdanning og sosialisering av musikere. Empirien i Christophersens studie er fra Danmark, og dreier seg om høyere utdanning i rytmisk musikk, men jeg mener det går an å trekke paralleller til høyere musikkutdanning i Norge, uavhengig av sjanger.

Sæbø (2009) sin avhandling fra dramafeltet er en studie som peker på at skolen må tilby elevene muligheter til å uttrykke seg for at estetikken i skolen skal kunne bety noe, både for dem personlig og som læring. Sæbø sin studie sier videre at drama som fag i skolen hviler på et konstruktivistisk, pragmatisk og fenomenologisk kunnskapssyn, og at faget kan miste funksjonen sin dersom skolen ikke er i stand til å møte faget med et slikt utgangspunkt. Sæbø peker videre på at de som skal undervise i drama eller utløse dramasituasjoner må ha en spesielt utvikla kunnskaps- og ferdighetsbase for å realisere dramafagets potensial. Hun finner at lærere mangler kompetanse i drama, og at denne kompetansemangelen driver dramaundervisninga i retning av skolens tradisjonelle kunnskapssyn, noe som reduserer den dramabaserte undervisninga i grunnskolen til et uttrykk for ”et rekonstruerende og romantisk kunnskapssyn, med svak estetikk” (Sæbø 2009, s. 246).

2.4.1 Studier om det visuelle kunstfeltet

Det visuelle kunstfeltet byr på mye litteratur omkring møtet mellom kunstformidleren og elevene. Dette feltets lange tradisjon for å ta imot elever i kunstmuseene som mer eller mindre tradisjonell ”kunstformidling” viser seg i refleksjon og forskning rundt praksis og ideologi som også problematiserer formidlingsbasert praksis.

Aure 2011: ”Kampen om blikket”. Denne studien framstår som både kunstfilosofisk og didaktisk orientert, og samtidig inneholder den en empirisk og longitudinell undersøkelse der elever får fortelle om opplevelsene sine fra kunstformidlingsprosesser. Aure presenterer ungdoms erfaring fra kunstformidlingsprosjekt som mulige bidrag til utvikling av kunnskap om feltet, men hun utfolder også bakgrunner og tradisjoner for dagens kunstformidling som innvevd i estetiske og kunstdidaktiske tradisjoner. Kunstdidaktikk er for Aure et fenomen som er satt sammen av de voksnes intensjoner og begrunnelser på den ene sida og elevers erfaringer på den andre sida. Aure utvikler teori som bidrag til et utvida begrepsapparat omkring slike formidlingspraksiser. Dette gjør hun ved å speile kunstformidlingsbegrepet mot diskurser som er kunnskapsteoretiske, kunstteoretiske og paradigmatisk. Det empiriske materialet hos Aure viser konflikt mellom kunstformidlers modernistisk orienterte utgangspunkt og elevenes mer postmodernistiske og relasjonelle erfaring og verdensbilde. Aures avhandling representerer en ressurs for mitt arbeid, fordi den tilbyr forslag til teoretisk og historisk funderte diskursordener for kunstformidling som jeg har hatt nytte av i analyse av empiri og teori i denne avhandlinga.

Illeris : Også Helene Illeris sine mange arbeider fra det kunstpedagogiske feltet er med på å sette avhandlinga mi i perspektiv, kanskje særlig ”Billede, pedagogik og magt” (2002) der maktperspektivet er interessant for den foreliggende studien. Illeris sorterer det kunstpedagogiske feltet i en rekke diskurser, slik som for eksempel ”Den billedkunstpedagogiske diskursorden” og ”Den formningspedagogiske diskursorden”. Som forsker velger hun å etablere motdiskurser til feltet. Motdiskursene fungerer som relativiserende gjenfortellinger av det virkelighetsbildet samfunnet tradisjonelt orienterer seg etter i feltet. Illeris kanaliserer engasjementet sitt for endring i det billedkunstpedagogiske feltet gjennom disse motdiskursene, noe som skaper en interessant utviklingsorientering i studien uten at den blir direkte instrumentell.

2.4.2 Performative studier – interaktive dramaturgier

Performative studier av kunst for/med barn under tre år er utgangspunktet for en tradisjon av refleksjon og praktisk arbeid som inneholder element av småbarnspedagogikk, barnekultur, kunst og estetikk. Dette perspektivet bidrar med praksisnær forskning omkring interaktive dramaturgier relatert til et ungt publikum. Det historiske utgangspunktet i Norge for de performative studiene av forestillinger for/med småbarn som vi ser i dag, var prosjektene Klangfugl (2000-2002) og Glitterbird – Art for the very young (2003-2006). Klangfugl var et norsk prosjekt der kunstnere fikk veiledning i å utvikle forestillingskonsept for de minste. Med Glitterbird ble dette prosjektet videreutvikla gjennom europeisk samarbeid, finansiert av EU-programmet Culture 2000. Programmene skulle gi barn under 3 år mulighet til å oppleve kunst, men også sette søkelys på utvikling av barndomsforståelser. Begge disse store prosjekta ga kunstnere muligheter til å eksperimentere og utarbeide produksjoner, ofte i en veiledet blanding av kunstarter, der de yngste barna kom i fokus som publikum og deltakere. Nærmere 40 kunstnergrupper deltok i prosjektene, som nok har endra manges syn på småbarn som publikum og hva som kan være kunst for/med små barn (Hernes, Os & Selmer-Olsen 2010).

Et praktisk forskningsprosjekt med Klangfugl/Glitterbird som bakteppe er Lise Hoviks pågående prosjekt ”De Røde Skoene – en kunstnerisk og teoretisk undersøkelse av teater for de aller minste”, der Hoviks kompani Teater Fot²¹ produserer teater for barn og forsker på resepsjon og virkninger av endringer i konsept. Et slik aksjonsforskningsperspektiv føles for meg nært, fleksibelt og nyttig, og kan være en vei til breiere refleksjon, også hos utøvere. Det er også inspirerende å observere musikkens interaktive, improvisatoriske og performative funksjon i disse forestillingene²². Hovik er medforfatter i boka ”Møter i bevegelse – å improvisere med de yngste barna” (Liset, Myrstad &

²¹ Teater Fot er et teaterkompani der Lise Hovik utvikler interaktive dramaturgier for de minste gjennom aksjonsforskning. Se www.teaterfot.no

Sverdrup 2011), der improvisasjonsbegrepet i teatermøtene utforskes på bakgrunn av produksjoner som spilles for målgruppa. Siemke Böhnisch (2010) sin avhandling ”Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere” forsker også på de yngstes møte med teateret, da i forhold til feedbacksløyfer.²³ Mye av denne forskninga har sitt omdreingspunkt i miljøet rundt Institut for Dramaturgi ved Universitetet i Århus og i tidsskriftet *Peripeti*, som gis ut ved samme institusjon. Klangfugl og Glitterbird-prosjekta lever fortsatt videre som forskning og teater. Siste prosjekt på stammen i Norge er ”SceSam – interaktive dramaturgier i scenekunst for barn”²⁴, som er et kunstnerisk forskingsprosjekt som drives i samarbeid mellom forskere og kunstnergrupper.

2.5 Litteratur om barnekultur

Forskningsprosjektet ”Børn og kultur i det 21. århundrede – hvad ved vi” pågikk i perioden 2004-2010. Det nordiske barnekulturnettverkets forskningsprosjekt (BIN-Norden) har analysert barnas kulturelle muligheter og utfordringer i lys av det 21. århundres omskiftelighet og mediale situasjon sett fra Norden. Det finnes en lang rekke publiserte artikler om prosjektet²⁵, og resultat fra prosjektet er også presentert gjennom boka ”Børn og kultur i Norden” (Juncker 2013). Et sentralt funn fra prosjektet er at samfunnet i framtida vil styrke barnets rolle – som rettighetshaver, men også som ansvarlig borger på et tidligere tidspunkt i livet enn det som har vært tradisjon. På denne måten kommer også barnet/eleven som agent i pedagogiske og estetiske relasjoner til syne gjennom sin handlekraft og empati, sine kunnskaper og ferdigheter og gjennom sin tilværelse som barn. Resultat fra BIN-Norden sitt forskningsprosjekt tyder på at synet på barnet som kompetent, etisk og ansvarlig vil utvikle seg videre i tida som kommer og at det vil ta form av endra relasjoner mellom foreldre og barn, mellom lærere og elever og mellom kunstformidlere og elever.

Junckers bok ”Om processen. Det æstetriskes betydning i børns kultur” (2006), som bygger på resultat fra hennes Dr.scient.bibl.- avhandling, presenterer bakgrunn for å forstå hvilke tradisjoner som virker inn på voksnes syn på barnekultur, kunst for barn og kunstpedagogikk for barn. I følge Juncker har denne tradisjonen vært prega av barnet som ”becoming”, altså en slags uferdig voksen, og følgelig har voksne ment at barn ikke er i stand til å oppleve kunst. All kunst for barn blir i denne konteksten enten pedagogisk eller oppdragende. Mot denne diskursen²⁶ viser barnekulturen seg som

²³ Feedbacksløyfe-begrepet er utdypa i 5.3.3..

²⁴ Mer informasjon om bakgrunn og ideologi bak Scesam-prosjektet finnes på www.scesam.no

²⁵ BIN-Nordens prosjekt ble innleda med et lukka forskerseminar der forskere fra hele Norden deltok. Her ble prosjektets profil og forskings spørsmål diskutert. Prosjektet ble deretter gjennomført med tre faglige hovedkonferanser: 1) Børn og kultur – i teori og metode?, 2) Børn og kultur – i samfund? Og 3) Det æstetisques betydning i børnekultur og børns kultur. Hver av konferansene resulterte i en rekke artikler og forskingsbidrag fra hele Norden som er publisert på nettverkets hjemmeside www.bin-norden.net

barns egen kultur, og resultatene av Junckers utforskning av denne kulturen representerer et viktig utgangspunkt for å forstå hvordan barns/elevs livsverden kan være konstruert – i følge Juncker skjer denne konstruksjonen i stor grad gjennom estetiske komponenter og væremåter. Dette er en prosessorientert og ikke produktorientert kultur som viser seg som et estetisk fortolkningsfellesskap der barna er ”beings”, og ikke ”becomings” (James, Jenks & Prout 1998). Denne barnekulturelle diskursen har det estetiske som drivende, formgivende og iscenesettende prinsipp, den er brukerorientert og identitetsdannende og eksisterer mellom deltakerne. Samtidig er den avhengig av et reservoar av kulturelt nedarva uttrykksformer, klassiske og mer samtidige.

Det børnekulturelle fortolkningsfellesskap er til stede alltid og overalt som narrativt begær, vilje, vægring – hva enten vi som voksne ønsker det eller ej. Det rummer en energi, en kreativ kraft og en etikk – en grunnleggende demokratisk utfordring (Juncker 2006 s. 237).

Kunnskap om barnekultur og sosiologiske overveielser om barns samfunnsrolle i det nye århundret kan representere viktig bakgrunnsmateriale i bygging av estetiske relasjoner av betydning for elevs livsverden, og den angår som sådan både musikere og lærere.

2.6 Avslutning

Dette kapitlet har tatt for seg en del av det forskningsbaserte bakgrunns materialet for studien. Først har jeg presentert aktuell forskning om kunst i skolen og om kunstfagas betydning for elever personlig og faglig. Omtale av litteratur omkring partnerskap og skolebaserte kunstpraksiser, samt omtale av forskning relatert til Den kulturelle skolesekken i Norge har fått plass her. Kapitlet omtaler videre en del musikkrelaterte og kunstdidaktiske studier, og går videre inn på arbeider som omhandler formidling innen det visuelle kunstfeltet og i performative studier. Til slutt har jeg også presentert noen arbeider om barnekultur som har hatt betydning for avhandlinga. Arbeidene som er omtalt i dette kapitlet, har hatt hver sin spesifikke betydning for sider ved avhandlinga, og på denne måten er de med på å bygge ei avhandling som er breddeorientert og forsøker å utforske sammenhenger mellom posisjoner i dette landskapet av forskning. Det som kjennetegner utvalget av arbeider som er omtalt her, er at de alle på ett eller flere vis omhandler forholdet mellom barn og kunst, eller mellom kunst og utdanning. Som bidrag til dette forskningsfellesskapet posisjonerer avhandlinga seg primært gjennom å belyse kunstneriske musikalske uttrykks posisjon overfor og i relasjon til elever, lærere og skolen som institusjon.

Kapittel 3

Teoretiske perspektiv

Men i et teater, foran en fremføring – akkurat som på et museum, på en skole eller i en gate – finnes det aldri annet enn individer som staker ut sin egen vei gjennom skogen av ting, gjerninger og tegn som møter dem ansikt til ansikt eller omgir dem

(Rancière 2012 s. 30).

3.1 Innledning

Dette kapitlets hovedhensikt er å redegjøre for grunnleggende teoretiske innfallsvinkler jeg møter praksisen med, og å forklare sammenhenger jeg opplever disse teoriene står i til hverandre og som er viktige i min forståelse av dem. Innledningsvis er det et poeng å gjøre klart at forfatteren verken er pragmatist, kultursosiolog eller filosof, men primært har tatt fatt på studien med musikkpedagogisk bakgrunnskunnskap. Tilnærmingene til teori har dermed ofte følt som besøk i en ”annen verden”, fordi jeg strekker meg ut over min ”hjemmebane”. Å speile egen bakgrunn i teori og filosofi fra andre fagfelt oppleves som fruktbart og nødvendig, og jeg gjør det etter beste evne og med en viss ærefrykt og respekt for dem som virkelig kan mye om disse fagområda.

I dette kapitlet vil jeg først presentere aspekt ved sosialkonstruksjonismen som grunnleggende forståelsesmessig utgangspunkt for studien. Deretter gir jeg en beskrivelse av sosialkonstruksjonistiske teorier om samfunnets institusjoner, fordi disse informerer hvordan jeg ser på skolekonsertpraksisens bakenforliggende institusjonelle strukturer. Jeg vil også trekke fram hvordan Bourdieus sosiologi er inspirert av fenomenologiske grunnbegrep og si noe om hvordan studien i tillegg trekker veksler på Deweys pragmatiske pedagogikk og estetikkforståelse. Jeg opererer med et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt og bruker mange av Bourdieus begrep analytisk. Det er et poeng å få fram at verken sosialkonstruksjonistiske teorier eller Bourdieus sosiologi forholder seg til mennesker som hjelpeløse kulturmarionetter. I en studie som omhandler musikkopplevelser er det viktig at den enkeltes handlekraft, empati og følelsesbasing får plass, enten de forekommer som uttrykk eller inntrykk. På denne bakgrunn knytter jeg teoriene til noen fenomenologiske grunnbegrep som er betydningsfulle innen sosialkonstruksjonistiske og kultursosiologiske betraktingsmåter. Avhandlinga fokuserer på de kontekstuelle, relasjonelle og kunnskapssosiologiske sidene ved det å besøke skoler med profesjonelt produsert og framførte konserter. Gjennom forskingsprosessen har jeg vært opptatt av hvordan praksisen former seg og hvordan den tillater seg sjøl å bli forma. Praksiser er menneskeskapte, og jeg forsøker å ha som bakteppe at enhver menneskeskapt struktur formes av aspekt ved menneskers handlekraft og behov

for å utrykke seg, finne mening i verden og bli sett som subjekt. En kan si at spesifikke estetiske, kunstneriske og læringsorienterte aspekt som former det særegne ved denne praksisen bryter fram på bakgrunn av menneskers intensjoner. Disse intensjonene spiller med i objektiverte strukturer (Berger & Luckmann 2000²⁷, Bourdieu & Wacquant 1996²⁸) som regulerer menneskene i praksisens muligheter for å iverksette sine intensjoner. Intensjonene og objektiveringene reflekterer agenters verdier og kulturelle betrakningsmåter, tilegna gjennom forsøk på å finne veien i ”den skogen av ting, gjerninger og tegn” (Ranci re 2012, s. 30) som omgir dem og som de omgir seg med.

3.2 Konstruksjonisme og relasjoner

”Sosialkonstruksjonisme” betegner samfunnsvitenskapelige retninger som bygger på ideer om at mennesker konstruerer sin virkelighet gjennom interaksjon (Berger & Luckmann 2000, Gergen 2011). Konstruksjonistene uttrykker avstand til en essensialistisk verdensforståelse som bygger på en forestilling om at fenomen egentlig framtrer som uttrykk eller representasjoner for noe universelt. Slike universalrepresentasjoner konstrueres ved at store grupper framtreddelser slås sammen og vi ser fenomenene gjennom fellesbetegnelser sjøl om de egentlig er differensierte. Et eksempel kan være de store fellesbetegnelsene ”barn” og ”kunst”. For eksempel kan vi si at uttalelsen ”kunst er bra for barn” er prega av essensialistisk ideologi. Denne ideologien baserer seg på en dualisme mellom form og innhold, der innholdet bestemmes som essensen, det egentlige og sanne, mens formen representerer hvordan fenomenet til enhver tid framtrer. I eksemplet vil kunstens sj nger og presentasjonsform dermed ikke bety så mye i seg sjøl, men vise til essensen – det udefinerte, som er bra for barn. Representasjonen ”barn” er også essensialistisk fordi den spiller på hvordan barn ”er”, sjøl om de faktisk er veldig forskjellige (Rorty 2009). ”Barnet” og ”kunsten” ses i eksemplet som ”det virkelige”, mens det som egentlig framtrer, for eksempel en performanceforestilling for norske 2-åringer i en barnehage, ses på som uttrykk for denne virkeligheten. I en konstruksjonistisk ideologi snus dette opp-ned – den enkelte framtreddelse ses som konstruert av en rekke historiske, kulturelle og relasjonelle situasjoner, men også av blikket til den som ser (Illeris 2002, Gergen 2011). Konstruksjonister ser dermed ikke sannheter og kunnskaper som noe grunnleggende, men som noe lokalt, relasjonelt og språklig påvirka og forma. Sosialkonstruksjonister som Gergen (2011) og Rorty (1979) går videre på dette ved å hevde at dersom kunnskapen er lokal, så er den også relasjonell, gjenstand for forhandlinger og dermed ustabil. Framforhandling av lokale ”sannheter” baseres

²⁷ Berger og Luckmann 2000 er en norsk oversettelse av Berger og Luckmann 1967. Av praktiske årsaker refererer jeg til begge bøkene.

²⁸ Bourdieu og Wacquant 1996 er en dansk oversettelse av Bourdieu og Wacquant 1992. Av praktiske årsaker refererer jeg til begge bøkene.

dermed på etikken hos subjektene i en demokratisk ideologi basert på refleksiv dialog (Shotter og Gergen 1989). Gergens sosialpsykologiske relasjonisme betoner på bakgrunn av dette også jeggdimensjonens relasjoner til omverdenen. Vi påvirker og lar oss påvirke av relasjonene rundt oss, og dermed må vi forholde oss til det menneskelige bidraget som en ustabil og påvirkelig størrelse. Dette gjør intersubjektiviteten til et viktig redskap for kunnskapsproduksjonen.

Relasjonisme kan stilles opp som en motsetning til objektivisme, som epistemologisk sett betegner forestillinger om at vi kan stille oss i betrakteravstand til det som skjer i verden og beskrive det verdinøytralt. Objektivisme har tradisjonelt sett vært forutsetningen for vitenskapelighet. Et relasjonistisk utgangspunkt betyr å innse at det ikke finnes isolerte sannheter, men at fenomen inngår i en komplisert vev av relasjoner uten egentlig begynnelse og slutt, og at mening for menneskene ikke produseres i en lukka individuell boble, men alltid i relasjon til andre mennesker, situasjoner, institusjoner og ting (Gergen 2011). Gergens vektlegging av individets innveving i og avhengighet av relasjoner trekker på denne måten på sosialkonstruksjonismens fenomenologiske opphav, i ei historisk linje til Alfred Schutz (1899-1959) sin hverdagslivs- og samfunnsorienterte fenomenologi (Alvesson & Sköldbberg 2008, s. 82).

3.3 Samfunnets institusjoner

Teorier om institusjoner kan bidra til å tydeliggjøre skolekonsertpraksisen som et hybrid felt i skjæringspunktet mellom to store overordna maktfelt eller institusjoner i samfunnet, utdanningsinstitusjonen og kunstinstitusjonen. Den teoretiske konstruksjonen av det sosiologiske institusjonsbegrepet, der legitimering og læring er sentrale begrep kan forklare noen av mekanismene som danner bakgrunn for skolekonsertpraksisen. En samfunnsinstitusjon betegnes i sosiologien som en objektivisering, det vil si noe alle forholder seg til som et artefakt, men som egentlig kun eksisterer som en forestilling. Bourdieu betegner noe liknende med sitt begrep ”overordna maktfelt”, fordi han språklig sett kaller alle nivå for ”felt” (Bourdieu & Wacquant 1996 s.91), men jeg velger i denne sammenheng å ta i bruk sosialkonstruksjonistiske teorier om institusjoner, fordi de har sammenheng med sentrale teorier om kunstfeltet som institusjon.

Berger og Luckmann ser i sin bok ”The social construction of Reality, a Treatise in the Sociology of Knowledge” (1967) på virkeligheten som en sosial konstruksjon der læring er et bærende element i institusjonalisering, legitimering og videreføring av sosiale konstruksjoner, men de peker også på subjektet som agent i disse konstruksjonene. I følge Berger og Luckmann skjer institusjonalisering gjennom habitualisering, altså ved at vi hele tida utvikler vaner slik at vi kan gjenta handle- og tenkemåter i situasjoner som likner hverandre. Institusjonalisering vil si å gjøre et sett tale- og handlemåter til objekt som egentlig er symbolske, men som tar plass i folks bevissthet som en ting. I storsamfunnet har vi mange slike institusjoner, for eksempel media, jussen, familien og kunsten.

Berger og Luckmann beskriver A og B som sammen danner en institusjon. Så lenge de lever, vil de være i stand til å huske logikken bak handlingsmønstre og verdier i institusjonen. Men allerede i neste generasjon vil institusjonens skapelse være historisk, og etterkommerne må lære hvorfor institusjonen fungerer som den gjør gjennom legitimeringshistorier. Disse historiene og legitimeringene blir brukt av alle som forholder seg til institusjonen, og det er på bakgrunn av disse at nye historier, legitimeringer, definisjoner og handle- og talemåter manifesterer seg i institusjonen. Videre utvikler det seg mekanismer for sosial kontroll, der systemet bestemmer over individet gjennom å forhindre redefinering av innholdet i institusjonen. Jo mer innhold som blir institusjonalisert, jo mer forutsigbar blir institusjonen, og jo større kontroll må den ha over aktørenes handlinger og holdninger gjennom eksplisitte og implisitte lover, regler og legitimeringsfortellinger som systemet sjøl produserer. Berger og Luckmann mener at alle institusjoner har en historisk eller biografisk oppbygd kunnskapsbase som reproducerer institusjonens symbolske regelverk, og at denne er praktisk og ikke i så stor grad teoretisk. Kjørup definerer institusjonen som et sosialt system som består av

...regler der styrer visse personer i deres valg af aktiviteter i forbindelse med visse andre personer eller visse genstande, og hele institutionen inneholder ofte visse underinstitutioner (Kjørup 2000, s. 37).

I den samfunnsskapte virkeligheten betraktes kunsten som en slik institusjon. Den institusjonelle kunstforståelsen er blant annet formulert av Arthur C. Danto i "The artworld" (1964). George Dickie har også bidratt til konstruksjonen av begrepet, først gjennom "Aesthetics: an introduction" (1971) der han hevder at hvem som helst kan utrope hva som helst til kunst, noe han seinere revurderte i "The art circle" (1984), som er en erkjennelse av at for å institusjonalisere et kunstverk, må smaksdommerne være godkjente av institusjonen, altså ha symbolsk makt i feltet (Kjørup 2000). Becker (1982) beskriver kunstverdenen som et nettverk av mennesker som organiserer sin aktivitet gjennom felles interaksjons- og samarbeidsmønstre basert på en felles enighet om konvensjonene. Bourdieu (2000) imøtegår Becker direkte gjennom å framholde at det kunstneriske feltet ikke kan reduseres til en bestemt populasjon av individuelle agenter.

Vad som bland mycket annat fattas i denna rent deskriptiva och uppräknande framställning är att den förbiser de objektiva relationer som utgör fältets struktur och som anger målet för de strider som syfter till att bevara eller förändra det (Bourdieu 2000, s. 301).

Bourdieu kritiserer her institusjonsteoriene for ikke i stor nok grad å ta høyde for at det finnes en innebygd dynamikk i ethvert felt som drives fram av at agentenes objektive relasjoner til enhver tid fører til stridigheter om definisjonene.

Berger og Luckmanns generelle teoretiske formuleringer omkring danning av institusjoner gjelder også for kunstfeltet, det vil si at det går an å se kunstinstitusjonen som bygd opp gjennom sine og det øvrige samfunnets historiske, filosofiske og handlingsmessige legitimeringer og ritualer reproduisert gjennom læring, habitualisering og produksjon av tro. I denne avhandlingen ser jeg institusjonen som overordna, og feltet ”skolekonsertpraksisen” kan på denne måten ha to forskjellige slike overordna institusjoner som er med på å prege doxa i praksisen, nemlig institusjonene ”utdanning” og ”kunst”, som har hvert sitt kompliserte forhold til estetikk og læring. Jeg betrakter samtidig de overordna institusjonene ”skole” og ”kunst” i et Bourdieu- perspektiv, det vil si som dynamisk strukturerte felt der resultat av stridigheter mellom posisjoner kan endre definisjonene (Bourdieu & Wacquant 1992, s 94).

3.4 Kultursosiologi og pragmatisme

Music means whatever a person experiences when involved with music. Music education exists to nurture people's potential to gain deeper, broader, more significant musical meanings
(Reimer 2003 s. 133).

Gjennom å undersøke skolekonsertpraksisen, en praksis som tar opp i seg både kunstneriske aspekt og forhold som angår utdanning, beveger jeg meg i dette prosjektet i et kulturelt felt som henter verdier og handlemåter fra to samfunnsinstitusjoner: Kunstinstitusjonen og utdanningsinstitusjonen. Det første forskningsspørsmålet er ”Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?” En vesentlig tilnærming til dette spørsmålet handler om menneskers relasjoner til musikk og deres muligheter for å oppleve musikk, sett som subjektive estetiske erfaringer. Lehmann (2013) hevder den estetiske opplevelsen representerer en ”andethedserfaring”, og han mener man i våre dager ”må tenke æstetik som en samlebetegnelse for mange forskjellige former for andethedserfaring, der udelukkende er kropslig og forbigående” (Lehmann 2013, s. 33). Annethedserfaringer sett som estetiske erfaringer oppleves i siste instans som subjektive, sanselige og emosjonelle, men er samtidig betingta av strukturer som er forma av og utløser sosiale og kulturelle læringsaspekt, og disse strukturene har også, i dialog med den estetiske erfaringa, betydning som intersubjektivt erfaringsgrunnlag for grupper (f. eks. klasser). I skolekonsertsammenheng betrakter jeg slike strukturer som kulturelle og institusjonelle rammer som virker inn på publikums muligheter for musikkopplevelse, på musikernes uttrykksmuligheter og på lærernes undervisningspraksis. En kultursosiologisk betraktningssmåte gir muligheter til å fortolke samspill mellom mennesker i skolekonsertpraksisen som uttrykk for godtatte måter å agere på i et visst miljø, og jeg forstår disse godtatte handlemåtene som konstituerende for en del arbeidsmåter og verdier i praksisen.

For fenomenologer framtrer verden i førstepersonsperspektiv, der den levde tid, kropp, rom og levde relasjoner tar plass (Husserl 1962, van Manen 1990, Merleau-Ponty 2000). Estetiske opplevelser og uttrykk rommer opplevelses- erfarings- og handlingsdimensjoner som har betydning for måten vår å betrakte og være i verden på, og der den enkelte gis rett til å forholde seg til og uttrykke musikk i samsvar med det som oppleves meningsfylt for vedkommende. Men fenomenologi handler om å være i verden, altså fokuserer ikke fenomenologene kun på individets opplevelser, men har empati og intersubjektivitet som vesentlige størrelser. Viss vi ser musikkopplevelsen i lys av fenomen som empati og intersubjektivitet, kan vi si at retten til å forholde seg til musikk på sin egen måte reguleres av at andre har den samme retten.

Det er spesielt to sentrale fenomenologiske begrep som er i spill i denne studien, nærmere bestemt ”livsverden” og ”intensjonalitet”, som begge stammer fra Edmund Husserl (1859-1938). Husserl framholder at intensjonaliteten hos mennesker alltid er til stede, bevisstheten vår er alltid retta mot noe, den strekker seg mot noe – konkret, strukturelt eller i fantasien, den er en om-het, eller aboutness. Hva intensjonaliteten bryr seg om eller med, beror på dimensjoner ved det neste begrepet – livsverden. I sin mest grunnleggende form betegner livsverden en horisont eller bakgrunn for alt vi foretar oss: Det er på bakgrunn av vår livsverden at noe framtrer som meningsfullt for oss, og det er bare i denne at én ting er det den er og ikke noe annet. Derfor er livsverden også en størrelse som stadig er i endring, og det er alltid mulig å berike den med nye erfaringer som kan kaste nytt lys over andre erfaringer vi har. I følge fenomenologene går det ikke an å se på verden uten å være med på å prege den og bli prega av den (Rønholt, Nielsen, Holgersen & Fink-Jensen 2003). Livsverden betegner vår delaktighet i og oppmerksomhet mot verden, som vi aldri kan se oss sjøl som uavhengige fra, fordi vi kontinuerlig både formes av og bidrar til forming av vår verden og omverden. For eksempel vil elevers livsverden være prega av deres personlige, familiære og kulturelle omgivelser på utsida av skolen, men også av skolen som overordna institusjon og av kulturen på den spesielle skolen de går på. Elevenes livsverden vil på denne måten være forskjellig fra elev til elev, men også ha noen felles kulturelle og utdanningsmessige trekk. Voksne som er danna under andre forutsetninger, vil ha element i sin livsverden som sammenfaller med elevenes verden, men mye vil også være forskjellig. Det vil være mulig for de voksne å utforske sider ved elevers livsverden, men verken læreren eller musikeren vil kunne ”krype inn i kroppen” på eleven og bebo denne verdenen fullt og helt.

Kroppen er sentral i livsverdensbegrepet, fordi forholdet vårt til tinga og omverdenen ikke bare er noe vi opplever, det er noe vi lever i, og som preger og preges av vår habitus (Merleau-Ponty 1962)

²⁹. Habitus i fenomenologisk forstand handler om sosiale og kulturelle vaner som er innskrevne i

²⁹ ”Habitus” er språklig sett i slekt med det latinske *Habitus*, som betyr tilstand eller vane. Fransk: *Habitude*, Engelsk: *Habit*. Annen bruk av ordet er *habitat*: Bosetting, revir og *inhabitant*: Innbygger (www.etymonline.com).

kroppen på en slik måte at den enkeltes handlinger og holdninger føles som naturgitte, de er vanskelige å forklare eller beskrive, de bare utføres eller utøves, de går ”forut for tanken”, slik som vi for eksempel ser timing hos en fotballspiller eller stilfølelse hos en musiker.

Livsverdensperspektivet beror på kroppslige erfaringer og nærvær, som omfatter sociale, kulturelle, historiske, emosjonelle, symbolske etc. aspekter. Derfor er ”kroppen” i et fenomenologisk perspektiv et omfattende symbolberedskap, der skaper mening i vores livsverden (Rønholt et al., s.54).

Livsverdensperspektivet anerkjenner på denne måten subjektet som psykologisk og emosjonelt vesen med sin egen intensjonalitet, samtidig som det rommer hvordan vi veves inn i samfunnet psykisk, fysisk og kulturelt.

3.5 Pedagogisk pragmatisme

Gjennom erfaringsbegrepet, som er sentralt hos Dewey (Dewey 1934, Løvlie 1989), kommer den fenomenologiske anerkjennelsen av førstepersonsperspektivet tydelig fram – enkeltmennesket møter og forholder seg aktivt og kreativt til mennesker, kultur og symbol som omgir det. Det kroppslige og intensjonelle i Deweys erfaringsbegrep knytter, slik jeg ser det, bånd til fenomenologien, men også til habitusbegrepet slik det brukes sosiologisk (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 122).

Mange av fenomenologiens prosjekt handler om å overskride eller tilby et nytt syn på dualismer og dikotomier, slik som kropp - sjel, teori - praksis osv. For fenomenologene representerer ikke slike dualismer motsetninger, tvert imot er de gjensidig avhengige av hverandre fordi de produserer og forutsetter hverandre. Det går an å tenke seg skole - kunst som en slik dualisme, det vil være mulig å se dem som motsetninger, men det vil heller ikke være så fremmed å tenke at de kan bety noe positivt for hverandre. Et fenomenologisk trekk hos Dewey er det sentrale forholdet hans til dualismene – han er alltid på jakt etter forbindelser som finnes mellom begrep og hvordan elementer i begrepsinnholdet i dualismer spiller sammen på et vis som kan skape tilknytning i stedet for motsetning.

Dewey hadde en idé om å påvise en sammenheng mellom ting og begrep, for å oppheve atskiltheten mellom tanke og handling slik den finnes hos Descartes (1596-1650). Deweys løsning på problemet er å betrakte både ting og begrep som kontekstuelle og kontinuerlige, ting er alltid i kontekst og prosess, ting kan aldri beskrives nøyaktig eller ses på eksakt samme måte av forskjellige mennesker. Vi gjenkjenner tingen gjennom vår individuelt og kulturelt konstruerte kunnskap om den, selv om denne kunnskapen ikke er helt subjektiv, i det tingens og begrepets mening også ligger i bruken. Dermed betraktes både personer, ting, begrep, handlinger og erfaringer hos Dewey som relasjoner (Løvlie 1989). Erfaringa er med andre ord alltid relasjonell. Dewey betrakter også tenking som handling, fordi tenking ikke bare omfatter tankeakten, men også endringa i holdning og handling som

følge av tenkinga. All kunnskap har for Dewey en handlingsdimensjon, men handlingene er ikke reine, de overlapper hverandre og interagerer med kunnskap som ikke har noen språklig dimensjon, men som likevel ikke kan være reine handlinger uten kunnskap (Polanyi 1958). Dermed blir bevisstheten i Deweysk forstand et handlingsforløp.

Ved å si at bevisstheten er et handlingsforløp, forkaster Dewey den nesten uutryddelige ideen om bevisstheten som et tabula rasa eller som et speil for tingene i verden. Ved å beskrive til og med motiver, interesser og planer som aktiviteter, protesterer Dewey mot at de er subjektive ting i oss, og framstiller dem som interaksjoner eller transaksjoner mellom meg og andre personer og ting. (Løvlie 1989, s. 158).

Erfaringsbegrepet står sentralt i Deweys filosofi, estetikk og pedagogikk, og det er også sentralt for å forstå det estetiske som primært i hans tankegang. Å gjøre en erfaring er for Dewey et tosidig forløp som balanserer mellom ”doing” (handling/refleksjoner) og ”undergoing” (påvirkning fra konteksten) (Dewey 2008). Aktivitet og deltakelse fra individ vil utløse kontekstuell respons og komme i omgrep med den omliggende kulturen. ”En erfaring”³⁰ hos Dewey er ikke noe som bare skjer, det betegner noe spesielt, kanskje det vi på norsk vil kalle en spesiell opplevelse. For virkelig å gjøre en erfaring, må individet være bevisst og aktivt, og det som skjer må komme til å representere en prosess som er avgrensa fra andre erfaringer og som avsluttes på en slik måte at ”avslutningen blir en fullbyrdelse og ikke et opphør” (Dewey 2008, s. 196). Erfaringsbegrepet framstår som eksistensialistisk - vekta ligger på mening og det affektive. Opplevelsen må bety noe for den som har den, og det gjør den sosial og kulturell. Samtidig kan erfaringer ikke eksistere uten et kroppslig-handlende initiativ som rommer en aksjon, ikke bare en re-aksjon. Hovedvekta i erfaringsbegrepet hos Dewey ligger med dette på personlig mening og sosial samhandling, forstått som aktiv, bevisst og intendert handling.

3.6 Kultursosiologi og prakseologi

Denne avhandlinga har et konstruksjonistisk og pragmatisk bakteppe som har slektskap med fenomenologiske tenkemåter. Dette gjør det interessant å ta i bruk sider ved Pierre Bourdieus sosiologiske begrepsapparat, med en prakseologisk tilnærming. Samfunnets praksiser ses hos Bourdieu som grunnleggende relasjonelle, og individers bevissthet og intensjonale virkelighet konstitueres dermed gjennom ulike sosiale praksiser der sosiale og mentale strukturer veves inn i hverandre. Bourdieu knytter sine individ til objektiverte posisjoner i sosiale felt gjennom forskjellige konsept, der habitus, felt, kapital og symbolsk makt er de mest framtreddende. Bourdieu bruker disse

³⁰ ”Experience” kan oversettes både med ”opplevelse” og ”erfaring”.

konsepta i sitt sosiologiske håndverk, og aspekt ved analysen av det empiriske materialet i denne avhandlinga er inspirert av Bourdieus begrep.

Det følgende avsnittet fokuserer primært på prakseologien, der Bourdieu gjør bruk av slektskapet mellom fenomenologiske, pragmatiske og kultursosiologiske teorier.

Dag Østerberg skriver i forordet til den norske utgaven av "Distinksjonen" (Bourdieu 1995) at Bourdieu var prega av en tosidighet, et fenomen som tradisjonelt har kjennetegna sosiologien. På den ene sida bygger en del sosiologi på strukturalisme, en retning der man ikke legger så mye vekt på enkeltmenneskers følelser og psykologi, men fokuserer på strukturene vi lever i (Saussure, Lévi-Strauss). Samtidig var Bourdieu påverka av en mer handlingsteoretisk tradisjon for sosiologi som bygger på humanistiske forskningstradisjoner og filosofi (Weber, Durkheim, Parsons). Bourdieu har en intensjon om å føre strukturperspektivet og aktørperspektivet sammen i arbeidene sine. Han gjør dette ved å utvikle en teori der han plasserer menneskelig praksis i strukturerte felt. Kjernen i dette er for Bourdieu praktisk virksomhet, der habitusbegrepet er en sentral relasjonell størrelse. I sin sosiologiske forskning vil Bourdieu benytte enkeltmenneskers subjektive oppfatninger som bakgrunn for å forstå det sosiale og foreta bevisste overskridelser mellom mikro- og makroplan (Østerberg i Bourdieu 1995, s. 23). Han vil på denne måten vise at adferdsmønstrene våre springer ut av, formes av, men også bidrar til å reprodusere samfunnsstrukturer. Bourdieus slektskap med fenomenologien viser seg primært i tilnærminga til habitus og det kroppslige og praktiske, men også i konsekvent og reflektivt arbeid med å overskride dikotomier. Innafor fenomenologien viser Maurice Merleau-Ponty (1962) hvordan erfaringa vår i verden er kroppslig og prerefleksiv, og Bourdieu har med seg denne bakgrunnen når han peker på at habitus alltid forholder seg relasjonelt til feltet, i det vi ikke kan skille mellom oss sjøl og hvordan verden viser seg for oss som livsverden.

Bourdieu peker på at mennesker til alle tider har inntatt sosiale posisjoner som har vært relatert til virksomheter og goder. En kultursosiologisk analyse vil ta for seg et relasjonelt forhold mellom tre faktorer: sosiale posisjoner i feltet, habitus og standpunkter (Bourdieu 1995, s. 33). Distinksjoner mellom grupper ser Bourdieu som relasjonelle forskjeller, det vil si at distinksjonene bare finnes og defineres i lys av forholdet til andre fenomen. "Distinksjonen" (Bourdieu 1995) som verk er likevel ikke ment som en kritikk av kulturen, men kritiserer bruken av kultur som kapital og som instrument til å utøve symbolsk dominans (Bourdieu & Wacquant 1996, s.138). Poenget med kultursosiologiske analyser er å bryte reproduksjonen som denne kulturelle læringa innebærer (Bourdieu & Passeron 2006). I sin praksisteori eller prakseologi (Bourdieu 2005) tar Bourdieu utgangspunkt i en oppfatning om at det som skjer i en praksis er mer enn det vi kan se, det som skjer er relasjonelt sammensatt av mange faktorer. Verken den fenomenologiske eller den objektivistiske erkjennelsesmåten er nok for Bourdieu, han mener de må forenes for å kunne beskrive realiteter.

Bourdieu skriver om prakseologien at

Dens genstand er ikke blot det system af objektive relationer, som den objektivistiske erkendelsesform opbygger, men også de dialektiske relationer mellem disse objektive strukturer og de strukturerende dispositioner (anlæg) hvori de aktualiseres, og som har en tendens til at reproducere dem (Bourdieu 2005, s. 179).

De historisk og kulturelt konstruerte mulighetsbetingelsene for hva som kan skje i en praksis blir samla opp gjennom resultat fra tidligere kamper i feltet og gjennom de nåværende agentenes (deltakerne i praksisens) egne bidrag. På denne måten går det an å finne ut hva mer som skjuler seg bak tatt for gitte forestillinger, tale- og handlemåter enn det vi umiddelbart ser.

I en Bourdieu-inspirert praksisteori eller prakseologi framstår praksiser som satt sammen både av den enkeltes og grupperes disposisjoner og av institusjonelle og samfunnsmessige strukturer.

Praksisteorien er tenkt å gi forskeren en mulighet til å si noe om virkeligheten uten å måtte velge mellom subjekt og objekt, fordi Bourdieu mener det er relasjonen mellom subjektive og objektive strukturer som skaper dynamikken i en praksis. Han forsøker altså å tilby konkrete forskingsredskaper gjennom en sammensmelting mellom to syn på verden, han vil gå "Beyond the Antinomy of Social Physics and Social Phenomenology" (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 7). For å få dette til, må det foregå en dobbel lesing av fenomena. Den første måten å lese på forholder seg til samfunnet som en objektiv struktur som kan observeres og kartlegges materielt uten at forskeren forholder seg til individ eller enkelttilfelle. Samfunnets strukturer kan dekodes ved hjelp av statistikk, kvantitative undersøkelser, modeller og etnografiske beskrivelser, og slike dekodinger kan avsløre hvordan samfunnet fungerer for borgerne. Faren ved en slik objektivistisk konstruksjon er at den kan fungere deterministisk – modellene reifiseres, blir institusjonaliserte og oppleves dermed som sjøloppfyllende profetier. For å unngå dette, peker Bourdieu på at menneskers bevissthet, handlekraft og fortolkningsevne er essensielle komponenter i virkeligheten. Med et sosialfenomenologisk blikk kan samfunnet i stedet betraktes som en pågående produksjon av avgjørelser, handlinger, og tanker skapt av bevisste, oppmerksomme individ som oppfatter verden som meningsfull for seg. Verdien av dette synet ligger i anerkjennelsen av at subjektiv mening og praktisk kompetanse spiller en omfattende rolle i konstruksjon av samfunnet. Samtidig har en ukritisk omfavning av sosialfenomenologien noen store ankepunkt: Å betrakte alle samfunnsfenomen som individuelt konstruerte gjør det vanskelig å forklare hvordan slike felles fenomen skapes og hvordan de kan være bestandige over tid, og det gir heller ikke redskap til å forstå hvorfor fenomena oppstår og hvilke prinsipper som ligger bak. Samfunnsvitenskapen må, i følge Bourdieu, på denne bakgrunn kunne favne to ting: På den ene sida de mekaniske strukturene som individ ofte forholder seg ubevisst til, og på den andre sida deres individuelle konstruksjon av sine livsverdener. Med det han kaller en sosial prakseologi, bestreber Bourdieu seg på denne måten på å veve sammen strukturell nødvendighet og

individuell handlekraft, og å gi et bud på å overkomme dette begrepsparet som dualisme (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 8-11). Den prakseologiske tilnærminga bygger på element fra fenomenologi og pragmatisme, og kan syntetisere tilnærmingene til denne studien.

Bourdieu's praksisteori er komplisert og mangetydig, og skrivemåten hans oppleves som krevende for leseren, fordi begrepene hans er relasjonelle i så stor grad at de forutsetter hverandre for å kunne skape forståelse (Højbjerg 2012, Broady 1991, s. 156). Min forståelse og lesing av Bourdieus praksisteori er pragmatisk – den danner en linse det går an å studere praksisen gjennom.

Prakseologien er primært en sosiologisk retta måte å betrakte verden på, og kritikere peker på subjektets konstruksjon og plassering i samfunnet hos Bourdieu som deterministisk. Bohman (1999, s. 137-142) mener individene i Bourdieus sosiologi, trass i hans argumentasjon om det motsatte, framstår som konstruert av en predisponerende habitus som er regulert kausalt av sosiale og kulturelle maktstrukturer. Han mener Bourdieu velger å overse betydninga av agentenes kognisjon, kommunikasjon og sosiale samhandling, fordi disse personlige elementa bryter med hovedinteressa hans, som er å avsløre sosiale og kulturelle maktstrukturer. For Bohman blir Bourdieus teorier utilstrekkelige for å forklare hvordan mennesker kan endre seg, lære, og medvirke til politiske, sosiale og kulturelle endringer, noe som jo vitterlig skjer i verden. Jeg kan se grunnene til at mange hevder at det følelsesmessige, psykologiske og etiske ved menneskers handlekraft ikke er hovedfokus i Bourdieus sosiologi. Derfor benytter jeg meg av supplerende teori når disse viktige sidene ved musikkopplevelse og læring diskuteres i avhandlingen. Bourdieus konsept er likevel sentrale i avhandlingen fordi jeg har en agenda om å få fram aspekt ved skjulte strukturer og kulturelt konstruerte myter i praksisen.

3.7 Bourdieus begrep i analysen

Når Bourdieus sosiologiske redskap presenteres her, så er det som korte, ikke uttømmende forklaringer på svært komplekse mekanismer. Bourdieus begrep står i forhold til hverandre på en slik måte at de ikke kan eksistere uavhengig av hverandre fordi de er åpne og relasjonelle konsept som produserer hverandre gjensidig (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 96).

3.7.1 Sosiale felt

Et samfunn er, i Bourdieus øyne, utskilt i uavhengige sosiale felt. Disse feltene er sosiale rom med sin egen logikk og med egne verdier, regler og legitimeringer. Verdier og regler kan ikke umiddelbart flyttes fra felt til felt, fordi de vektlegges forskjellig i de forskjellige feltene. Inne i hvert felt finnes det objektiverte posisjoner som reguleres av et sosialt hierarki der agentene strider om disse posisjonene og om det som er viktig for dem. Det finnes en konsensus mellom agentene om verdien av å delta i feltet, ofte ved at de har investert i deltaking. Som oftest skjer denne deltakinga gjennom ureflektert

aksept av feltet og innsatsen. Stadig pågående kamper i feltet medfører at verdiene i feltet er ustabile. I alle felt finnes et antall posisjoner som agenter og grupper kan innta, og kampene i feltet står om de forskjellige posisjonenes innbyrdes maktforhold. Å forandre feltets verdier kan være vanskelig, fordi feltet er konstruert slik at det premierer de lydige og tro med symbolske distinksjoner, og straffer de ulydige. Slike symbolske distinksjoner innebærer ofte portvaktfunksjoner som regulerer adgangen til felte. I utdanningssektoren kan en slik portvaktfunksjon sett med et Bourdieu-inspirert blikk bestå i å bestemme pensum, bestemme opptak eller ha sensorfunksjoner ved eksamen, mens ei kunstnerisk portvakt kan ha myndighet til å bestille verk eller sitte i juryen ved auditions, og på denne måten få mulighet til å bruke sine kvalitetsoppfatninger i bedømming. I skolekonsertpraksisen gjenkjenner jeg mange av produsentens arbeidsoppgaver som portvaktfunksjoner.

3.7.2 Kapital

Kapital betegner det som verdsettes i feltet og som er verd å kjempe for, om og med. Forskjellige typer kapital verdsettes forskjellig i de ulike felte, og begrepa kapital og felt kan derfor ikke brukes uavhengig av hverandre. Hvorvidt en aktør er i besittelse av det som feltet til enhver tid definerer som den ”rette” kapitalen, er regulerende for vedkommendes relative mulighet til makt og innflytelse i feltet. Kapital finnes hos Bourdieu i tre former: Økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell kapital. I tillegg finnes formen ”symbolsk kapital” som alle tre formene kan innta ved at den opprinnelige kapitalen omsettes i et symbol (Et enkelt eksempel er bruk av den økonomiske kapitalen til å kjøpe ting som viser at du har penger). De forskjellige kapitalformene er konvertible. Sosial kapital, altså nettverk og forbindelser, kan for eksempel brukes til å tjene penger, og (symbol på) kulturell kapital kan kjøpes for penger eller opptjenes gjennom valg av nettverk (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 101).

3.7.3 Habitus

Habitus: Den symbolske kapitalen oppnås gjennom den enkeltes anvendelse av habitus, forstått som objektiverte og lærte kroppslige tale- og handlemåter, kulturelt akkumulert fra barndommen, slik at det dannes mentale og kroppslige matriser som har bakgrunn i oppdragelse og utdanning. Habitus hos Bourdieu representerer ”praksislogikk”, systemer av skjema som er historisk, sosialt og individuelt strukturert og strukturerende. Habitus får betydning for oppfatninger, tanker og handlinger, og består både av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Den kan både være reflektert og prerefleksiv og operere innenfra individet. Noen deltakere i feltet har en habitus som gjør dem ekstremt tilpassa feltets verdier, og de kan omsette den i feltspesifikk kapital (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 106-107), for eksempel vil barn fra musikerfamilier der instrumentet er en naturlig vuggegave ha gode forutsetninger for å kunne løse inn sin habitus i feltspesifikk kapital i kunstfeltet.

3.7.4 Doxa og Illusio

Bourdieu bruker ”doxa” for å beskrive den til enhver tid dominerende diskursen i feltet. Agentene lærer seg feltets doxa som en ikke-refleksiv praksis. Mye er ikke uttalt, men ligger som en kulturell forutsetning. En doxatro agent er ortodoks, mens en heterodoks agent utfordrer feltets doxa. Doxaet setter sosiale og kulturelle grenser for hva det enkelte individ tillates av handlinger og holdninger dersom vedkommende ønsker fortsatt medlemskap i feltet. Doxa premierer også ortodokse (for eksempel med gjentatte engasjement, eller med portvaktfunksjoner), mens de som forsøker å gå ut over feltets doxa kan bli sett på som brysomme eller defineres som ikke kompetente. Ofte foregår kampene i feltet mellom ortodokse og heterodokse objektposisjoner. Når de heterodokse vinner kamper i feltet, blir heterodoksien det nye doxa. Krefter som representerer heterodokse trekk må trekke på spesialisert habitus og illusio for å ha mulighet til å endre eller videreutvikle feltes doxa. Illusio beskriver feltets betydning for den enkelte agent, det som står på spill for den enkelte og som gjør at vedkommende mer enn noe annet ønsker å være deltaker og bidra til å sette sitt preg på dette spesifikke feltet. Alle felt stimulerer en bestemt form for interesse, agenten som ønsker å delta i spillet anerkjenner dermed feltets verdier. Men en agent kan også innta en heterodoks posisjon i feltet kanskje nettopp på bakgrunn av en sterk illusio (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 115), og den heterodokse agenten må kjenne feltets verdier ut og inn, dvs. ha en sterk feltspesifikk habitus for å kunne avstedkomme endringer (Bourdieu 2000, s. 376). Feltets doxa kan med andre ord kun endres fra innsida av feltet.

Bourdieu tar utgangspunkt i at mennesker lever i og med ”recogniton” (gjenkjenning), som han forklarer på denne måten:

...the set of fundamental, prereflexive assumptions that social agents engage by the mere fact of taking the world for granted, of accepting the world as it is, and of finding it natural because their mind is constructed according to cognitive structures that are issued out of the very structures of the world .(Bourdieu & Wacquant 1992, s. 168)

Et eksempel fra skolekonsertpraksisen kan være at når representanter for kunstfeltet i skolekonsertpraksisen velger ut og utformer sine produksjoner i et kunstnerisk enerom, så gjør de dette med bakgrunn i ubevisst tro på at kunstens godhet, sannhet og skjønnhet tildeler kunstnerne rettmessig makt over kvalitetsdefinisjonene. Dermed forplikter feltets underforståtte trosforestillinger dem til å produsere verkorientert kunst som skal tilføre mottakeren noe nødvendig.

3.7.5 Symbolsk vold

Dette er et begrep knytta til posisjonene i feltet. Symbolsk vold kjennetegnes ved at verken de dominerende eller de dominerte er seg forholdet bevisst. De objektive maktreelasjonene er skjulte, makta utøves ved ”miskjenning” (misrecognition), et begrep som henger sammen med

”gjenkjenning”(recognition). Utøving av symbolsk vold anerkjennes av alle parter i praksisen, samtidig som ingen oppfatter den som vold, men mer som en relasjonell naturlov (Bourdieu & Wacquant 1992, s.168). Den dominerende kulturen anerkjennes til å være den legitime av alle impliserte, også de dominerte, og dermed sikres de eksisterende maktrelasjonene. Denne ureflekterte aksepten skjer på bakgrunn av at også de dominerte har internalisert strukturene og bidrar til å opprettholde maktforholdet. Muligheten for symbolsk vold øker med forskjellen i posisjon i feltet, og med de dominerte gruppenes mangel på adekvat begrepsapparat i forhold til de gruppene som definerer feltets verdier og språk. I skolekonsertpraksisen kan eksemplet være at dersom statusen til de estetiske faga synker i skolen, vil sannsynligheten for symbolsk vold i skolekonsertpraksisen øke, på bakgrunn av stadig mer asymmetriske faglige relasjoner i feltet.

3.8 Avslutning

De teoretiske bakgrunnsinspirasjonene i denne studien er sammensatte, men har likevel en viss tilhørighet til hverandre. Både skolekonsertpraksisen og denne studien i seg sjøl har preg av å være sammensatte og sammenvevde. Studien belyser agenter fra to felt, kunst og pedagogikk, deltakerne er agenter fra flere generasjoner, og studien omhandler en politisk intendert kunstnerisk praksis som utspiller seg i en utdanningssammenheng. Studien er utforma av en forsker med nær personlig og faglig tilknytning til praksisen.³¹

Dette utgangspunktet har jeg kommet fram til fordi jeg i studien har behov for å betrakte agentene på flere måter: Som subjekt som må forstås i sine livsverdener, som handlingsbaserte kommunikatorer i forholda sine til kunstneriske og pedagogiske samfunnskontekster, og som agenter for historisk og kulturelt konstruerte strukturer.

³¹ Refleksivitet i forskerposisjonen utdypes i kapittel 6.3.

Kapittel 4

Kvalitet, kvalitetskonstruksjoner og skolekonsertpraksisen

4.1 Om kvalitet

Et sentralt konsept i avhandlingen er ”kvalitetsoppfatninger”. Utgangspunkt for den empiriske undersøkelsen har vært å utforske bakgrunner for kvalitetsoppfatninger som mulighetsregulerende for hva som kan skje i skolekonsertpraksisen. I dette kapitlet vil jeg først ta for meg begrepet ”kvalitet” generelt før jeg går over til å belyse sider ved skolens forhold til kvalitetsbegrepet generelt og i forhold til estetiske fag og kunstpraksiser spesielt. Jeg har også valgt å peke på trekk i estetikkhistoria i moderniteten som kan danne bakgrunn for kvalitetsoppfatninger i praksisen. Kvalitetsbegrepet i skolekonsertordninga og DKS har interessert meg lenge, i begynnelsen fordi jeg oppfatta at de forskjellige deltakergruppene hadde hver sine suksesskriterier og hver sine kvalitetskonsepsjoner. Tanken bak å bruke kvalitetsoppfatning som omdreingspunkt, var en forforståelse om at folk velger å investere i det de ser på som kvalitetsfylt. De musikerne som tiltrekkes av skolekonsertpraksisen ser den som kvalitetsfylt, og oppfatter det som en kvalitetsfylt aktivitet å produsere og spille slike konserter i skolen. Forforståelsen av hva som har verdi og kvalitet kan være underliggende også for mange av de ubevisste valga våre. Vi investerer i objekter (psykologiske og konkrete) vi har tilgang til å sette preg på og dermed få utløp for kvalitetssynet vårt gjennom (Pierce, Kostova & Dirks 2003). Det kan være at kunstneriske aktører (musikere og produsenter) i skolekonsertpraksisen ser det å produsere og spille skolekonserter som så meningsfylt og kvalitetsfylt for seg at de ønsker å gjøre det framfor noe annet. Personers og gruppers bevisste og ubevisste valg, prioriteringer og fokus angående konsertopplevelser i skolen utgjør til sammen mulighetene for hvordan konsertene kan framtre, og disse valga tas til dels på bakgrunn av aktørenes kvalitetsoppfatninger. Kvalitetsoppfatningene kan ses som historisk, sosiologisk, institusjonelt og habituelte konstruerte, og sammen med subjektiv handlekraft er de med på å danne en meningsfull livsverden for den enkelte som vedkommende omsetter i meninger og handlinger. En konsekvens av dette er at kvalitetsdefinisjoner er noe som er på spill i feltet, det er verd å kjempe om retten til, fordi slike definisjoner regulerer praksisen (Bourdieu 1992, s. 97).

”Kvalitet” blir generelt brukt til å beskrive og bedømme egenskaper ved ting, handlinger eller mer komplekst sammensatte fenomen³². Kvalitet og forventninger står i sammenheng, og det som utgjør kvaliteten kan uttrykkes gjennom kvalitetsdimensjoner eller -kriterier. John Locke (1632-1704) skiller mellom primære og sekundære kvaliteter. De primære er i tingene selv, de sekundære er de ideene vi får om dem (Dahler-Larsen 2008). De primære er objektive kvaliteter, slik som vekt, størrelse osv, mens de sekundære handler om vår subjektive og kontekstuelle tolkning av tingenes egenskaper. I bedømmingssammenheng finnes en rekke utfordringer med å skille mellom primære/objektrelaterte kvaliteter ved ting eller fenomen og de sekundære/subjektrelaterte kvalitetene. Dette problemet er dobbelt: På den ene siden må man bedømme hvilke kvaliteter som er objektrelaterte og hvilke som er subjektrelaterte og konstruere kriterier for å skille disse kategoriene, men det må også konstrueres kriterier for bedømming av henholdsvis objekt- og subjektorientert kvalitet. Dahler- Larsen peker på at ønsket om å gjøre ting tellelige og målbare driver mange av de sekundære/subjektrelaterte kvalitetene over i primærkategorien.

4.1.1 Kvalitet og kontekst

Det er altså vanskelig å uttrykke kvalitet uten at den står i forhold til visse kriterier, den er relativ og kontekstavhengig. Men med denne relativiteten følger også en grunnleggende mangel på stabilitet – kvaliteten kan ikke være gitt en gang for alle, og den kvaliteten som bestemmes i forhold til en situasjon eller til en gruppe mennesker kan ikke umiddelbart overføres på andre. Et felt eller en institusjon som ikke forholder seg til kvalitetsbegrepet som ustabil, betegnes som ”ideologisk”(Dahler-Larsen 2008, s. 175). Den normative kvaliteten er en kontekstavhengig og ustabil størrelse – og finnes i et samfunn der refleksivitet brukes som politisk og sosialt verktøy (Beck i Dahler-Larsen 2008, s. 42). Beck beskriver dette samfunnet som den refleksive modernitet, der samfunnet produserer sin egen kritikk på tvers av felt og systemer. I Becks refleksive modernitet er samfunnets institusjoner ikke lukka inne i seg sjøl, men er gjenstand for kritikk, problematisering, nyskaping, konfrontasjoner, annerledeshet i møte med egne heterodokse stemmer og i møte med andre institusjoner, organisasjoner og personer. De refleksive prosessene er uforutsigbare og mangestemmige, de kommer fra alle samfunnslag, og de har forskjellig karakter (demokrati og generell ytringsfrihet er forutsetninger her). Innholdet i kvaliteten må dermed alltid forhandles fram i situasjoner, i lys av pågående refleksive prosesser. Kvaliteten representerer på denne bakgrunn et medium for de refleksive prosessene, der agenter samtidig definerer og defineres.

Skolekonsertenes særegne kontekst gjør at forskjellige agenter (for skolediskursen eller kunstdiskursen) vil oppfatte kvaliteten forskjellig etter egne verdier. I tillegg vil sjølve kvalitetsbegrepet være i stadig endring fordi det er knytta til kultur og historisitet, og det vil foregå

³² Kvalitet, Store norske leksikon

interne kamper om definisjonene. Det kan gå an å tenke at det finnes en del felles parametre, men at validering/rangering av betydninga av dem er forskjellig hos forskjellige aktører. Musikere og lærere er på hver sin måte profesjonelle og er prega gjennom deltakelse og opplæring i sitt felt over et lengre tidsrom. Voksne representanter for disse to yrkesgruppene skaper på hver sin måte betingelser for elevenes opplevelse på konsert, basert på hvordan diskursens førende verdidommere valuerer estetiske opplevelser generelt, men også på bakgrunn av fagfeltas historiske og kulturelt konstruerte omgang med kvalitetsarbeid i det daglige.

4.2 Kvalitetsoppfatninger i skolen

Skolen vurderer og justerer hele tida arbeidet sitt opp mot mål. I lys av endringer i skolefeltets kvalitetsoppfatninger de seinere åra, der tester og rapportering av kunnskap har hatt økende fokus, kan det være at skolens kvalitetsparametre nærmer seg en objektrelatert kvalitetsoppfatning. Dersom dette skjer, kan hovedkriteriene for bedømming av hva som er godt og dårlig i en kunstopplevelse i skolen framstå grunnleggende forskjellig mellom kunstdiskursen og skolediskursen, og på denne måten kan det oppstå forvirring om kvalitetsoppfatning som angår kunstbesøk i skolen. I litteratur om kvalitet i den norske skolen, nyttes ofte begrepene resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet (NOU 2002, s.10). De tre kvalitetskategoriene er hierarkisk ordna– resultatkvaliteten er overordna de to andre måla på kvalitet (Fevolden og Lillejord 2005, s. 36). Resultatkvaliteten er det utbytte eleven har av skolegangen. Prosesskvalitet er definert som forhold knytta til skolens læringsmiljø, slik som planlegging og kvalitetssikring av undervisning, organisering og ledelse og involvering av elever og foreldre, mens strukturkvalitet sier noe om rammebetingelsene skolen har. Strukturkvaliteten vil påvirke prosesskvaliteten, som igjen vil virke inn på resultatene, og struktur, som regulerer rammebetingelsene for elevens læring, vil dessuten ha direkte betydning for resultatkvaliteten. Roald finner at

både faglege og politiske miljø (er) opptatt av alle desse tre dimensjonane, men kvalitetsdiskusjonane skjer på så usystematiske måtar at ein ofte ikkje får etablert ei felles analyse- og utviklingskraft (Roald 2011, s. 12).

Roald mener at skolen verken har enhetlig forståelse av hva som er kvalitet i skolen, hva som skal måles, eller hva som er kriteriene, og at bak disse uenighetene ligger det maktkamper om ulike definisjoner på kunnskap og læring. Skolens kvalitetsforståelse er knytta til læringssyn. Kvalitetsoppfatninger i skolen er med andre ord ikke entydige, og de har mange påvirkningsagenter.

4.2.1 Estetiske³³ fag – instrumentelle, autonome, modeste eller radikale?

Sett med kultursosiologiske briller går det an å si at det utspiller seg kamper rundt estetikken i skolefeltet, og at disse foregår på flere nivå og forholder seg til flere sett kvalitetsoppfatninger. På det generelle nivået kan krefter som ønsker en skole basert på basisfaga se ut til å kjempe mot krefter som ønsker at de estetiske faga og tenkemåtene også skal ha en rettmessig plass i skolen³⁴. På neste nivå finner vi kampene om hvilke kvaliteter de estetiske faga skal utløse i skolen. Skal de estetiske faga være der for sin egen skyld, eller skal/kan de fungere instrumentelt, eventuelt på hvilket nivå, og er det eventuelt noen motsetning mellom disse to posisjonene? Eksempel på aktualiteten i denne debatten finner vi i et ordskifte i Morgenbladet våren 2013, som ble utløst av overskrifta ”Estetiske fag gjør elever bedre i matte” over hele forsida (Lien 2013), med artikkelen ”I grøfta, men på rett vei” inne i avisa. Utover våren fulgte flere innlegg (Sjøberg 2013, Angelo, Dyndal, Fossum & Varkøy 2013) som debatterte instrumentaliteten i dette.

Thavenius (i Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s. 65 og 97) mener det finnes to måter å se kvaliteter ved kunstfaga på: Kos, gøy og avslapping fra de ”virkelige” faga eller basis for den pedagogiske ideologien i alle fag? Den første typen representerer i følge Thavenius skolebaserte og ufarlige aktiviteter, en måte å sosialisere/disiplinere elevene inn i kulturen gjennom reproduksjon av kulturelt baserte uttrykk. Denne typen estetikk kaller Thavenius for ”modest”, og for han er dette en estetikk som reproducerer kulturelle forestillinger og marginaliserer det estetiske i skolen til å bety avslapping, belønning, motivasjon og kos, men som ikke har noen funksjon utover dette. Bamford (2012) finner denne koseligheten igjen i holdninger til estetiske fag i norske skoler. Alternativet, slik Thavenius ser det, er en ”radikal estetikk”, et uttrykk som viser til en radikal plassering av estetikken i skolens kjerne, der han ser for seg det estetiske som ”nav” i skolen. Han mener skolen har en tendens til å lære elevene å håndtere ting løsrevet fra sin konkrete sammenheng, og at denne sterke pedagogiske rasjonaliteten reduserer elevenes kunnskapssøking. For Thavenius representerer en radikalt plassert estetikk et alternativ, fordi han mener at nysgjerrigheten, spørsmåla, motsigelsene og usikkerheten kunsten kan tilby er elementer som kan bygge en ny skolevirkelighet. Fra et annet ståsted - kan Thavenius sin radikale estetikk ses som et uttrykk for kunstnerens romantisk baserte kallsetikk – der kunsten representerer frelse?

³³ Kunnskapsdepartementet bruker begrepet ”praksiske og estetiske fag” (Meld.st. 20 (2012-2013), 4.4.4, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/5/4/4.html?id=717374>), som inkluderer faga kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk og musikk. Når jeg bruker betegnelsene estetiske fag eller kunstfag her, forstår jeg både de faga som har plass i skolen som egne fag, dvs musikk og kunst og håndverk, men også fag som i dag ikke har egne timeressurser i skolen, slik som dans, som hører til kroppsøvingfaget, og drama, som brukes som redskap og modalitet i ei rekke fag. Film er også et slikt multimodalt og estetisk tekstuttrykk.

³⁴ På læreplannivå intenderes faga til å ha en slik rettmessig plass. (Utdanningsdirektoratet 2006)

4.2.2 Aspekt ved estetiske dimensjoner i skolefeltet

Den norske grunnskolen skal utdanne ”Skapende mennesker”. I grunnlagsdokumentet for L-97 og Kunnskapsløftet under overskrifta ”Kreative evner” heter det:

Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve grenser (Utdanningsdirektoratet 2006, Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 1996, s. 21).

Intensjonen i dokumentet er at skolen skal stimulere barns skapende evner gjennom å tenke, tale, skrive, handle og føle, og at elevenes fantasi og forestillingsevne skal tas i bruk i læring og undervisning. Tilknytningen til estetikk og det kunstneriske er blant annet formulert slik: ” Elevene må utvikle gleden ved det vakre, både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. (Utdanningsdirektoratet 2006, Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 1996, s. 23)

Både praktisk virke og læring gjennom erfaring, teoretisk utvikling og læring via kulturelle tradisjoner skal bidra til å forme kreativitet, og kulturarven ses ikke bare som retta mot fortida, men som en skapende og stadig pågående prosess. Samtidig ses læring som basis for kreativitet.

På det intensjonelle planet ses altså kreativitet, læring og opplevelse gjennom praktiske og estetiske fag som sentrale element i den norske grunnskolen. Jeg gir meg ikke inn på diskusjoner om det faktisk fungerer slik, men vil peke på at så lenge denne teksten tjener som idégrunnlag for den norske grunnskolen, så må den være en dimensjon å forholde seg til for alle som møter elever.

Kupferberg (2009) tar opp spørsmålet om kunsten som gåtefull, truende, uångripelig og ”farlig” for skolen, og han mener uavklarheten som er ett av kjennetegna på og kvalitetene ved det kunstneriske kan medvirke til å gjøre lærere ambivalente til å arbeide seriøst med kunst i sin undervisning, fordi det kunstneriske kan virke truende og skape kaosangst. Det sublime i kunsten³⁵ kan i vår tid innebære virkemidler som framkaller for eksempel sjokk, beundring, forakt eller likegyldighet. Det sublime er knytta til et behov for å framstille det utsigelige, men ”skal man vitne om at det finnes noe som ikke lar seg framstille, må man bryte med alle kjente forutsetninger” (Bale 2009, s. 95). Den sublime kunsten kan skape en verden for seg – en Zwischenwelt eller Nebenwelt der det uhyrlige og formløse også har sin berettigelse, fordi det også kan være sublimt. I det sublime kan man komme til å begi seg ut i det ukjente, rystende og provoserende (Lyotard 2008, s. 479).

³⁵ Det sublime er videre omtalt i 4.3.7: Det reine og det sublime.

Otto (i Janck & Meyer 2006) mener estetisk handling og erfaring har emansipatorisk relevans gjennom å tilby en spesiell måte å erfare verden på som ikke kan settes på formel og ikke la seg redusere til målrasjonelle strategier. Det radikalt estetiske tvinger deltakerne til å forholde seg til det ikke-forutsigbare, mangetydige og ambivalente. Dermed har det estetiske og kunstneriske også et subversivt potensial som utfordrer fornuften og de etablerte samfunns- og skolestrukturene. Otto mener dette ”vanskelige” ved kunsten nettopp er et vesentlig argument for å anerkjenne estetisk dannelse som essensielt for allmenndannelsen: ”At det æstetiske kan være en provokasjon for pedagogikken, giver ikke anledning til resignation, men er tværtimod et sterkt argument” (Otto i Janck & Meyer 2006, s. 225). Både Otto og Thavenius knytter estetikkens mangetydighet og ”uryddighet” til skolens rolle som samfunnsaktør med tilrettelegging av en mangfoldig yringsfrihet som sentral oppgave, men Kupferberg hevder altså at denne ubehagelige uregjerligheten kan representere en utfordring for skolen. Han mener at en del aktører i skolen parkerer estetikken som ”det skjønne” i stedet for å bruke den radikalt i den pedagogiske virkeligheten.

Biesta (2004) har som ett av sine utgangspunkt at undervisning i seg sjøl er en ikke-forutsigbar og mangetydig aktivitet. Er det sikkert at lærere i den norske grunnskolen aldri underviser på en utforskende måte, eller at de sjelden forholder seg til det radikale ved estetiske dimensjoner, slik Kupferberg, Otto og Thavenius hevder? Kanskje er det mer konstruktivt å spørre hvordan ideer om det estetiskes uforutsigbarhet kan knyttes til de mange kunstfaglige og relasjonelle pedagogiske praksisene som faktisk pågår i skolen innenfor rammene av skolens praktiske og estetiske fag? Selv om undersøkelser med dokumentasjon av hva som faktisk foregår på dette feltet i den norske skolen synes å være svært få, finnes det en pragmatisk orientert tradisjon for kunstfagdidaktikk, som ofte uttrykkes gjennom en praktisk, nærmest håndverksmessig relatert virksomhet regulert av kunstfagdidaktiske tradisjoner og terminologi (Nyernes og Lehmann 2008). Jeg opplever for eksempel at de fire lærerne jeg har intervjuet til denne studien har et slikt utgangspunkt. Det finnes undersøkelser som sier noe om utdanningsnivå på lærere i musikkfaget i grunnskolen- (for eksempel Lagerstrøm 2007, Espeland og Grønsdal 2009, Espeland et al. 2013), men det finnes ikke mange kvalitative studier som beskriver hvordan praksisen faktisk foregår i det daglige. Vi vet altså ikke så mye om hvordan musikkundervisning allment bedrives som del av det norske dannelsesprosjektet i det daglige i grunnskolen.

Frede Nielsen (1998) betegner dimensjonen der det sanselige i musikkfaget møter det håndverksmessige som ”ars-dimensjonen”, der han også holder fram begrepet ”kunst” som etymologisk relatert til ”kunnen” som ferdighetsbegrep. Denne praktisk-musikalske virksomheten danner, i følge Nielsen, basis for skolefaget musikk. Musikkfaget ses likevel som tredimensjonalt ved at det opererer gjennom kunstneriske, håndverksmessige og vitenskapsorienterte dimensjoner. Bresler (2002) finner forskjellige tilnærminger til kunstundervisning i amerikanske skoler, og det er spesielt to av dem som er interessante i denne sammenhengen: Child Craft, en gjenskapende,

lærerstyrt og trinnvis reproduksjon av dekorative innslag, ofte gjennomført av lærere med liten kunstfaglig bakgrunn. Disse aktivitetene avsluttes i løpet av en skoletime og ses sjelden i lys av faglig progresjon. Jeg gjenkjenner dette som modest prega aktiviteter. Motsetninga til dette kaller hun "Child Art", ofte gjennomført av mer kunstnerisk erfarne lærere. I "Child Art" erkjennes det at å produsere kunst innebærer et spesielt sett av kunnskaper og ferdigheter. Tilegning av disse ferdighetene krever visse disiplinerende aktiviteter (øving) basert på kunstfaglige mål, og de er regissert gjennom en kunstfaglig pedagogikk der det finnes vokabular og teknikker som kan danne ramme for progresjon. Læring i denne type aktivitet baserer seg på elevenes praktiske håndtering av kunstneriske element: skikkelse, form, balanse, farge, men også gjennom å utvikle en følelse for kriteriebaserte valg av virkemidler produsert i en form som passer med kunstverkets tema og formål. Lærerne i Breslers studie brukte sine egne og andres kunstverk som modeller og forslag til utføring.

I artikkelen "Teaching like an artist" (Hall, Thompson & Russell 2007) beskrives en liknende type pedagogikk. Hall et al. finner at undervisninga her har en sterk innramming (Bernstein 2000 s. 12) i form av bunden tid, sted og progresjon for undervisninga, som er retta mot produktpresentasjon i framtida (konserten, utstillinga). Hall, Thompson og Russell registrerer denne undervisninga som regulerende og disiplinerende, men også som utviklende for ferdigheter og holdninger. På skolen de har undersøkt, finner Hall et al. at denne typen undervisning og lærerkompetanse nyter stor respekt hos elever og andre lærere, og at undervisninga framstår som attraktiv for elevene, som arbeider hardt for å oppnå resultat/produkt.

Både Hall et al. og Breslers undersøkelser ble gjennomført på skolefag som hørte til det visuelle kunstfeltet, men praksiser som kan kalles "Child Art" finnes også i musikkfaga. I Norge går det for eksempel an å si at læreplanen i musikk gir uttrykk for "Child Art"-tenking i fagområdet "komponere", der elever er tiltenkt rolla som komponister. Tradisjonene for komponering i klasserommet bygger på musikkpedagogiske metoder som innebærer at elevene utvikler musikalske ferdigheter og kulturelle forståelser som redskap til å uttrykke seg kreativt og personlig. "The composition movement" i den norske skolens musikkundervisning har blant annet fått sitt omfang gjennom den skolebaserte musikkpedagogiske innsatsen til komponister, spesielt John Paynter (1970) og Peter Maxwell Davies (1963) (Espeland et al. 1997). De ferdighets- og praksisorienterte trekka i grunnskolens musikkundervisning kommer klart fram som intensjoner i læreplaner i musikk i grunnskolen, der kreative element har hatt en sentral plass siden 1974 (Kirke- og Undervisningsdepartementet 1974). De kreative og ferdighetsbaserte prosessene var tenkt som ei skoleintern opplæring med supplement av skolekonserter og andre eksterne innslag. Sjøl om skolekonseptpraksisen har en 40-årig tradisjon, så har de estetiske faga en mye tidligere opprinnelse som skolefag, og dermed kan det finnes langvarige interne og tradisjonelle kvalitetsoppfatninger angående estetiske fag som er spesifikke for skolediskursen (Myhre 1998, Espeland 2011). Det går

med andre ord an å tenke seg at det stadig finnes et skolebasert eierskap til de estetiske faga som er bundet i tradisjon.

Men kunstbesøk ”utenfra” har også en tradisjon, både i form av workshops, utstillinger og forestillinger, og kanskje går det an å si at det finnes to parallelle løp. Det ene framstår som skolebasert og skoleinternt, kunstdidaktisk, aksjonsbasert og ferdighetsorientert og har sin opprinnelse i skolen. Det andre kan være kunstnerprodusert og eksternt, basere seg på kunstorienterte premisser og kvalitetsdefinisjoner og operere i form av besøksordninger. Disse to tradisjonene kan innta motsetningsposisjoner, som en dualisme, men den politiske intensjonen er at de skal utløse kvaliteter som beriker hverandre gjensidig.

4.2.3 Læringsutbytte versus kunstopplevelse?

Når skolekonsertmusikere møter skolen, betyr det, sett i lys av det foregående, at de møter et mangfold av kvalitetsoppfatninger i skolefeltet generelt og om estetiske fag spesielt. Hovedfokus i skolen som institusjon i perioden som har gått etter 2006 ser imidlertid ut til å ligge på læringsutbytte (Meld. St. 20, (2012-2013) s. 11-12). Mæland (2009, s. 24) peker på at kvalitetsbegrepet i Stortingsmelding 8 (St. Meld 8 2007-2008) fra Kulturdepartementet om DKS legger til grunn et relativt kvalitetsbegrep, mens Stortingsmelding 31 (St. Meld. 31, 2007-2008) fra Kunnskapsdepartementet har vekt på standarder og kvalitetsutbytte. Disse to kvalitetsoppfatningene er ikke umiddelbart sammenliknbare. Dersom skolen i stadig større grad opereres etter standarder for kvalitetsutbytte i form av ”accountability”, kan skolekonserter og DKS-produksjoner bli problematiske å forankre i skolen på bakgrunn av sprikende kvalitetsforståelser mellom og innad i de to felta. De estetiske fagas betydning og faglige tradisjoner kan komme på vikende front innad i skolen fordi estetisk læring og estetiske opplevelser ikke rangeres høyt i et ”accountability”- basert verdisyn, og dette kan komme til å utløse uklarheter i arbeid med kvalitetsorientering av kunstformidlingspraksiser.

4.3 Kunstneriske kvalitetsoppfatninger - Veien mot et verkorientert syn på musikken

A: Is there something like music in itself?

B: I've heard of it, but I've never heard it.

(Personlig notat, diskusjon Grieg Research School, Volda juni 2013)

Enkeltpersoners og gruppers kvalitetsoppfatninger omkring musikk og konserter kan i mange tilfelle danne premiss for hva som betraktes som kvalitet i konserter. I avsnittet som følger her, undersøker jeg spesielt hvordan oppfatninger omkring konserter, musikkverk og musikere kan være utvikla historisk gjennom moderniteten. Jeg velger å gjøre dette for at leseren skal få en bakgrunn for

hvordan det synet på kvalitet i kunst mange av oss vandrer relativt ureflektert rundt med i dag kan være bygd opp, i form av tankegods fra mange hundre års estetikk- og kulturhistorie. Denne historia er innvevd i utviklinga av samfunnets historiske, økonomiske og sosiologiske praksiser. Jeg vil i dette avsnittet gi en versjon av hvordan det verkorienterte paradigmet kan ha danna seg, og på denne måten belyse premisser for kvalitet som står i forbindelse med dette paradigmet.

4.3.1 Aistesis og det reine

Både Platon og Aristoteles hadde en forestilling om kunsten som avbildninger eller representasjoner av ideene bak sanselige gjenstander eller av virkeligheten (Mimesis³⁶). Platon og Aristoteles sine betraktninger rundt verdier og hierarkier knytta til kunstneriske uttrykk kan ses som forløpere for estetisk filosofi slik vi kjenner den fra nyere tid. (Bale 2009, s. 27). Alexander Gottlieb Baumgarten var en av de første som behandla estetikk som filosofisk retning, og i 1750 utga han verket ”Aesthetica”^{37 38}. Estetikkenes mål var for Baumgarten den sanselige erkjennelses fullkommenhet, der erkjennelsesmåter som ikke er klare og tydelige kommer til sin rett. For Baumgarten er de skjønne kunstners hensikt å bringe fram en skjønn sanselig erkjennelse i leserne, tilhørerne og tilskuerne (Böhme 2008). Den kunstneriske kvalitetsoppfatninga for ”Aisthesis”- tenkerne og - tilhengerne betoner opplevelsen av kunstverket mer enn bedømminga av det. Böhme mener at estetikkenes historie etter Baumgarten dreide vekk fra verdien av den sanselige opplevelsen, og at dette medførte en innsnevring av estetikken. Böhme finner det i vår tid ”presserende” å arbeide videre i ”aisthesis”- tradisjonen.

Baumgartens allmenne ansats til en estetikk som en teori om sanselig erkjennelse, ble som sådan i grunnen aldri utfoldet fullt ut og utarbeidet systematisk, men ble derimot av de nære etterfølgerne til en teori om kunsten, om kunsterfaringen og til slutt om kunstverket (Böhme 2008, s. 520).

”Aistesis” er, med dagens sammensmelting av estetiske praksiser og nivåer, og med fokus på deltaking og følelsesbasering, igjen blitt en aktuell tilnærming. Retninga har hatt relativt lite oppmerksomhet i de siste to hundre års estetikkhistorie, slik at det Böhme betegner som ”presserende” også kan handle om behovet for å utvikle en refleksjonspraksis for ”aistesis” i vår tid.

³⁶ Mimesis: Etterlikning; sentralt begrep i estetisk teori, opprinnelse i gresk filosofi. I vår tids estetikk betegner mimesisbegrepet forskjellige varianter av etterlikning og avbildning, eller representasjon, ofte forstått som re-presentasjon dvs å gjenskape eller skape noe (på) nytt (Bale 2009. s- 27-45).

³⁷ Fra gresk: Aistetis: fornemmelse eller sans, Aisthetikos:sansende. (Bale 2009:10)

³⁸ Et eksempel på norsk fra dette verket finnes i Bale og Bø-Ryggs ”Estetisk teori” (2008) (Baumgarten 2008).

Baumgartens sanselighetestetikk ble altså raskt overskygga, spesielt av Kant, som med ”Kritikk av dømmekraften” (1790/1995) har hatt en betydning som i følge Kjersti Bale (2009, s. 11) ”er vanskelig å overvurdere”. Faktisk har Kants verk hatt - og har fortsatt - så stor betydning at Bourdieu benytter ett av sine hovedverk, ”Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften” (1995) til et oppgjør med Kants 200 år gamle verk og de sosiologiske og estetiske konsekvensene av det. Tittelen på Bourdieus bok signaliserer at den er ment å representere et direkte tilsvarende til ”Kritikk av dømmekraften”. Kants utgangspunkt er at den ekte estetiske smaksdom er ”uten enhver interesse”. I forordet til ”Distinksjonen” skriver Dag Østerberg at ordet ”interesse” hos Kant og på hans tid ble brukt litt annerledes enn i dag, og at ”uten interesse” betyr at ”sansenes behov, parring og tilfredsstillelse på et vis må sjaltes ut, slik at det gjenstår et særegent behag (eller ubehag) ved gjenstanden, det ”desinteresserte”, særskilt estetiske behaget” (Østerberg i Bourdieu 1995, s. 13). Skjønnhet og opphøydhed ved gjenstandene blir hos Kant symbol på det moralske, gjennom det skjønne får vi innblikk i en bedre verden der motsetninger mellom form og stoff oppheves. Godhet, sannhet og skjønnhet veves sammen og blir Godt, (Austring & Sørensen 2006) og i kombinasjon med forestillinger om kunstens guddommelighet fortsetter dette i en tradisjon der å formidle kunst til andre gjøres til en godhetshandling. At det kun er eksperter som kan velge ut hva som er godt, kan se ut til å stamme fra Platons ”Staten” – Platon var negativ til kunstnerens gjerning gjennom mimesis, fordi han mente den representerte usannheter. Han tok likevel i bruk kunst instrumentelt, men da bare formidla av ekspertise (Bale 2009, s. 32).

Kant mener at det moralske og skjønne er uoppnåelig, det finnes ikke i verden, men vi kan oppleve disse dimensjonene gjennom estetikken, som skinn. Det interesseløse behag er hos Kant grunnlag for den rene smaksdom, som han betegner som den eneste gyldige smaksdom. En estetisk opplevelse er, i denne tolkninga av Kants perspektiv, avstandsbetont og høyverdige, og bygger på egenskaper ved det estetiske objektet. Kant har en forestilling om at det finnes en *sensus communis* (Kant 1995 s. 110), en smak som er gyldig for alle, noe som gjør det mulig å avgjøre kvalitetsspørsmål autoritativt. Det går an å ane opphavet til autonomiestetikken gjennom Kant, og flere teoretikere plasserer Kants estetikk som rein formaleestetikk, for eksempel Brunius:

Kant begränsar det som er skönt til de rena formerna och kastar moral och sanning ur konstens värld...Konst är det som är skönt och inte duger till någonting annat (Brunius 1986, i Aure 2011, s. 118).

På grunn av kompleksiteten i Kants verk, finnes det forskjellige og direkte motsatte fortolkninger av Kants estetikk, blant annet representert ved Kester (2004, s. 28). Kester mener Kant plasserer estetisk opplevelse som en kommunikasjon mellom kunstverket og betrakteren. I boka si definerer og analyserer Kester dialogiske kunstpraksiser, og forholder seg i forbindelse med dette til Kants

estetikk som relasjonell og utopisk. De Duve (2003) hevder at Kants estetikk er dypt demokratisk, i det han mener den kvalifiserer alle, uavhengig av bakgrunn, til å ha et essensielt blikk.

Det kan helt sikkert være interessant å forfølge ulike tolkninger av Kants estetikk, men perspektivet på Kant i denne avhandlinga begrenser seg til hvordan avtrykk av ”det interesseløse behag” har bidratt til utvikling av autonomiestetikk og geniestetikk i en historisk bevegelse. Valberg (2011) peker på at Kant ikke binder den estetiske vurderinga til egenskaper ved objektene, men til subjektets vurdering av dem. Samtidig mener han det er Kant som introduserer kontemplasjon gjennom det interesseløse behag som lyttestrategi.

For å imøtegå konservative, antiintellektuelle krefter i sin samtid gir Kant, som har vært påpasselig med å understreke betydningen av balanse mellom sanselig fantasi og fornuft, forstandens lovmessighet en forrang i forholdet mellom de to (Valberg 2011, s. 98).

Valberg betegner likevel det interesseløse behag som en ”naturlig” tilnærming til lytting sett i lys av utviklinga som fulgte. Han mener Kant og Rousseau står for ”det naturlige”, som var borgernes ideal på slutten av 1700-tallet, og synet på barnet var inspirert av Rousseau: Barnet ble primært sett på som et uberørt, naturlig, sanselig og følelsesbasert vesen. Når ”den borgerlige offentlighet” (Habermas 2005) vant kampen mot adelen om samfunnsmakta, ble kunsten konstruert som tilhørende borgerne gjennom avstandsmarkering til det naturlige.

Kants reine smak kan altså tolkes som ”naturlig”, men ”den reine” smaken har også vært med på å konstruere det verkorienterte paradigmet slik vi ser det i dag. I ”Distinksjonen”(1995) viser Bourdieu hvordan den reine smaken er en umulighet. Den reine smaken har i følge Bourdieu avvisning og avsmak for ”det ureine” som sitt hovedprinsipp, og dermed mener Bourdieu at ”det interesseløse behag” plasserer kunsten som høyverdig gjennom å ta avstand fra det sanselige, kroppslige og umiddelbare og frigjøre subjektet fra sanselige begjær. Den publikummeren som klarer å tøyte sitt begjær og konsentrere seg om den reine kunsten er ”distingvert” og kan nyte kunstverkets iboende autonome budskap. Forskjellen mellom den reine smaken og aistesis kan følgelig stilles opp i dikotomier: tenke-sanse, kultur-natur, askesis-aistesis. Bourdieu viser gjennom en omfattende empirisk undersøkelse i ”Distinksjonen” at muligheten til å nyte kunstverket på ”reine” premisser aldri kan være ”rein”, fordi tilbaketrekkinga fra begjæret og sanseligheten er konstituert i den enkeltes klassebestemte habitus gjennom oppdragelse og utdanning, og fordi det er de høyere klasser som har den nødvendige askesen innskrevet i habitus (Bourdieu 1995, s. 255). Dermed går det, med Bourdieu, an å si at med Kant starta estetikken og kunsten å skille ut uttrykk som henholdsvis ”høye” og ”lave”.

Estetikksynet i 1800-tallets Europa kan fortsatt se ut til å prege hvordan mange ser på kunst i dag. Modernismen³⁹ i kunsten tidfestes til ca 1850, og på denne tida manifesterer også kunstfeltet seg som et relativt autonomt felt i samfunnet (Bø-Rygg 1995, Bourdieu 2000).

Utskillelsen av kunsten som autonomt felt var i utgangspunktet nødvendig fordi den skapte løsriving fra kirkens, statens og andre oppdragsgiveres krav til form og innhold. Bø-Rygg (1995) framholder at

så lenge kunsten er avhengig av oppdragsgiverens krav eller en innforstått mottagers forventninger, er et fremskritt, forstått som en immanent utvikling i det kunstneriske materiale, begrenset av responsen (Bø-Rygg 1995, s. 86).

På denne bakgrunnen var utskilling av et autonomt kunstfelt og kunstens autonomi i utgangspunktet en nødvendighet for utvikling i kunsten og for utvikling av kunstens kritiske funksjon. Kunstfeltet vokste fram som autonomt parallelt med et gryende borgerskap muliggjort av kapitalismen, situert i en kultur der resultater fra vitenskap ble betrakta som absolutte sannheter, der kunnskap var makt, men der det også fantes forsvarere av flertydighet, selv om det fortsatt var for tidlig å gå vekk fra troen på en Sannhet.

Edstrøm (2002, s. 50) mener at på det tidspunktet Baumgarten ”nydefinerte” estetikkbegrepet, hadde det også lenge pågått en sosiokulturell prosess som hadde sammenheng med overgangen fra hoffkultur til et borgerlig orientert samfunn. Han gjengir Eagleton (1990) som beskriver det moderne estetikkprosjektet som en kulturell prosess der borgerklassen rettet seg inn mot å bli det øverste sjiktet i samfunnet, og der estetikken og kunsten ble brukt som midler til å skille seg ut/distingvere seg fra adelen, men også fra de lavere klassene. Gjennom estetikken skaptet, i følge Eagleton, borgerskapets forutsetninger for felles synspunkt, vaner og følelser, og gjennom å ta kontroll over kvalitetsdefinisjonene i kunsten og estetikken, bidro borgerskapet til å konstruere sin egen makt. Å lytte til musikk var fra midten av 1800-tallet og framover en intellektuell og analytisk øvelse som var med på å karakterisere den distingverte borgeren, en øvelse som krever det Valberg kaller en formalstrukturell lyttestrategi (Valberg 2011).

³⁹ Som oftest henviser ”modernitet” til en fase i samfunnsutviklinga og den mentalitet den førte/fører med seg, mens ”modernisme” henspiller på det moderne i kunsten, men begrepene brukes ofte om hverandre (Bale 2009).

4.3.2 Verket som subjekt

Ett av resultatene av denne prosessen var konstruksjonen av Verket som subjekt. Troen på framskrittet var sentralt i tida, og det oppsto et krav om utvikling også i kunsten, formulert som et nyhetskrav. ”Modernismens prosjekt er i det hele tatt utenkelig uten troen på forandring, fremskritt, håp og utopi” (Bø-Rygg 1995, s. 82). Dette var også tilfelle i estetikken, der ikke bare kunstfeltet, men også det enkelte verk ble autonomt, og dermed sett på som subjekt med et immanent budskap. Menneskenes individualisering i moderniteten var et resultat av opplysningstidas prosjekt, og med denne individualiseringa fulgte også emosjonalisering av musikken og kunsten (Edstrøm 2002, s. 82). I musikk ble komponisten (kunstneren) sentral som en kreativ og følelsesmessig ressurs, nye og mer kompliserte og individualiserte musikkstiler så dagens lys, publikum var velutdanna og brukte sjøl mye av fritida si (også noe nytt på 1800-tallet) på å musisere. Dessuten kunne dette borgerlige publikummet lese, og anmelderen kom inn på arenaen som en betydelig smaksdanner. En kritiker og skribent som var en betydelig bidragsyter til oppblomstringa av autonomiestetikken var Eduard Hanslick, som fikk stor innflytelse gjennom boka ”Vom Musikalisch-schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst” (1854). Et par korte og typiske setninger fra dette materialet plasserer Hanslick som en fullblods autonomiestetiker:

Det er noe spesifikt musikalsk. Derved forstår vi noe skjønt som er uavhengig og ikke behøver et innhold som kommer utenfra, som ligger ene og alene i tonene og i deres kunstneriske forbindelse.” (Hanslick 2008, s. 161).

De offentlige konsertene danna institusjoner i det borgerlige samfunnet og ble etter hvert utført av profesjonelle musikere og arrangert i dertil egna konsertsaler. De nye musikkstilene, filosofien om verkets iboende, åndelig sett krevende egenskaper og et kompetent publikum utløste nye og mer kontemplative lyttemåter. Til sammen førte disse elementene til en klassemessig habituasering og innkapsling av kunsten som spesielt høyverdig og høyborgerlig. Musikkinteresserte borgere på 1800-tallet opplevde musikkens betydningsfulle muligheter til å uttrykke følelser og det som ord ikke kan beskrive, musikken var til for seg sjøl og ikke for lytternes del, og kunstens mening var kobla til verdien av det skjønne som noe etisk høyverdig, med religiøse overtoner. Kjennskapet til verket som form var en betydelig kompetanse hos disse lytterne, og modernismen kjennetegnes da også av en vektlegging på det formaleestetiske. Samtidig var mangelen på eksplisitt formidling et autonomiestetisk poeng. Edstrøm (2002) peker på at det borgerlige publikum bare utgjorde rundt 5 prosent av befolkninga fram mot år 1900, så dette var virkelig snakk om ei avgrensa gruppe. Dermed begynner musikkfeltet skille seg i ”høy” og ”lav” musikk. Edstrøm holder fram at den øvrige befolkninga i samme periode også forholdt seg til musikk, men da til mer folkelige, fysiske og instrumentelle musikkuttrykk.

4.3.3 Geniet

I tråd med forestillingene om verket som autonomt og guddommelig, blomstrer i denne perioden også mytene om geniet. Mangset (2005) viser at geni- og talentmyter i vestlige samfunn griper langt tilbake i sivilisasjonen vår, kanskje så langt at man kan snakke om en antropologisk arketyp. Forestillingene om geniet er altså gamle i kulturen, men det er først og fremst Kant som manifesterer dem skriftlig:

§46: Skjønn kunst er geniets kunst: *Genialitet* er et talent (en naturbegavelse) som gir kunsten regelen. Etersom talentet, forstått som kunstnerens medfødte produktive evne, selv tilhører naturen, kunne man også uttrykke seg slik: *Genialitet* er det medfødte sjelelige anlegget (*ingenium*) gjennom hvilket naturen gir kunsten regelen (Kant 2008, s. 84).

Den enkelte kunstner har i følge Kant altså spesielle talenter og en personlig signatur, fordi originalitet er geniets første egenskap. Men siden det finnes original nonsens, må dette originale stoffet også være eksemplarisk, slik at det kan fungere som mønster eller standard for andre. Skaperen av et genialt produkt er uvitende om hvordan det har blitt frambrakt, og han er ikke i stand til å ”informere andre på en slik måte at de settes i stand til å frembringe liknende produkter” (Kant 2008, s. 84). Et sant geni underviser med andre ord ikke. Mange av geniene og talentene blir oppdaget ved en tilfeldighet av en autoritet eller kjenner, og mytene går ut på at den indre stemmen slår ut i full blomst uten skoloring, kunstneren har det i seg fra fødselen. Mangset (2004) mener at den karismatiske ideologien⁴⁰ i utgangspunktet medfører en miskjenning av utdanning, fordi geniet ikke kan frambringes ved undervisning, og geniet kan heller ikke undervise andre.

4.3.4 Det regulative verket

Goehr (2007, s.205) kaller modernismens verkforståelse for regulativ. Regulativiteten konstituerer seg ved hjelp av paradigmatisk eksempler, prototyper og tidligere praksiser, og på 1800-tallet begynte konseptet ”verk” å regulere musikken. Verkene ble betrakta som artefakt konstituert av spesielle konsept som regulerte bruken av rytmer, formstrukturer, dynamikk, harmonier, taktarter og klangfarger. Verket trådte gradvis fram som spesifikt på bakgrunn av ideologi og kontekstualitet, og forståelsen av et verk var bygd opp av de romantiske forestillingene om hva det vil si å være komponist (geni), hva det betyr å spille musikk (talent), hva det vil si å lytte til musikk (kontemplere), hva musikk var (sitt eget mål) osv. Det regulative konseptet Verk var på denne måten konstruert av en mengde detaljer som det sjøl bidro til å forsterke ideologien i, som i en loop. Det kulminerende stadiet for en lang historisk oppbygging av estetikken konstituerer verket som et

⁴⁰ Bourdieu (1993b) bruker betegnelsen ”den karismatiske ideologien” om de romantiske kunstnermytene, og denne betegnelsen er i bruk i mye av litteraturen omkring kunstpraksiser med historisk bakgrunn i romantikken.

idealistisk, formalistisk og romantisk konsept, og Goehr døper hele denne verk- og estetikkforståelsen til ”romantisk”.

4.3.5 Konstruksjonen av det reine blikket

Bourdieu beskriver opprettholdelsen av det verkorienterte paradigmat som ”konstruksjonen av det reine blikket”. Han peker på verket som et symbolsk objekt som den kultiverte habitus og det kunstneriske feltet skaper verdien av gjennom å utsette grupper av mennesker for langvarig eksponering for denne typen kunstverk. Dette skjer i en sirkel av tro på en ahistorisk essens av hellighet i kunsten, til tross for at det egentlig er objektets (verkets) historisitet som er skaperen av disse forestillingene. Han mener unikheten i kunstverket er blitt en institusjon i seg sjøl, og at den kun kan bli revurdert gjennom en genuin historisk analyse. Bourdieu peker på at opplevelsen av verket som implisitt meningsfylt er oppstått gjennom interaksjon mellom den kultiverte habitus og det kunstneriske feltet. Kunstverket, et symbolsk objekt, tillegges mening og verdi bare viss det blir oppfatta av tilskuere som har en taust erverva disposisjon og estetisk kompetanse. Denne sirkelen skapes av troen på det hellige, og troen deles og reproduseres av alle som spiller det sosiale spillet om kunsten. Deltakerne her kan spillets mening fordi de er skapt for dette spillet samtidig som de er skapt av det. Når deltakerne har investert så mye, er de også rede til å forsvare den posisjonen de har inntatt gjennom å fortsette å delta i produksjonen av tro. Kunstneren framstår i denne sammenhengen som produsenten av verket, og verket framstår som fetisj for troen på det guddommelige i kunsten. Det som følger denne troen er at den objektiviserer seg som en absolutt og evig sannhet for deltakerne, som føres inn i feltets trosproduksjon gjennom lærlingskap. Gjennom opplæring og habituslæring konstrueres dermed det reine blikket, som er nødvendig for å kunne se det reine kunstverket.”Det reine kunstverket” eksisterer med andre ord ikke, uten som tro hos grupper som profiterer på å opprettholde denne trosforestillinga (Bourdieu 1993, s. 254-266).

4.3.6 Det kunstneriske feltets relative autonomi

Kunstfeltets relative autonomi ble i følge Bourdieu konstruert i Europa på midten av 1800-tallet som en nødvendig frigjøring fra kirkens, adelens og borgerskapets definisjonsmakt over kunsten. Bourdieu peker på at autonomien i kunstfeltet bygger på noen sentrale trosforestillinger som skjuler eller miskjenner mye av det som foregår bak kulissene i praksisen. Det estetiske objektet settes i en ramme for seg sjøl, fri fra de sosiale omgivelsene, fordi kunstfeltets autonomi er konstruert slik at det krever å bli betrakta og bedømt uten relasjoner til disse (Bourdieu 2000, Bourdieu 1995, Kant 1995). Den estetiske verdien i kunstverket forstås med denne synsvinkelen primært som form, og vektlegger i mindre grad funksjon. Bourdieu hevder derimot at det er estetens blikk som former kunstverket, et blikk som er skapt av feltet i en sirkulær kausalitet. Denne kausaliteten har en kollektiv side: feltets historiske, sosiale og kulturelle framtrede, men også en individuell side: Den enkeltes oppdragelse til å forstå og agere i feltet, altså et gjensidig bekræftende forhold mellom en tro og noe hellig.

Kunstneren hylles ureflektert av samfunnet, som ”skaper” og produsent av kunstverket som fetisj, men Bourdieu peker på at skaperen er skapt av langt flere og mer enn henne sjøl, for eksempel lærere, kunsthandlere, forleggere, impressarioer, mesener, og ikke minst av et prerefleksivt innforstått og sosialisert publikum. Feltets logikk tilslører imidlertid hele dette apparatet til fordel for trosforestillinga om verket og kunstneren som autonome, hellige størrelser (Bourdieu, Broady og Palme 1993, s. 158). Men den kunstneren som framstår som det største geniet og skaper av dypt originale verk, kan, i følge Bourdieu, kun avstedkomme slike verk gjennom inngående kjennskap til verk og uttrykksformer som allerede er eksponert i feltet, slik at hun kan unngå å reproducere dem eller skape noe som setter verket i ”bås”. Bourdieu bruker i ”Konstens regler” (2000) Flaubert som eksempel på et ”geni” med en slik ekstremt tilpassa habitus, og tilbyr gjennom dette eksemplet en analyse av hvordan det relativt autonome feltet ”kunst” er konstruert gjennom avstand og produksjon av annerledeshet kunstnerisk, sosialt og politisk. Et eksempel er kunstfeltets ”omvendte økonomi”: Det er ikke bra for en kunstner å tjene for mange penger, i hvert fall ikke i begynnelsen av karrieren. Det finnes et mangfold av snubletråder for den unge kunstner i form av kommersielle og pedagogiske fristelser som vedkommende må gå rundt for å bli betrakta som genuin kunstner (Bourdieu 1993).

4.3.7 Det reine og det sublime

Autonomiestetikken og den karismatiske kunstideologien nådde sitt høydepunkt på begynnelsen av 1900-tallet. I følge Bø-Rygg (1995) skapte den autonome estetikkens potensial for kritikk til slutt interne ideologiske problem. Kritikken kom fra kunstfeltet sjøl og retta seg etter hvert mot den rolla samfunnet tilla kunsten som ”å være et skjønnhetens rike hinsides realiteten, og som nytes i uforpliktende fordypelse” (Bø-Rygg 1995, s. 91). Både kunstneren og kunsten befinner seg i elfenbeinstårnet og er avskjært fra å bety noe konkret for særlig mange flere enn seg sjøl. Denne posisjonen hadde sammenheng med kunstverkenes form, som var blitt utvikla mer og mer på egne premisser, noe som førte til at en del av kunsten ble hermetisk lukka og uforståelig. Dermed har autonomien, som i første omgang var nødvendig for å utløse fri skaping og kritikk, kapsla seg inn i seg sjøl. Produksjonen av tro på verkets sjølformidlende og sjølproduserende evne ble vanskelig å overkomme for publikum, fordi det miskjente faktum var at det egentlig var nødvendig med et høyt refleksjons- og kunnskapsnivå og/eller en betydelig formidlingsinnsats for at publikum skulle kunne nå inn til disse etter hvert svært abstraherte kunstverka. Dermed fører autonomien i siste instans til isolasjon, kunsten får ingen gjenklang og blir virkningsløs (Bø-Rygg 1995, s. 92). Siden autonomiestetikken er løst fra samfunnsmessige forbindelser, kan den også oppfattes som ansvarsløs, den tar ikke hensyn til sine mulige problematiske virkninger, og den gir heller ikke kunstneren anledning til engasjement eller agenda.

Aure (2011) identifiserer dualismen reint-ureint slik den ofte blir forstått hos Kant, som et autonomiestetisk hovedproblem:

Kants filosofi bidro til å videreutvikle den dualistiske tenkemåten, i det han knyttet ideene om det rene og skjønne innen kunsten til fornuften og abstrakte begrep med avstand til den empiriske virkelighet (Aure 2011, s. 124).

Aure ser på denne tilknyttinga av kunsten til fornuften som et positivistisk forsøk på å ”tvinge menneskelig forståelse og opplevelse inn i abstrakte og logiske kategorier, noe som bortviste det sanselige og kroppen fra erkjennelsessfæren” (Aure 2011, s. 125). Men hun identifiserer det subline som et gjennomgangsfenomen som spiller en rolle i hele modernismen og som foregriper det hun mener er et nødvendig brudd med reinhetsideologien. Det subline beskrives allerede av Kant som noe annet enn det skjønne – bedømmelsen av det subline er forskjellig fra bedømmelsen av det skjønne, fordi det subline medfører sinnsbevegelse eller rystelse (Bale 2009). Hos Kant er det subline en transcendental erfaring, mens Burke definerer det subline som

alt som på ett eller annet vis er egnet til å fremkalle tanker om smerte og fare, det vil si alt som på en eller annen måte er fryktelig eller dreier seg om fryktelige ting eller virker på samme måte som frykt, er en kilde til det subline, det vil si at det frembringer den sterkeste følelsen sinnet er i stand til å føle (Burke 2008, s. 34).

Det er gjenstanden som framkaller den subline følelsen, som består av overveldelse (astonishment), men også av nødvendig lettelse (delight) (Bale 2009, s. 89). Kunst fungerer godt som uforpliktende og pirrende opplevelse av det subline: Tragedier, skrekkfilmer, ”skummel musikk”. Samtidig finnes det subline i mer raffinerte former, som når skjønnhet kombineres med direkte fare. Bale refererer til Richard Kleins essay ”Cigarettes are sublime” (1993) som eksempel. ”Tilfredsstillelsen er uløselig knyttet til en negativ erfaring, et sjokk, en blokkering, en antydning om dødelighet” (Bale 2009, s. 85). Bale mener det subline elementet alltid har vært til stede parallelt med skjønnhetsbegrepet i kunsten, i modernismen via avantgarden⁴¹. Lyotard (1985) mener at det i avantgarden (blant annet) fantes en bevegelse som gjennom omgang med det subline til slutt bidro til overskriding og tilbakelegging av reinhetsideologien. Disse strømmingene er presentert hos Lyotard som forutsetninger for postmodernismen. Jeg vil ikke gi meg inn på definisjoner av eller diskusjoner rundt postmodernisme i kunsten, fordi det er et stort og komplisert tema som ligger utfor omfanget for avhandlingen. Hensikten min her er å peke på at situasjonen etter modernismen i kunsten gradvis (og parallelt med andre bevegelser) har åpna seg mot et mer konkret relasjonelt og kroppslig syn på forhold mellom verket, kunstneren og publikum. Her spiller postmoderne trekk inn, kunstarter smelter sammen, grenser overskrides og perspektiv skiftes, element fra massekultur og popkultur blander seg med kunsten og nye forståelser av kvalitet oppstår. Dette skjer ikke som brudd, men som

⁴¹ ”Avantgarde” er en betegnelse på heterodokse kunstnere, en mangetydig kunstbevegelse som fikk styrka betydning i løpet av moderniteten.

differensiering, fordi gamle kunstforståelser og retninger stadig opprettholdes så lenge det finnes mennesker som forholder seg til disse paradigmene.

Nedarva kvalitetsoppfatninger forbundet med et verkorientert musikksyn og romantiske kunstnerideologier betyr fortsatt mye for hvordan kunstneriske kvalitetsoppfatninger dannes og opprettholdes i samtida. Burnard (2012, s. 23-25) viser hvordan de romantiske oppfatningene om geni og talent stadig rekontekstualiserer seg. Hun trekker fram Bob Dylan som et sentralt eksempel på hvordan singer- songwritertradisjonen konstruerer en autonom og autentisk skaper, og viser at denne autonomien i Dylans tilfelle er iscenesatt ved hjelp av Dylans autentiske røtter i folkemusikktradisjonen kombinert med element fra hans personlige bevissthetsstrøm-lyrikk. Den karismatiske ideologien tas et skritt videre i popkulturen, der millioner av fans samler seg om sitt ikon, slik som Madonna, Lady Gaga eller Justin Bieber. Popens ikoner står på tradisjonelt vis fram som særegne enkeltpersoner, men kunne antakelig ikke eksistert uten betydelige kapitalinvesteringer forbundet med gigantiske markedsførings- og produksjonsapparat som designer produksjonene på en måte som gjør at de når fram til store og betalingsdyktige publikumsgrupper. Det går også an å nevne Idol og X - faktor- konkurransene på TV som spiller direkte på folks mytiske forestillinger om det pure naturtalentet med det udefinerbare ”noe” som taler til oss.

4.4 Kvalitetsbedømming av kunstpraksiser i skolen

man leder ikke efter midler til at sikre kvaliteten, med mindre man både er bange for at have mistet den og er i tvivl om, hvori den egentlig består (Lehmann 2005, s. 13⁴²).

Kvalitetssikring er et mye omtalt tema i skolekonsertpraksisen og i DKS - sammenheng (Breivik & Christophersen 2013, s. 28). Kunstproduksjoner i skole har ofte kvalitet som kriterium for utvalg og evaluering, men det ser ut til å være få konkrete metoder i bruk for å definere og etterspore kvalitet, og det finnes heller ikke mye forskning omkring emnet kvalitetsbedømming av kunstpraksiser i skole. Går det an, og er det ønskelig å utvikle overgripende kvalitetsdefinisjoner for profesjonelle kunstbesøk i skolen? Hva skal i tilfelle disse kvalitetsdefinisjonene innebære? Det finnes noen aktuelle konsept i bruk for kvalitetssikring av kunstnerrelaterte praksiser i skole som jeg vil presentere her: Arts Council Englands ”Partnerships for learning” (Woolf 1999), Anne Bamfords kvalitetskjenntegn (Bamford 2012) og ”Ønskekvistmodellen” (Langsted, Hannah & Larsen 2003,

⁴² Del av en lengre setning, ordstillingen er redigert.

2008). Jeg avslutter presentasjonen av disse evalueringsmodellene med en diskusjon av Lehmanns pluralistiske estetikker i lys av relativismebegrepet.

4.4.1 Arts Council England

Arts Council England publiserte ”Partnerships for learning: a guide to evaluating arts education projects” første gang i 1999 (Woolf 1999). Dokumentet ble i sin tid utvikla i samarbeid med kunstnerorganisasjoner og utdanningsinstitusjoner som hadde behov for et evalueringsverktøy.

Guiden bygger på en modell med fem stadier:

- 1) Planning (planlegging av evalueringa)
- 2) Collecting evidence (samle materiale som grunnlag for evalueringa)
- 3) Assembling and interpreting (tolke og bedømme prosesser og produkt)
- 4) Reflecting and moving forward (bruke evalueringa til videreutvikling av praksisene)
- 5) Reporting and sharing (Rapportere, offentliggjøre) (Woolf 1999, s. 4-5).

Guiden presenterer og diskuterer metoder og refleksjoner rundt tema for de forskjellige stadiene, og tilbyr en rekke tabeller som kan tas i bruk i planlegging og gjennomføring av evaluering som relaterer seg til de forskjellige stadiene, med eksempler fra praksis. Publikasjonen baserer seg på en brei definisjon av utdanningsbegrepet, og retter seg mot partnerskap. Det vil si at kvaliteten på samarbeidet/relasjonene ses som et viktig grunnlag for kunstnerisk og pedagogisk kvalitet. Det forventes at de organisasjonene/institusjonene som deltar har fått muligheten til å definere sine suksesskriterier i utgangspunktet. Kvalitetsdefinisjonen hos Woolf blir på denne måten løsrevet fra ”indre” verk kvaliteter, og evalueringa framstår som funksjonsretta – man evaluerer om intenderte mål er oppnådd. Metoden gjør det mulig å kvalitetsvurdere valg og utforming av innhold eller objekt, men alltid med intendert funksjon som målestokk. Metoden fokuserer med andre ord på materiale sider ved produktet, den beskjeftiger seg ikke med hvordan produksjoner og prosjekt kan fungere som opplevelse for den enkelte.

4.4.2 Bamfords kvalitetskriterier

Anne Bamford (2012) mener kvalitetsvurderinger av kunstneriske aktiviteter i utdanningssammenheng skal være noe som kan inkludere produkt, men som også må overskride det som tradisjonelt er betrakta som produktet. For Bamford må evaluering også omfatte kvaliteten på læringsveier, samarbeid og anerkjenning. På skoler med høy kvalitet i kunstutdanninga, samarbeider staben om å prøve ut og implementere kunst og kultur i relasjon til læreplanen, og dette arbeidet innebærer samarbeid og partnerskap med kulturorganisasjoner og kunstnere. Bamford mener kvalitet i kunstrelaterte utdanningspraksiser kan ses som resultat av samspill mellom struktur og metode. En nøkkel for kvalitetsvurdering omfatter i hennes øyne ikke innhold, fordi hun mener innholdet må defineres lokalt. Bamford opplever at det finnes fellestrekk ved det som kjennetegner

kvalitetsopplæring i kunstfaga, og ut fra dette har hun satt opp ei liste med kriterier som kan bidra til å sikre kvalitet i kunstutdanningsprosesser. Bamford foreslår følgende kvalitetskriterier som grunnlag for evaluering av kunstfaga i skolen:

- 1: Active partnerships between schools and arts organisations, and between teachers, artists and the community;
- 2: Shared responsibility for planning, implementation, and assessment and evaluation;
- 3: Opportunities for public performance, exhibition, and/or presentation;
- 4: A combination of development within the specific art forms (education in the arts) with artistic and creative approaches to learning (education through the arts);
- 5: Provision for critical reflection, problem solving, and risk taking;
- 6: Emphasis on collaboration;
- 7: Flexible school structures and permeable boundaries between schools and the community;
- 8: Accessibility to all children;
- 9: Detailed strategies for assessing and reporting on children's learning, experiences, and development;
- 10: Ongoing professional learning for teachers, artists, and the community.

(Bamford 2012, s. 26)

Bamford mener disse indikatorene vil utgjøre stabile verktøy for å bedømme både utdanning i kunst og utdanning gjennom kunst, og at de kan brukes i forhold til de fleste varianter av innhold og kontekst. Det blir dermed også interessant å tenke seg disse kriteriene som målestokk for en besøkende konsertordning som står i tett relasjon til skolefunksjonen. Bamfords kriterier er ikke spesifikke for forestillinger, men kan ses som et mer helhetlig forsøk på å sikre av at kunstfaga inngår i opplæringssystemet med sitt fulle potensial.

Danningsteoretisk sett kan mangelen på kvalitetsbedømming av innholdsdimensjonen i de to arenaene jeg har presentert hittil, være et problematisk trekk. Etter Klafkis syn kan danning verken kun ta utgangspunkt i det materiale (objektene) (oppdragelse til musikk) eller i det formale (subjektene) (oppdragelse gjennom musikk), men må representere en syntese av disse to retningene (Nielsen 1998, s. 78, Klafki 2001). Klafki kaller denne syntesen kategorial danning.

Innholdsdefinisjon er sentral i kategorial danning, fordi innholdet skal være eksemplarisk, altså kunne stå som eksempel på prinsipp det er viktig for elevene å kunne forholde seg til, fordi "den objektive verden og det subjektive menneske udgør aspekter i et uadskilleligt hele" (Nielsen 1998, s. 79). Bamfords kriterium nummer 3 sier noe om forholdet mellom læring "in the arts" og "through the arts", men hun definerer det materiale (in the arts) kun som "art forms". Å overlate til lokale krefter å definere innholdet i kunstutdanning og -opplevelser blir problematisk fordi vi ikke kan unngå å dannes gjennom en felles material /objektorientert kultur. Et sett kvalitetskriterier som ikke berører

forholdet til historiske og samtidige kulturelle og estetiske strømninger kan på denne måten komme til å framstå som mangelfullt.

Til tross for at kriteriene mangler muligheter for evaluering av innhold og form, kan det være interessant å reflektere rundt, og eventuelt prøve ut hvordan skolekonsertpraksisen svarer til Bamfords kriterier for kvalitet i kunstfaga, eller hva som kunne komme ut av en evaluering ved hjelp av Arts Council Englands trinnvise evalueringsprosedyrer. Det kan se ut som om det tradisjonelt har vært produktkvalitet som har vært i fokus i evaluering av skolekonsertpraksiser (Langsted, Hannah & Larsen 2003, 2008), mens Arts Council Englands og Bamfords kriterier fokuserer på mer prosessuelle, relasjonelle og strukturelle kvaliteter knytta til skolen som arena for begivenhetene.

4.4.3 Ønskekvistmodellen

Skolekonsertpraksisen har i mange år støtta seg på ”Ønskekvistmodellen” som evalueringsmetode. (Langsted, Hannah & Larsen 2003, 2008). Langsted, Hannah & Larsen stiller opp ”Ønskekvisten” som et samtalerom om kvalitet i performativ kunst⁴³ gjennom å foreslå noen kjernepunkt som bør inngå i bedømming av kunstnerisk kvalitet. De tre pilene i ønskekvisten er ment å representere stabile, men fleksible parametre. De kalles ”villen”, ”kunnen” og ”skullen”, og har hver sine beskrivelser eller kriterier.

Villen: Engasjement, kommunikasjon, ambisjoner, originalitet, drøm.

Kunnen: Evner og ferdigheter, Håndverksmessige kvaliteter, profesjonalisme, personlig preg, magi.

Skullen: Nødvendighet, samspill med tida, dialog med publikum, mot/satsing, øyeåpnende effekt.

Som en bakgrunn for disse parametrene stiller forfatterne opp et konsensusnivå å diskutere ut fra. På det overgripende nivået betrakter de god kunst som

- båret af engagement, ikke af ligegyldighed,
- baseret på udfoldet kunstnerisk talent og særlige kunstneriske evner, ikke overladt til løse tilfældigheder,
- berørende sin samtids mennesker og problemstillinger, ikke vedkommende eller bagudrettet. (Langsted, Hannah & Larsen 2008, s. 15)

Forfatterne framholder her å fokusere på den sekundære/subjektive/kontekstuelle kvalitetsforståelsen. Samtidig setter de opp ønskekvistpiler som fungerer relativt i forhold til hverandre, men som likevel tar utgangspunkt i det forfatterne definerer som de tre viktigste innholdsdimensjonene ved en

⁴³ Med performativ kunst forstår jeg kunstneriske uttrykk som baserer seg på en situasjon der publikums tilstedeværelse anerkjennes som formende for det som skjer. I performativ kunst skiller det ikke mellom kunstnerisk verk og kunstnerisk akt. Utøvere i performativ kunst bruker kroppen som uttrykksmiddel, og begivenheten er fysisk sett begrensa av tid og rom (Langsted, Hannah & Larsen 2003, s.171).

(Performativ estetikk omtales og diskuteres videre i denne avhandlinga i kapitlet ”Relasjoner, didaktikk, estetikk”).

forestilling. De har også sjøl utforma et konsensusnivå å diskutere dette på. Dermed bringer, slik jeg ser det, også Ønskekvisten med seg faste kriterier for hva som kjennetegner kvalitet i performativ kunst. Lehmann (2005) spør hvorfor akkurat de tre elementene villen, kunnen og skullen skal være faste – kunne man tenke seg andre aspekt ved performativ kunst som parametre? Han peker videre på at teksten i boka om Ønskekvist-modellen til stadighet, og kanskje uforvarende og prerefleksivt, kommer til å knytte modellen til forestillinger om en felleskunstnerisk essens, og at Ønskekvisten på denne måten, som så mange andre forsøk på å utvikle felles bedømmingsmetodikk for kunst, munner ut i sammenliknbarhet. Et slikt tilfelle er for eksempel at sider ved Ønskekvistens konsensus-kriterier ser ut til å låse seg til et verkorientert kunstsyn gjennom formuleringene i det andre strekpunktet:

- baseret på udfoldet kunstnerisk talent og særlige kunstneriske evner, ikke overladt til løse tilfældigheder.

Her bruker forfatterne to omdiskuterte og upresise begrep: ”kunstnerisk talent” og ”kunstneriske evner” som forutsetninger for produksjon av god kunst. Men går det egentlig an å definere kunstnerisk talent dersom vi ser talentbegrepet i lys av en relativistisk kvalitetsforståelse der kvalitet betraktes som et ustabil og kontekstuelt fenomen? Forfatterne kan her bidra til å reprodusere myten om (den guddommelige) Skaperen med det særlige talentet og de særlige kunstneriske evnene. Det ser her ut til at Langsted m.fl. (kanskje ureflektert) er innvevd i en innarbeida trosproduksjon gjennom å angi et upresist talentkriterium som forutsetning for at god kunst kan oppstå. Er det dessuten naturgitt at en produksjon overlatt til ”løse tilfældigheter” ikke kan framstå som god kunst eller kreve kunstnerisk dyktighet, så lenge ”løse tilfældigheter” ikke er definert? Når går tilfældigheter over fra å være løse til å være regulerte/disiplinerte, og begynner de, i Ønskekvistsammenheng, ved denne reguleringa å svare til kvalitetskrav knytta til ”villen”, ”kunnen” og ”skullen”?

Ønskekvistens konsensuskriterier og samtalerom ser på denne bakgrunn ikke ut til å unngå å bli produsert som diskursive på samme måte som kunstpraksisene de vil evaluere. Ønskekvisten er dessuten fokusert mot det som tradisjonelt har vært sett på som det kunstneriske produkt. Sjøl om pilen ”skullen” er med, så gir ikke modellen mulighet til å bedømme kvaliteten på kunstverkets relasjoner eller prosesser, slik Arts Council England og Bamfords kriterier til dels tar for seg. I en relasjonell estetikk ses alle kunstverkets relasjoner som betydningsfulle for produktet (Bourriaud 2007, Small 1998), og må følgelig også utsettes for kvalitetsvurdering. Med Ønskekvistens kriterier forsøker forfatterne, slik jeg ser det, å tilby et redskap for kvalitetsbedømming av performative produkt i lys av dimensjoner ved form, innhold og funksjon. Lehmann (2005) stiller spørsmål ved om for eksempel konseptkunst eller eventkunst vil kunne la seg bedømme ved hjelp av ønskekvistmodellen. Mitt spørsmål blir om Ønskekvisten er et fullgodt redskap til å bedømme kvalitet som rommer det særegne ved skolekonsertproduksjoner, eller om både kriterier og bedømming må settes på spill for å nærme seg en fungerende evalueringspraksis. Ikke minst gjelder dette det viktige spørsmålet om hvem som skal ha retten til å bedømme.

4.4.4 Lehmanns pluralistiske estetikker

De tre tilnærmingene til evaluering av kunstdidaktiske praksiser jeg har beskrevet hittil, kan alle sies å ha en eller annen form for felleskriterier som stilles opp og som prosjekt og praksiser skal måles mot. Lehmann (2013) mener at en fungerende kvalitetsbedømming av estetiske og kunstneriske uttrykk må ta utgangspunkt i det estetiske feltet, forstått som en mangfoldighet av aktiviteter og produkt. Lehmann holder fram at vi i vår tid opplever en enorm utvikling og differensiering av det estetiske feltet, og at et entydig svar på spørsmålet om hva som kan kalles kunst aldri har ligget lengre unna. Han mener vi befinner oss i en pluralistisk situasjon der hvert enkelt uttrykk eller hver enkelt begivenhet må ha sine egne bedømmingskriterier bygd på refleksjon over form og hensikt, en ”selvrefleksiv pluralisme” (Lehmann 2013, s. 32). Lehmann ønsker å forlate forestillinga om at ett sett transcenderende felleskriterier skal kunne brukes i bedømming av kunst og estetiske uttrykk. Han mener at en essensialistisk ideologi i kunstpraksisene må vike til fordel for valuering og evaluering på basis av lokale kvaliteter. Dette går det an å gjenkjenne som en konstruksjonistisk prega kvalitetsoppfatning (Gergen 2011), og ideologisk sett er det tydelig at Lehmann med denne kvalitetsoppfatninga ønsker å lansere et annet og mer pluralistisk utgangspunkt for bedømming av kunstpraksiser enn det som har vært vanlig hittil. I bedømming av kvalitet i kunst for barn og unge blir det ved hjelp av den sjølrefleksive pluralismen ”mulig at forsvare forskjellige projekter med utgangspunkt i forskjellige sæt af kriterier” (Lehmann 2013, s. 34).

Men Lehmann mener, sin pluralistiske innstilling til tross, at det må finnes et regulativt ideal, fordi han er redd for å ende i en relativisme av typen ”anything goes”. Dette regulative idealet knytter han til et felles mål han mener alle som produserer estetiske uttrykk har, nemlig å produsere annethetserfaringer. Men kan det dermed være at Lehmann er i ferd med å gå i en ny normativ felle i form av nok et overgripende kriterium? Neste spørsmål blir da: Kan det være forestillinga om at det er mulig å stille opp noen som helst slags overgripende kriterier for bedømming av estetiske praksiser og kunstprodukt det er noe i veien med? Lehmann frykter ”anything goes”-relativisme, men kan sjøl stå i fare for å bli objektivist når han likevel stiller opp ei felles ramme. Alvesson og Sköldbberg (2008) sine refleksjoner rundt relativismebegrepet (bl. a. s. 67-79), riktignok sett i relasjon til forskingsvirksomhet, viser at slike refleksjoner har lite med ”anything goes” å gjøre: ”Relativismen refererar oftare til kollektiva eller intersubjektiva förhållanden innom ramen för en viss social eller språklig kategori” (S. 71). En totalt relativ relativisme er det i følge Alvesson og Sköldbberg ikke så stor grunn til å frykte.

I sammenheng med kvalitetsvurderinger rundt skolekonsertpraksiser kan det være interessant å gå inn i beskrivelsen deres av en pluralistisk relativisme:

Rationalistisk pluralism accepterar den relativistiska idén att förkasta en övergripande, objektiv standard för vetenskap och av möjligheten till neutrala observationer eller andra strikta sätt att avgöra vilka olika skolor som har ”rätt eller är ”bäst”. Men positionen innebär att kritik och diskussion mellan olika riktningar är möjlig. Förhoppningen är med andra ord att argument och goda skäl har viss betydelse och med tiden möjliggör vetenskapliga framsteg (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 73).

Dersom jeg ser denne beskrivelsen i relasjon til aktiviteten ”kvalitetsbedømming av estetiske, kunstneriske eller kunstdidaktiske praksiser og produkt”, så kan det bety å ta utgangspunkt i produktet eller praksisens lokale kvalitetskriterier, men samtidig være aktiv i å diskutere, utveksle eller prøve ut kriterier brukt i relasjon til andre produkt eller praksiser. Jeg tror med andre ord at man i kvalitetsbedømming av kunstneriske, estetiske og kunstdidaktiske produkt og praksiser vil høste betydelige erfaringer gjennom forsøksprosesser som har som mål å overskride en essensialistisk ideologi i kvalitetsspørsmålet.

4.5 Avslutning

Dette kapitlet er resultat av en prosess der jeg har studert begrepet kvalitet, først på generelt vis, deretter spesifikt i forhold til kunstdidaktiske spørsmål i henholdsvis skole- og kunstsammenheng. Jeg mener å se betydelige forskjeller i håndtering av kunstneriske og kunstdidaktiske kvalitetsbegrep i skoleinstitusjonen og kunstinstitusjonen. Disse forskjellene kan føre til at agenter for kunstfeltet og skolefeltet i skolekonsertpraksisen kan forstå svært forskjellige ting med begrepet ”kvalitet” i kunstdidaktiske praksiser, noe som kan uttrykkes ved forskjeller i verdisyn angående kunstfaglig læring og opplevelser på skolen. Det er viktig å huske at både innafor skolediskursen og kunstdiskursen har vi med et mangfold av mennesker å gjøre, og dermed vil det sirkulere mange sett verdier og kvalitetsforståelser i begge diskursene. Skolens, henholdsvis kunstens diskursive påvirkninger av agentene kan likevel skape tydelige tilknytninger til verdier og kvalitetsoppfatninger som gjelder som doxa i den enkelte diskursen.

Gjennom arbeidet med dette kapitlet har jeg kommet til å forholde meg til kvalitetsbegrepet som kontekstuel og anti-essensialistisk, i det jeg tror en slik tilnærming er nødvendig for at begrepet kvalitet skal kunne ha en nødvendig normativ funksjon i forskjellige sammenhenger. Dette kapitlet bidrar både til min egen tilnærming til kvalitetsbegrep, men også til innsikt i den historiske og diskursive konstruksjonen av kvalitetsbegrep i skolekonsertpraksisen. På bakgrunn av at studien primært har fokus på kunstneres kvalitetsoppfatninger, har det vært spesielt viktig for meg å utforske den historiske konstruksjonen av kunstneriske kvalitetsbegrep hos musikere i praksisen. De

kunnskapene jeg har tilegna meg om den historiske konstruksjonen av det vestlige kvalitetsparadigmet, har gitt meg forståelse for hvorfor en del musikere kan se ut til å oppleve en del av sine kvalitetsoppfatninger som logiske lovmessigheter.

Arbeidet med kapitlet har på den ene sida skapt forforståelse for analyse. På den andre sida har det utløst en viss nysgjerrighet – finnes det stemmer i skole- og kunstfeltet som står for mer heterodokse kunstdidaktiske og didaktiske kvalitetsoppfatninger? Hvordan kan slike oppfatninger være konstruert, hvilke utfordringer utløser de? Disse spørsmåla har jeg valgt å utforske i neste kapittel, som en utdyping og innramming av skolekonsertpraksisens nåtidige daglige diskursive praksis, men også som mulig kildemateriale som kan utløse videre utvikling av praksisen.

Kapittel 5

Relasjoner, didaktikk, estetikk

”Tilbakevendingen til en forståelse av den sanselige erkjennelse som en erkjennelse fundert like mye i kroppen som i det mentale, ja, som en problematisering av grensene mellom dem, har vært et påfallende trekk ved mye kunstteori de siste tiår” (Bale & Bø-Rygg 2008, s. 9).

5.1 Innledning

I dette kapitlet utforsker jeg didaktiske og estetiske praksiser og teorier som kan ha betydning for skolekonsertenes forankring i skolen, og disse presenteres og diskuteres som bakgrunnsrasjonale for analyser i studien. Det går også an å se element i dette kapitlet som bidrag til en diskusjon rundt utviklingsmuligheter for skolekonsertpraksisen. Jeg presenterer først noen aktuelle didaktiske retninger som kan danne utgangspunkt for refleksjon omkring pedagogisk og demokratisk ideologi som berører skolekonsertpraksiser og kunstformidling i skolen. Deretter belyser og diskuterer jeg estetikkens syn og kunstpraksiser som kan ha affinitet til skolen sett som et kontekstuellt rom for konserter, forstått som kunstneriske og demokratiske utdanningspraksiser.

5.2 Pedagogikk: Pragmatisk, estetisk, relasjonell

Denne avhandlingas pedagogiske og estetiske materiale diskuteres og presenteres med gjenklang i John Dewey (1859-1952) sin begrepsverden. Pedagogiske og estetiske element i filosofien hans påviser og omhandler de nære relasjonene mellom læring og estetikk og mellom estetikk og kunst. Jeg mener at Deweys omfattende innflytelse også skinner igjennom i mange samtidige relasjonelle pedagogiske og kunstneriske tilnærminger. Dewey så på skolen som et styringsinstrument i samfunnet, og mente at utdanninga må utformes som et lite samfunn der ansvarlighet og deltakelse er sentrale verdier. For Dewey er utdanning synonymt med vekst, og vekst skal være utdanningas mål i seg sjøl. Det eneste målet med vekst må være mer vekst. Dewey var ikke fremmed for å bruke målsettinger, men oppfatta dem som kontekstuelle - så lenge et mål fungerer godt nok til å lede aktiviteten vår, vil vi opprettholde det. Dersom vi ikke når målet, men fortsatt fastholder måla våre, må vi kanskje endre midlet for å nå målet. Noddings (1997) mener det mest solide punktet i den progressive utdanningas filosofi er at eleven skal delta i utforminga av formåla for læringsaktivitetene.

Ingen svakhet ved den tradisjonelle utdanningen er større enn dens manglende forståelse for betydningen av å involvere elevene i et samarbeid om utformingen av formålet for sin læring (Noddings 1997, s. 50).

Deweys formidlingsbegrep er annerledes enn det tradisjonelle. Han mener at en kultur formidler sine verdier ved å gi sine barn og unge praktiske, fysiske og mentale erfaringer som gjør disse verdiene reelle og viktige for deres egne liv, spesielt gjennom å utforme skolen demokratisk. Elevdemokrati er både et mål i seg sjøl og et middel til å oppnå et demokratisk voksensamfunn. En erfaring i livsformen demokrati er ikke en tilstand, men en prosess. Demokrati bygger for Dewey på at beslutningene tas med rasjonalitet og fellesskapsfølelse, og skolen skal lære bort et slikt forholdningssett gjennom å være et demokratisk orientert sted der de beste former for samfunnsliv blir praktisert.

Et godt samfunn verdsetter sine dissidenter og fribyttere fordi det trenger den kreative tenkningen som produserer nye hypoteser, flere virkemidler og flere alternativer, og også den generelt mer vitale samtalen som utløses av nye og friske tanker. Tilsvarende trenger individet en demokratisk stat der det kan utfolde seg. Derfor er det i den enkeltes interesse å bidra sjenerøst til vedlikeholdet av en demokratisk livsform” (Noddings 1997, s. 59).

5.2.1 Relasjonell pedagogikk

Teoretikere fra generell pedagogikk, psykologi og sosiologi (Beck 2003, Bingham & Sidorkin 2004, Biesta 2006, Gergen 2009, 2011) peker på at den dominerende tenkemåten i vår tid framstiller mennesker som autonome, rasjonelle og uavhengige av andre. Denne tenkemåten speiles i det rådende globale utdanningsparadigmet, som vektlegger og framelsker en individualistisk konsepsjon av liv, utdanning og læring. Psykologen og sosialkonstruksjonisten Kenneth Gergen (2009) opponerer mot en slik individualistisk oppfatning av verden ved å ta til orde for at mennesker konstant eksisterer i relasjonelle prosesser, og at rene subjektive opplevelser ikke finnes, fordi de i utgangspunktet er basert på en eller flere menneskelige relasjoner. På denne måten finnes det heller ikke et isolert selv eller noen helt privat opplevelse, vi finnes i en verden av sam-konstitusjon og samhandling. Både å undervise og å lære betyr for relasjonistene å delta i felles utdanningspraksiser. Skolen ses på som et samfunn der individene respekteres og godtas i forhold til det de bringer med seg personlig og kontekstuell. Utgangspunktet her er altså forbundet med demokratiske filosofier. Antologien til Bingham og Sidorkin, (som i seg sjøl er et relasjonelt produkt med mange bidragsytere, også kritikere), presenterer et manifest med utgangsposisjoner for den relasjonelle pedagogikken, blant annet:

- The self is a knot in the web of multiple intersectioning relations; pull relations out of the web, and find no self. We do not have relations, relations have us.
- Authority and knowledge is not something one has, but relations which require others to enact.
- Human relations exist in and through shared practices.
- Relations are complex; they may not be described as single utterances. To describe a relation is to produce a multivoiced text.
- Teaching is building educational relations. Aims of teaching and outcomes of learning can both be defined as specific forms of relations to oneself, people around the students, and the larger world.
- Educational relation is different from any other; its nature is transitional.
- Education exists to include the student in a wider web of relations beyond the limits of the educational relation (Bingham & Sidorkin 2004, s.7, utdrag).

Med en relasjonell tenkemåte kan ikke læring lenger beskrives som en prosess der individet kun skaper mening for seg sjøl, men som en intersubjektiv prosess. ”Relasjon” er likevel et komplekst begrep med mange dimensjoner. Dermed blir heller ikke den relasjonelle pedagogikken noen ukomplisert størrelse å forholde seg til, verken i teori eller praksis.

... education is basically a relationship between an educator and the one being educated. But in order to understand the precise nature of the educational relationship, we should take the idea that education consists of the interaction between the teacher and learner absolutely seriously. We should take it in its most literal sense. If we do so, it follows that education is located not in the activities of the teacher, nor in the activities of the learner, but in the interaction between the two. Education, in other words, takes place in the gap between the teacher and the learner. (Biesta 2004, s. 12/13)

Biesta tar utgangspunkt i ”The gap”, et fenomen som representerer et problem i tradisjonell pedagogikk – gapet eller mellomrommet mellom lærerens kompetanse og elevens uvitenhet skal, tradisjonelt sett, fylles av læreren. Biesta mener derimot at elevens og lærerens aktiviteter må ses som likeverdige, og at mellomrommet representerer noe positivt, det er rommet hvor utdanning finner sted. Sender - receiver- modellen forutsetter at mening er limt til informasjonen - at informasjon og mening er ett og samme. Men det som sendes, sier Biesta, definerer aldri det som blir mottatt. For at kommunikasjon skal virke, må den inneholde utfordringer og uforutsette problem. Kommunikasjon er i hovedsak en transformasjonsprosess, i det hvordan en ytring forstås er avhengig av kommunikasjonsprosessen i seg sjøl. Det kan være interessant å trekke disse tankene over mot refleksjon rundt kunstner - publikumsrelasjonene i tradisjonelle kunstformidlingssituasjoner og

konsert; foregår transformasjoner, og hvem er deltakerne? I skolekonsertpraksisen forholder alle deltakere seg til musikk, på samme måte som det også vil være et lærestoff til stede i en mer direkte pedagogisk situasjon, også i ”the gap”. I skolekonsertsammenheng kan et syn på kommunikasjon som transformasjon utfordre både det fikserte verket og senderens formende eierskap til det.

Biesta mener at en epistemologisk forståelse av mening er innelukka i en hermeneutisk sirkel. En slik hermeneutisk sirkel beskriver for han kulturelle element som tenderer mot en totalitet. Han peker på det han kaller en enunsiativ⁴⁴ praksis som alternativ til den hermeneutiske, og dette forstår han som en mer dialogisk prosess som forsøker å spore feilplasseringer og misforståelser som er effekter av kulturelle motsetninger og artikuleringer. En slik prosess må se bort fra det hegemoniske og finne alternative og hybride plattformer for forhandling av kultur for å lokalisere en felles forståelse av mening og kvalitet. Bevegelsen vekk fra representasjon til enunsiasjon betyr at meninga blir radikalt plassert inne i kommunikasjonsprosessen. Siden kommunikasjon er en transformativ prosess, betyr det at transformasjon av mening må ses på som det normale handlingsforløpet i all kommunikasjon.

Kulturell kommunikasjon framtrer for Biesta som translasjon. Dette perspektivet deles også av Selander, Kress & Christensen (2012), som diskuterer dette i lys av multimodalitet. For Biesta handler dette om aksjon i stedet for posisjon – og innebærer at deltakerne er villige til å ta sjanser og forlate sin pre-posisjon. Dette kommunikasjonssynet kaller Biesta for performativt, og det performative i denne forhandlingssituasjonen handler om ”hvordan framtrer det”, prosessene får en egen dynamikk skapt av forutsetningene deltakerne bringer med seg. Samtidig sier Biesta at ambivalens er et nødvendig element i all kommunikasjon, som ikke kan/skal overkommes. I ”the gap” mister du kontrollen, eller er i ferd med å miste kontrollen over det du har ment å ytre, og det resulterer i transformasjon av mening (Biesta 2004). ”The gap” kan ikke kontrolleres av noen av deltakerne. Det representerer en utdanningsrelasjon basert på tillit, men også på et gjensidig ansvar. For å kunne etablere dette, må deltakerne være villige til å ta sjanser og sette seg på spill – de vet ikke hva som kommer til å skje. De har også et etisk ansvar overfor de andre i relasjonen, uten nødvendigvis å kjenne dem.”Gap” representerer både en risiko og en mulighet, og det som skjer i ”the gap” er ikke mulig å forutse, fordi det er et sted for menneskers felles handlekraft.

Dersom vi skal tolke dette i lys av en skolekonsertsituasjon, så vil en skolekonsertaktør som presenterer et verk først bli deltaker i en enunsiativ praksis når hun etablerer en dialog med publikum som er slik at den tilbyr dem å bidra til at verkets kunstneriske intensjon kan transformeres i lys av deltakernes felles dynamikk.

⁴⁴ Enunsiativ – uttrykkende, erklærende (Oxford etymology online).

Deasey og Stevenson (2005) refererer til kunstbaserte praksiser som den tredje vei til læring. De viser til en rekke estetiske læreprosesser ved skoler i underprivilegerte områder i USA, og kaller den kunstneriske aktiviteten eller rommet som finnes mellom lærere og elever for ”The third space”. Deasey og Stevenson hevder at det estetiske kan representere et utgangspunkt for den transformative kommunikasjonsdynamikken i relasjonell pedagogikk, fordi estetiske læreprosesser og opplevelser i kraft av sin flertydighet og følelsesbasering er spesielt egna i et transformativt og enusiativt syn på utdanning. De mener utdanning blir betydningsfull for elever når de føler seg respektert og sett, og når de får ytre seg ved å utforme sine bidrag gjennom denne gjensidig respektfulle utdannings situasjonen.

5.2.2 Medborgerskap i relasjonell pedagogikk og Bildung

En av utfordringene i den relasjonelle pedagogikken er at relasjoner ikke nødvendigvis alltid er positive – en voldelig relasjon er en relasjon på linje med en relasjon fylt av respekt og kjærlighet (Bingham og Sidorkin 2004, s. 7), og en relasjon som ved første øyekast virker utelukkende positiv, kan ha mulige negative konsekvenser. Det er viktig å anerkjenne relasjoner som komplekse menneskelige praksiser det ikke alltid er lett å forutse konsekvensen av. McDaniel (2004) anerkjenner at det må være et mål å skape gode skolemiljø basert på omsorgsfylte relasjoner mellom alle deltakere, men samtidig er hun opptatt av mulige utfordringer et slikt omsorgsfullt miljø med tette positive relasjoner kan ha: Relasjonen til de andre kan få en høyere verdi enn andre etiske utfordringer, og dermed kan utdanningene komme til å lukke seg mot nye tanker og ikke minst annerledeshet hos mennesker og grupperinger. En slik lukking er en fare sett i et utdanningsperspektiv, fordi utdanningas grunnleggende prinsipp er å møte og forholde seg aktivt og bevisst til det ukjente. Mayo (2004) mener at skolen skal være et sted som fokuserer på relasjoner ved å spille på apori⁴⁵, fordi han ser utdanning som en tilstand av stadig tvil og villrede der studentene lærer å forstå og gripe sine relasjoner til verden som kompliserte, utfordrende, ukomfortable og, ikke nødvendigvis mulige å løse. Det er denne tilstanden spedbarnet med ”the good-enough mother” opplever: Barnet som ikke får absolutt alle sine behov dekket av omsorgspersonene blir frustrert og utilfreds og begynner å søke andre løsninger og lærer seg å lære gjennom å løse problem på egen hånd. Dette er en kort versjon av Winnicotts (1990) teori om den gode nok mor. Pianowsky (2004) mener, med henvisning til Winnicott, at den relasjonelle pedagogikken trenger ”gode nok” lærere som utfordrer så mye at de skaper frustrasjon nok hos elevene til at de kan søke en læring som forholder seg til det problematiske hos dem sjøl og andre. Dermed pekes det her på den relasjonelle pedagogikken som bevisstgjørende og ansvarliggjørende

⁴⁵ Apori betydde for Platon at definisjon av begrep kan ende i paradoks som gjør det umulig å fortsette diskusjoner og tankerekker. I nåtida brukes begrepet apori i forbindelse med dekonstruksjon av tekster, og betegner ”steder hvor motsetninger ikke kan løses, eller der teksten undergraver sine egne forutsetninger” (apori, Store Norske Leksikon)

for den enkeltes syn på seg sjøl og sine relasjoner, noe som igjen får følger for etikk og medborgerskap i en verden av maktforhold der vi deltar og posisjoneres som representanter for blant annet klasse, kjønn, kultur og rase. Den relasjonelle pedagogikken tilbyr et fellesskap for folk som ikke nødvendigvis har noe felles (Biesta 2006).

Medborgerskaps- og ansvarlighetstankene som står så sterkt i den relasjonelle pedagogikken korresponderer med europeisk danningstenking slik den ble utvikla til å bli en sentral pedagogisk filosofi gjennom bidrag fra Humboldt (1767-1835), Pestalozzi (1746-1827), Schleiermacher (1768-1834) og Herbart (1776-1841). Danningsbegrepet i denne perioden hadde røtter i opplysningstidas sentrale tanke om menneskets personlige myndighet. De klassiske danningsteoriene har følgende karakteristika: Danning sikter mot å utvikle evnen til fornuftig selvbestemmelse, og den tilegnes i rammene av historiske, samfunnsmessige og kulturelle begivenheter. Danning kan bare tilegnes av den enkelte, men samtidig skjer danningprosessen alltid i et fellesskap (Janck & Meyer 2006 s. 170). Danning i klassisk betydning handler om en oppøving av ansvarlighet, sjøl- og medbestemmelse og evne til solidaritet som vedgår oss alle, og danning fungerer dermed emansipatorisk og læringsorientert på personlig, sosialt og kulturelt nivå samtidig. Danningshistorisk finnes det en forfallsutvikling som starta midt på 1800-tallet (Klafki 2011, s. 14), altså parallelt med framveksten av den borgerlige offentlighet og autonomietikken. Denne utviklinga medfører en danningoppfatning der de politiske og progressive dimensjonene tas ut av begrepet, og det framstår som upolitisk. Danning blir et privilegium for overklassen, fordi den er bundet til økonomi, og det utvikler seg en kanon av fag, verk og koder som markerer overklassetilhørigheten. Denne ”danninga” kjennetegnes ved ”god smak”, belesthet i de ”riktige” fagene og kjennskap (kanskje også materielt eierskap) til ”riktige” verk (Janck & Meyer 2006). En slik misoppfatning av danningsteorien korresponderer med trekk Bourdieu observerer i ”Distinksjonen” (Bourdieu 1995), altså kultivering som sosial markør. Bourdieu mener at habitus dannes gjennom kulturelle koder vår sosiale og økonomiske herkomst tillater oss å erfare.

Opplysningstidas danningbegrep er i våre dager blitt tatt opp igjen og videreutvikla, og den sentrale skikkelsen her er Wolfgang Klafki (f. 1926). Han holder fram at danning har en objektorientert og material side, som presenterer oss for en åndelig og materiell virkelighet, og en subjektiv eller formal side, som bestemmer mulighetene våre for å åpne oss, reflektere og handle i forhold til denne virkeligheten. En tredje komponent i dette er det prosessuelle – erkjennelser, erfaringer og opplevelser bygger på og produserer hverandre. Klafki ser likevel ikke på noen av disse tolkingene av danningbegrepet som fullverdige, men finner alle tre nødvendige for at danning skal kunne finne sted. Han velger derfor å føre dem sammen i en kategori som han kaller kategorial danning. Ved å sammenføre objektrelaterte og subjektorienterte dimensjoner i danning anerkjenner han et danninginnhold, men hevder at man må undersøke potensialet i dette innholdet nøye. Innholdet skal være eksemplarisk gjennom at det synliggjør det grunnleggende, altså kunne stå som eksempel på det

allmenne i kulturen og bidra til å illustrere grunnprinsipper, lovmessigheter, verdier og metoder, og på denne måten bidra til subjektets danning, modning og frigjøring. Innholdsaspektet i kategorial danning gjør danningsteorien annerledes enn teoriene om estetiske læreprosesser og relasjonell pedagogikk, fordi den kategoriale dannelsen setter et tydelig og begrunna lærestoff som utgangspunkt for lærerens og elevens aktiviteter i klasserommet, og dette materialet er det læreren som er ansvarlig for å velge.

Klafki utvikler sine synspunkter videre gjennom den kritisk-konstruktive didaktikken, som bygger på åndsvitenskapelig danning (Humboldt, Herder & Pestalozzi) i et perspektiv som omfatter tre komponenter i samspill: Det historisk-hermeneutiske, det empiriske og det samfunnskritisk-ideologikritiske. Klafki ønsker med dette å tilby en didaktikk som

...fokuserer på spørsmålet om muligheter og hindringer for utviklingen af selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen samt de elementer der udgør disses betingelser – evne til kritikk, selvtilid, empati, frustrationstolerance, ansvarlighed... (Klafki 2011, s. 126)

Den historisk-hermeneutiske funksjonen av denne didaktikken må etter Klafkis syn bygge på en hermeneutisk og historisk forståelse av kulturen der sosiologiske faktorer trekkes inn, men også på empiriske erfaringer fra konkrete pedagogiske sammenhenger. Klafki oppfatter at didaktiske problemstillinger, pedagogisk praksis og teori er sammenvevd med økonomiske, sosiale, historiske og kulturelle prosesser. Didaktikken han skisserer her bestreber seg dermed på å belyse sin historie og aktivitet i et samfunnskritisk og ideologikritisk perspektiv. Den kritiske tilnærminga er oppstått med påvirkning fra kritisk teori (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas). Det kritiske perspektivet i Klafkis didaktikk bygger på en oppfatning om at skolen som institusjon uunngåelig er prega av samfunnet og omvendt, og det betyr for han at oppdragelse og utdanning kun har en relativ autonomi som samfunnsinstitusjoner, noe som krever at didaktikken har spesiell oppmerksomhet på forholdet mellom skolen og samfunnet i form av maktanalyser og ideologikritikk. Dette utløser behov for en didaktikk som avslører ideologier knytta til makthaveres interesser i form av skjulte og ureflekterte mekanismer. Samtidig innebærer det en kritisk analyse av skolen og læreren som produsenter og leverandører av tatt for gitte ideologier, noe som medfører identifisering av miskjent makt (Klafki 2011, s. 135-37). Danningsteorien kan sies å ha affinitet til den relasjonelle pedagogikkens etiske rasjonale gjennom stimulering av ansvarlig medborgerskap. Den sosiologiske og maktkritiske sida ved den kritisk-konstruktive didaktikken har på denne måten også ideologisk slektskap med Bourdieus kultursosiologi. Vesentlige trekk ved relasjonell pedagogikk og kritisk-konstruktiv didaktikk beskjeftiger seg med sider ved menneskenes kollektive og subjektive etiske forpliktelser og dilemma gjennom å analysere og reflektere over aktuelle mellommenneskelige problemstillinger, både på mikro- og makroplan. Noe av dette tankegodset kan man finne igjen i generell del av

læreplanen for grunnskolen og i formålsparagrafen. Det vil si at den norske grunnskolen på overordna ideologisk plan, opererer etter danningsteorier som fostrer ansvarlighet, etikk og medborgerskap gjennom handlekraft.

5.2.3 Estetisk læring

I Skandinavia har det vokst fram en allmenn kunst/kulturpedagogisk retning, kalt ”estetisk læring” eller ”estetiske læreprosesser” (Lindstrand & Selander 2009, Austring & Sørensen 2006, Sæbø 2009), og som på mange måter har basis i ”Aistesis” videreført gjennom Deweys handlingsbaserte hverdageestetikk og annen sosiokulturell og kunstdidaktisk læringsteori (Hohr & Pedersen 1996, Hohr 2013, Ross 1984). Forskningsfeltet ”estetiske læreprosesser” har mange innfallsvinkler, det kan for eksempel omfatte estetikk, læring/pedagogikk, kunstkultur, barne/ungdomskultur, håndverkstradisjoner, mesterlære og kreativitet. I boka ”Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprosesser” skisserer Austring og Sørensen (2006) med henvisning til Lorenzer (1975) tre forskjellige måter å lære på: Den empiriske læringsmåten, som betegnes som det direkte sansende møtet med verden, den estetiske læringsmåten, som betegnes som det estetisk-symboliske møte med verden, og den diskursive læringsmåten, som de kaller det teoretisk-representative møte med verden. Barnets utvikling følger de tre læringsmåtene, det lille barnet starter altså med et empirisk utgangspunkt og utvikles mot å ha muligheter til å forstå teoretiske og symbolske representasjoner. Likevel er disse tre læringsmåtene sammenvevde, de følger oss og er i bruk gjennom livet som redskaper til å fortolke, bearbeide og delta i verden.

Den estetiske læringsmåten betegnes som kroppslig, sanselig og helhetsorientert, med grunnlag i estetisk virksomhet i vid forstand. Dette grunnlaget beskrives som aktiviteter hvor ”mennesket aktivt gjennom symbolske formsprog som tegning, rolleleg, sang, dans og teater fortolker sine opplevelser og kommunikerer om sig selv og verden” (Austring & Sørensen 2006, s. 91). Disse aktivitetene er både kroppslige og følelsesbaserte og utgjør redskaper for å uttrykke og bearbeide følelser og hendinger, ofte i relasjon med andre. De estetiske læringsmåtene er transcenderende, det vil si at estetiske væremåter gjør det mulig for oss å forlate virkelighetsoppfatninga vår og bli en annen, innta en annen form, hensette oss til en annen tid eller tilstand. Det transcenderende og symbolske hjelper oss dermed på den ene sida til å utvikle empati, på den andre sida til å tenke abstrakt.

Estetiske læreprosesser er prega av sosiale og kulturelle koder, og er i sin natur relasjonelle, og de benytter seg av kulturelt overleverte symbol og former som fører til en sosialisering inn i kulturens symbolverden. Dette fører videre til at vi kan kommunisere med omverdenen og få tilbakemeldinger fra den i form av mangfoldige uttrykk som rekker ut over det verbalspråklige.

Den estetiske læringsmåten er kroppslig og handlingsbasert og dermed semiotisk sett multimodal (Kress 2010).

En æstetisk læreprosess er en læringsmåte, hvorved den enkelte aktør i arbeidet med at uttrykke seg gjennom det kulturelt overleverte formsprog på en og samme tid tilegner seg det kulturelt gitte formsprog, og anvender dette i bearbejdelsen af sin egen virkelighet. (Austring & Sørensen 2006, s. 100).

Psykologisk sett kan estetisk virksomhet og læring ha betydning for identitetsdannelse, kunnskap om verden og ferdigheter i den. Estetisk virksomhet rommer i følge Austring og Sørensen en spesiell følelsesmessig erkjennelsesform som utvikles i aktivt samspill mellom den subjektive verden og omgivelsene. Mellom disse to posisjonene ligger det potensielle rom, (Winnicott 1990, Ross 1984, Austring & Sørensen 2006, s. 111) som utvikles i møtet mellom disse to verdenene. Vi mennesker lever både i en objektiv verden, som er en sanselig, ytre virkelighet som eksisterer uavhengig av hva vi måtte tenke eller føle om den, men også i den indre verden, som er personlig – her fortolker vi våre oppfatninger, opplevelser og følelser om den ytre verden. Denne indre verden kaller Ross subjektverden. Både Ross og Winnicott peker på at det mellom objektverdenen og subjektverdenen eksisterer et symbolsk rom, der deling og bearbejdning av subjekt- viten kan finne sted. Dette rommets redskaper er lek, spill, fiksjon og annen estetisk virksomhet, og virksomheten i dette rommet er intersubjektiv.

I og med at barnet uttrykker seg om verden gjennom symbolsk form, bliver dets førsymbolske forståelse af verden tilgjengelig både for barnet selv og for de personer, det kommunikerer med. [...] Man kan således sige, at der i mødet i det potensielle rum udvikles en delt subjektviden, en fælles viden, som hverken er egentlig subjektiv eller egentlig objektiv.” (Austring & Sørensen 2006, s. 113).

Sæbø (2009) viser i sitt doktorgradsarbeid om drama og elevaktiv læring implikasjoner av arbeid i det potensielle rommet, slik vi får et innblikk i her:

Det er når lærerne tar i bruk en estetisk konstruktivistisk pedagogikk i de mer improviserte dramaformene at de strukturerer undervisningen slik at elevenes forestillinger og skapende fantasi blir en naturlig og integrert del av undervisnings- og læringsprosessen. Dette skjer i de improviserte dramaførløpene og særlig dersom læreren utfordrer elevene direkte i spillet ved å ta i bruk lærer i rolle. Læreren skaper da en god og sterk forbindelse mellom elevens livsverden og lærestoffet (Sæbø 2009, s. 235).

Det å presentere elevene for et estetisk innhold, uansett hvor kunstnerisk utforma det måtte være, er altså ikke nok for å utnytte den estetiske læreprosessens potensial. De estetiske læringsmåtene kjennetegnes som kroppslige, sanselige og helhetsorienterte, så uttrykk gjennom egen kropp blir

dermed en forutsetning for slik læring. For eleven representerer dermed en tradisjonell sender - mottakerbasert konsert en kulturell impuls, et slags oppspill, som må bearbeides i form av elevens eget uttrykk for at det skal ha noe å si for en dypere utvikling og utvidelse av elevens kulturelle og symbolske koder. En kvalitetsoppfatning som omfatter estetiske læreprosesser vil på denne måten alltid innebære aspekt ved elevens initiativ og fysiske deltakelse.

Austring og Sørensen holder fram at denne læringsmåten kan uttrykke ”det usigelige”, noe de beskriver som en dimensjon som ikke kan settes ord på, men som kan kommuniseres gjennom estetiske redskap. ”Det usigelige” er et trekk mange kjenner igjen ved estetiske opplevelser og som har vært formulert på forskjellige måter, også kunstnerisk. Dette verset fra Welhavens ”Digtets aand” er et for eksempel en beskrivelse mange i Norge kjenner av disse erfaringene:

Hvad ei med Ord kan nævnes

I det rigeste Sprog

Det Uudsigelige

Skal Digtet røbe dog

(Welhaven 1957)

”Det usigelige” forbinder de estetiske læringsmåtene med Baumgartens ”aistesis” som en alternativ erkjennelsesvei, en slags parallell ventil i livet, noe som er annerledes og konstruert mer av sanselighet og følelser enn av kognisjon. Det er en populær måte å forholde seg til estetikk på. Denne ”annethetstanken” (Lehmann 2013) er interessant, men også problematisk fordi den, i ubearbeida form, kan knyttes til romantiske forestillinger om kunstverkets iboende budskap. ”Det usigelige” presentert i Austring og Sørensen bok knytter imidlertid det usigelige til Polanyis begrep ”Taus kunnskap” (Polanyi 1958). Slik taus kunnskap etableres når mennesker gjør erfaringer i sine sansende møter med verden. Disse primære erfaringene blir en kroppslig del av oss, og danner utgangspunktet for videre handlinger og tilegnelse av ny kunnskap. Polanyi mener at vi ser verden på basis av noe vi ikke er bevisst om. Innlevelse og gjenkjennelse er for eksempel element i den tause kunnskapen. Austring og Sørensen kaller den tause kunnskapen for usigelige erfaringer. Disse erfaringene kan framstå slik på bakgrunn av forskjellige kognitive, emosjonelle og samfunnsmessige forhold, for eksempel element det diskursive språk ikke kan beskrive eller det som er fortrent, tabubelagt eller ennå ikke oppdaga. Det estetiske og symbolske språket har, i følge forfatterne, en særlig karakter av sanselighet, og det kan kommunisere om følelser. De mener derfor at estetisk symbolikk kan representere et medium for den tause kunnskapen, uttrykke det usigelige.

5.3 Estetikk: Pragmatisk, relasjonell, performativ, dialogisk, pedagogisk

I dette avsnittet følger en presentasjon og diskusjon rundt estetiske diskurser som jeg betrakter som heteronome eller "ureine" sett i forhold til "kunst for kunstens skyld". Med heteronom estetikk forstår jeg her estetikker som forholder seg til at de spiller med i, setter sitt preg på og har samfunnsfunksjoner som også medfører etiske forpliktelser i forhold til samfunnet og til enkeltpersoner (Egeland 2012)⁴⁶. Bourdieu opererer med begrepene kunstens autonome og heteronome pol, der det heteronome betegnes som "lavkultur" (Bourdieu 2000, Mangset 2013) eller kommersielt avhengig av forbrukernes aksept. Min forståelse av heteronom estetikk her går mer i retning av en situasjon der kunstnere og publikum forholder seg til estetikk som samfunnsfunksjon og mulig redskap til vekst og regulering for enkeltpersoner og grupper (Ruud 1997, Vist 2009).

5.3.1 Art as experience

John Dewey betrakter det estetiske som noe grunnleggende menneskelig. Alle erfaringer har for Dewey estetiske komponenter, fordi uttrykk, rytme, dramaturgi, farger, temperatur og samspill er nødvendige element for at også generelle erfaringer skal kunne finne sted. Hos Dewey bestemmes estetikk som noe handlingsbasert, noe som flyter sammen med mer eller mindre hverdagslige gjerninger. Estetiske opplevelser trenger dermed ikke nødvendigvis å henge sammen med kontekst eller være symbolprodusert:

The man who poked the sticks of burning wood would say he did it to make the fire burn better: but he is nonetheless fascinated by the colorful drama of change enacted before his eyes and imaginatively partakes in it. He does not remain a cold spectator
(Dewey 1934, s. 3).

Mannen i eksemplet over kan befinne seg hvor som helst på kloden, og det som foregår kan utspille seg i hvilket som helst århundre. Deweys rotfesting av estetikken i det hverdagsnære viser hvordan vår livsverden og vår følelse av mening er totalt innhylla i estetiske uttrykk, inntrykk og avtrykk. Han bruker det første kapitlet i "Art as experience" til en argumentasjon om at de fleste kvaliteter i menneskers liv innebærer en estetisk dimensjon og at kunsten hører rettmessig hjemme som del av et slikt utgangspunkt. Deweys estetikk kan betraktes som fenomenologisk, fordi den er handlings- og følelsesbasert og bestemmes som et betydningsfullt element i den enkeltes livsverden. Deweys opptatthet av å oppheve dikotomier viser seg også i tankegangen hans angående kunstverk. Uttrykk og inntrykk blir i denne konteksten sett på som likeverdige konstruerende aktiviteter. Dersom noe

⁴⁶ I artikkelen jeg henviser til her bruker Egeland Sylvia Plaths (lite positive) fiksjon om sin egen mor som eksempel på manglende etikk overfor autentiske enkeltpersoner i autonomiestetisk prega verk.

skal kunne kalles et kunstverk, må det framtre som uttrykk, en intensjon eller et forslag, men ikke som en påstand eller fastslåing av noe, fordi påstanden er generalisert, mens meninga i det ekspressive objektet er individualisert. En slik individualisering er nødvendig for at den enkelte skal kunne ta i bruk kunstens evne til å berøre det komplekst menneskelige som ikke kan uttrykkes i en verbalspråklig ramme – det noen vil kalle det utsigelige. Kunstverket er for Dewey et forslag deltakerne må medkonstruere, slik at det er deltakerens kontekst og bakgrunn i møtet med det kunstneriske uttrykket som skaper opplevelsen. Det må samtidig være noe på spill fra kunstnerens side, noe som skaper ”turmoil”, et ønske om å uttrykke noe. Det er innholdet som skal tale, ikke som en hensikt eller et budskap fra kunstneren, men i form av eksponering av følelser vedkommende bruker i skapinga. Når kunstverket irriterer oss er det den overtydelige hensikten som skinner igjennom, på en måte som gjør at vi blir fratatt retten vi har til å konstruere vår egen opplevelse. Et kunstverk inneholder mening, men indikerer ikke mening. Likevel kan kunstverket heller ikke operere helt ute av deltakernes kontekst:

The one limit that must not be overpassed is that some reference to the qualities and structure of things in environment remain. Otherwise, the artist works in a purely private frame of reference and the outcome is without sense, even if vivid colors or loud sounds are present. (Dewey 1934, s. 99).

Kunstverket er her noe som foregår i en triade mellom verket, kunstneren og betrakteren. Forskjellen på hverdagslige estetiske uttrykk og kunstneriske sådanne er hos Dewey kunstnerens dyktighet til å konstruere og beregne forholdet mellom form, kontekst og innhold. Kunst og hverdagsestetikk er altså ikke vesensforskjellige størrelser, bare kvalitativt forskjellige. På denne måten legitimeres kunstnerens og kunstverkets uttrykk til bruk i folks regulering av sine livsverdener. Kunstneriske uttrykk innebærer mer avanserte abstraksjoner enn hverdagsestetikken, og de må være plassert inn i en form som baserer seg på en nøye beregna dialektikk mellom innholdet (det som blir sagt) og formen (måten det blir sagt på) som et system av ordna relasjoner, der den estetiske kvaliteten oppstår i forminga av materialet. Form og innhold forutsetter på denne måten hverandre.

Rytme er for Dewey basisen for all formgiving, fordi rytme finnes overalt i naturen og er uløselig knytta til det menneskelige og sanselige. Det finnes en indre formside, som for eksempel består av kumulering, spenning, forventning, fullbyrdelse, og en ytre: Tid, sted, rom, som også bidrar til formen, og det er de planlagte disposisjonene av indre og ytre formelementer i rytmisk interaksjon med innholdet som gir verket kraft. Rytmen uttrykkes som samspill og motsetning mellom kontrasterende element i form og innhold. I en kontingent formgiving opereres den emosjonelle energien på en slik måte at den frisettes (Dewey 1934, s. 162). Formgivingsprosessen uttrykkes som et samspill mellom pasjon og vilje i verket og hos kunstneren. Motstand finnes både hos kunstneren, i

verket og hos mottakeren, og opplevelsen foregår i en interaksjon mellom undergoing, doing, innhold og form.

5.3.2 Relasjonell estetikk

De relasjonelle trekk i samtidsestetikken har et slags symbol i Duchamps sin skulptur "Fontene" fra 1917, (Duchamp 1917), altså et verk som ble framstilt for snart 100 år siden. "Fontene" ble i 2004 stemt fram som det 20. århundres mest innflytelsesrike kunstverk blant 500 utvalgte britiske kunstnere (BBC News 2004).

I "Village voice" i 2006 skriver Jerry Saltz:

Duchamp adamantly asserted that he wanted to "de-deify" the artist. The readymades provide a way around inflexible either-or aesthetic propositions. They represent a Copernican shift in art. Fountain is what's called an "acheropoiatoi," an image not shaped by the hands of an artist. Fountain brings us into contact with an original that is still an original but that also exists in an altered philosophical and metaphysical state. It is a manifestation of the Kantian sublime: A work of art that transcends a form but that is also intelligible, an object that strikes down an idea while allowing it to spring up stronger (Saltz 2006).

"Fontene" er en readymade, et objekt som opprinnelig ikke er skapt som et kunstverk, men som formes som kunstverk av institusjonen og konteksten. "Fontene" er fortsatt et verk i form av et artefakt, men det er verkets virkning og de forbindelsene, altså interaktiviteten verket skaper som framstår som interessant.

Med framveksten av relasjonell estetikk står vi overfor et betydelig skifte i synet på publikum. Opp gjennom forrige århundre forvandles publikum gradvis fra betraktere til medskapere, tilskueren emansiperes, og skiftet fra den kontemplative betrakterrolla til en aktiv, kroppslig og sosial deltakerrolle kan ses på som en overgang fra et modernistisk til et postmodernistisk begrep om kunst.

I 1998 ga kuratoren Nicolas Bourriaud ut essaysamlinga "Relasjonell estetikk". Boka ble oversatt til norsk i 2007. På grunn av den store oppmerksomheten Bourriauds arbeider har fått, velger jeg å ta utgangspunkt i denne utgivelsen i presentasjonen av samtidige relasjonelle trekk i kunstsjangrene. I boka presenterer, tolker og diskuterer Bourriaud relasjonelle trekk i samtidskunsten, med hovedvekt på 1990-åras relasjonelle samtidskunst. Bourriaud beskriver relasjonelle kunstpraksiser og deres økende betydning, men han gir også sin fortolkning av disse praksisene. "Relasjonell estetikk" har fått stor gjennomslagskraft som publikasjon, kanskje fordi den beskriver og diskuterer aktuelle praksiser som nærmest utvikler seg daglig og som mange kjenner igjen. Bourriauds versjon av den relasjonelle estetikken har utløst debatt og kritikk, kanskje fordi det egentlig finnes et mangfold av praksiser med relasjonelle trekk i samtida. Jeg vil her først gi en kort redegjørelse for hovedtrekk i

Bourriauds og andres bud på den relasjonelle estetikken, og deretter presentere noen dilemma angående kvalitet i relasjonell estetikk.

Relasjonell kunst beskrives hos Nicolas Bourriaud som

Kunstneriske praksiser som tar mellommenneskelige relasjoner og deres sosiale kontekst som teoretisk og praktisk utgangspunkt, heller enn et autonomt og privat rom (Bourriaud 2007, s. 165).

Den relasjonelle vendinga i kunsten forutsetter med andre ord "ureinhet" og avvisning av modernismens oppfatning av kunstverket som autonomt og sjølrefererende. Dermed må også gyldigheten flyttes. Bourriaud betegner relasjonell estetikk som en

Estetisk teori som består i å bedømme kunstverkene i funksjon av de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller (Bourriaud 2007, s. 165).

I essaysamlinga viser og diskuterer Bourriaud eksempler på kunst som tar utgangspunkt i mellommenneskelige relasjoner, sosiale situasjoner og nettverk. Interaktiviteten er essensiell i den relasjonelle estetikken, og den bygger på et generelt konstituerende trekk ved kunstneriske ytringer, nemlig transivitiviteten. "Uten transivitiviteten", skriver Bourriaud, "ville ikke verket vært annet enn et dødt objekt, holdt nede av betraktningen". (Bourriaud 2007, s. 34). Han viser til Delacroix (1798-1893) som mente at et vellykka maleri utløser en følelse som betrakteren må videreutvikle. *Transivitiviteten benekter eksistensen av et spesifikt "sted for kunst" til fordel for en aldri uttømmende diskursivitet og et aldri mettet begjær etter å spre seg* (Bourriaud 2007, s. 35). Duchamps uttalelse "Det er betrakterne som skaper bildet" videreutvikles hos Bourriaud til å

...sette dialogen som absolutt utgangspunkt for prosessen som fører til bildet, allerede i begynnelsen av prosessen må man forhandle med og forutsette den Andre..." (Bourriaud 2007, s. 35).

I essayet "The open work" (1989) peker Umberto Eco på at et verk som evner å skape et mangfold av assosiasjoner og fortolkningsmuligheter hos mottakeren vil oppleves som mer meningsfylt og estetisk relevant for publikum enn et verk som er lukka og med et entydig meningsinnhold. Eco ser alle typer verk og strukturer som potensielt åpne, mens Bourriaud sitt begrep om relasjonell kunst begrenser seg til de verkene som har deltaking som implisitt tema. Bourriauds mest siterte kritiker, Kriteriet for relasjonell estetikk slik Bourriaud definerer det kretser rundt fellesskapet, eller sameksistensen. Den relasjonelle estetikken er rotfesta i intersubjektivitet, og dermed får også intensjonen og det fysiske og taktile økt betydning i kunstproduksjonen. Det modernistiske paradigmet har på mange måter fornektet kroppen i kunsten, i hvert fall hos mottakeren. Tandberg (2009) holder fram betydninga i kunsten av fenomenologenes forsøk på å oppheve skillet mellom

tanke og sansing, og mener at spesielt Maurice Merleau-Ponty med sitt hovedverk ”Phenomenology of perception” (1962) har hatt mye å si for utviklinga av en kunst som tar kroppen som utgangspunkt for persepsjonen, og som dermed baner veien for en kunst der de deltakendes kroppar får betydning for konstitusjonen av kunstverkene. Den relasjonelle estetikken avhengig av kroppslig deltakelse kan leses som institusjonskritikk, i det den tilbyr publikum sanselige opplevingar som strekker seg ut over det visuelle eller auditive, noe som ikke har vært vanlig i den institusjonelle formidlinga ved billedkunstinstitusjonene. ”Det har skjedd en forskyvning fra et rent visuelt til en mer kroppslig erfaring av verket, noe som bryter med en passiv kunsttilnærming” (Tandberg 2009, s. 39). Det performative, både hos kunstner og publikum og uavhengig av kunstform, blir på denne måten et betydningsfullt tema for refleksjon og etiske overveielser.

5.3.3 Performativ estetik

Den performative estetikken slik den framtrer i teater og musikk rommer et skifte fra verk til begivenhet (Thygesen 2009) og har blant annet nærværet som avgrenskingskriterium. En sentral teori om denne begivenheten er utarbeida av Erika Fischer-Lichte (2008). Hun lanserer den performative teorien som det eneste adekvate når det gjelder forestillinger. For henne gjelder ikke denne teorien bare for teater, men for alle forestillinger. Bakgrunnen for dette synet er at hun mener feedbacksløyfer⁴⁷ prinsipielt sett er aktive i alle performative situasjoner. (Böhnisch 2010).

Det performative kunstverket knyttes til den begivenheten (Fischer-Lichte 2008) som finner sted på en gitt tid og på et gitt sted og med spesifikke menneske i salen og på scenen. Fischer-Lichtes teori kan reformuleres slik:

(1) I alle forestillinger skjer det en gjensidig påvirkning av aktører og tilskuere – denne prosessen kalles feedbacksløyfe. (2) Feedbacksløyfen er ikke fullstendig planleggbar eller forutsigbar. Feedbacksløyfen er et selvgenererende (autopoietisk) system. Dette er en systematisk tese, den skal gjelde alle forestillinger (Böhnisch 2010, s. 100).

Publikum har i følge denne teorien en rolle i forestillinga, og dermed betraktes verket, forestillinga eller konserten som en hendelse som ikke er ferdig produsert før den er ferdig spilt. Det som skjer i forestillinga er ikke fullt kontrollerbart for noen av deltakerne, det er utafor rekkevidde. Den performative begivenhetens sentrale mekanisme, feedbacksløyfa, tar utgangspunkt i at publikum og utøvere befinner seg i et fellesskap rundt begivenheten, der de deler rom og tid, og at de reagerer på hverandre. Tilstedeværelsen ses som en forutsetning for å karakterisere dette som en systematisk tese – Det går ikke an å ikke- reagere på andre. Feedbacksløyfene er sjølgenererende, de produseres

⁴⁷ Det brukes forskjellige betegnelser i norskspråklig litteratur. Feedbackloop, tilbakemeldingssløyfe (Liset m.fl. 2011) og feedbacksløyfe (Böhnisch 2010). Det har falt språklig mest naturlig for meg å bruke ”feedbacksløyfe”.

internt på sin spesifikke arena og danner dermed en begivenhet som aldri kommer til å gjenta seg på helt samme måte. Feedbacksløyfer bidrar til forming av konserten/forestillingen som begivenhet, de trigger estetiske uttrykk og gir publikum en stemme i forestillingen. Dersom de autopoietiske feedbacksløyfene tillates i form av fleksibilitet/uforutsigbarhet i produksjonen, blir det de tilstedeværende som sammen kommer til å forme hver enkelt konsert/forestilling som felles begivenhet. Fischer-Lichte utforsker feedbackfenomenet og legger grunn for en metodikk eller iscenesettelsesstrategi ved å spørre:

På hvilken måte virker handlinger og adferd av aktører og tilskuere i forestillinger på hverandre? Hva er de spesifikke betingelsene som ligger til grunn for en slik vekselvirkning? Hva er faktorene som er avgjørende for dens respektive forløp og resultat? Dreier det seg i det hele tatt om en estetisk, eller kanskje heller om en sosial prosess? (Fischer-Lichte 2008, oversettelse sitert fra Böhnisch 2010, side ikke oppgitt).

Ut av disse spørsmåla utleder Fischer-Lichte tre faktorer som er virksomme i det performative møtet: Rollevikling mellom tilskuere og aktører, bygging av fellesskap mellom dem og forskjellige modi for gjensidig berøring (Böhnisch 2010, s. 98).

En begivenhet kan dokumenteres på film eller i form av logg, men dette blir aldri helt det samme. Konserten foregår der og da og kommer aldri tilbake, den er en unik engangshendelse. En slik begivenhet står i kontrast til mye av den kulturen vi omgir oss med til daglig, der vi kan se den samme filmen om og om igjen, eller spille det samme lydsporet. Dagsformen vil avgjøre hvilken opplevelse vi får fra gang til gang også her, men vi kan ikke bidra på noen måte som endrer produktet. I en fleksibel og improvisasjonsorientert performance som åpner for uforutsigbarhet, kan feedbacksløyfene destabilisere dikotomien sender- mottaker. Involvering gir mottakeren mer makt, men også mer ansvar for det som skjer, og senderen vil fungere mer som en transformator for hendelsene skapt av materialet, publikum og dem selv, enn en formidler av et verk. Det går også an å se publikums medansvar for utvikling i den performative hendelsen i lys av dannelseskonsepsjoner om personlig og kollektivt ansvar. Vil publikum gripe inn for å endre forløpet i en uetisk eller farlig performance? Hvor langt strekker kunstnerens ansvar seg?

Fischer-Lichte forsvarer den performative begivenheten som et fysisk nødvendig møte. Dersom levende møter med teater og musikk skal føles like meningsfulle som film eller innspillinger av musikk, må de, slik hun ser det, ha noen kvaliteter som gjør dem unike, og da er det uforutsigbarheten, den kroppslige tilstedeværelsen og ansvaret som er de mest sentrale elementene å peke på. Hun mener derfor at produksjoner som er preproduserte og prefabrikerte ned til minste detalj ubønhørlig vil utkonkurreres av digitale utgaver av seg sjøl, og peker på at performative kunstnere må satse på å utvikle den performative hendelsen som en unik kroppslig fellesopplevelse. Dermed hevder Fischer-Lichte at kunstverket ikke lenger består av framføringa, iscenesettelsen og

resepsjonen av verket, men at forholdet mellom aktører og publikum er den egentlige representasjonen av kunstverket.

Thygesen (2006) tydeliggjør likevel at det også innafor performativ estetikk finnes en iscenesettelse og en plan som er kunstnerstyrt, og at kunstnere uansett utarbeider strategier for hvordan de skal få publikum til å reagere med initiativ, for eksempel gjennom å reagere på skuespillernes provokasjon eller forføring. Thygesen henviser til Jens Roselts ”Phänomenologie des Theaters” (Roselt 2008) der Roselt er opptatt av at det finnes et skille mellom iscenesettelse og framføring, og at kunstneren har ansvar for å få iscenesettelsen til å fungere som en plan som sikrer strukturen fra gang til gang, men som ikke hindrer interaksjon i å finne sted.

Thygesen peker på at publikumsinitiativene kan være mer og mindre vellykte, fordi de bygger på publikums sosiale og kulturelle kontekst, noe som er med på å konstruere deres kunstneriske forståelse for hva som vil fungere. Hvis vi tenker oss at publikum er skoleelever, blir det viktig å forholde seg til deres ansvarlighet, som jo er en dannelseskategori. Gjennom tilstedeværelsespremisset blir den performative estetikken en fenomenologisk estetikk, der rolleveksling, fellesskap, berøring, kroppslighet, romlighet og tid er med på å forme begivenheten. Kvalitetskriteriene i performativ estetikk blir annerledes enn i resepsjonsestetikken, og eksempler på kvalitetsbedømming av en performativ begivenhet vil være evaluering av kvaliteten i hvordan den interaktive prosessen oppstår, hvordan interaksjonen etableres og på hvilke måter tilskuerne forvandles til deltakere. De performative møtene har noen av de samme kjennetegna som Bourriauds relasjonelle estetikk: Publikum kjenner ikke nødvendigvis verken hverandre eller utøverne fra før, den eventuelle prosessen i for- og etterkant er atskilt fra forestillingen, og relasjonelle prosesser ut over forestillingen er ikke i fokus. Utgangspunktet for den performative teaterestetikken ligger derfor fortsatt i kunstnerens initiativ, og dersom dette utgangspunktet preges av publikums livsverden, så er det fordi kunstneren har valgt å skaffe seg og bruke denne informasjonen for å bruke den som kunstnerisk virkemiddel.

Interaktivitet omtales av Thomas Rosendal Nielsen (2011) som en responsiv kommunikativ prosess som oppstår når to eller flere prosesser betinger hverandres seleksjoner uten å direkte råde over dem. Antallet valgmuligheter og karakteren av disse i hver av prosessene vil algoritmisk betinge hvor mange varianter som kan oppstå. Det er mulig å programmere grenser for antall varianter av interaksjon, noe som benyttes automatisk i lek, og mer kalkulert ved utforming av dataspill og rollespill. Beregninger av muligheter for interaktivitet kan også utnyttes for å skape struktur i konserter og forestillinger. Interaktivitet kan være en toveiskommunikasjon der ytringer transmitteres begge veier, men uten referanse til hverandre, det kan være reaktiv kommunikasjon hvor ytringene henviser til den andres umiddelbart forutgående ytring, eller vi kan snakke om interaktiv kommunikasjon: Den enkelte uttalelse refererer til seg sjøl og til andre ytringer som et ledd i en

kommunikasjonskjede. Interaktivitet kan på denne bakgrunn fungere som noe som danner struktur på bakgrunn av tidshorisonter.⁴⁸

For å skape interaksjon i en performativ forestilling, må det planlegges og forberedes, men på en annen måte enn i en gjennomkomponert forestilling, og improvisasjon er dermed grunnleggende prinsipp og ferdighet for produksjon av performativ estetikk (Liset, Myrstad & Sverdrup 2011). Planlegging i performativ estetikk sørger for å åpne det relasjonelle rommet gjennom utarbeiding av rammer og rom for improvisasjon. I hverdagslivet vårt improviserer vi daglig og kontinuerlig (Steinsholt & Sommerro 2006, s. 16), og det er kulturelle normer som setter grensene for improvisasjonen i det daglige. Når improvisasjon tas inn i scenerommet, har den noen spesifikke rammer som både reguleres av utøvernes ferdigheter og hensikter, men også av situasjonen og publikums kapasitet for respons.

Den performative begivenheten tilbyr, i følge Fischer-Lichte, en oppheving av dikotomier ved å konstituere en ny realitet der en ting kan opptre i flere skikkelser samtidig – den performative begivenhetens verdi oppstår i denne begivenhetens karakter av å eksponere fenomen som ustabile, uklare, motsetningsfylte, forbigående. Dermed etterlikner den performative begivenheten livet i sin uforutsigbarhet og mangetydighet. I forestillinga løser dikotomiene seg opp, de går fra enten - eller til å være både - og.

Den performative begivenheten balanserer mellom struktur og improvisasjon, og likner læreres arbeid i klasserommet. Lærere som er eksperter mestrer et sett strukturerende verktøy, men tillater seg sjøl og elevene å fylle disse strukturene med kreativt basert improvisasjon (Sawyer 2007, s. 13). Slike lærere balanserer læreplanstrukturer, planer og institusjonelle skolerutiner i lys av et konstant behov for å bruke disse strukturene på en improviserende måte. Lærergjerningen er på mange måter performativ, men for å fungere fruktbart, må denne performativiteten være improviserende. Læreren kan heller ikke være solist, men må skape om klasserommet til et rom for felles improvisasjon under lærerens strukturerende oppfølging. Både performative kunstnere og lærere er ansvarlige for struktur i begivenhetene, og de må forholde seg til intensjoner, men må være i stand til å sette disse intensjonene i spill hos deltakerne for å utløse kreativitet og skape læring og opplevelse som angår dem.

5.3.4 Resirkulert estetikk i statsamfunnet

Kravet om nyhet og originalitet, et sentralt punkt i modernismens verkoppfatning er ikke lenger et kvalitetskriterium i den relasjonelle kunsten. Det vil i sin konsekvens også bety at et hvilket som

⁴⁸ For en grundigere utdyping av begrepene interaksjon og interaktivitet i lys av en performativ kontekst, se Rosendal Nielsen 2011:37.

helst klassisk, romantisk eller modernistisk verk vil kunne framstå som et artefakt som kan disponeres gjennom relasjonelle kunstneriske prosesser. Dette, sier Bourriaud, representerer videreføringa av moderniteten gjennom bricolage, gjenbruk og resirkulering av kulturelt gitte uttrykk og symbol. (Bourriaud 2007, s.16). Han viderefører disse tankene i ”Postproduction” (2005), der han viser hvordan en rekke verk skapes på bakgrunn av tidligere arbeider, og der kunstneren kan sammenliknes med en DJ som tar i bruk preproduserte materialer fra for eksempel film, foto, radio, innspillinger og som mikser dette inn mot et relasjonelt produkt. Denne resirkuleringa er ikke bare et trekk i kunsten, men i hele kulturen, og kunstnerne medvirker på denne måten til å bryte ned skiller mellom produksjon og konsumpsjon, tradisjon og forbruk, skaping og kopiering. Bourriaud mener at interaktivitet blir stadig vanligere på alle kommunikasjonsfelt. Den eksplosive teknologiske utviklinga skaper en ”global landsby” der publikum og kunstnere skaper nye samhandlingsrom og nye typer utveksling, muliggjort av teknologi. En nettbasert medskapning gjør ”alle” til medvirkende i kunstverket. Underholdningssamfunnet etterfølges av statsamfunnet, alle kan la sin stemme høre i kunsten, der medvirkning blir en selvfølgelig ingrediens som utforskes som kunstnerisk virkemiddel. Samtidig har diskusjonen rundt internett også ført til ønsker om mer fysiske mellommenneskelige relasjoner i kunsten. Publikums og kunstners nettbaserte og analoge intensjoner blandes. Dersom vi overfører dette til skolen, er det grunn til å tro at mange norske elever, med sin opplæring til handlekraft og medborgerskap, og med tilgang til teknologi, er aktører i transitive og medskapende kunstneriske nettbaserte prosesser, og at elevene overfører og forutsetter slik interaksjon også i analoge situasjoner. Statsamfunnet og DIY (Do it Yourself)⁴⁹ tar dermed også til en viss grad opp i seg situasjoner der forskjellen mellom kunsten og en hverdagslig og pragmatisk estetikk utfordres. Slik utfordres også skillet mellom kunst og estetikk, og mellom populærkultur og høykultur.

Den relasjonelle kunsten representerer imidlertid (foreløpig) ikke en generell hverdagesestetikk for alle og enhver. Relasjonelle kunstpraksiser markeres fortsatt som særmerkt kunstneriske, blant annet gjennom tilstedeværelse og temporalitet, men også ved at det er kunstnerne som står for den initierende idéproduksjonen, sjøl om verket krever publikums samhandling for å bli utløst. I den relasjonelle estetikken tildeler fortsatt kunstnerne seg sjøl makt til å distingvere kunsten fra mange ting det fortsatt virker symbolsk viktig for en del kunstnere å markere avstand fra: Pragmatisk estetikk, sjølestetisering, popkultur og opplevelsesindustri. Men Bourriauds mikroutopier av tidsavgrensa estetiske møter mellom tilfeldige personer kan kanskje nettopp sammenliknes med en kommersiell opplevelse, og Kester (2004) sin sosiale kunstaktivisme kunne muligens vært utført av sosionomer. Fagerheim (2012) hevder i sin artikkel ”Musikalske praksiser i sosiale mellomrom” at maktforhold fortsatt opprettholdes strategisk i en distinksjon mellom høyverdighet (i form av kunst),

⁴⁹Dette fenomenet har foreløpig ikke relevante referanser i ordinære leksika, men omtales her: <http://en.wikipedia.org/wiki/DIY>

og lavkultur, (representert ved popkultur og underholdning), og han peker på at mye av popkulturen i sin natur er relasjonell og bidrar til å framskynde en utvikling som skyver kunstfeltet i relasjonell retning. Den relasjonelle estetikken kan på denne måten ses som et element i en prosess som kan komme til å resultere i overskridelse mellom kunsten og alle dens omkringliggende områder: pop, kommersialisme, pragmatisk estetikk, ytringsfrihet og demokrati, dannelses og pedagogikk.

5.3.5 Dialogens plass i estetikken

Kunstverket formulert i den relasjonelle estetikken teori markeres som kunstverk ved at det finner sted i det Bourriaud kaller mellomrommet:

Utover verkets kommersielle karakter og semantiske verdi, representerer kunstverket for oss et sosialt (mellom)rom (Bourriaud 2007, s. 20).

Bourriaud beskriver dette mellomrommet som et rom av menneskelige relasjoner som er annerledes enn kommunikasjonssoner han mener vi påtvinges i hverdagen gjennom mekanisering som gradvis reduserer de relasjonelle rommene som var tilgjengelig for folk i tidligere tider. Han ser den relasjonelle kunsten som et kunstnerisk definert tilbud om re-etablering av disse tapte sosiale og relasjonelle rommene, der han tenker seg kunsthendelsene som etableringer av mikrosamfunn der kunsten genererer et ”utvekslingsområde”. For Bourriaud er kunst en møtetilstand, og han mener at kunsten som menneskelig handelsaktivitet og gjenstand for etikk ”ikke har noen annen funksjon enn å eksponere seg for denne handelen” (Bourriaud 2007, s. 23). I mellomrommet ligger det altså et forhandlingsaspekt på tvers av deltakernes status. Bourriauds estetikk som politisk prosjekt intenderer ikke provokasjon, men dialog og eksistens som virkemiddel, altså mener han at de relasjonene som oppstår gjennom kunstverkene i seg sjøl har en politisk virkning. Claire Bishop (2004) tar utgangspunkt i en av den relasjonelle estetikken mest markante kunstnere, Rikrit Tiravanija sine kunstverk, og påpeker:

His installations reflect Bourriaud’s understanding of the relations produced by relational art works as fundamentally harmonious, because they are addressed to a community of viewing subjects with something in common (Bishop 2004, s. 68).

Bishop mener at verkene Bourriaud framholder som relasjonelle ikke ønsker “de andre” velkommen på en slik måte at konfrontasjoner kan oppstå, fordi deltakerne kunstverkene tiltrekker seg allerede har mye til felles – faktisk er mange deltakere i kunstprosjektene Bourriaud henviser til privilegerte kunstkjennere eller kunstnere. Bishop spør hva som ville skjedd om virkelig uthungra personer hadde inntatt kunstverket som besto i at Tiravanija serverte thaisuppe til en tilfeldig gruppe publikummere, eller om virkelig hjemløse hadde begynt å bebo leiligheten han bygde til fri avbenyttelse inne i et galleri. De relasjonelle mellomromma hos Bourriaud blir for Bishop konsensus-idyller som ikke oppsøker og tillater antagonisme i stor nok grad til å få politisk og kunstnerisk betydning.

Det finnes kunstneriske praksiser som finner sted et stykke fra Bourriauds gallerisettinger, og som konkret tar mål av seg til å skape reell sosial forandring gjennom å balansere det kunstneriske med sosial aktivisme. Et omfattende verk som omhandler disse tilnærmingene er Grant Kesters ”Conversation Pieces, community + communication in modern art”⁵⁰. (Kester 2004). Disse praksisene har sin bakgrunn i politisk aksjonskunst på 60-tallet (Lacy 1995). Kesters bok kan leses som et tilsvarende til Hal Foster (1995), som i essayet ”The artist as ethnographer” tok for seg problemene som kan oppstå dersom kunstnerens forståelse av publikums situasjon ikke stikker dypt nok til å formulere et kunstnerisk grunnlag som virkelig angår deltakerne. Foster hevdet at der antropologer og etnografer problematiserer og reflekterer over sine roller og gjør prosessene transparente, er kunstnere fortsatt relativt ubevisste i forhold til refleksjonen rundt kunstens funksjon i sosiale sammenhenger. Kester bruker ikke begrepet ”relasjonell estetikk”, men ”dialogisk kunst”, med utgangspunkt i Bakhtins begreper ”dialogisk” og ”monologisk” (Bakhtin 2003, Dysthe 2001)⁵¹ Mens Bourriaud skaper mikroutopier av tilfeldige publikum i kunstinstitusjoner, genereres den dialogiske kunsten i samfunnsgrupper som har felles utfordringer. Skoler og skoleklasser kan representere slike små samfunn.

Praksiser Kester tar utgangspunkt i er performative i en slik grad at kunstnerens og deltakerens identiteter i verket produseres gjennom sosiale møter. Dette er imidlertid ikke en performativitet slik vi kjenner den fra teater, fordi kunstneren her ikke anerkjennes som verkets ekspressive ledd. Kunstneren er med andre ord ikke mer ”utøver” enn de andre deltakerne i prosjektene, men Kester problematiserer at språklig og sosial bakgrunn hos bidragsyterne vil få betydning for hvordan den enkelte kan ha mulighet til å delta. Med henvisning til Willats, som har utvikla et konsept av sosialt interaktiv kultur, viser Kester oss kunstneriske konsept med tilnærma flat struktur (Kester 2004, s. 92). Willats hevder at den konvensjonelle kunsten produseres gjennom en prosess der objektproduksjonen foregår isolert fra publikum og på bakgrunn av kunstnerens ikke-utprøvde forestillinger om publikum. Når verket når fram til publikum, har de heller ikke mulighet til å tilbakemelde sine reaksjoner på verkene for mulig modifikasjon. Derfor trengs det, i følge Kester og Willats, en form for estetisk utveksling der kunstnerens forestillinger utfordres gjennom samarbeid med publikum i sanntid, altså som en del av produksjonen. Dette vil kunne skape dialogiske møter

⁵⁰ ”Conversation” blir brukt flere steder i den engelskspråklige kunstillitteraturen. Jeg velger å oversette det med ”samtaler” fordi ”konversasjon” på norsk oftest betyr ”... samtale, særlig lettere, selskapielig samtale om alminnelige emner”. (Store norske leksikon), mens ordet ”converse” på engelsk betyr ”motsetning” – Når Kester setter ”Conversations” i tittelen på sin bok tolker jeg det som om han sikter til reell utveksling av (ofte motstridende) synspunkter.

⁵¹ Bortsett fra i referanser til Kester velger jeg å bruke begrepet ”relasjonell” i stedet for ”dialogisk” om kunstpraksiser som involverer publikum, fordi jeg primært fokuserer på erfaringsperspektivet i estetikk, pedagogikk og kommunikasjon framfor et lingvistisk perspektiv.

der kunstverkene produseres. I denne sammenhengen er publikums situasjon og den fysiske konteksten for kunstverket en medproduserende faktor. Kunstneren/kunstnerne, publikummet og konteksten utgjør dermed de tre polene som til sammen produserer kunstverket i dialog.

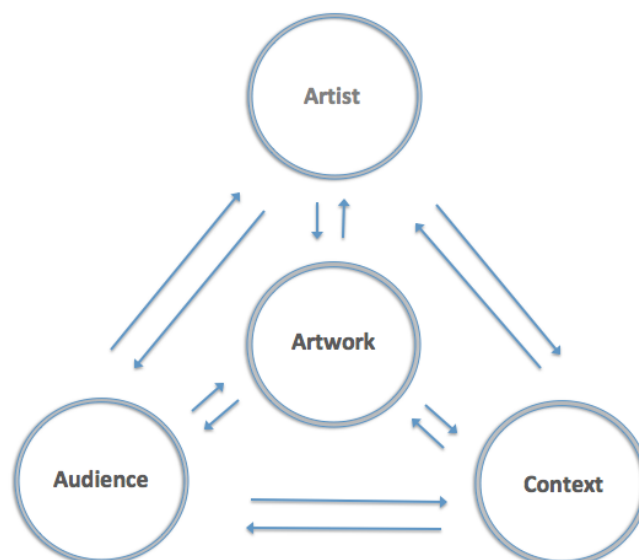


Fig. 3 : Steven Willats: A Socially Interactive Model of Art Practice (ca 1970). Fra Kester 2004, s. 92.

Oppfatninger om kvalitet i det relasjonelle paradigmat må nødvendigvis forhandles på nytt. I ”Antagonism and relational aesthetics” (2004) peker Bishop på at den relasjonelle kunsten har en snart 100-årig tradisjon, som for eksempel omfatter så forskjellige uttrykk som Duchamp sine readymades, sosiale skulpturer av Joseph Bueys, stedsspesifikk kunst (Kwon 2004) og sosialt engasjert performance. Hun mener det ikke lenger er nok å aktivisere publikum og kalle denne aktiviseringen for demokratisk, fordi det økende omfanget av relasjonelle kunstneriske praksiser tvinger fram en diskusjon av relasjonenes verdi i kunstverket både som etiske, estetiske og demokratiske. Bishop mener det er på tide å diskutere verdier og gyldighet for relasjonell og dialogisk kunst, altså kretse inn noen kvalitetsoppfatninger som kan gjelde i denne typen praksiser.

The tasks facing us today are to analyze how contemporary art addresses the viewer, and to assess the quality of the audience relations it produces: the subject position that any work presupposes and the democratic notion it upholds, and how these are manifested in our experience of the work (Bishop 2004, s. 78).

5.3.6 Estetikk: The educational turn

Verken Bourriaud, Fischer-Lichte eller Kester ser på publikums deltaking i kunstmøtene som utdanning, og ingen av dem adresserer utdanningssystemet nevneverdig, verken teoretisk eller praktisk. De siste åra har det imidlertid vokst fram en bevegelse eller ”turn” i det mellomeuropeiske

kunstfeltet som i vid forstand har utdanning som tema. Denne bevegelsen har blant annet bakgrunn i kuratorrolla slik den etter hvert har utvikla seg. Kunstinstitusjoner har i den seinere tid utvikla breie kommuniserende konsept som er mindre formidlingsbaserte og mer relasjonelle enn tidligere, med kuratoren som sentralt ledd.⁵² Personer som lever av kunst går i våre dager ofte ut og inn av kunstner- og kuratorroller, og kunstnere blir invitert til å kuratere utstillinger, slik at kuratorfunksjonen ses på som kunstnerisk. Noe av den samme funksjonen har dramaturgen i teatret – holde seg oppdatert i teaterverdenen, velge tekster, omstrukturere i samarbeid med representanter for andre kunstneriske funksjoner, og delta i skaping av forestillingen som kommunikasjon. Mange kunstnere underviser som en del av sin tilværelse, de er Teaching Artists, og ofte er denne undervisninga del av deres kunstprosjekt. Denne nærheten til utdanning har bidratt til å utvikle nysgjerrighet hos kunstnere når det gjelder hvordan det pedagogiske feltet kan fungere kunstnerisk og som tema for kunsten. ”The educational turn” (O’Neill & Wilson 2010) tar pedagogiske tema som utgangspunkt for kunstneriske situasjoner der folks erfaringer fra egen og andres læring og undervisning blir et sentralt punkt. O’Neill og Wilsons antologi har bidragsyttere med forskjellig, ofte kritisk utgangspunkt for artiklene. Gerd Elise Mørland (2010) sier i sin anmeldelse av boka på ”Kunstkritikk.no” at det er vanskelig å få et grep om hva ”The educational turn” egentlig betyr.

På den ene siden anvendes begrepet beskrivende og henviser til at ”utdanning” har blitt et objekt i seg selv innen kunstfeltet. På den andre siden er debatten rundt ”The educational turn” en del av en kunstpraksis som spør hva begrepet egentlig burde bestå av (Mørland 2010).

Boka åpner med en artikkel av forfatterne, der Bolognaprosessens preskriptive krav problematiseres i forhold til kunstens måte å utvikle kunnskap på (Bologna-prosessen 2011). Forfatterne hevder at kuratorvirksomhet og kunstnerisk arbeid er prosessuell virksomhet, og mener Bolognaprosessen går for langt i å gjøre utdanning til noe som handler om prosedyre. Praksisene som omtales i antologien fungerer, i følge forfatterne, med potensialet som rettesnor, på en slik måte at de mener kunstnere ikke bør læres opp til å jakte på et normativt ”godt” produkt basert på mål - middeltenking, men utvikle kunstverkene som samarbeidsprosesser med empatiske overtoner. Flere bidragsyttere i boka kritiserer utdanningssystemet for fortsatt å presse studenter og elever inn i en utdatert normativ, produktorientert prosedyretenkning. Forfatterne peker på at det som før ble regna som kunstinternt

⁵² Eksempler på etablerte kunstinstitusjoner som arbeider konkret med overskridelser mellom det kunstneriske og det pedagogiske kan være Tate Gallery i London og Carnegie Hall i New York: www.tate.org.uk/learn www.carnegiehall.org/education

(kunstverk, teknikk, form) og det eksternt organisatoriske rundt kunstverket nå smelter sammen til kunstprosesser der behovene definerer organisasjons, presentasjons- og formidlingsformer, og der disse prosessene på ingen måte er lineære. Forfatterne eksemplifiserer dette synet gjennom en dikotomi, der ”utvikle” og ”levere” (prosedyre) stilles opp mot de prosessuelle begrepene ”framtre” og ”tilpasse”. Den pedagogiske dikotomien mellom produktorientering og prosessorientering betegnes av Beech i artikkelen ”Weberian lessons: Art, pedagogy and Managerialism”(Beech i O’Neill & Wilson 2010) på den ene sida som noe ”Webersk”⁵³, karakterisert ved ekspertvelde, rasjonalisering og styring som også kunsten lever med. På den andre sida fastslår han at kunstens vending i retning av det pedagogiske primært er begrunna i de relasjonelle kvalitetene som ligger i utdanningsrommet i retning av å representere ”et post-Duchampisk møtested” (i O’Neill & Wilson 2010, s. 60). ”The educational turn” innebærer i seg sjøl flere ”vendinger” eller tema: For det første skolen og det pedagogiske som kunstnerisk form, relasjon og mulighet, deretter debatten om hva utdanning og kunstutdanning egentlig bør bestå av, og i tillegg politisk protest mot marginaliseringa av estetiske fag i skolen etter Bologna. Det siste temaet ble tatt opp gjennom den omfattende europeiske utstillingen ”Lære for livet” på Henie-Onstad kunstsenter i begynnelsen av 2013,⁵⁴ en begivenhet som kan bidra til å bekrefte ”The educational turn” som en litt mer vedvarende tendens i samtidskunsten.

Det kan være at kuratorens, dramaturgens og den kreative konsertprodusentens litt forskjellige roller⁵⁵ representerer sentrale kunstneriske og pedagogiske funksjoner i samtida som er såpass sammensatte at det ikke er mulig å skille kunst, kommunikasjon og pedagogikk – dermed blir pedagogikken kunst og kunsten pedagogikk, vi får et kunstmøte med pedagogiske og læringsrelaterte tema, altså noe som angår alle mennesker, og som i sin natur er relasjonelt betinga.

⁵³ Her henviser han til Weber, Max (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Collier Maximillian Publishers.

⁵⁴ Utstilling på Henie-Onstad kunstsenter 2013: <http://www.hok.no/laere-for-livet.5074047-30550.html>

⁵⁵ I musikk brukes enten ”kurator” eller ”kreativ produsent” for liknende funksjoner. Produsentrolla i pop/rock og rap innebærer mest studioproduksjon. Se for eksempel fagfordelinga i utdanningsløp for studioprodusenter her:: <http://www.hihm.no/content/view/full/3247>

Den kreative produsenten i skolekonserter tar seg av performative, pedagogiske og dramaturgiske funksjoner. Se: Rikskonsertene: Produksjonshåndbok. I institusjonsteater har produsenten primært en planleggings- og økonomifunksjon, mens dramaturg og regissør har mer uttalte kunstneriske funksjoner.

5.4 Kunstneren og publikummet – makt og relasjon

Noe av det som kjennetegner samtidig relasjonell estetikk og pedagogikk tydeligst er utflating av maktperspektivet og oppheving av sender- mottakerperspektivet over mot et deltaker/bidragsterperspektiv. Et slikt perspektiv har kulturelt sett brei bakgrunn i utvikling av en alternativ modernitet formulert av dialogisk tenkende filosofer (Buber, Cohen) og dialogiske læringsteoretikere som Dewey, Mead og Vygotsky (Dysthe 2001). En slik dialogisk tenking setter det dikotomiske i forholdet mellom kunstneren/kunsten og betrakteren på spill. Kester (2004) bruker dialogisme slik den er formulert av Bakhtin (1982) når han betegner kunstverk og – hendelser som henholdsvis monologiske og dialogiske.

Det dialogiske, eller dialogismen, kjennetegnes av en pluralistisk tilnærming til verden der det ikke finnes atskilte epoker eller religioner, men samtidighet og likeverdighet. Bakhtin har fokus på relasjoner og bruker dialog som relasjonelt prinsipp – uten dialog ingen relasjon. Relasjonen finnes hos Bakhtin på overordna nivå – det menneskelige er i prinsippet dialogisk – å være betyr å kommunisere. På et annet nivå ser Bakhtin dialog som et grunnleggende trekk ved alle ytringer, ikke bare språklige, dialog er mangetydig og omskiftelig. Bakhtin ser det monologiske som motsetning til det dialogiske. Monologen er for Bakhtin en ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motsigelser og som er framsatt med autoritativ tyngde. I forhold til dialogismen vil en monologisk ytring kun kreve tilslutning, ikke medskapning. Hos Kester brukes begrepsparet dialogisk og konvensjonell modell for estetisk opplevelse. Den konvensjonelle (monologiske) ytringa hevder å være universell eller endgyldig, mens den dialogiske ytringa baserer seg på kontinuerlig framforhandla lokal konsensus.

Borgen og Brandt (2006) bruker betegnelsene monologisk og dialogisk i forbindelse med diskusjon av formidlingsmodeller. Dermed er de på en side inne på at konseptet med kunstformidlingsordninger i skolen i utgangspunktet kan fungere monologisk, men også at visse typer produksjoner kan framstå som monologisk tilrettelagt. En kunstnerisk ytring i Deweysk betydning, for eksempel Beethovens 5. symfoni, vil med denne definisjonen ikke i seg sjøl være monologisk, til tross for at publikum sitter tilsynelatende passive på stolene sine og tar imot kunstverket, fordi kunstverkets form er mangetydig og krever mot/deltakerens aktive og kontekstuelt baserte medskapning og meningsproduksjon (Dewey 1934). Likevel kan formidlingsformen fort fungere monologisk dersom konteksten verket presenteres i kun innebærer mental aktivitet (Borgen & Brandt 2006, s. 104). For at kunstverket skal fungere dialogisk må tilrettelegginga av det tilby muligheter for aktiv dialog, kreativ skaping og videre fysisk kontekstualisering slik at det kan stå i et forhold til den enkeltes livsverden. Men dersom deltakeren skal kunne gjøre en estetisk erfaring i Deweysk forstand, er det likevel for enkelt å skape totalt aktivitetsbaserte ”kunstneriske” situasjoner dersom de ikke i tillegg gir publikum tilgang til andre dimensjoner enn ”doing”(gjøre) – dimensjonen

– de må også kunne tilby ”undergoing” (gjennomgå). I Aure (2011) sin empiriske undersøkelse av kunstformidling til skoleelever kommer det fram at praktisk-estetiske aktiviteter også må ha en formidla hensikt, slik som uttalelsen fra denne 4. klassingen som har deltatt i en kunstworkshop kan være et eksempel på: ”Jeg likte det ikke. Det var ingenting annet å gjøre enn å holde på med det klissete. De fortalte oss ikke meningen med det.” (Aure 2011, s. 76).

Denne uttalelsen kan også vise til kunstnerens makt i tilrettelegging av indre og ytre kvaliteter i kunstverket: Uansett grad av planlagt publikumsdeltakelse, vil det være kunstnerens tilrettelegging og valg som setter publikums mentale og fysiske aktivitet/respons i sving, kunstneren vil stå som omdreingspunkt i forholdet mellom innhold, form og grad av deltaking for alle parter. Så lenge det finnes en kunstner eller et verk skapt av en kunstner til stede i relasjonen, vil kunstnerens makt over publikums opplevelse og deltaking være til stede. Denne situasjonen kan representere en etisk og demokratisk utfordring for kunstneren, men også bekrefte kunstnerskapet som særegent i disse relasjonene. Rancièr (2012) mener for eksempel at det er kunstnerens oppgave å

...redde tilskueren fra rollen som observatør som i ro og mak gransker forestillingen han ser på. Han må frarøves denne illusoriske mestringsfølelsen, trekkes inn i teaterhandlingens magiske sirkel der han vil bytte ut den privilegerte rollen som rasjonell observatør med rollen som et menneske som helt og fullt besitter sine livsenergier (Rancièr 2012 s. 13).

Når kunstneren produserer med representanter fra publikum også på scenen (Eeg- Tvebakk 2012)⁵⁶, eller som livsnødvendig redningsmannskap for en kompromissløs performancekunstner, slik det for eksempel var tilfelle ved Marina Abramovics performance ”Thomas lips” (Abramovic 1975), blir etiske spørsmål ennå mer eksplisitte. Hvor går grensene for ansvar, iscenesettelse og manipulasjon i relasjonen mellom kunstner, publikum og verk?

5.5 Mellomrommet som arena i estetiske, pedagogiske og demokratiske relasjoner

Deler av kunstfeltet har, gjennom en mangeårig utvikling, blitt mer og mer orientert mot deltakerens opplevelse og handlekraft. Kunstverket som relasjon blir et sentralt tema, og samtidskunsten preges av overskridelser mellom sjangre og fagfelt. Spesielt interessant for temaet ”Kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser” er overskridelser mellom kunst og utdanning. Tilnærma parallell til de relasjonelle retningene i kunsten finner vi på det pedagogiske feltet. I den relasjonelle pedagogikken

⁵⁶ Scenekunstkompaniet ”De utvalgte” bruker ofte utvalgte representanter for publikum som sceniske skikkelser, f. eks. Jon Fosse: Skuggar – videobasert med barn i roller: <http://www.deutvalgte.no/skuggar/skuggar.html> og ”De utvalgte” (2013), der flere på scenen og i den videobaserte scenografien har Downs syndrom. <http://www.blackbox.no/content/titlePresentation.php?tid=2219>

ses utdanning som et fellesanliggende for deltakerne, utdanningsprosessen her bygger på performativ kommunikasjon og transformasjon, men er prega av dilemmaet mellom omsorg, makt og konfrontasjon som elementer i utdanning til ansvarlighet og toleranse. Den kritisk-konstruktive didaktikken forbinder medborgerskap med subjektet, vedkommendes handlekraft og forholdet til samfunnet, og kan betraktes som korresponderende til vesentlige trekk i samtidskunsten, relasjonell pedagogikk og pedagogikk forbundet med estetiske fag. De estetiske læreprosessene bærer etter mitt syn med seg de samme element av kroppslighet, intersubjektivitet og handlekraft som vi finner i sider ved relasjonell og performativ kunst og i relasjonell pedagogikk.

Det er også en observasjon at mange av samtidas filosofier innen kunst og pedagogikk forholder seg til et ”mellomrom”: Liminalitet er i utgangspunktet et antropologisk begrep som første gang ble brukt av Van Gennep (1960). Gennep studerte overgangsriter, som han karakteriserte som en prosess i tre faser. Den første fasen kalles den separerende, som innebærer en persons eller gruppes tilbaketrekking eller frakobling fra den opprinnelige sosiale konteksten. Den andre fasen er den liminale. Her er gruppa eller personen ute av kulturen, og status, verdier, plikter og rettigheter oppheves og utprøves. Den tredje fasen er den inkorporerende, der nye statuser tildeles og erverves (Fagerheim 2010, s. 140). Den liminale fasen eller det liminale rommet skaper muligheten til mystifikasjon, hellighet, kontemplasjon og tilbaketrekking og gir mulighet til å prøve ut nye roller. Den liminale prosessen er rituell, den konstituerer kjennetegn ved mennesker og grupper, og den er transformativ og performativ. Fischer-Lichte (2008) beskriver deltaking i en performance som liminal på bakgrunn av at de som deltar både kan oppleve og igangsette transformasjoner. Den antropologiske teorien om det liminale tyder på at det finnes dype kulturelle røtter for et psykologisk og ofte fysisk transitivt mellomrom forbundet med læring, kreativitet, forandring og utforskning av selvet. ”Det potensielle rommet” finnes beskrevet som estetiske læreprosesser hos Winnicott og Ross, Bourriauds relasjonelle estetikk foregår i kunstneriske mellomrom, den performative begivenheten transformerer deltakerne inn i en liminal tilstand, og relasjonell læring forhandles i ”the gap”. I improviserende pedagogikk er det også viktig å skape et rom innimellom skole- og læringsstrukturer der elever og lærere får behandle og videreutvikle stoffet gjennom kreative improvisasjoner som plasserer læringa kroppslig i personlige og kollektive livsverdener (Sawyer 2007, kapittel 1).

Med denne bakgrunnen mener jeg å kunne identifisere ”mellomrommet” som et felles kjennetegn ved samtidas estetikk, pedagogikk og psykologi. Dette mellomrommet drives fram i respekt for interaksjonens og dialogens betydning på disse områdene. Mellomrommet innebærer et element av konflikt og antagonisme som nødvendig for konstruksjon av medborgerskap, og transitiviteten fungerer som framtrødende mekanisme. Ved at pedagogiske og kunstneriske objekt og begivenheter bearbeides gjennom enkeltpersoners og gruppers kroppslige aksjoner, transformeres begivenheten eller objektet inn i deltakernes livsverden. Dermed skapes det eierforhold rundt begivenheten eller

materialet som utløser handlekraft og ansvar hos deltakerne (Pierce, Kostova & Dirks 2003). Det kan betraktes som en utfordring, men også være en ressurs at disse transaksjonene kan endre objektets karakter eller sette kunstnerens/lærerens intensjoner på spill.

De felles transitive forhandlingsromma kan også relateres til de antropologiske begrepa liminalitet og liminoiditet. Liminalitet og liminoiditet virker på meg også å innebære det som hos Ross omtales som deltakerne i ”det potensielle rommet”s mulighet til å stille seg under fiksjonens beskyttelse. Antropologisk sett er det et poeng å skille mellom primitive samfunn med tro på det overnaturlige og vårt industrialiserte og urbaniserte samfunn. Vi skiller mellom arbeid og fritid, mellom lek og alvor. Turner (1969) karakteriserer våre dagers frihet, fritid og lek som en liminoid modalitet som korresponderer til det liminale i premoderne samfunn.

Det foregår i begge modalitetene tilbaketrekning eller separasjon fra et sted til et annet, en omkombinasjon av kulturelt symbolsk materiale der liminoiditet skiller seg ut fra liminalitet gjennom frivillighet, eksperimentering, lek og spill, mens det i etterkant foregår en gjenoppretting. I liminalitet vil dette være en rekke nye statuser, rettigheter og plikter, mens i liminoiditet vil det i større grad være nedtoning av adferd, revitalisering, refleksjoner og potensielle endringer i sosial samhandling, moral, tradisjon og skikk (Fagerheim 2012, s. 147).

En estetisk læreprosess i ”det potensielle rommet” brukes til å bearbeide følelser og hendelser, og den innebærer refleksjon, evaluering og andre aktiviteter i etterkant av forløpet. Slik jeg ser det, er derfor forestillingene om liminoiditet og det potensielle rommet/gap knytta til hverandre, også gjennom slektskapet som kulturaktivitet.

5.6 Avslutning

Med utvalget og presentasjonen i dette kapitlet har jeg ønska å vise eksempler på at kunst og utdanning i vår vestlige og samtidige kontekst for tida har betydelige strukturelle og ideologiske likhetstrekk, kanskje i den grad at de er i ferd med å smelte sammen i et gjensidig avhengighetsforhold, ei vending som vil angå alle deltakere i kunstnerisk arbeid i utdanningssammenheng. Jeg har valgt å presentere og diskutere disse bevegelsene og teoriene i lys av hverandre, som et bidrag til refleksjon rundt konstruksjon av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertraksiser med henblikk på spørsmål som angår forankring av slike praksiser i skolens hverdagsliv og læring. Samtidig tilbyr kapitlets materiale et rasjonale for å betrakte kunstneriske prosesser som noe mer enn et verk, og på møter mellom kunst, kunstner og publikum som en lang rekke mulige andre relasjoner enn å la produksjon møte resepsjon. Mange sider ved kapitlet utfordrer en tradisjonell verkforståelse, men viser også at utdanningskonteksten kan representere et uutforska rom og rammeverk for kunstnere. Arbeidet med dette kapitlet har ført til at jeg mer og mer ser læring

og kunstopplevelse som to sider av samme sak. Jeg har blitt mer overbevist om at ”annethetserfaringen” er en aktuell dimensjon, og jeg har kommet til å mene at den har sin plass i didaktikken. Dette kan underbygges med Klafkis begrep ”den dobbelte åpning”, hvor eleven og ”objektet” åpner seg for hverandre og utløser ikke bare objektorientert, men også subjektorientert dannning (Klafki 2011, s. 120). Dette synet mener jeg aktualiserer kunstneriske opplevelser i skolen som betydningsfulle og nødvendige for læring og dannning. Samtidig har arbeidet med kapitlet gitt innblikk i estetiske praksiser som kan være kunstnerisk og didaktisk utfordrende, og som det gjenstår å se funksjonen til i skolen. Arbeidet med kapitlet har med andre ord bidratt til å bygge min analytiske forforståelse, og innholdet i kapitlet preger dermed også analyseblikket i avhandlinga.

Kapittel 6

Metode, design, analyse

*Sett opp i blindeskrift
Din kunnskap om Gud
Lever ein rapport
om smaken av kneippbrød
Og hald til sist
eit sju dagar langt seminar
om dei typar energi
kjarleiken på jorda er laga av*

Helge Torvund 1982

Utdrag fra diktet "Kartlegg lengtinga sine rørsler".

6.1 Metodologiske betraktninger

Metodene, teorien, temaene og designet i denne avhandlinga spiller på hverandre, og designet er utviklingsbasert. Det kan være vanskelig å kalle noe for "teori", noe annet for "metode" og en tredje ting for "analyse", fordi elementene som konstruerer metodene er tett sammenvevde. Det går likevel an å si at det har vært en intensjon i prosjektet å bruke etnografiske metoder med utgangspunkt i det konstruktivistiske grunnsynet som kom til uttrykk i kapittel 3, og at hensikten med dette har vært å skape grunnlag for en kultursosiologisk inspirert analyse som basert på tema som trer fram fra empirien.

6.1.1 Generalisering, troverdighet, gyldighet

Studien er ikke ment å gi uttrykk for generaliseringer, men må ses som en konstruksjon av et forskningsbasert, men også lokalt, relasjonelt og personlig uttrykk for opplevelser i og refleksjoner rundt praksisen. Lincoln og Guba (1985) framholder kvalitativ forskning som prinsipielt sett ikke-generaliserbar, i det resultatene i prinsippet kun peker tilbake på den aktuelle konteksten for en studie. Men, sier blant andre Fetterman (2010), det må likevel gå an å antyde en viss representativitet eller overførbarhet, i det minste i forhold til situasjoner og miljø som har likhetstrekk med dem som er studert. Stake (2006) mener generaliseringer fra kvalitative studier handler om å tilby materiale leseren kan knytte til sine personlige erfaringer både på det intuitive og på det mer teoretiske plan. En kvalitativ studie eller case-studie kan danne leserens naturlige basis for generalisering, og det blir

leseren som former generaliseringene gjennom å relatere forskinga til sin kontekst. Denne typen kvalitativ generalisering skiller seg fra en rasjonalistisk type generalisering basert på for eksempel statistikk, tabeller og deduktivt utleda resultat (Lincoln & Guba 1985). I forbindelse med denne studien vil responsen fra feltet være interessant – mener aktører i skolekonsertpraksisen at avhandlinga kan angå feltet?

Innsamling av data i studien har foregått ved det Ulla Ambrosius Madsen kaller ”blandet metodikk” (Madsen 2003, s. 72). Jeg har ønska å følge mange sider ved framstilling og framføring av produksjoner, og derfor har jeg valgt å benytte meg av forskjellige typer datakilder. Triangulering er et mye brukt redskap for å etablere troverdighet og gyldighet i kvalitativ forskning (Denzin 1970). I denne studien har jeg intendert å triangulere gjennom datatriangulering: Kildematerialet består av feltnotat, filmopptak og intervju, basert på 4 forskjellige konsertproduksjoner. Jeg triangulerer også gjennom teoribruk, i det jeg både bruker teori som belyser strukturer og teori som henspeiler mer direkte på aspekt ved estetisk læring og opplevelser. Triangulering er videre gjennomført i form av veiledningssamtaler og diskusjoner med kolleger, og jeg har lagt fram tema fra prosjektet i forskjellige fora, spesielt på Grieg Research School⁵⁷ sine halvårlege seminar. Her har jeg hatt respondenter til framlegga mine og nytt godt av spørsmål og diskusjon med andre stipendiater. I oktober 2012 gjennomførte jeg en ”Fat data gathering” med fokus på metode og analyse. Her var det invitert ei gruppe kolleger som sammen med veilederne Magne Espeland og Liora Bresler diskuterte koding og tolking av utvalgt empirisk materiale som var anonymisert. Alle fire produsenter i studien fikk tilsendt det første utkastet til avhandling i mai 2013, og det kom nyttig tilbakemelding fra disse. Scott Rogers og Egil Rundberget i Rikskonsertenes ledelse leste også den samme utgaven og brukte tid på å diskutere den med meg. Det ble gjort en del presiseringer og tydeliggjøringer i teksten på bakgrunn av samtaler og korrespondanse med disse representantene for feltet.

6.1.2 Etnografi og studiens prosessorientering

Forskningsprosjektet som er gjennomført er gjennomgående kvalitativt og faller inn under det som Lincoln og Guba (1985) kaller et naturalistisk forskingsparadigme. De foreslår følgende aksiom som grunnleggende for dette paradigmet:

Virkeligheten: Er multippel, konstruert og holistisk

Forsker og forskningsobjekt: Interagerer med og influerer hverandre

Mål med forskninga: Utvikle helhetlige hypoteser om det enkelte case eller tilfelle. (Naturalistisk forskning er i prinsippet ikke mulig å generalisere)

⁵⁷ Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies er en interdisiplinær forskerskole i musikk. Den eies av utdanningsinstitusjoner på Vestlandet som har musikk i fagkretsen. Grieg Research School har seminar en gang hvert halvår. Det første seminaret fant sted i desember 2010, og jeg har deltatt på alle seminarene som har vært arrangert siden. Mer om Grieg Research School: <http://www.uib.no/en/rs/grieg>

Kausalitet: Årsak og virkning er simultant aktive og det er derfor umulig å skille dem

Influens av verdier: Valg av paradigme og teori til å understøtte undersøkelsen influerer resultatet sammen med verdier i konteksten. Forskerens verdier preger problemvalg, innramming og fokusering (Lincoln & Guba 1985, s. 36-38).

Som en funksjon av disse aksioma setter Lincoln og Guba opp karakteristikker for forskning. Noen av hovedpunktene er: Forskinga skal foregå i en naturlig situasjon og forskeren skal bruke seg sjøl som instrument. Både taus og verbal kunnskap skal kunne prege arbeidet, analysen skal primært være induktiv og begrunna i data, designet skal utvikles parallelt med forskninga, og grensene for forskninga skal bestemmes av fokus for undersøkelsen.

Etnografi er både en metode og en teori, og de etnografiske metodene svarer på mange måter på Lincoln og Guba sine aksiom og krav til metode innen det naturalistiske forskingsparadigmet. Etnografi ble historisk sett gjennomført ved lange opphold i en fremmed kultur, ofte av antropologer, og den antropologisk forankra etnografien handler mye om møtene med ukjente samfunn. Etnografisk inspirerte metoder har utvikla seg også til bruk i "samfunn" i direkte og overført betydning, og er også i bruk i forskeres egen kultur (Messerschmidt 1981). En del etnografi er blitt retta mot sosiologisk aktualisering av samfunnsproblem, blant annet gjennom studier av marginaliseringsprosesser, og de sosiologisk orienterte etnografiske metodene har på denne måten utvikla seg i retning av det kritiske (Madsen 2003, s. 12).

6.1.3 Forforståelse som forutsetning

Pendling mellom teori, empiri og interpretasjon gjør etnografien til en hermeneutisk prega metode. I mitt prosjekt betyr det en hermeneutikk som oppløser subjekts-objektsproblematikken og har som interesse å avsløre noe skjult, synliggjøre noe som egentlig finnes. Dette kaller Alvesson og Sköldberg for aletisk hermeneutikk, der utgangspunktet er forforståelse som noe alle mennesker lever i, og som ubevisst preger hvordan vi forholder oss til verden.

Forskare – vare sig natur- eller kulturvetare – ar alltid medlemmar av en särskild, historisk och kulturellt betingad "livsvärld", och deras praktiker är alltid redan laddade med teori och temporalitet (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 199).

En av Lincoln og Gubas forutsetninger for forskninga er at den skal være induktiv, men dette er supplert og til dels erstatta med andre former i min studie. Lincoln og Guba ga ut "Naturalistic Inquiry" i 1985, og boka framsto da som et gjennombrudd for legitimering av kvalitativ forskning. "Naturalistic Inquiry" forstår kanskje deduksjon og hypotesetesting som positivistisk prega metoder, mens nyere etnografi bruker hypotesetesting som en av mange metoder som kan informere forskning. Den refleksive bakgrunnen for dette er en forståelse av at etnografer uansett ikke kan fri seg fra eller bli fullstendig klar over teorier om verden de er implisert i, fordi vi lever i en verden av

”preconceived ideas” (Malinowski 1992). Dermed vil etnografisk forskning uansett omfatte å forholde seg til mer eller mindre ubevisste hypoteser. Charmaz (2006, s. 17) kaller hypoteser for ”sensitising concepts”, en rekke spørsmål å forfølge, vinklinger å undersøke og veier å gå. O’Reillys betegnelse er ”guiding theoretical problems”. Ideen om ”ledende teoretiske problem” baserer seg på tanken om at etnografisk forskning ofte reflekterer og trekker på overordna teoretiske problem eller et generelt interesseområde som er informert av tidligere teori. Man må anerkjenne at antakelser om verden følger med i forskinga, men det viktige er å prøve å identifisere slike hypotetiske forforståelser, slik at man kan ta bevisste valg og tilby transparens om disse valga (O’Reilly 2012). Et eksempel på slike før-teorier fra min analyse er at jeg bærer med meg en forståelse av den normative kvaliteten som relativ og kontekstbasert.

Min generelle teoribakgrunn og valg av teori i denne studien er på denne bakgrunn også retningsgivende for metodevalg og fortolkninger. Å ta utgangspunkt i Deweys hverdagsnære og praksisbaserte estetikk, koble dette med pragmatisk pedagogikk og problematisere romantiske og verkbaserte estetikkssyn, produserer et spesifikt grunnlag for å betrakte konsertbegivenheter. Inspirasjon fra Bourdieus feltteori innebærer i tillegg et blikk som søker å avdekke maktstrukturer gjennom å se skolekonsertpraksisen som et sosialt felt med dominerte og dominerende diskurser (Bourdieu & Wacquant 1992). Teoriene utgjør dermed et særprega sett ”guiding theoretical problems” som bidrar til å sende forskerblikket i bestemte retninger.

6.1.4 Utvikling av forskningsspørsmål - et prosess-eksempel

O’Reilly (2012) kaller etnografiske metoder for iterativ- induktive. Forskeren pendler mellom teori, analyse, data, fortolking og skriving i en spiralbevegelse. Metodene er ofte induktive, men gir også muligheter til å teste teorier deduktivt for å kaste lys over sider ved forskingsobjekta. Dette tillater design og metodebruk å springe fram som refleksiv følge av forskingsprosessen, i stedet for å være fastsatt på forhånd.

Et konkret eksempel på utslag av en spiralforma iterativ-induktiv prosess i prosjektet mener jeg er utviklinga av forskningsspørsmål/problemstilling. Jeg har derfor valgt å gi leseren innblikk i denne prosessen. Problemstillingene har vært viktige for meg i hele forskingsperioden, og har fungert som et kommunikasjonspunkt det stadig går an å komme tilbake til og samtale med. Som i alle samtaler transformeres deltakerne etter hvert, og i disse samtalene har både jeg og problemstillinga undergått forskjellige endringer underveis. Det kan ha vært møtet med praksis, ei mulig analytisk fortolking, et kurs, veiledningssamtaler, ei bok eller artikkel som har utløst nye diskusjoner i forhold til problemstillinga og til stoffet. Det betyr at problemstillinga stadig har vært i endring, i spill og på spill. Denne diskusjonen med og rundt ordlyden i problemstillinga plasserer både meg og problemstillinga i den hermeneutiske sirkelen, hvor min jobb blir å holde fram det jeg har lært, lest og erfart for å se om det formulerte spørsmålet fortsatt er i stand til å romme de nye erfaringene, altså

en pendling mellom nye erfaringer og problemstillinga som en slags syntese av ”det gamle” (Gadamer 2007, O’ Reilly 2012). Det har vært naturlig og nødvendig med en spiralforma og vekselvis henting av materiale fra forskjellige kilder og opplevelser, det skaper struktur, men gir samtidig et nødvendig rom for kreativitet og lek med kontekster og innspill.

In the leeway, the space between structure and freedom, there is room to play, to respond to the unrest and think again (Smythe, Ironside, Sims, Swenson & Spence 2008).

”Samtalen” med problemstillinga har pågått gjennom prosjektets fire år lange levetid. Utviklinga av problemstillinger starter i søknaden:

25.04.09: Hvordan blir barnas muligheter til estetisk opplevelse og læring ivaretatt i produksjon av skolekonserter, på hvilke måter bidrar det formmessige til konsertens estetiske virkemidler, og hvordan kjennetegnes skolekonserten som estetisk uttrykk gjennom dette?

Prosjektet hadde i utgangspunktet fokus på elevene, og det er et fokus som fortsatt finnes på et mer overordna plan. Metode og analyse i prosjektet slik det til slutt er utforma har fokus på de voksne tilretteleggerens handlinger og forforståelser, men problemstillingene belyses fortsatt i den hensikt å kunne si noe om hvordan tilbudet til elevene er konstruert. Problemstillinga som ble formulert i søknaden tar for seg *form* som konstituerende for de estetiske virkemidlene. Utgangspunktet mitt var en forforståelse av at det estetiske innholdet i konserten har mye/mest å si for elevenes muligheter til opplevelse og læring, og jeg ville undersøke skolekonserternes estetiske form og innhold sett i forhold til elevenes opplevelse. Hos meg sjøl kan dette forskingsspørsmålet representere rester av produsentens tro på det kunstneriske materialets bærende kraft.

Et halvt år seinere ser problemstillinga slik ut:

12.08.09: Med hvilken kunstnerisk, didaktisk og kultursosiologisk bakgrunn utarbeides og evalueres skolekonserter, og hvilke muligheter og begrensninger fører dette til for hvordan konsertene kan fremstå?

Her er det ”indre” estetiske perspektivet forlatt, og problemstillinga belyser nå forholdet mellom elevene og skolekonserterne ved å trekke inn spørsmålet om mulighetsbetingelser for utforming og gjennomføring av skolekonserter. Jeg kjente til Borgen og Brandt (2006) sin evaluering av DKS, der de hadde vist at kunstfeltet og skolefeltet kunne ha forskjellige interesser. Jeg ønsket å gå lenger enn å peke på eventuelle dikotomier, men ville åpne dem opp for å se hva de besto av.

08.06.10: Hvordan konstrueres didaktiske, estetiske og kunstneriske kvalitetsbegrep i utvalg, produksjon og resepsjon av skolekonserter, hva har disse kvalitetsbegrepene å si for hvordan konsertene kan fremstå, og på hvilke måter muliggjøres på denne bakgrunn nyskaping, nytanking og relevans i utvalg og produksjon av skolekonserter?

I problemstillinga fra juni 2010 har interessen for hvordan kunstfeltets del av praksisen ivaretar nyskaping og relevans blitt synlig, og problemstillinga signaliserer en tilnærming eller nysgjerrighet overfor elevenes og skolens behov. Didaktiske begrep er også kommet inn som en størrelse ved siden av det kunstneriske og estetiske. Prosjektet er på vei mot å fokusere på skolekonserten som et pedagogisk prosjekt: Det foregår i skolen, en læringsinstitusjon, og publikum er lærere og elever. I perioden etter juni 2010 har problemstillinga hatt forskjellige varianter som kretser rundt bakgrunn, relasjon og nyskaping. Høsten 2010 og våren 2011 var de mest intensive periodene for innsamling av empiri, og fokuset på problemstillinga forsvant litt i strømmen av inntrykk. Høsten 2011 og våren 2012 gikk med til koding og begynnende analyse, og dialogen med problemstillinga ble igjen en aktivitet – hva kommer til syne her det er mulig å spørre mer om? I mai 2012 deltok jeg på ”Congress of Qualitative Inquiry” i Urbana, USA. Gjennom interessante forelesninger her, av blant andre Mary og Kenneth Gergen, kom jeg til å interessere meg for teori om relasjoner i kunsten, pedagogikken og sosiologien. Dette har vært med på å prege blikket på problemstillinga i slutten av analysefasen.

Endelig problemstilling:

- 1. *Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?***
- 2. *På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserterenes forankring i skolene?***
- 3. *Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla?***

Det andre punktet i denne problemstillinga er nytt i forhold til tidligere varianter, og det er utvikla gjennom analyse. I utgangspunktet hadde informantene fått noen spørsmål som handla om skolenes eierforhold til konsertene, og spesielt svarte musikere at de trodde skolens eierforhold til konsertene var fraværende. Dermed begynte jeg å reflektere over om forankring kunne være påvirka av kvalitetsoppfatninger, og jeg bestemte meg for å prøve å finne ut mer om dette.

Det siste forskningsspørsmålet er et mer drøftingsprega spørsmål enn de to foregående, men den drøftinga som foreligger som eksplisitt svar på spørsmålet (primært i kapittel 9, utfordringer for utvikling av skolekonsertpraksisen) vil jeg likevel hevde er informert av teori og bygger på analyse av empiri. Kapittel 9 ville ikke blitt utforma slik det er blitt uten teoretiske og empiriske studier og analyse, men heller ikke uten meg sjøl som meg sjøl og som insider i feltet.

Forskingsspørsmåla har hatt en utviklingsprosess som har gått hånd i hånd med opphold i feltet, utforskning av teori og kriterier for analytiske tilnærminger, og med å beskrive denne prosessen vil jeg synliggjøre hvordan prosjektets komponenter har kommet til å påvirke og påvirkes av hverandre. En forsker kan uansett ikke fri seg fra et ubevisst tolkningsnivå som har sammenheng med forskerens habitus og livsverden (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 492). Bourdieu går lenger enn dette, og sier

ubarmhjertig på forskeren på samme måte som alle andre deltakere er en diskursiv spiller drevet av sin *illusio* i spillet (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 117).

6.2 Konstruksjon av empirisk materiale

Valget falt på å studere fire produksjoner gjennom en case-studie. Dette skjedde på bakgrunn av en forestilling om produksjonsprosesser som rikholdige kilder til å få kunnskap om kunstnerne og praksisens oppfatninger og konstruksjoner av kvalitetsbegrep. Derfor henvendte jeg meg til skolekonsertordninga og ba om tillatelse til å følge fire produksjoner. Jeg var primært ute etter å beskrive den daglige, gjennomsnittlige praksisen, fordi det var et ønske å fange opp hovedtrekk i kvalitetsforståelser i skolekonsertpraksisen slik den kan foregå til daglig. Forskingsobjektet i etnografi er ofte en eller flere case-studier, og å skaffe seg tilgang til feltet og opparbeide og beholde tillit blir dermed viktige aktiviteter. Et case-studium tilbyr en mulighet til naturalistisk tilnærming og bruk av forskeren som instrument, og case-studier danner ei ramme der det kan være mulig å utvikle fokus. Stake (2006) framholder at case-studier representerer valg av hva som skal studeres, og at case-studier kan gjøres ved hjelp av mange forskjellige metoder.

Det praktiske arbeidet med å finne caser åpna med en invitasjon til produsenter om å sende inn en oversikt over planlagte produksjoner som skulle i gang høsten 2010 og i 2011. Det kom få svar på henvendelsen, som ble sendt til over 30 produsenter. Dette hadde sikkert mange årsaker – programmeringsarbeidet var ikke avslutta, eller brevet de fikk var avskrekkende, eller de hadde ikke tid til å svare på henvendelsen. Flere årsaker til den labre responsen kunne være at de ikke ønsket å bli eksponert, at de opplevde dette som ekstra arbeidsbelastning, eller at de var redde for kritikk. Etter hvert forsto jeg at ved å la en forsker følge produksjonene fra idé til ferdig produkt ville deltakerne gjøre seg sårbare. Det var ingen garanti mot konflikter, eller mot at produksjonen mislyktes. Jeg måtte innse at det skal mot til for å ha en forsker på skulderen i en prosess man ikke helt vet hvordan vil forløpe, og at det var behov for å jobbe mer med tilnærminga til feltet. I jakta på forskingsobjekt vokste det fram noen kriterier. Produsenten opplevdes som viktig, og jeg ville ha med produsenter med en viss erfaring i systemet for å sikre meg at de representerte kulturen forbundet med skolekonsertordninga. Sjanger følte viktig på utvalgstidspunktet, men har ikke blitt så framtrødende i analysen. Jeg var avhengig av at det var planlagt produksjonstid på det tidspunktet som passa for meg, og det var også noen geografiske begrensninger av praktisk art. Jeg ønska både å ha med produsenter fra Rikskonsertene sentralt og representanter for fylkene. Å inkludere produksjoner fra fylkene var et poeng fordi fylkenes innsats og arbeidsmåter er en aktiv del av konstruksjonen av skolekonsertpraksisen.

Utvalget kom til slutt til å foregå gjennom henvendelse til aktuelle enkeltprodusenter om de var interessert i å delta, og dersom svaret var ja, gikk vi over til å se på vedkommendes planlagte

nyproduksjoner i det tidsrommet som var til rådighet. Jeg kjenner alle produsentene som deltar i studien fra før, men har ikke hatt veldig nære samarbeidsrelasjoner med dem. Våren 2010, som var arbeidsperioden jeg brukte på å skaffe meg tilgang til feltet, var det likevel under ett år siden vi var kolleger. Det er ikke tilsikta at de deltakende produsentene er personer jeg kjenner gjennom jobben min som produsent, men det går an å reflektere over hvorfor det ble slik. Kjennskap og tillit/trygghet kan ha en del å si i det å få tilgang til feltet – samtidig øker kanskje faren for at informanter med relasjoner til forskeren kan komme til å oppleve analysene som tillitsbrudd eller provokasjoner. Vi bestemte at produsentene skulle forespørre musikerne. Alle musikerne som er med i studien var nye og ukjente for meg før feltarbeidet starta. Observasjonene starta på første prøve og ble avslutta i løpet av den første turneen eller rett etter.

Jeg valgte å filme konserter på skoleturné og intervju musikk læreren der. Hvor dette var, hadde praktiske årsaker, men jeg ønska kontakt med musikk lærere, fordi jeg hadde en forforståelse av at skolekonserterne ville ha mest å si i musikk lærerens hverdag. Denne avgjørelsen, viser det seg i ettertid, har hatt mye å si for empirien. Musikk lærere viser seg i studien kanskje som ”insidere”. Alle de fire uttrykte stor begeistring og takknemlighet for konsertene. De hadde etter mitt syn et språk prega av at de var lærere i estetiske fag og de virka innforstått med konsertenens konsept og målsetting. Antakelig hadde det vært bedre for prosjektet å intervju tilfeldig valgte lærere, fordi det kan være jeg da ville fått møte noen litt mer heterodokse stemmer som kunne skapt større spennvidde i materialet. Musikk lærer ble ikke observert i arbeid i forkant, så jeg har bare disse lærernes svar pluss et inntrykk/notater fra skolen etter å ha besøkt den konsertdagen. Det er kun besøka på skolen samt intervjuene med musikk læreren som representerer skolefeltet direkte i materialet. Planen var å ha ei fokusgruppe med tre lærere med på hvert intervju, men det ble fort klart at skolene bare kunne/var villige til å avse 1 lærer den skoletimen intervjuet varte. Da jeg bestemte meg for å gå for 1 lærer pr intervju, var det ikke nevneverdige problem med å få tilgang til musikk lærere å intervju i forbindelse med konsertene, og de virka glade og ivrige etter å diskutere skolekonserter. Men studiens empiriske materiale fra lærere er altså svært begrensa, og det kan være at de intervju lærerne representerer ei spesiell gruppe lærere med positive relasjoner til estetiske fag og konsertbesøk. Å generalisere en hel diskurs på bakgrunn av disse fire intervju er på ingen måte forsvarlig, og jeg prøver i studien å bøte på denne åpenbare mangelen ved å tilføre elementer som angår skole fra resten av empirien og supplere med element fra teori og tidligere studier som angår lærere og estetiske fag.

I utgangspunktet var meninga med prosjektet å studere musikerens konstruksjon av kvalitetsoppfatninger, der lærerintervjuene skulle fungere som støttemateriale, men på grunn av de funna jeg gjorde, ble lærer/skolediskursen mer betydningsfull enn planlagt. Jeg har også blitt mer og mer interessert i lærerens posisjon i løpet av prosjektet, og tror det er svært viktig å finne ut hvordan ”vanlige” lærere ser på skolekonstertpraksisen og lytte til hva de tror skal til for å skape en god

kunstformidlingsordning i skolen. Viss jeg hadde fått gjøre dette prosjektet om igjen, ville jeg med andre ord satsa på større likeverdighet i empiri mellom skolediskursen og kunstdiskursen.

Prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, personvernombudet, og deltakerne ble forsikra anonymitet. Jeg utarbeida en samtykkeerklæring som ble sendt i posten til hver enkelt, med frankert svarkonvolutt (Vedlegg 1).

Til slutt endte jeg med de fire konkrete produksjonene det er gjennomført forskning på. To av dem er produsert hos Rikskonsertene sentralt, to er fra fylker. De er forskjellige i sjanger. Tre av produksjonene er produsert for 1.-7.-klasse, den fjerde er produsert for 5.-7. klasse.

Produksjon	Kjennetegn	Musikere	Produsent
1 - mix	Bestillingsverk til denne produksjonen over dikt av kjent barnebokforfatter. Scenografi v lokalt teater, regi v lokalt teater	Musiker og sanger/skuespiller	Fylkeskommune
2- samtid	Komponert samtidsmusikk. Spesielt publikumsoppsett i rommet	3 musikere	Rikskonsertene
3 - pop	Indie /elektronika - bandets egne låter	2 musikere	Rikskonsertene
4 - folk	Tema sjø og båt, bandets egne låter og ”kanoner” fra tradisjonen	4 musikere	Fylkeskommune

Fig. 4: Oversikt over produksjonene i studien.

Av anonymiseringshensyn er det valgt sjangerbetegnelser i stedet for produksjonenes aktuelle navn, og dermed sier jeg også noe om hvilken sjanger produksjonene oppfattes å tilhøre. Til tross for at sjangrene er relativt forskjellige, mener jeg analysen har avdekket at prosjektet kunne profitert på å ha med en mer improvisasjonsbasert produksjon for å kunne observere utviklingsmuligheter knytta til interaktive produksjoner.

Tid: Feltarbeidet foregikk 26 dager fordelt over 5 måneder. Jeg var avhengig av at ting fungerte teknisk og praktisk for å kunne få et rikholdig materiale i løpet av disse dagene. Siden jeg hadde valgt å forholde meg til en prosess, var mulig tid en utfordring. Det som skjedde på tidspunkt jeg ikke var til stede, var irreversibelt, og prosessen gikk videre. Tidsproblemet oppsto fordi tre av produksjonene viste seg å planlegge produksjonstid nesten samtidig, og det var ikke mulig å være tre steder på en gang. Tidspunktet for produksjon av konserter er avhengig av to-tre frilansmusikeres og en produsents kalendre, og jeg ønska ikke å komplisere denne organiseringa ytterligere. Løsninga ble å ambulere mellom produksjonene. Dette kan forsvares i lys av at alle de fire produksjonene seinere

behandles som ett case i analysen, altså som en mulig felles uttrykk for skolekonsertpraksisen. Planen var å erfare og lære gjennom progresjon ved at produksjonene skulle observeres en etter en og dermed fokusere bedre og bedre, men virkeligheten ble en slags ”full pakke” med opplevelser uten særlig tid til egen metodekritikk mens dette sto på.

Praktisk og teknisk: Det dukka opp en masse praktiske hverdagsproblemer, spesielt var det litt stressende å klare å komme seg til det stedet aktivitetene til enhver tid foregikk – i tide. Dette er en ambulerende og turnerende praksis, og feltarbeidet foregikk på 19 forskjellige steder i løpet av observasjonsperioden, de fleste med lang avstand til bostedet mitt. Djevelen sitter også i detaljene: Batteriet på opptakeren slutta å virke på et strategisk tidspunkt, mikrofonen på kameraet viste seg å ikke fungere for tale i et stort studio, jeg fikk ikke invitasjon til et viktig programråd, jeg kjørte meg bort med leiebilen og unngikk så vidt å spolere et lenge planlagt konsertopptak. Da jeg skulle analysere, klarte jeg ikke å kode direkte inne i filmene, så de måtte transkribes til tekst.... Materialet mitt er med andre ord et eksempel på ”The fuzzy logic of practical sense” (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 19) med tydelige avtrykk av min mer eller mindre tilstedeværende sådan, men det er det som foreligger.

Det innsamla empiriske materialet som er analysert i studien består av følgende materiale knytta til de 4 produksjonene:

Observasjoner

- 4 feltnotat fra samtaler med produksjonenes produsenter. Tema: casting. Ca 2 sider pr stk
- 4 transkripsjoner av filmer, 1 fra hver produksjon (til sammen ca 2 timer pr produksjon)
- 4 transkripsjoner av filmer 1 fra hver produksjons konsert, ca 45 minutt pr produksjon
- 4 feltnotat, 1 fra hver produksjon, 6-8 sider pr stk, fra samla observasjonsperiode
- 1 feltnotat fra konsertdag på skole (produksjon 3), 2 sider
- 4 feltnotat fra observasjon av produksjonenes behandling i programrådet, ca 3 sider pr stk

Intervju:

- 4 intervju med musikergrupper, ca 1 time pr intervju
- 4 intervju med produksjonenes produsenter, ca 1 time pr intervju
- 4 intervju med en erfaren musikk lærer som opplevd en konsert der produksjonen ble framført, ca 30 minutter pr intervju

Observasjoner: Å være deltaker i feltet gir muligheter til å observere hvordan folk agerer og reagerer spontant og uformelt, og det som blir sagt og gjort i disse situasjonene vil kunne gi forskeren forståelse av praksisens uskrevne lover, regler og normer. Daglig, sosialt liv skjer blant annet på basis av taus kunnskap og er satt sammen av improviserte bevegelser, tale, mimikk og underforståtheter. Menneskelig praksis som er vanskelig å beskrive med ord vil kunne komme til syne gjennom observasjon av hvordan folk agerer og improviserer i de daglige situasjonene. I observasjonssituasjonene hadde jeg en agenda om å fokusere på agenter for kunstdiskursens arbeid

med forholdet til publikum. Dette betyr at jeg aktivt så etter noe når jeg observerte, i stedet for å skrive ned alt jeg så eller be-skrive alt jeg så (Madsen 2003, s. 59).

Observasjonene i studien er primært gjort av musikere og produsent i den kreative produksjonssituasjonen i øvingsstudio, og ute på skoler. Materialet fra skolene omfatter også opplevelsene mine på skolen. Materialet består videre av observasjon av møter i programråd der hver av de fire produksjonene ble evaluert. Observasjonene ble i utgangspunktet dokumentert gjennom filmopptak, lydopptak og feltnotat. I denne sammenhengen ble kamera brukt til sampling av situasjoner, altså ble det gjort et valg om å begrense antall timer opptaksmateriale. Det lå ikke spesielle metodiske begrunnelser bak når jeg brukte kamera og ikke, men jeg gjorde ett opptak tidlig i produksjonsprosessen og ett når produksjonen nærma seg slutten av produksjonsperioden. Bruk av kamera i produksjonssituasjoner er en ganske vanlig aktivitet, så musikere er nok mer vant til at noen gjør opptak enn hva som ville vært tilfelle i et kontorlandskap eller på en fabrikk.

Deltakende observasjon kan plasseres på en skala etter forskerens fysiske deltakingsnivå i feltet: Full deltaking, deltakeren som observatør, observatøren som deltaker og rein observatør (O' Reilly 2009). Forskeren velger med andre ord ei rolle i feltarbeidet, og denne rolla får en funksjon i forhold til forskerens strategi for feltarbeidet. Min deltakende observasjon betegner jeg med rolla "observatøren som deltaker". I begynnelsen deltok jeg med synspunkt bare når jeg ble spurt, men etter hvert begynte jeg å ta initiativ til å komme med synspunkt direkte. På turné var ikke produsent til stede, da gikk jeg til tider inn i en tilretteleggende produsentrolle og hadde også faglige diskusjoner med musikerne angående konsertene og skolebesøket.

Intervju: Etnografiske intervju gjøres mellom mennesker som er kjent med hverandre fra før, i denne relasjonen gjennom at forskeren har deltatt i feltet. Intervjuene med musikere og produsenter i studien ble gjort mellom "gamle kjente", slik et etnografisk intervju vanligvis gjør. Wolcott (2005) og O' Reilly (2012) skiller mellom deltakende observasjon og intervju, selv om disse aktivitetene er tett forbundet – de foregår med de samme deltakerne, men utgjør likevel forskjellige typer data, fordi intervjuene transkriberes ordrett, mens observasjoner filtreres gjennom forskerens øye. Å spørre og finne ut ting vil også være en naturlig del av feltarbeidet, men når forskeren setter seg ned med aktører fra feltet for å få dem til å fortelle eller uttrykke meningene sine, har vi en mer målretta situasjon, et intervju. Etnografiske intervju er vanligvis ustrukturerte eller halvstrukturerte og tar utgangspunkt i feltarbeidssituasjonen. Når etnografer foretrekker ustrukturerte intervju har dette sammenheng med et ønske om å tilby refleksivitet hos deltakerne: "to give people time to delve into their thoughts, to express their contradictory opinions, their doubts, their fears, their hopes and so on" (O' Reilly 2012, s. 120). De etnografiske intervjuene finner sted i feltet som en del av den pågående utviklinga av et etisk, sensitivt og tillitsfullt medmenneskelig forhold. Intervjua som ligger til grunn for denne studien skiller seg imidlertid fra etnografiske eller fenomenologisk prega intervju ved å omfatte konkrete og planlagte spørsmål. Spørsmålssetta ble uarbeida i den hensikt å belyse

forskingsspørsmåla⁵⁸. Disse intervju er ikke ment å være en fri representasjon av aktørens livsverden, fordi agendaen min var å få vite informantenes mening om en del emner som omhandler skolekonsertpraksisen, og det var i prinsippet meg som leda samtalene. Flere av dem som ble intervju har et hovedtema som de liker å snakke om, en agenda de vil ha fram, historier de vil fortelle, og dette åpner jeg opp for, selv om temaene ikke direkte svarer på noe i spørsmålssettet. Intervju var i utgangspunktet ment å være halvstrukturerte (Kvale & Brinkmann 2009), slik at de kunne fange opp i seg disse variasjonene uten å miste tema av syne. Sentrale tema i spørsmåla mine til musikere er forholdet deres til formidling, skoler og elever, og noen av de samme temaene gikk igjen i spørsmåla til produsentene. På den måten ble resultatet åtte timelange intervju der deltakerne har diskutert og respondert på spørsmål om et felles tema. Alle musikerintervju ble gjort med to eller tre musikere fra hver gruppe. Det kan være en utfordring å intervju flere samtidig, men her følte det naturlig på grunn av de tette samarbeidsrelasjonene disse deltakerne har. En utfordring kan være at deltakerne ureflektert legger bånd på hverandre slik at ”ukorrekte” meninger ikke får komme fram, som en gruppebasert og diskursiv disiplinering/regulering av synspunkt.

Lærerintervju i studien er ikke basert på forhåndskjennskap fra feltarbeid. Poenget med disse intervju var i utgangspunktet som trianguleringsselement, til bruk som speil å reflektere kunstfeltet opp mot, fordi hovedfokuset i studien skulle være på kunstfeltet. Skolekonsertpraksisen framtrådte i løpet av forskningsperioden mer og mer som prega av to diskurser med opprinnelse henholdsvis i kunstfeltet og skolefeltet, der agenter for begge diskursene bidrar til konstruksjonen av det som kan skje. Lærerintervju har på denne bakgrunn fått plass mer som ”seg sjøl” i analysen. De varte litt kortere enn intervju med musikere og produsenter, 30-45 minutter.

Dokument: I tillegg til intervju og observasjon har jeg fått tilgang til en del dokument og fått svar på konkrete spørsmål om drift av praksisen gjennom kontakt med Rikskonsertenes administrasjon. Studien henviser til en del politiske dokument, spesielt blir tekst fra Stortingsmeldinger fra Kulturdepartementet og Utdanningsdepartementet brukt som eksempler. De er oppsøkt ved behov for å få bekrefte/avkrefta opplysninger, eller de brukes til å avklare hva som er offisiell politikk på forskjellige områder. Jeg har ikke gått inn i spesifikk metodisk dokumentanalyse, men forholder meg til Stortingsmeldinger og utredninger som uttrykk for politiske og faglige intensjoner for de virksomhetene de omtaler. Dokument brukt i studien fungerer på denne måten mer som støttemateriale for empirien enn som direkte empirisk materiale.

⁵⁸ Spørsmåla til disse halvstrukturerte intervju er vedlagt studien og nummerert som vedlegg 2, 3 og 4.

6.3 Refleksivitet og forskerposisjonen

*”End ikke stjernerne lader sig se uden om iakttagers øje”
(Hastrup 1999, s. 146)*

Refleksivitet er en hovedidé i kvalitativ forskning - arbeidet må skje med oppmerksomhet rundt alle fordeler, ulemper, utfordringer og påvirkninger det fører med seg når mennesker studerer andre menneskers liv. Refleksivitet betyr å re-flektere, altså speile tilbake. Sosial forskning er grunnleggende sett refleksiv, fordi den kan komme tilbake og bety noe i den realiteten den beskriver. Refleksivitetsbegrepet har vært knytta til en praksis der forskere undersøker sine egne mulige forforståelser og fordommer. For Bourdieu er imidlertid ikke refleksivitet noe som er den enkelte forskers private prosjekt, men en eksplisitering av forskingsfeltets sosiale og intellektuelle ubevissthet, sett som styrking av gyldighet. Refleksivitet må, i følge Bourdieu, være et kollektivt ansvar, fordi forskere ikke arbeider så individuelt som de liker å tro, men er innskrevne i forskingspraksiser og opererer på samme felt (Bourdieu og Wacquant 1992, s. 69). Refleksivitet danner et grunnleggende syn på hvordan kvalitativ forskning kan bedrives og utformes, og sjøl om refleksiviteten prinsipielt sett angår hele det kvalitative forskingsfeltet, konstrueres den av enkeltpersoners holdninger og handlinger. Refleksive praksiser har ofte tatt utgangspunkt i granskinger av forskersubjektet og hennes posisjoner i feltet. Dette utgangspunktet kan føre med seg synliggjøring av mange flere element i praksisen enn bare den enkelte forskerens posisjon. En kvalitativ forsker vil alltid gå inn i situasjonen med en grad og art av forforståelse, en situasjon det gjelder for forskeren å gjøre seg bevisst så langt det lar seg gjennomføre, sjøl om vi må vite at mange av de prerefleksive forforståelsene våre ligger på et dypt psykologisk plan det ikke er mulig å tydeliggjøre. Refleksjon over forskersituasjonen vil være meningsfull så lenge vi er klar over at nøytralitet ikke er mulig. Hastrup (1999, s. 138) reflekterer over forskersituasjonen gjennom begrepet ”kannibalisme”, som hun mener ganske nøyaktig beskriver et subjekt som fortærer et objekt som ikke kan forsvare seg. Metaforen betegner objektet som internaliseres i forskerens verden, og det går ikke an å internalisere objektet uten å påvirke det. Denne påvirkninga skjer i forskinga i første omgang ved at den skjer – situasjonen blir en annen. Ved å delta i diskusjoner og samtaler er forskeren, som Hastrup beskriver, med på å gjøre produksjonssituasjonen til noe annet enn om hun ikke hadde vært der. På den annen side må dette skje dersom det skal være mulig å belyse temaet. Ved at forskeren deltar i diskusjonene blir aktørens refleksjon annerledes, de ser seg sjøl med andre øyne. Dette kan illustreres med et eksempel fra denne studiens empiri i form av en episode der en produsent tar opp en konsert på video, og på grunn av oppsettet av publikum, kommer det mye publikum med på opptaket. I forbindelse med dette reflekterer hun over elevenes engasjement på bakgrunn av diskusjoner vi har hatt sammen i observasjonsperioden.

Kari: I dag så får jo du med hele den ene langsida når du filmer, og på begge konsertene var det litt sånn der saltstøtte-stemming, i hvert fall på dem som satt der, er du bekymra for det?

P2: Jeg har liksom ikke pleid å tenke så mye på det, det er sjelden man filmer dem.

Kari: Men når du plutselig har dem i linsa?

P2: Nei da begynte jeg også å tenke litt, fordi det har jo litt med de spørsmålene du stiller tidligere, er man opptatt av eleven, opptatt av elevens reaksjon, da, men jeg tenker at de får en opplevelse av det uansett, nei det er selvfølgelig gøyere å se at de er mer med, hvorfor er de ikke mer med, da begynte jeg å tenke litt sånn, er det noen andre grep man burde gjort? (Eksempel 1:

Produsentintervju, produksjon 2, 48339)

Her utløser forskeren en refleksjon hos deltakeren som antakelig ikke ville inntruffet uten den deltakende observasjonen og det påfølgende intervjuet. Her beveger med andre ord forskerdeltakelsen situasjonen. På det konkrete planet følte jeg meg veldig velkommen i feltet, og deltakerne virka interessert i å involvere meg. Noe som tyder på at det likevel foregikk en refleksjon rundt forskerdeltakelsen, var at konflikter mellom musikere og produsent hadde en tendens til å utspille seg på dager jeg ikke kunne være til stede. Ett (muligens ubevisst) sted gikk det ei grense for hva jeg skulle få være med på. Faktisk ser det ut til at det forekom konfrontasjoner eller heftige diskusjoner i tre av produksjonene akkurat på de dagene jeg ikke var til stede. Her prøver jeg å nøste opp en slik situasjon i intervju:

Kari: Jeg veit ikke helt hva som skjedde de dagene, men....

M3b: (gjesper) Nei...

M3a: Nei, da har vi jobba, eller da det var tungt, men det kom jo noe bra ut av det

M3b: Det kom veldig mye bra ut av det, jeg tror liksom det er viktig å reflektere veldig mye over hvem man, hva man gjør. (Eksempel 2: Musikerintervju, produksjon 3, 16414)

I utgangspunktet er kanskje musikere utsatt for symbolsk vold i og med at de er avhengige av å gjøre det bra og samarbeide godt med produsenter for å få nye engasjement i skolekonsertordninga, og å si ja til at en forsker kan delta kommer på toppen av dette. For meg står det respekt av de musikerne som har tillatt meg å forske på dem betingelsesløst, sjøl om det aller vanskeligste kanskje forble skjult for meg.

Forskerens aktivitet har generelt mange maktspekt ved seg. Vedkommende har for eksempel rett til å interpretere hendelser og uttalelser som angår eller kommer fra objektet. Humanistiske forskere deler metodisk opp komplekse sosiale og menneskelige praksiser i kategorier og enheter som studeres hver for seg, og vedkommende tar seg retten (har fått retten) til å de-konstruere, re-konstruere, redusere og bearbeide utsnitt av deltakerens verden og verdensbilde uten å være forplikta til å komme med forståelige tilbakemeldinger til deltakerne om hvordan dette er skjedd. Som i den virkelige kannibalsismen er tilegnelsen av objektet på et vis med på å ødelegge det. Hastrup betegner

forskerens møte med objektene som uomgjengelig destruktivt - med en gang forskning pågår, så skjer det noe både med forskeren og med objektet som ikke kan reverseres (Hastrup 1999 s. 140). Samtidig betegner hun tilegnelsen av objektet som en nødvendig vei til viten og forståelse, men legger til at dette er forsker-kannibalens rettferdiggjøring av måltidet sitt. De man studerer har alltid sin egen forståelse av sin verden, og det er viktig å forholde seg empatisk til deres livsverdensuttrykk, men for å skape teori, påpeker Hastrup at uttrykk for livsverden må kondenseres og rekontekstualiseres av forskeren. For Bourdieu er forskerrefleksiviteten en nødvendig del av analysen. Informanter og deltakere i studier representerer for Bourdieu "common sense", de stiller sin relativt ureflekterte fenomenologiske opplevelse av verden til skue for forskeren. Deretter er det forskerens oppgave å foreta et brudd med common sense gjennom en analyse av den historiske og kulturelle plattformen handlingene og uttalelsene springer ut fra. (Bourdieu 2005, s. 181). Dette synet ses da som generert av den enkeltes horisont og posisjon. Bourdieu og Hastrup peker begge på retten og plikten forskeren har til å betrakte uttalelser og inntrykk fra feltet i et forskingsbasert modus som løsriver seg fra informantenes fortolkninger. Dette bruddet medfører etiske utfordringer fordi forskeren får en makt over materialet som ligger utafor informantens rekkevidde. Et hovedpoeng hos Bourdieu for å kunne gjennomføre bruddet med common sense på en forsvarlig måte, er å ta høyde for at også forskeren er innvevd i ett eller flere ubevisste epistemologiske og sosiale utgangspunkt som styrer vedkommendes blikk på informantens blikk. Forskeren må derfor ikke bare foreta et nødvendig brudd mellom informantens common sense og den teoretiske analysen, men også et brudd med sine egne tatt for gitte betraktningmåter. Forskeren betraktes på denne måten som en like stor del av den sosiale verden som utgjør undersøkelsesobjektet som informanten, og skal på samme måte utsettes for en refleksiv analyse (Højbjerg 2012).

6.3.1 Egenrefleksjon: Normativ deltakende observasjon?

I mine tidligere yrker som journalist/redaktør og som produsent og i rollene som lærer og student, er det normative øyet virksomt – det kan gå automatisk i vurderinga av om produkt er gode nok, den indre og ytre diskusjonen om hvor "feila" ligger og hvilke grep som skal til for å styrke kvaliteten tar sjelden pause, det blir en måte å se verden på. Et liv med kort og til dels ureflektert avstand mellom observasjon og vurdering setter sine spor. Denne erfaringa kan slå ut både i måten jeg som forsker observerer på, og i analyse og framstilling av stoffet. Dette normative øyet er et øye utenfra, men det er ikke kun et observerende subjekt, men et aktivt vurderende, urolig subjekt med ønske om å handle. Samtidig er det et informert eller opplyst øye (Eisner 1998). Jeg har altså gått inn i og gjennomført forskninga veldig mye som meg sjøl, og den skriftlige analyserapporten har kanskje også en sterk personlig stemme. I noen etnografiske studier går insidieren et skritt videre og ser seg sjøl som hovedinformant (Hennigh 1981). Hennigh argumenterer for hovedinformant-perspektivet med at forskeren i rolla som hovedinformant har bedre tilgang, vet hvem hun skal spørre og kan finne kunnskap raskere og inkludere mer komplekse aspekt enn ved å undersøke representasjoner av

andres liv. Men Hennighs hovedinformant-konsept krever antakelig en mer aktiv deltakelsesgrad enn jeg hadde i prosjektene, og den strekker seg i retning sjøletnografi og aksjonsforskning (O' Reilly 2012, Berg og Lune 2012).

Observasjonsaktivitetene skapte de største utfordringene for meg som forsker, fordi produsentidentiteten her får en tendens til å bryte gjennom, det blir ikke mulig å observere min egen observasjon fordi oppmerksomheten rettes intensjonelt mot oppgaver som skal løses, og i disse løsningene trekker jeg instinktivt mer på min habitus som musikkarbeider og produsent enn på den litt mer nyslåtte forskeridentiteten. Ønsket/agendaen om å tilby løsninger tar av når det dukker opp problem, jeg suges opp i situasjonen og blir en produksjonsfaglig sett observerende og vurderende produsent, går "native".⁵⁹ Feltnotata fra observasjonssituasjonene bekrefter disse trekka ved at de inneholder mye referering av samtaler, meninger, problemstillinger og utfordringer som relaterer til det som utspiller seg i rommet direkte. Insiderposisjonen skinner igjennom også i språket i forskningsnotata, det er fragmentarisk og symbolsk, og jeg forstår det godt sjøl, men jeg tviler på at personer utafør det snevre produksjonsfagfeltet vil forstå noe særlig. Feltnotat brukt i studien er autentiske i den forstand at de ikke er nevneverdig endra fra hvordan de ble nedskrevet i observasjonssituasjonen. Det medfører at feltnotater fra observasjon kan framstå som stikkordprega og avhengige av en forforståelse som jeg på observasjonstidspunktet ikke var klar over at jeg benytta meg av.

I filmopptak av konsertene hadde jeg for eksempel kun fokus på musikerne, det vil si at jeg automatisk filma som en produsent (produsenter som dokumenterer produksjoner har instruks om å kun gjøre opptak av det som skjer på scenen). Dette skjedde på refleks, her var jeg plutselig produsent og ikke så mye forsker. Det ville antakelig, til mitt formål, vært vel så interessant å rette kamera mot publikum. Jeg spurte sjelden meg sjøl spørsmålet om hva jeg ville sett hvis det var første gang jeg opplevde situasjonen, og prøvde heller ikke ut forskjellige andre posisjoner, for eksempel "elev som ser dette for første gang", "lærer" eller "etnograf fra et ikke-vestlig land". Kirsten Hastrup (1999) tar opp disse problemstillingene ved å peke på at feltarbeiderens forhold til feltet må innebære en slags schizofreni - feltarbeideren skal leve i to verdener på en gang. Forskeren observerer, men samtidig er hun til stede, opplever og påvirkes. Feltarbeideren påvirker objektet sitt og blir en del av det, er både medspiller og tilskuer. Det er viktig å kunne ta plass i en kultur for å erfare den innenfra, og dette må forskeren gjøre som innførende subjekt. Samtidig skal hun ha et ytre blick på denne kulturen, som også betyr å observere hvordan hennes eget innførende subjekt agerer i denne sammenheng. En etnografisk tilstedeværelse innbefatter med andre ord flere roller eller utgaver av forskersubjektet. Den schizofrene forskeren må veksle mellom posisjonene som observatør og deltaker, noe som gir et dobbeltblikk og skaper et kreativt rom der vi "studerer vor egen metode til å

⁵⁹ "Gå native" i etnografien betyr å identifisere seg totalt med forskningsobjektet, bli som dem. (O' Reilly 2008)

studere de andre, for på den måte at identifisere de indebyggede forvrængninger eller brydninger i optikken” (Hastrup 1999, s. 146).

Det er mye som er problematisk med en forsker som til tider ”går native” og blir ekstraprodusent, men insiderposisjonen kan ha vært med på å forenkle jobben med å få og opprettholde tilgang i feltet. Dessuten opplevdes fokuset mitt på hva produksjonen kunne komme til å bety for lærere og elever hele tida som sterkere enn hos produsentene og musikerne jeg var sammen med. Jeg hadde med andre ord forskingsspørsmåla i fokus i observasjonssituasjonene, og det kan legitimere meg som forsker og ikke bare ekstraprodusent, men det kan også ha låst blikket mitt i noen grad.

Den foreliggende studien er basert på observasjoner av mennesker i en kulturell kontekst, interpretert gjennom min forforståelse og relativt store forkunnskap om feltet, uten at jeg eksplisitt blir informant. Den sterke personlige stemmen i interpretasjonene mine kan antakelig til tider likne kritisk etnografi. Kritiske etnografer vil avdekke skjulte agendaer, utfordre undertrykking, beskrive maktrelasjoner og kritisere det tatt for gitt, det er en etnografi som vil se under overflaten for å legge til rette for endring, noe jeg kjenner meg igjen i (O’ Reilly 2012). Eisner (1998) mener ”Educational criticism” er nødvendig og viktig for å styrke utdanninga og elevenes læring. Det betyr at den må erkjennes til å være normativ og ikke reint deskriptiv. For å bevise sin kvalitet, må ”Educational criticism” og all annen utdanningsforskning føre til forbedring av utdanninga (Eisner 1998, s. 114).

6.4 Analytiske valg

*“Analysis - The messy business of making sense of it all”
(O’ Reilly 2009, s. 10).*

Etnografisk analyse er interpreterende og pågår i prinsippet kontinuerlig og parallelt med forskningsprosessen i en strøm av påvirkninger. Den mentale sida av analysen fødes med prosjektideen og følger prosjektet til det er avslutta. Det er viktig å erkjenne at en viss analytisk aktivitet stadig pågår i et kvalitativt forskingsprosjekt, men også et poeng å peke på analyse som en konkret, strukturert og bevisst aktivitet. Madsen (2003) ser analysen som ”den metodiske praksis, der skaber en *begrundet* orden i data ” og at analysen ”viser sig som særlige sammenhænge, tegninger eller mønstre i datamaterialet” (Madsen 2003, s. 79).

Etnografi skal resultere i produksjon av en rik beskrivelse (Geertz 1973) som skal respektere menneskelig erfaring, anerkjenne teoriens rolle og forskerens rolle og se mennesker som både subjekt og objekt. Innfallsvinkelen min til analyse er på linje med Geertz sin. Han ser kulturer som nedarva system av konsepsjoner, uttrykt i symbolske former som tillater mennesker å kommunisere, bruke og utvikle kunnskapen sin og holdningene sine til livet. Dermed blir kulturen betrakta som en vev. Geertz sin tilnærming til denne kulturen er semiotisk, det vil si at han legger vekt på tolking av symbolproduksjon framfor verbalspråk. Min tilnærming er et liknende forsøk på å betrakte

handlinger og begivenheter som mulige utsagn. Allerede tidlig i observasjonene så jeg menneskenes væremåte som symboltilknyttet, musikerne var så inne i det de gjorde at de nærmest var det de gjorde. Analyseprosessen i studien er prosessuell eller utviklingsbasert – som med resten av metodiske tilnærminger i studien er redskap tatt i bruk som følge av behov.

6.4.1 Grunnlag for analyse: Hyperresearch og inspirasjon fra Grounded Theory

Når den mer målretta analysen kommer i gang, tar etnografiske metoder ofte i bruk prinsipper fra Grounded Theory (GT), og jeg har også arbeidet med inspirasjon fra slike prinsipper. GT er en analysemetode som første gang ble utformet av Glaser og Strauss (1967) og videreutviklet av Strauss og Corbin (1997). Metoden tar utgangspunkt i behovet for å kunne systematisere og analysere data uten å låse seg til hypoteser, den tilbyr i stedet muligheter for å la materialet ”snakke”. Å bruke metodikk fra GT hjalp meg til å komme meg effektivt fra et lavt nivå av systematisering – store mengder ustrukturerte data – til å kunne presentere funn, gjennom å operere på et stadig høyere nivå av abstraksjon (Birks & Mills 2011), men dette var ikke en lineær prosess, det ble mange bevegelser fram og tilbake på tvers fordi nye informasjoner og inntrykk underveis skapte endringer i kodesettet. Dette er i tråd med det forholdet mange etnografer har til GT: prosessen går ikke strengt trinnvis, men man vandrer fram og tilbake mellom stadiene, analyserer og kategoriserer underveis, trekker eventuelt inn nytt materiale og leser litteratur som kan utdype. Et vesensforskjellig trekk mellom mange etnografer og GT er bruken av teori. GT postulerer at forskning skal være begrunnet i data, men etnografer er tilbøyelige til å ta inn og forholde seg til teorier, både som forforståelser og som mer eksplisitte hypoteser (Geertz 1973). Alvesson og Skoldberg (2008, s. 477) harselerer med Grounded Theory og kaller den en lære for personer med sterk religiøs legning av protestantisk natur – det er den flittige maurens måte å forske på, der hun unngår å havne på utsida av den smale empiriske veien og komme i skade for å begynne å tenke fritt og utradisjonelt. De har sikkert et poeng i dette, men for en uerfaren forsker som meg var det beroligende å kunne starte med å strukturere data etter en oversiktlig metode som etter hvert likevel fikk danne grunnlag for mer åpne refleksjoner. GT ble altså primært brukt som ei strukturerende ramme og ikke som en slavisk metode.

6.4.2 Bearbeiding, koding, kategorisering

Etter feltarbeidsperioden ble alt materialet bearbeidet på en slik måte at det til slutt endte opp som skriftlig. Feltnotat ble reinskrevet, intervju transkribert, filmer ble studert og beskrevet med ord. Det empiriske materialet stammer fra forskjellige typer datakilder, og målet med å ta i bruk forskjellige typer tilnærming var i utgangspunktet å få muligheten til å lage en ”thick description” (Geertz 1973) på bakgrunn av triangulering gjennom bruk av forskjellige datakilder. Jeg ser de fire produksjonene som en case. Det vil altså si at jeg ikke opererer komparativt gjennom aktiv sammenlikning mellom produksjonene, men heller stiller forskningsspørsmåla til materialet i sin helhet.

Sorteringa av data begynte ved at alle de skriftliggjorte dokumenta ble lagt inn i en studie i datakodingsprogrammet "Hyperresearch". Jeg valgte Hyperresearch fordi det er et velprøvd program for kvalitativ forskning der man kan kode, kategorisere og konseptualisere, og produsere rapporter med forskjellig fokus. Rapportene kan ha kvantitativt fokus eller være komparative, eller de kan gi mulighet for å fokusere på grupper av koder, dokument og informanter.⁶⁰ Hyperresearch var et nyttig verktøy i begynnelsen, og fungerte som en slags "ryddehjelp", men å ta høyde for det komplekst dynamiske, kulturelle og menneskelige i praksisen er kanskje en umulig oppgave for et dataprogram. Den mer eksplisitt fortolkende delen av prosjektet ble etter hvert utført via skriftlige fortolkninger av de koda tekstene og med grunnlag i forhold mellom kodene. Kodeprosessen starta med åpen koding (Strauss og Corbin 1997), forstått som merkelapper eller karakteristikk på element i dataene. Jeg beskrev prinsipp ved kodene (konseptualiserte) og rydda de koda utsagna inn i større tematiske kategorier. Den første og mest tydelige kategorien ble kalt "kunst". Den andre store hovedkategorien fikk betegnelsen "didaktikk". Inn i didaktikk-kategorien sorterte jeg uttalelser eller handlinger med koder som kunne referere til det didaktiske i situasjonene. Gjennom rapporter som for eksempel omhandla hvilke grupper som var mest representert i de enkelte kodene og kategoriene, kom det fram en del mønstre. For eksempel kan nesten ingen koder i kunstkategorien spores tilbake til lærere, til gjengjeld er de overrepresentert i koder som kontekstualiserer konsertene til skolen under kategorien "didaktikk". Kunstkategorien er musikerne og produsentene "sin". De er forståelig nok spesielt representert i koder som omhandler kunstfaglige produksjonselement, for eksempel "formgiving scenisk". En kunstkode som oppleves som betydningsfull og der begge diskurser er godt representert, er "behov for sanselige opplevelser" (uttalelser om konserter som viktige opplevelser).

De forskjellige typene datakilder ble analysert litt forskjellig og har bidratt forskjellig til analysen. Praktisk sett ble materialet delt i to grupper data som ble analysert separat og smelta sammen på et seinere tidspunkt. Den ene datagruppa består i prinsippet av mine egne observasjoner, fanga opp gjennom forskjellige medier. Intervjuene, altså enkeltpersoners direkte utsagn utgjør den andre datagruppa.

Observasjoner: Feltnotat fra observasjoner dokumenterer prosesser og hva aktørene velger å gjøre. Å betrakte hverdagspraksisen utløser også tanker omkring karakteren av ureflekterte og kulturelt baserte handlinger. Dette materialet brukes blant annet til å sammenlikne situasjoner observert i praksis med intervju - uttalelser. Handler deltakerne i tråd med det de holder fram som prinsipp? Hvis ikke, hva kan ligge bak?

⁶⁰ Hyperresearch sine hjemmesider forklarer mer om programmet og tilbyr en testversjon: www.researchware.com

Videomaterialet ble observert mange ganger før det ble beskrevet med ord. Alle fire produksjoner er representert i materialet med to filmer. Den ene filmen viser eksempler på produksjonssituasjoner. Den andre er opptak av konserten slik den ble spilt på den skolen der jeg intervjuet læreren. De skriftlige beskrivelsene av filmene sier for eksempel noe om fysisk plassering, beskaffenheten på rommene og hvordan mennesker på filmene beveger seg. Det er ikke brukt noen spesiell metode for videoanalyse eller – transkripsjon.

I prosessen med å utforme dokument/transkripsjoner på grunnlag av filmer følte det greit å sette seg sjøl til side, jeg er ikke i situasjonen, men sitter og kikker inn på den gjennom et filmopptak og en dataskjerm. Dette ser ut til å gi meg ressurser til å gå bevisst inn for å beskrive uten å være så normativ og for å observere omgivelser, hendelser og personer på filmene. Den litt mer reflekterte observasjonen av filmene kontrasterer på denne måten de direkte noterte feltnotata, som altså bærer preg av mitt engasjement i situasjonene. Dokumenta fra observasjoner og filmer har det til felles at de i utgangspunktet er filtrert gjennom mitt blikk, og de beskriver mennesker i situasjoner som er typiske for aktivitetene i praksisen. Jeg valgte på denne bakgrunn å gjøre en felles analyse av transkriberte filmopptak og observasjonsnotat.

Intervju: Siden jeg hadde intervju representanter for yrkesgruppene lærer, produsent og musiker, ga intervju materialet en anledning til å gå inn på en analyse der det var mulig å gruppere utsagn fra enkeltpersoner tilhørende den enkelte faggruppe (lærer, produsent musiker). I analysen av intervju ble funna først sortert i henholdsvis Kunstneriske og Didaktiske funn i hvert enkelt intervju. Det ble satt opp forskjellige matriser som endte i en stor tabell over synspunkter fra intervju omkring skolekonsertordninga fra henholdsvis produsenter, musikere og lærere (Miles & Huberman 1994). Denne tabellen var med på å danne grunnlag for to dokument: Ett som gjorde rede for intervjusynspunkt som kunne relateres til kunstkategorien, og ett tilsvarende som omhandla det didaktiske i praksisen.

Funnkapitlene i avhandlinga er bearbeida og redigert mange ganger siden de første skriftlige analyseforsøka. I denne studien har ikke forfatterskapet kun handla om å skrive ”ut” et resultat, men har fungert som en refleksiv samtale med tekstene i en slik grad at denne arbeidsmetoden gir et direkte bidrag til tolkingene. Skriveprosessen utgjør dermed også en vesentlig del av analysen, faktisk i en slik grad at det er snakk om å skrive fram funn. Teksten har også vært forsøkt organisert på mange måter, og denne redigeringa har fungert både som en del av analyseprosessen og som trianguleringsselement (Richardson 1994).

6.5 Introduksjon til framstilling av analysefunn

Kapitlene 7-9 i avhandlinga består av konkrete funn dokumentert og diskutert gjennom empiriske eksempler, teori og argumentasjon, og funna og kapitlene ses i lys av hverandre. I løpet av analysen av de kunstneriske kvalitetsoppfatningene viste det seg at didaktikken i møtene mellom kunstnerne og skolene ofte kan være betinga av musikeres kunstneriske kvalitetsoppfatninger. På bakgrunn av denne analysen av kunstneriske kvalitetsoppfatninger kom kapitlet om didaktiske kvalitetsoppfatninger til å handle om hva som ser ut til å skje når kunstnerisk prega kvalitetsoppfatninger møter didaktiske arbeidsmåter og målsettinger.

Framstillinga av analysen er tematisk organisert, den presenterer først en rekke tema kategorisert som kunstneriske kvalitetsoppfatninger (kapittel 7). Deretter diskuteres møtet mellom kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i kapittel 8. Kapittel 9 er ment som et direkte svar på forskningsspørsmål 3: ”Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla”. Kapittel 9 er det mest drøftingsprega av de tre kapitlene, men alle de tre kapitlene har en drøftingsprega tolkingsstil.

6.5.1 Bruk av ord og begrep i framstilling av analyse

Felt, diskurs: Den kultursosiologiske forståelsen av feltbegrepet er omtalt i kapittel 3, Teoretiske perspektiv. I avhandlinga brukes betegnelsen felt satt sammen med kunst eller musikk, altså som ”kunstfeltet” eller ”musikkfeltet”, og med dette menes den kunstfaglige delen av skolekonsertpraksisen. Også begrepa kunstdiskursen, musikkdiskursen eller bare ”kunstnere” eller ”musikere” er i bruk om det samme fenomenet. For skoledelen av praksisen brukes på samme måte benevnelsene ”skolefeltet”, ”den didaktiske diskursen”, ”skole” og ”lærere”.

Teorier om framvekst av samfunnets institusjoner omtales i kapittel 3, Teoretiske perspektiv. Når de relativt autonome overordna samfunnsinstitusjonene Kunst og Skole omtales i avhandlinga, brukes betegnelsene ”det overordna kunstfeltet” og ”det overordna skolefeltet” for å skille disse fra betegnelsen av de diskursive posisjonene i skolekonsertpraksisen.

Diskursbegrepet i teksten er multimodalt i den forstand at jeg ikke bare ser diskurser som språklige ytringer, men åpner for at diskurser også kan dannes gjennom påvirkning fra andre mellommenneskelige og kulturelle mekanismer, også symbolske. Diskurser betraktes på denne måten som uttrykk for gruppers omgang med og utvikling av kulturelle uttrykk på et bestemt område over tid og gjennom særegne koder og tegn. På denne måten slutter jeg meg til Neumann (2001) sin oppfatning av at diskursbegrepet ikke nødvendigvis er forbeholdt lingvister, men at begrepet har pluralistiske trekk som også gjør det egna å utvikle for samfunnsvitere. Diskursbegrepet i avhandlinga opererer med ligger nær Hodge og Kress (1988) sin oppfatning av et sosiosemiotisk diskursbegrep: ”Dersom menneskelige frembringelser som arkitektur, billedkunst og musikk leses som tekst, må de

også kunne stå i dialogiske relasjoner til hverandre, og dermed kunne ses som en del av en diskurs (Neumann 2001, s. 22).

Agent, aktør: Agentbegrepet bruker jeg om personer, men også om artefakt som diskursive virkemidler for å styrke diskursers posisjon i et felt. En musiker kan være en agent for kunstdiskursen i skolekonsertfeltet, men det kan også ei stortingsmelding bygd på kunstneriske kvalitetsoppfatninger være. Agentbegrepet har språklig tilknytning til det engelske ”agency” som oversettes til norsk med ”handlekraft”. Agenten har altså en mer eller mindre bevisst vilje eller mening som den arbeider for å få gjennomslag for, skape troverdighet rundt eller opprettholde som gjeldende. Aktørbegrepet brukes i avhandlinga på samme måte.

Praksis, ordning: Primært brukes ”skolekonsertpraksisen” som betegnelse på forskingsobjektet. Det innebærer alle aktører og diskurser og det som skjer/kan skje i denne praksisen. Når jeg av og til bruker ”skolekonsertordninga” referer dette til aspekt som angår den strukturelle organiseringa av praksisen gjennom forankring hos Rikskonsertene.

6.5.2 Framstilling av eksempler fra empirisk materiale

Eksemlene som er brukt i de neste kapitlene er sitert så ordrett som mulig, men jeg har valgt å ta ut åpenbare muntlige gjentakelser og ”hvileord”. Navn og tydelig gjenkjennbare begivenheter i eksemplene er erstatta eller utelatt. Slike redigeringer representerer en inngripen i materialet som kan grense til tolking, men de må veies opp mot forståelighet, anonymitet og lesbarhet og jeg har gjort dette etter beste skjønn. I intervjustat er det gjort valg om å beholde dialekt og en del muntligheter, fordi jeg vil gi leseren tilbud om nærhet til den praktiske virkeligheten.

Eksemlene som stammer fra feltnotat kan til tider likne intervjustat, og dette er fordi studiens feltnotat inneholder mye nedtegning av direkte tale, og en del av dem er notater fra samtaler/intervju i feltet. Leseren bør være oppmerksom på at det som likner direkte tale i eksempler fra feltnotat ikke nødvendigvis representerer eksakt det som ble sagt i situasjonen. Disse eksemplene er autentiske i den forstand at det faktisk er dette som ble skrevet ned på papiret i observasjonssituasjonen, men de kan til tider virke lukka i den forstand at en må ha deltatt i situasjonen for å kunne finne mening i dem. De er forsøkt kontekstualisert eller forklart i tilhørende tekst.

I den bakenforliggende dokumentasjonen av empiri- eksemplene er det etablert et system der hver person har en deltakerkode. Musikere i produksjon 1 er for eksempel representerte som M1a og M1b i intervjuene, mens produsenten for denne produksjonen er sitert som produsent, produksjon 1.

Siterte dokument fra alle produksjoner (1-4) er

Feltnotat produksjonsprosess⁶¹

Video produksjonsprosess

Video konsert

Lærerintervju

Musikerintervju

Produsentintervju

Feltnotat programråd

Feltnotat utvalg⁶²

Feltnotat, observasjon på skole (kun produksjon 3).

Tall etter eksempler fra empiri representerer et Hyperresearch-referansenummer for startpunkt i det siterte dokumentet. Det er lagd ei liste over empiriske eksempler brukt i studien og som er nummerert fortløpende med eksempelnummer.

6.6 Avslutning: Etnografi i utviklingsbasert design - utfordringer og muligheter

Å jobbe etnografisk og utviklingsbasert betyr å holde mange muligheter åpne så lenge som mulig. En slik spiralforma prosess der mye stadig kan skje har krevd en trygghet som har vært til stede i varierende grad for min del – når lite er bestemt og mye kan skje, har det til tider følt kaotisk å være en Ph.d.- kandidat med et prosessorientert blikk. Det ville antakelig ført til mindre stress å starte med å sette opp et forskningsspørsmål og en disposisjon og gå i gang med å fylle inn materiale i den forhåndsbestemte disposisjonen. Det som skjer i feltet og det som skjer med forskeren i feltet i den typen forskning som er gjennomført her er ikke forutsigbart, og beskrivelsene av hvordan forskinga er gjennomført skjer i etterpåkløskapens klare lys. Også forskeren kan presses ut i handlingstvang i møtet med det praktiske, til tross for metodelitteratur og planlegging.

Designet skaper en slags kontinuerlig spørrende tilstand av tvil som ikke er udelt behagelig å leve med: - Kan det være slik, - hvor sannsynlig er det? Dermed blir den etnografiske forskinga også en vedvarende evalueringssituasjon: Er tolkingene rimelige? Hva vil leseren tenke om dem? Etnografien stiller også skarpt på forskeren. Hun kan ikke gjemme seg bak statistikk og tabeller, men tvinges til å

⁶¹ Inneholder fortløpende alle feltnotat fra observasjoner av den enkelte produksjon i hele produksjonsprosessen, også fra prøvekonserter på skole.

⁶² Dette er notat fra samtaler med produsenter angående prinsipper for casting av musikere.

stille både sin utilstrekkelighet, sin kompetanse og sitt engasjement til skue for å skape en troverdig forskingsrapport.

Samtidig gir det å jobbe gjennom med etnografi i et ”emerging design” svært rike muligheter til det jeg opplever at forskninga handler om – søke kunnskap, utforske, utvikle og utforme, gå tilbake, utforske på nytt og lære stadig mer om et felt, om seg sjøl og om det å forske.

Kapittel 7

Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksisen

«- Den sterkeste – jeg har sett mange gode, mange skolekonserter som har vært som en åpenbaring for meg som produsent – men kanskje den sterkeste var den mye utskjelte produksjonen med en nederlandsk samtidsmusiker og multikunstner og en norsk støyduo med elgitar og slagverk, de gjør en sånn helt fri improkonsert hvor samtidsmusikeren improviserte med alle mulige teknikker og klanger med stemmen sin, med fri improvisasjon sammen med musikerne fra duoen, som tok i bruk alt fra tonale ting til støy og rå klanger, og det var veldig stor klanglig bredde på det, og jeg sto utenfor gymsalen etterpå og så.... lærerne stilte seg i kø for å kunne si til meg personlig hvor lite de syntes om konserten, at de ville ha seg frabedt at de skulle bruke skoletid på noe sånt.

På et visst punkt begynte vi å være obs på at i storefri, så hadde de musikalske elementene fra konserten forplantet seg i spontansangen til ungene, og at det som egentlig foregikk i storefri var en gedigen fri form type opera, hvor barna hadde tatt videre samtidsmusikerens språk, stemmebruk fra konserten og eksperimenterte med egen stemme, ut i leken, hvor de lagde den som eksperiment med høyde og dybde i klangen og med ord som de fant på og hadde dialog med hverandre på, på ting de hadde funnet opp som var blitt inspirert av konserten. Og for meg så var det ganske sterkt, så her var det noen ting som ikke hadde truffet de voksne i det hele tatt, til den grad at de så absolutt ingen verdi i det, samtidig var det noe som hadde fletta seg inn på en helt organisk måte, inn i spontanleken til ungene. Og for meg var det en sånn rivende musikalsk opplevelse med at liksom her er et suksesskriterium for en konsert som ikke finnes andre steder enn i skolekonserten.»

(Eksempel 3, Produsentintervju, produksjon 1, 14630)

7.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver og diskuterer jeg element i skolekonsertpraksisen som jeg har identifisert primært som kunstneriske kvalitetsoppfatninger eller som element i praksisen betinga av slike kunstneriske kvalitetsoppfatninger. Med ”kunstneriske kvalitetsoppfatninger” forstår jeg oppfatninger som er konstruert av handlinger, utsagn og strukturer som i hovedsak springer ut av aspekt ved kunstverkene og deres kontekster, eller av forholdet mellom musikeren og kunstverket.

De tenker ikke så mye på skolen som institusjon under utvelgelsen av musikk og musikere, men forankrer i etterkant. Skole er ikke et premiss man velger program etter. De ser heller på skolens/prosjektets læringsutbytte etter at produksjonen er ferdig. (Eksempel 4, Feltnotat utvalg, produksjon 1, 4679)

Når program velges, ser det primære utgangspunktet i de fleste produksjonene ut til å være en musikalsk idé knytta til musikerne. Eksempelet over er notat fra samtale med en produsent, og det gjengir en oppfatning som virker ganske vanlig.

7.2 Kvalitetsoppfatninger og produksjonssituasjonen

....vil du ha an i C, ja, var det ikke C eller D det gikk i. Fleiper om å synge den veldig lyst. - Men var det egentlig ikke i G den gikk da, det blir, fint, så kommer den i G. nei den var visst akkurat litt for høg, da går an i E då, men viss han var akkurat litt for høg, så blir det F da, men vi kan jo se, så kommer den i E, de synger videre i E, synger neste hele låta i E, hun får problemer med overgangen til siste refrenget, har ikke låta helt inne. Var duren grei, ja, det var greit, ja det var no fint, de går fra begynnelsen, de øver overgang vers refreng. Ja, den er jo helt streit den, ja, men me tar an igjennom ein gong til.” (Eksempel 5, Video produksjonsprosess, produksjon 4 , 4274)

Feltnotatet over kan beskrive en typisk produksjonssituasjon som er vanskelig å fange med ord på papir, til tross for at dette er en film jeg har sett flere ganger. Eksemplet kan illustrere en improvisatorisk situasjon som knytter gruppedynamikk, musikalsk håndverk, tradisjon og kroppslighet sammen. Jeg prøver her å vise øvinga som en kompleks samarbeidssituasjon som krever musikalske og sosiale ferdigheter. I en slik produksjonssituasjon opplever jeg at musikerne er inne i musikken, de forholder seg til klanger, lyder, tempi, rytmer, og de utfolder seg gjennom å veksle mellom å gi kroppslige og musikalske uttrykk og å diskutere seg i mellom. Denne vekslinga skjer sømløst, og språk og kroppslige uttrykk er smelta sammen til en type spillespråk. Når jeg hører på lydopptaka er det av og til vanskelig å forstå hva musikerne mener, fordi så mye av samtalen foregår nonverbalt og via mimikk og gester. Det er formgivinga, det musikalske innholdet, deres eget forhold til det og hverandre som opptar musikerne i denne situasjonen. Det musikalske utgangspunktet tror jeg i første omgang tas av den enkelte, fordi musikk er så viktig for aktørene. Denne dedikasjonen til

musikken kan være en av forutsetningene for konstruksjon av mange av kvalitetsoppfatningene i kunstfeltet. Musikken er tett forbundet med musikernes personlige liv og engasjement, deres illusio (Bourdieu 1992), og mye av engasjementet kan være generert gjennom denne personlige tilknytninga. I det neste eksemplet reflekterer en musiker over denne interne musikalske dedikasjonen:

M1b: Asså vi (musikere, min anm.) tenker egentlig lyd på en annen måte enn det vanlige mennesker gjør trur jeg da, og det er vårt problem egentlig, at vi ikke er i stand til å sette oss inn i hvordan vanlige mennesker opplever lyd og musikk, fordi at når vi tenker "jammen det er jo kjempefin linje der egentlig", så hører jo, hvis det er på et bestemt instrument, så hører jo folk egentlig bare noe kakling, så vi tenker helt annerledes, så når jeg jobber med musikere, så er det stort sett bare ideer på hvordan det skal høres og hvor vi skal, hvor vi vil hen og frem og tilbake også videre, mens teaterfolk tenker jo helt konkret, "hvordan oppleves dette", altså jeg føler at teaterfolk er mer realistiske i forhold til hvordan de skal henvende seg til publikum da. (Eksempel 6, Musikerintervju, produksjon 1, 5535)

Det å få jobbe med musikk, være inne i denne bobla av lyd og samarbeid, ser ut til å være betydningsfullt for mange musikere, og kanskje er det dette indre engasjementet for musikken de vil overlevere til elevene. "Formidling" kan komme til å betraktes som noe "ytre" som skal puttes på etterpå, mens i skuespillerens virkelighet kan formidling ligge implisitt i verket. Vi hører ofte om "musikkformidling", men sjelden om "teaterformidling" – å spille teater er implisitt formidlende.

Relasjoner er både noe vi mennesker har, men som også har oss. Relasjoner kan være mellom mennesker, men også mellom mennesker og ting og mellom mennesker og fenomen (Gergen 2009). En musikers relasjon med musikken kan, slik Bourdieu bruker begrepet "illusio", være drevet av en dialektikk mellom å ønske å delta i et spill og utviklinga av ferdighetene dette spillet krever. Men kan det for en del musikere være noe i denne relasjonen som handler om det direkte forholdet mellom fenomenet musikk og musikeren som person? Fungerer denne relasjonen i tilfelle som en forutsetning for ønsket om å spille spillet via alt det andre som musikere forholder seg til, slik som sosiale distinksjoner, overleve i yrket, tjene penger, det sosiale fellesskapet med musikerkolleger eller forholdet til et publikum? En personlig relasjon med musikken kan skape høy grad av spesialisert kunnskap som videre utløser et sterkt eierforhold til musikken og med det en tatt for gitt råderett og ansvar for den som vil oppleves som naturlig (Pierce, Kostova & Dirks 2003).

7.2.1 Form- og innholdsproduksjon

De fleste gruppene i studien har hatt ferdig innøvd musikk med seg inn i den konkrete produksjonssituasjonen. Målet i produksjonsfasen ser ut til å ligge på å sy sammen totalkonseptet. En stor del av det empiriske materialet jeg har koda som "kunstnerisk formgiving", dreier seg om den generelle formgivinga, et arbeid basert på kunstneriske begrep, premisser og teknikker. Et

engasjerende tilbud om opplevelse fra musikernes side produseres fram til en form gjennom bevisst bruk av redskaper. Det er et detaljrikt og samvittighetsfullt forarbeid som er ment å gi et helhetlig kunstnerisk tilbud. Variasjon og overraskelse er vesentlige kunstneriske virkemiddel i mange skolekonserter. De som produserer skolekonserter i denne formidlingsbaserte formen, har stor nytte av å beherske bruken av virkemidlene i møtet med egen og andres fantasi og kreativitet, og det bidrar til deres kvalitetsbegrep. Det grunnleggende forarbeidet utgjøres av elementer som er etablerte og nødvendige for å utpense en kunstnerisk form, og innebærer blant annet dramaturgiske, scenografiske og sceniske uttrykk, karakterer og verbal tekstproduksjon og -formidling. Sjølve konsertformen blir bygd opp gjennom valg fra en palett av virkemidler i henhold til hvordan kunstnerne er opptatt av å presentere materialet sitt, for eksempel:

Musikalsk: Melodi, klang, rytme, dynamikk, harmonier, tonalitet

Fysisk: Kroppslighet, nærvær, nærhet/avstand, taktilt, felles kroppslig nærvær sender-mottaker

Romlig: Materialitet, visualitet, plassering, lys

Dramaturgisk: Intensitet, veksling, brudd, narrativitet, fiksjon

Språklig/semiotisk: Verbaltekst, undertekst, symbol, metafor

Produksjonsarbeidet fokuserer mye på disse kunstneriske virkemidlene eller grepa ved hjelp av et kunstnerisk prega språk. Dette virker som om dette skjer prerefleksivt – alle har en klar oppfatning av at de gjør som de skal.

Det er viktig for musikerne å gjøre produktet ferdig før publikum får oppleve det, planlegginga og øvinga er relativt detaljert. Produksjonen blir ikke skrevet i stein, det er mulig å justere etter hvert, men musikere og produsent ser det som sitt ansvar å få fram en gjennomarbeida produksjon. At de tar dette ansvaret ureflektert kan ha en sammenheng med eierforholdet de har til musikken og til produksjonen, der de både har bestemt musikk og konsept og utforming uten å kommunisere noe av dette ut av produksjonslokalene.

7.2.2 Konserten som verk

To av musikerne går gjennom rommet mens de klapper, helt fram til ballongspilleren, som begynner på stykket hun skal spille på ballong. Så diskuterer de dette. Musikerne sier de føler at klappinga har samme rytme som ballongstykket, at det er lett å dra over mot det. Produsenten vil høre mer musikk, men rett etter dette, ca 3 minutter ut i opptaket, begynner de å tenke oppsett. Hvordan kan det løses? Produsent har noen forslag. Musikerne vil sitte nær publikum. Snakker om det visuelle. Hvor skal elevene sitte? Hvor skal de forskjellige stykkene utføres? De diskuterer forskjellige alternativer. De går/viser posisjoner i rommet. Hvordan skal det henge sammen for publikum? De går i den retningen de har tenkt å gjøre på konserten. De rydder mer plass/flytter på utstyr for å få prøvd ut posisjoner i rommet. (Eksempel 7: Video produksjonsprosess, produksjon 2, 364)

Dette eksemplet kan illustrere en mangesidig praktisk tilnærming til produksjonssituasjonen, slik flere av produksjonene har. Når musikerne og musikken er valgt og innstudert, begynner produsent og musikere en prosess med å snu steiner for å skape og beholde oppmerksomhet rundt den valgte musikken. Hvordan denne forminga foregår, kan avhenge av rammene, av de involverte sin kompetanse og holdninger, av graden av tillit mellom musikere og produsent og av hvor langt det er aktuelt for musikerne å gå i å transformere musikken (Kutte, forandre f. eks instrumentering og harmonisering). Musikken skal medieres gjennom seg sjøl, men den gis hjelp på veien gjennom anvendelse av for eksempel kommunikative, performative, dramaturgiske, didaktiske og scenografiske teknikker. I en del skolekonserter fungerer ikke lenger musikkverket som budbringeren aleine, men musikken kan se ut til å gli inn som ett av flere element som former sjølve konserten som verk. Alle konsertene i denne studien er produsert på grunnlag av konsept som rammer inn og veves sammen til et produkt på forskjellige måter, slik eksemplet over kan vise. Musikken er et materiale, men den er, slik jeg oppfatter det, underordna formidlingskonseptet. Samtidig markerer produsenter at det er viktig med det håndverksmessig – musikalske, musikerne må være

...dem som har den sterkeste formidlingsviljen for barn og unge. Skal ha vanvittig bra musikk og vanvittig bra musikere. Vil ikke prøve å please noen. (Eksempel 8, Feltnotat utvalg, produksjon 1, 4409)

Skolekonsertproduksjonens idé er viktig for produsenten i dette eksemplet, men det er forløsing av den i form av et musikalsk og kommuniserende produkt som kvalitetsbedømmes. ”Vil ikke prøve å please noen” kan være et uttrykk for at til tross for at vi kommuniserer og spiller for barn, så markerer vi konserten som et kunstnerisk produkt på egne premisser. Denne passusen ser jeg på som en type markering/forsikring om kunstnerisk autonomi som går igjen i uttalelser fra og notat angående produsenter med jevne mellomrom i materialet, og som jeg mener viser til at det er betydningsfullt for dem å posisjonere praksisen som kunstnerisk autonom (Bourdieu 2000).

Hele produksjonen, som musikalsk sett består av 5-6 musikkstykker eller låter, scenetekst, elevaktiviteter, scenografi, dramaturgi, betraktes slik jeg ser det etter hvert som ett verk. Det går an å se dette som en utvidelse av det tradisjonelle synet på verket, fordi det å se produksjonen som ett verk kan tyde på at praksisen er i ferd med å anerkjenne de ikke-musikalske virkemidlene som kunstneriske eller som del av det performative produktet. I en del skolekonserter er det ikke lenger kun musikken som taler til hjertene, det er det samla tilbudet om opplevelse som fyller verkbegrepet. Likevel kan det være at det parallelt med dette lever oppfatninger om at de utenommusikalske aktivitetene ikke er til på egne kunstneriske premisser, men fungerer som medierende redskaper for at musikken skal nå fram til mottakeren:

P4: Vi utarbeider produksjonene for de små som mere lekne, barnlige, og samtidig mer verbale, verbal kommunikasjon er det ofte mere av, så tenker vi mer at de litt større tåler litt mer rein

konsertering, og jo eldre de blir, jo mere kan man åpne for en rein konsert. Hvis vi skulle hatt en rein konsert for de små, da ville det på en måte vært en helt annen type formidling midt i det å utøve det, kroppsspråk og mimikk og alt det ville blitt mye tydeligere, med de små, tenker jeg. (Eksempel 9, produsentintervju, produksjon 4, 12674)

Her finner jeg en forestilling om at elevene blir mer kvalifiserte lyttere etter hvert, at opplegget ”rundt” musikken må være tettere for de minste, men vedkommende utelukker ikke muligheten for å tilrettelegge ut fra musikken også for de små. Med uttrykket ”rein” konsert tror jeg vedkommende mener en tydelig musikkcentrert konsert med mindre vekt på utenommusikalske element. Det kan tolkes videre som om for eksempel bevegelse, kroppsspråk og mimikk ikke alltid betraktes som kunstneriske størrelser med egne kvaliteter, men er ”hjelpere” for å få musikken fram til de yngre barna. Det ”utenommusikalske” brukes som verktøy for å skaffe publikum tilgang til musikken, som kan se ut til å bli betrakta som det egentlige kunstverket.

7.3 Verkets grenser

Musikerne som utarbeider og spiller skolekonserter har, som eksemplene over kan vise, sin 35-40 minuttens performance som primærfokus. Det som ligger utafør konserten, som jeg kaller *kunstverkets dialogiske forbindelser*, er ikke et element i denne kvalitetsoppfatninga. Med ”kunstverkets dialogiske forbindelser” mener jeg aksjoner som kan sette publikum og kunstverket i spill i forhold til hverandre:

- Læringsaktiviteter, lytting, øving, diskusjoner, refleksjon og aksjon der verket kontekstualiseres og bearbeides
- Aktiv og planlagt kommunikasjon og relasjon mellom mennesker i den hensikt å møtes og planlegge/utdype begivenheten

Å se kunstverkets dialogiske forbindelser som integrert i begivenheten er innskrevet i mange samtidige sosiale og site-spesifikke kunstformer (Kester 2004, Lacy 1995, Kwon 2004). Slike sosiale og dialogiske kunstformer ser ut over verket som begivenhet og bruker virkemidler kunstnerisk uavhengig av om de separat sett kan betraktes som kunstneriske. Poenget er å skape et kunstverk gjennom å etablere et ensemble av virkemidler og dialoger som til sammen danner en fysisk og psykologisk ramme. En slik ramme kan tilby deltakerne tilgang til et liminalt rom der det kan foregå en sjøltransformerende prosess og en ”forløsende intersubjektivitet” (redemptive intersubjectivity) (Kester 2004, s. 111, Hirschkop 1999).

Både musikere og lærere i praksisen har en oppfatning av at grensene for kunstnerne og produsentenes ansvar er å produsere det kunstneriske innholdet i den tidsavgrensa kunstopplevelsen og få den fram til skolen gjennom profesjonell logistikk og distribusjon, samt produsere og distribuere informasjonsmateriell om innholdet i konserten. Øvrige dialogiske prosesser oppfattes

ikke som kunstnerisk anliggende. Ett av spørsmåla mine i intervjurunden var ”hva ville dere bruke penger på hvis dere fikk mer penger til produksjonen?” Alle musikerne som fikk dette spørsmålet hadde svar som relaterte seg til det kunstneriske eller produksjonstekniske i konsertsituasjonen: Mer lys, lydmann, en ekstra musiker osv. Ingen svarte det jeg forventa: ”kvalitetssikring av forberedelse” eller ”forturné” eller ”mer tid på skolen”. Her har jeg funnet fram et slikt typisk svar på spørsmålet om mer ressurser:

M1a: Hvis jeg skulle velge hvilken ressurs, måtte eventuelt hatt med seg en lydmann asså, noen som hele tiden hadde styr på lyden

M1b: Ja, vi hører ikke så godt hvordan lyden oppleves i salen. Noen ganger blir han for høy, noen ganger blir jeg for høy, noen ganger er det for høyt generelt, noen ganger for lavt generelt, men litt, kanskje fremst av alt så tror jeg vi hadde synes det vært deilig å slippe tre forestillinger om dagen, det hadde vært deilig.

(Eksempel 10, Musikerintervju, produksjon 1, 19243)

En del aktører i kunstfeltet ser ut til å ha primærfokus på det de skal gjøre på scena og hvordan de kan få det som skjer på scena bedre, og det kan se ut som om denne måten å forholde seg til ting er tatt for gitt hos dem. Jeg stilte ikke noe oppfølgingsspørsmål her – et slikt spørsmål kunne for eksempel vært om de ser behovet for å bruke mer penger eller arbeidstid for musikere på å integrere konsertene bedre på skolen. I andre sammenhenger ga flere musikere uttrykk for ønsker om å få bruke mer tid på hver skole.

Performativ estetikk kan, slik Fischer-Lichte (2008) beskriver den, betraktes som avgrensa til begivenheten gjennom et kriterium om felles nærvær, og dette kan være et argument for å betrakte begivenheten som det eneste kunstneriske element i forestillinga. Det går likevel fram, blant annet hos Thygesen (2009) og Roselt (2008) at feedbacksløyfene dannes også gjennom forestillingens forutsetninger, altså hvem publikum er og med hvilken bakgrunn de (tillates å) delta. Kunstnerens iscenesettelse av disse forutsetningene kan til en viss grad styres gjennom valg, informasjon og relasjonsbygging i forkant av begivenheten. Publikums kontekstuelle utgangspunkt kan på denne måten også behandles som et kunstnerisk virkemiddel. Som et motstykke til en praksis der det kunstneriske reserveres til en begivenhet avgrensa i tid og rom som estetisk tilnærming, finner vi også Bourriauds relasjonelle estetikk som en formteori der kunstverkets form strekker seg ut over sin materielle form. Dette betyr at produksjonens eller kunstverkets form som artefakt oppheves, og det vi tradisjonelt har oppfatta som ”kunstverket” ses som en av mange påvirkningsagenter til å skape opplevelsen og fellesskapet. Den relasjonelle estetikken opphever kunstverket som tid- og stedbundet og åpner for at både kunstnere og publikum kan bidra til kunstverket hvor som helst og når som helst (Bourriaud 2007, s. 27). Fra antropologien bidrar Christopher Small til en slik destabilisering av verket som artefakt gjennom begrepet ”musicking”. Med verbet ”musicking” ses alt som skjer rundt

en konsertbegivenhet som vesentlige og ansvarlige bidrag til felleskap, slik musiske praksiser og ritual ofte finner sted i andre kulturer enn vår egen (Small 1998).

7.4 Vurdering og kvalitetsverdier

Vurdering foregår kontinuerlig og i alle deler av kunstneriske og pedagogiske kontekster, og slik er det også i produksjon og formidling av skolekonserter. Utgangspunktet, utvalget av produksjoner, starter med at produsentene vurderer hva som trengs i forhold til programporteføljen, her er sjanger avgjørende. Deretter ser produsenten på hvem som kan gjøre jobben ut fra audition eller annen type utvalgsmetodikk, og denne metodikken har også mange elementer av vurdering i seg. I produksjonsprosessen vurderer man alternativer opp mot hverandre både kunstnerisk og didaktisk, og med hensyn til utøvernes kapasitet.

Å forholde seg bevisst vurderende i forhold til alt fra helhet til detaljer oppfattes som fremmede for produktets kvalitet.

P3: Jeg kan kalle det sånne flerkvalitetskriterier, som betyr for eksempel at både programforslag, en musiker, et verk må ha muligheten til at det går an å skape noe ut av det. (Eksempel 11, Produsentintervju, produksjon 3, 1673)

Jo mer bevisst alle parter er på at – her står vi foran et nytt valg, hvilken kvalitet velger vi og hva velger vi bort, jo mer gjennomarbeida vil produksjonen framstå. Samtidig vil de fleste avgjørelser være prega av verkorientering og formidlingsbasering, fordi det primært er slike kvalitetsforståelser som nyttes i evalueringssituasjonene som følge av at mange musikere og produsenter står i denne tradisjonen.

7.4.1 Programrådets kvalitetssikringsarbeid

Alle produksjoner i praksisen skal dokumenteres med kamera og sendes inn til programrådet for skolekonsertordninga, som har 6 medlemmer: 3 produsenter, leder, musiker, lærer. Den eneste av deltakerne som ikke er internt rekruttert, er læreren, musikeren er valgt ut på bakgrunn av erfaringa si primært som skolekonsertmusiker. Ingen av filmene viser barn eller barns reaksjoner, produsentene er instruert om kun å filme selve forestillingen. Man hevder at dette ikke er begrunna i noe bevisst ønske om å diskvalifisere elevenes reaksjoner. Ledelsen i skolekonsertordninga sier at det har med personvern for elever å gjøre, men også at det blir komplisert å gjøre tokameraproduksjoner ut av disse dokumentasjonsfilmene⁶³. Det går an å spekulere i om denne situasjonen ville vært løst dersom interessen for elevenes reaksjoner var stor nok, men konsekvensen er uansett at programrådet ikke

⁶³ Samtale med konsertsjef Barn og Unge Scott Rogers og prosjektkonsulent Egil Rundberget i Rikskonsertene 02.10.2012.

vurderer eller forholder seg til elevreaksjoner i sin vurdering av programmenes egnethet for dette publikummet. Hvert medlem i rådet har sett produksjonene på skjerm hjemme før møtet starter. Programrådsmedlemmene opplever så godt som aldri produksjoner i sin naturlige kontekst, og de ser ikke produksjonene sammen. Programrådets makt er omfattende, fordi vurderingene får ringvirkninger i hele systemet. Gjennom sine vurderinger bestemmer programrådet hva gode skolekonserter er i Norge og hva det ikke er. Rådet tildeler hver produksjon karakterene Anbefalt eller Ikke Anbefalt. For musikerne får resultatet av programrådets dom konsekvenser for jobbmulighetene. En Anbefalt produksjon er anbefalt i hele landet, det gir turnémuligheter, mens dersom produksjonen blir underkjent to ganger, tas den av plakaten og det er slutt på engasjementet som skolekonsertermusiker med denne produksjonen.

7.4.2 Kvalitetsbedømming og form

Det gjøres noen større prosjekt som av og til bygger på et utvida samarbeid, og formen i disse utfordrer kvalitetskonsepsjonen hos programrådet.

P2: Vi gjør noen ting, men det blir ofte, det blir større utviklingsprosjekter, sånn som den konserten jeg nevnte i ste så er det med skolekor og innøving av materiale, og de skal involveres på en helt annen måte og orkestresamarbeidene våre er ofte sånn, men da er det ofte de store tingene.

Kari: Så når det har en annen form, så koster det alltid mer, eller er på en måte annerledes enn altså det kommer på en måte ikke den daglige konsertgangen til gode, når man eksperimenterer?

P2: Nei, det blir kanskje de store prosjektene, og da må en også si at dette tilsvarer to tilbud, og da gjør man store ting, men og klarer å få det ut av den vante formen, men vi sliter nok litt mer med å utfordre formen da, og også kunne klare det innenfor de økonomiske rammene vi har. Liksom når vi skal ha utfordring, så blir det sånn at man prøver å utfordre rommet, eller man gjør, at man bryter opp liksom hvordan publikum er satt opp, men det er likevel innenfor den 40 minuttersrammen og 150 elever og, altså vi er litt fanget i det. (Eksempel 12, Produsentintervju, produksjon 2, 26355)

Produsenten i eksemplet sier at å bryte opp den vante formen er forbundet med noe ekstra, og at dette gjøres når det har vært mulig å få tak i noen ekstra penger. Flere besøk, innøving av materiale, verksted med elevkomposisjoner og så videre koster mer enn det tradisjonelle konseptet, og produsenter gir uttrykk for at det er en utfordring å skape noe nytt innafor de gjeldende økonomi- og tidsrammene.

Når produksjonene faller utfor ramma ” konsert med høy teknisk-musikalsk kvalitet utført av voksne”, så utløser dette problemer i evalueringprosessen fordi kvalitetsforståelsen i programrådet, og kanskje også hos andre i kunstfeltet, ikke flytter seg til å evaluere produksjonen på premissene dens. Her forteller en produsent om hvordan hun oppfattet at programrådet evaluerte en relasjonell og dialogisk produksjon med verkorienterte briller:

P2: Vi har hatt masse involvering, det prosjektet i Østfold, og hvor de ikke har sett på ringvirkningene ved at man involverer tidlig og det er skolekor og solister og man får øvd det inn og liksom alle de tingene som gjør at dette prosjektet blir spesielt og bare ser på konserten

Kari: Ja, det er relasjonelle kvaliteter

P2: Ja, alt utenomliggende på en måte, men som er veldig viktig for prosjektet, for det er jo det prosjektet er. Når de da bare vurderer konserten og det har gått litt nedover (negativ kritikk i programrådet, min anmerkning) ...og hvor man blir sittende igjen og så.... da ser de ikke helheten. (Eksempel 13, Produsentintervju, produksjon 2, 42016)

Programrådet ser det som sin oppgave å sørge for at det som skjer i ordninga er konserter med høyt profesjonelt kunstnerisk nivå, og de tar utgangspunkt i de kunstneriske kvalitetene som er kontekstuel forbundet med konsertformatet når de evaluerer. Å holde på konsertformen og sender-mottakerforholdet som eneste formidlingsform framstår for meg problematisk sett i lys av målsettinger i DKS og skolekonsertene om å gi elevene kjennskap til differensierte kunstneriske uttrykk. Didaktisk kan denne formmessige ensidigheten komme i konflikt med nødvendigheten eller opplevelserelevansen for målgruppa, fordi elevene i sin estetiske hverdagsverden allerede sjonglerer med former, uttrykk og kvalitetsforståelser (Juncker 2013). Det kunstnerisk konfliktfylte i å insistere på konsertformen har bakgrunn i at samtidestetikken, også musikken, for tida forgreiner seg i en masse forskjellige former med forskjellige kvalitetspremiss.

7.4.3 Abstrakt og nonverbalt = verdifullt?

I en av de produksjonene jeg har observert, valgte produksjonsteamet å legge til rette for å trigge oppmerksomheten ved å tilby et visuelt og musikalsk undringsunivers. Jeg velger å presentere denne produksjonen litt mer inngående fordi jeg oppfatter at programrådet klassifiserer den til å være av høy kvalitet. Dermed kan strukturen i produksjonen si oss noe om hvordan kunstneriske kvalitetsoppfatninger konstrueres og valideres av en del agenter i kunstdiskursen. Kjennetegn ved denne produksjonen er at den er abstrakt og nonverbal og baserer seg på musikk av seriøse samtidskomponister. Musikken er i utgangspunktet ikke beregna for barn. Her har salen fått et utradisjonelt oppsett, stolene er satt opp i V-form, og produksjonens visuelle kvaliteter og bevegelser er bevisst dyrka fram som redskap for formidling av musikken. Produksjonen spiller på et gestisk, abstrahert og multimodalt språk som også tar i bruk referanser. Hvert verk har sine egne instrument, og kan dermed få sin egen fysiske plassering eller ”stasjon” i salen. Publikum kommer dermed til å høre og se verkene i forskjellig avstand til dem alt ettersom ”stasjonen” verket blir spilt på er plassert i lang eller kort avstand fra den enkelte publikummerens plass.

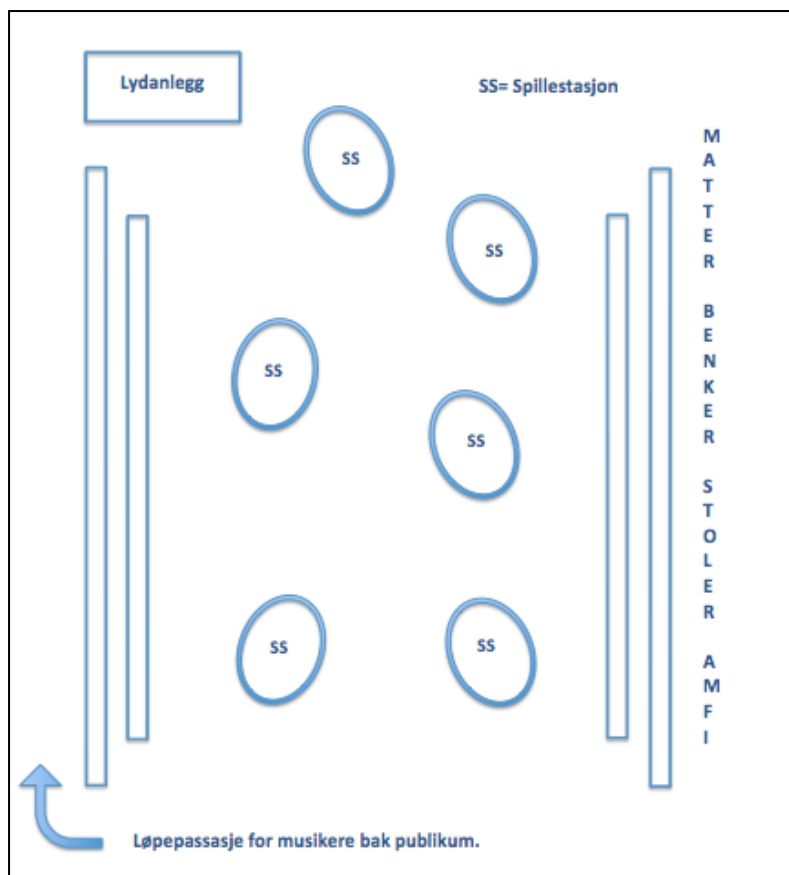


Fig 5: Salen, produksjon 2.⁶⁴

Denne produksjonen spiller på estetiske opplevelsesdimensjoner basert på produksjonens indre kvaliteter. Musikerne ønsker seg tydelige publikumsreaksjoner, reaksjonene er for dem tegn på at produksjonen ”treffer”, og det er de er avhengige av siden alle utsagn i utgangspunktet kommer fra dem.

M2c: Jeg synes det viktigste kanskje er å ha et engasjert publikum, og det er egentlig ikke et stille publikum. Det er litt ekkelt. Mest liksom AAhh! OoooH!

M2a: Ja, reaksjoner

M2c: Det synes jeg er bra

M2b Ja, for da får man et kick videre til når man skal spille og at folk gjerne reiser seg og prøver å se, prøver å være med. (Eksempel 14, Musikerintervju, produksjon 2, 14899)

⁶⁴ Forklaring til bildet: Benkene er satt opp på skrå med matter, så benker, så stoler, slik at det blir et lite amfi på hver side. Musikerne beveger seg mellom spillestasjonene, noen ganger står de i hvert sitt hjørne av rommet, andre ganger er de samla på en spillestasjon. Stykkene varierer fra solo til trio. Figuren er ikke eksakt, men angir prinsippet med stasjonene.

...En del av den romlige kunstneriske agendaen er at publikum skal ha det bra, de skal sitte godt, se godt og få variert avstand til forskjellige spillestasjoner. Musikerne er opptatt av publikum hele veien i produksjonsprosessen, men de tenker primært på å få til et helhetlig kunstnerisk konsept som også fungerer for publikum, og ikke så mye målgruppetilpasning, f.eks hva gjør vi med 6-åringene osv. (Eksempel 15, Feltnotat, produksjon 2,5343)

Men en slik totalsatsing på det kontemplative og kunstneriske er krevende i forholdet til denne målgruppa, og en liten svikt i kvaliteten og intensiteten straffer seg umiddelbart:

Så går musikerne midt i V-en og setter seg med tre djember. Her har de noter. Notestativene er satt opp midt mellom djembene slik at musikerne har øyekontakt. De har også øyekontakt med elever, men alle elevene ser ikke ansiktet til alle tre musikerne. Det er mye bevegelse og snakking i salen nå. Noen elever trommer på knærne. Noen gjesper, andre sitter alvorlig og ser ut til å følge med. (Eksempel 16, Video konsert, produksjon 2, 4346)

Intensjonen med performansen og valget av verk i denne sekvensen av konserten framstår som uklart, og musikerne klarer verken å skape musikalsk overskudd eller kommunisere med publikum. Responsen på denne uklarheten eller manglende kvaliteten kommer i form av uro i salen, konsentrasjonen daler. Det ser ut til at de kunstneriske og performative intensjonene må være tydelige for å beholde konsentrasjonen hos publikum, særlig når musikken er krevende for aldersgruppa. Det er vanskelig å få til en slik abstrakt og nonverbal kommunikasjon, men det er en tydelig kunstnerisk kvalitetsoppfatning i feltet at det er viktig å få denne typen verk til å strekke seg som en helhet mot publikum og omslutte dem på en måte som utløser reaksjoner. Jeg synes programrådets vurderinger i evaluering av denne produksjonen viser at både den abstraherte tilnærminga og løsningene i formen ses på som vesentlige kvalitetstrekk i produksjonen. Å klare å treffe elever med nonverbal og kontemplativ formidling av absolutt musikk betraktes som viktig, slik jeg tolker for eksempel dette notatet fra programråd:

Klassisk sterk, presist. Ekstremt god form, god progresjon. Gjennomkomponert som form, hvert element er tight, både i storformen og i småformene. Fremmed, men nært på grunn av hendene, alt er så tilgjengelig og taktilt. Iscenesettelse, variasjon, visuell kvalitet. Ser lydbildene, de fungerer som scenografi. (Eksempel 17: Feltnotat programråd, produksjon 2, 978)

Musikerne i produksjonen er, slik jeg leser det, opptatt av reinhet i det kunstneriske:

M2a: I hvert fall jeg mener at det er bra for barn å bare være og høre på, og kanskje synes de noe er kjedelig, men det er jo ikke skadelig det, man må ikke nødvendigvis ha noe dans og klapping på slutten for at de skal synes det var bra.

M2b: Men det er jo en utfordring for oss da, for vi veit liksom hvordan vi kunne please dem helt.

Kari: Men er det et poeng å ikke please dem?

M2b: Nei at liksom på andre måter, se om vi klarer det.

M2a: Det blir jo mer krevende for oss da og for dem også. Det blir jo en enkel løsning å dunke litt på.

M2b: Altså jeg er mer glad nå hvis jeg merker at de er fornøyde, for jeg vet at vi har klart det på en litt vanskeligere måte da. (alle ler)

M2b: Og da har man jo klart å engasjere dem gjennom hvordan man har spelt, da. (Eksempel 18: Musikerintervju, Produksjon 2, 9710)

Viser diskusjonen at disse musikerne vurderer lytting som en mer høyverdig aktivitet enn musisering for elever? Dersom de må ta med elevene på tromming og dans, kan de heller ikke spille den musikken de gjør, men må finne noe som passer til fellesaktivitet, ta mer hensyn til konteksten. Da vil de kanskje ikke få spredd samtidsmusikken, som er ”kallet” deres. Musikernes ønske her ser jeg som å klare å gjennomføre konserten på en ”vanskeligere” måte enn å la elevene spille og danse med, noe som impliserer et syn på det å spille, danse og bevege seg for publikum som noe mindre høyverdig enn å sitte stille og lytte. Det er jo også mulig at det aktuelle kunstverket som helhet ville blitt redusert eller ødelagt med elevaktivitet (Denne produksjonen hadde ikke elevaktivitet). Disse musikerne er, som de sjøl sier, (*vi veit liksom hvordan vi kunne please dem helt*) kompetente til å utarbeide, lede og spille med i relativt krevende aktiviteter med elevene, men attraktiviteten i det virker lavere for musikerne, kanskje fordi deres doxa sier dem at en kontemplativ og abstrakt situasjon har høyere verdi.

7.4.4 Læreres og elevers bidrag til evaluering

Her forteller en produsent om hvordan ønsker og tilbakemeldinger fra skoler og elever håndteres i hverdagen:

Får ikke ønsker eller behov fra skoler noe særlig. Men kjenner skolene godt, er mye ute. Snapper opp behov på skolene. Tilbakemeldinger via skjema øker. Elevene kan og gi tilbakemeldinger. Mye bra og positive svar fra elever. (Eksempel 19: Feltnotat utvalg, produksjon 4, 2036)

Ingen av produksjonene jeg har sett på har benytta seg av evaluering eller medvirking fra lærere og elever i den kunstneriske kvalitetskonstruksjonen ut over den eventuelle prøvekonserten, så da blir spørsmålet hva produsent og musikere egentlig tenker seg å bruke ”mye bra og positive svar fra elever” til? Av utsagnet ser det også ut til at kunstdiskursens aktører venter at skolene skal ta disse initiativene sjøl. Gjennom DKS og det nettbaserte informasjonssystemet for den kulturelle skolesekken, KSYS⁶⁵, finnes det muligheter for tilbakemelding fra lærere via skjema, og det finnes

⁶⁵ KSYS er et informasjonsprogram som mange fylkeskommuner og kommuner bruker til å planlegge og turnélegge kulturarrangement i og utafør DKS i sitt fylke eller kommune. Se www.KSYS.no.

også muligheter for elever til å gi respons/kommunisere i dette verktøyet. Men disse mulighetene i KSYS er ikke så mye i bruk, og virker heller ikke sentrale for skoler eller i produksjoner.

Kommunikasjonen med skoler og elever om kvalitet er ikke systematisert, og hvordan det skal brukes finner jeg ikke diskutert. Den kunstneriske kvalitetskonstruksjonen i skolekonsertpraksisen synes ikke å være tilgjengelig eller i særlig grad påvirkelig for publikum, den er definert som et kunstneranliggende. Skoler, lærere og elever er ikke inne i de pågående vurderingsprosessene som fører til produktet. Det brukes prøvekonsert med elevsamtale (3 av 4 produksjoner i studien) en av de siste dagene før turné. Dette er ikke satt i system men er noe produsenten og musikerne velger å gjøre hvis de finner det nyttig. Tradisjonelt har prøvekonserten foregått et par dager eller dagen før turné, og da er målsettinga med prøvekonserten å få spilt gjennom konserten i sin helhet med autentisk publikum i salen. Det ser ikke ut til at prøvekonserten er ment for at elever skal prege produksjonene eller for å hjelpe musikerne til å nærme seg elevenes livsverden.

I en mer dialogisk praksis, slik som hos Kester og Willats (Kester 2004, s. 92), vil produksjonsrommet være åpent for dialog med publikum i utgangspunktet. Den lineære modellen der kunstnerne utarbeider kunstverket som et objekt i enerom forlates til fordel for en tresidig påvirkningsmodell der kunstner, publikummer og kontekst til sammen bidrar til å konstruere verket som objekt.

7.5 Musikerkvalitet i skolekonsertpraksisen

...Skal ha de beste utøverne først og fremst. Det betyr de utøverne som er best egnet for oppdraget. (Eksempel 20, Feltnotat Utvalg, produksjon 3, 402)

Til tross for at musikken og konseptet den er del av er utgangspunktet for det meste, så er det viktig å få tak i musikere med sterk formidlingsevne og – vilje. Det betyr at det er en spesiell gruppe musikere som jobber i skolekonsertpraksisen – de betegnes som spesielt kommunikasjonsorienterte og dyktige til akkurat dette, i tillegg til at de spiller bra. I det neste eksemplet sier en produsent at det ikke umiddelbart går an å ”flytte” noen allment akseptert dyktige musikere inn i skolekonsertordninga og regne med at det blir bra konserter av det:

P1: En produsent kan gå inn med veldig høye kunstneriske ambisjoner, eller utøvere kan gå inn med veldig høye kunstneriske ambisjoner, og ikke få kontakt med publikummet sitt i det hele tatt. Jeg har opplevd skolekonserter hvor det var kjempegode musikere og et samspill i verdensklasse, men dårlig konsert, forferdelig dårlig konsert. Og man vil tro at kjempegode musikere, kjempegodt samspill, god

musikk, det skulle automatisk resultere i en god konsert, men det er ikke sikkert i skolekonsertordningen. (Eksempel 21, Produsentintervju, produksjon 1, 16580)

Verket i skolekonsertordninga er annerledes enn i en tradisjonell vestlig kunstmusikk-konsert, og det er til en viss grad også oppfatningene av hva som er kunstneriske kvaliteter hos musikerne.

Kvalitetskriteriene som brukes ved utvalg av musikere til skolekonserter er med andre ord annerledes enn kriteriene som brukes ved utvalg til mange andre typer konserter, og kanskje også ved opptak til utdanningsinstitusjoner. Likevel ligger hovedvekta på musikerferdigheter, det formidlingsmessige kan i følge produsenter skapes gjennom produksjonsprosessen, og det blir produsentens oppgave å finne ut hvordan den ”formidlingsmessige utfordringa” kan løses, enten problemet er vanskelig tilgjengelig musikk eller utøvere uten stor sceneerfaring. Dersom produsenten står overfor et valg mellom en svært dyktig instrumentalmusiker med begrensa kommunikasjonsferdigheter og en musiker som er dyktig kommunikativt og scenisk, men som kanskje ikke er like god instrumentalt, så er det, i følge dem jeg har snakka med, den første som velges. Den kunstnerisk-musikalske kvaliteten regnes altså for å være en viktigere kvalitet enn didaktiske, relasjonelle og kommunikative kvaliteter hos musikeren. Disse synspunkta er imidlertid svar på spørsmål – kanskje er det svar produsentene synes de må gi som legitimering – kanskje er av og til virkeligheten annerledes.

I det neste eksemplet ser produsenten musikernes eventuelt manglende kommunikasjonsferdigheter som en utfordring hun skal løse gjennom å løfte fram musikerens troverdighet.

De må gjøre det de kan, så blir det en utfordring formidlingsmessig. Ha stolthet på det de gjør. Ikke ty til enkle løsninger. Ser etter troverdighet som utøver. (Eksempel 22, Feltnotat utvalg, produksjon 2, 2907)

Er ikke musikeren, litt sånn ironisk sagt i samspill, med seg sjøl, så klarer vedkommende heller aldri....., når vedkommende spiller, så må vedkommende ha evne til å lytte til seg selv og vise at vedkommende skjønner hvordan dette virker på publikum og involvere dem i den spillingen. (Eksempel 23, Produsentintervju, produksjon 3, 3738)

Produsentenes oppfatning av en kvalitetsfylt musiker handler om godt spill og god formidling, men jeg synes begge utsagna over peker på at de kunstneriske aktørene er opptatt av at formidlingskvaliteten ikke er synonym med å være ”entertainer”. Det er forholdet mellom musikken og musikeren som skal formidles i produksjonens uttrykk.

7.6 Skolekonsertpraksisen som musikeropplæring

I to av de fire produksjonene jeg har sett på, mener jeg det har vært problemer med å skape synergi i samarbeidet mellom musikere og produsent, og intervju med produsenter avslører at det kan være en utfordring å få musikere med inn i en arbeidssituasjon der det skal skapes mye dialog og

tilrettelegging. Musikere uten interesse for tilrettelegging skal i prinsippet siles ut i castingprosessen, men produsenten ser på det som sitt ansvar dersom samarbeidet mellom musikerne og produsenten ikke fungerer som et slikt nødvendig fellesskap.

P4: Altså jeg synes musikerne må være med, all tilrettelegging bør foregå i et fellesskap, hvis de på en måte tenker at tilrettelegging ikke spiller noen rolle, så har jeg valgt dårlig mener jeg, haha.

(Eksempel 24, Produsentintervju, produksjon 4, 16744)

Musikeres utdanning er både musikk - og instrumentsentrert, men omhandler kanskje ikke i like stor grad forholdet til publikum og publikums kontekst, denne bakgrunnen kan skape utfordringer for musikeren i møte med krav om kommunikasjon. Noen musikere blir opptatte av å beskytte musikken og måten de allerede har innstudert den på som ”sin” og produsenten kan da komme til å bli betrakta som en inntrenger. Dermed vanskeliggjøres mulighetene for et relasjonelt produksjons”rom” der kompetansene er likeverdige. En del av disse problemene knytter seg til habitus – hvordan er musikeren oppdratt?

Musiker er veldig musiker, synger for eksempel ikke automatisk med på noe som er ment å være allsang, men må oppfordres til det, og neste gang glemmer han det igjen. Musikeren må fortsatt fortelles ting, se på publikum når du snakker osv. (Eksempel 25, Feltnotat, produksjon 1, 4161)

Det kan være at musikeren har lyst til å ha kontakt med publikum og er lærevillig, men han er kroppslig og psykologisk sosialisert inn i sin musikk-sentrerte væremåte, så selv om ønsket om å kommunisere er til stede, er det vanskelig å endre seg. Flere produsenter kritiserer musikerutdanningene fordi de mener forholdet til publikum har for lite fokus.

P3: Ja, jeg har holdt på litt med studenter innimellom. og der har jeg jo møtt studenter som har holdt på i syv år på høyskolen og aldri møtt et barn, og da sier det jo alt, det sier jo noe om hva de har, da mangler de noe vesentlig om en type målgruppe. (Eksempel 26, Produsentintervju, produksjon 3, 19728)

Musikere og produsenter har et litt blanda syn på om det er viktig å ha kjennskap til barns utvikling. Noen musikere mener det holder om en på teamet (produsenten) kan bidra med barnefaglig og pedagogisk kunnskap, og så kan musikerne bidra med ”å være dyktig”. Andre musikere savner å kjenne til elevens verden, mener de kunne produsert tettere på dem da. Å forstå barns kultur og modenhet er noe de fleste i kunstfeltet tror kan være nyttig, men at musikere skulle ha behov for å kjenne til skolen som kultur eller kontekst, er det mer uenighet om. Noen produsenter mener musikerne har nok med å spille og tilpasse musikken sin til elevene, om ikke de skulle ta hensyn til hele skolekulturen også, det oppfattes som for mye forlangt.

Kari: Er det viktig for musikere å ha kjennskap til skolen som institusjon, om hva som skjer i skolen sånn, altså jeg mener ting forandrer seg jo der og...

P3: Ja, kanskje, men vi kan ikke , det ville jo være en utrolig musiker hvis de skulle drive og kunne alt om mora si og faren sin og bestemora si og barna sine og, det trur jeg ikke er mulig.(Eksempel 27, Produsentintervju, produksjon 3, 22018)

Jeg tolker uttalelsen som om produsenten her sier at å skulle sette seg inn i konteksten rundt elevene og skolen nærmest vil gå ut over, eller ta fokus fra det viktigste musikeren gjør, som etter hans oppfatning er det kunstneriske. For meg signaliserer han at det å forholde seg til skolekulturen ikke er en del av hans kvalitetskonstruksjon for å få til en god skolekonsert.

Flere produsenter peker på at å jobbe kommunikativt med publikum krever en type ferdighets- og mengdetrening som til slutt utløser intuisjon i situasjonen.

P3: Så kommer da hele lærestykket som veldig mange musikere da heldigvis tør å satse på, det å bli utsatt, som jeg kaller å bli utsatt for barn, mengdevis med barn, de som tør det, de lærer, de utvikler seg, de finner ut hvilket repertoar som passer, og når vi snakker om repertoar så snakker vi om at en gang er det pulsen, en annen gang er det rytmen, det er helt forskjellig.(Eksempel 28, Produsentintervju, produksjon 3, 10972)

I dagens formidlingsbaserte praksis opplever jeg tydelige problem med å skaffe musikere som er komfortable med det et tradisjonelt og verkorientert musikkfelt ser som utradisjonelt: Formidling og bruk av musikk for elever i skolen. Noen av problemene er kanskje oppstått på grunn av at instrumental dyktighet rangeres høyere enn kommunikasjonsferdigheter som musikerkvalitet i castingprosessen. Andre problem har sin opprinnelse i at formell musikerutdanning og annen habituasering av musikere fortsatt foregår i et verkorientert paradigmatisk syn som del av en langvarig og institusjonalisert tradisjon.

7.7 Kunstnerisk blick på elevene, lærerne og skoleinstitusjonen

L2: Eg tror at det ungane er mykje åbnare enn ka de voksne e te sånne ting og dermed så e det dette med å kunne lytte og fram te at lydar e interessante i seg sjøl, musikk eller ka det nå enn e, det viser seg at dei har ein heilt annen åbenhet enn dei vaksne har. (Eksempel 29, Lærerintervju, produksjon 2, 2404)

Både musikere og lærere sier, som læreren i eksempelet over, at barn er åpne for nye ting, og at det er lettere å formidle ny kunst til barn enn til voksne på grunn av at de er yngre, mer lekne, kreative og åpne, og dermed har de bedre forutsetninger enn voksne for å forstå kunst. Det kan være noe som har blitt sagt så ofte at de tror det, et produkt av legitimeringsretorikk, et stort narrativ, men det kan også være at de faktisk opplever det. Slike uttalelser kan ses som eksempel på essensialisme eller sammenfattende universalrepresentasjoner – her blir begrepet ”barn” til noe universelt eller essensielt i stedet for noe lokalt og individuelt (Rorty 2009, s. 45). Forestillingene om at barn er så mye åpnere

for kunsten enn andre, er tydelige i materialet, og det er mulig å gjenkjenne en romantisk barndomskonstruksjon med røtter hos Rousseau (1712-1778), det som Valberg gjenkjenner som ”den tidlige modernitetens nysgjerrige og uplettede barndom; barndomssinnets *tabula rasa*.” (Valberg 2011, s. 109). Jeg diskuterer ikke her hvorvidt dette synet er ”riktig”, men mener at det i hvert fall er tatt for gitt i kulturen.

Jeg har hittil i denne analysen pekt på at konsertene har et verkbasert utgangspunkt, at musikerens primæragenda ofte er å spille, at hvor stor interesse musikerne viser for å knytte elevene til musikken er varierende, og at det er kunnskapen og ferdighetene i forhold til elevens verden og skolens virkelighet også. Men nesten alle musikerne snakker veldig mye om elever, hvordan de er, hva musikerne tror at de tenker, og hvordan de mener elever oppfatter kunst. Denne praten eller diskusjonen om hvordan barn ”er”, elever ”er” er et tema for historier og anekdoter i bilen og ved frokost-, lunsj-, og middagsbord gjennom hele turneperioden. Også skoler og lærere blir bearbeida på samme måten – og kanskje danner det seg myter om ”de andre” - troverdige eller ikke. Turneen blir dermed en læringsarena for musikerne der de danner seg forestillinger som produserer kunnskap, men som også kan bli mytiske og virke begrensende. Hvordan vi snakker om ting og mennesker, er vesentlig for hvordan blikket formes (Gergen 2011, s. 50). ”Ta barna på alvor” er et mantra for en del musikere, og barna blir da betrakta som et barnlig, men fullverdig publikum, de er bare i en viss alder, og diskusjonen går om hvilke kunstneriske og andre virkemidler som passer for dem. For musikerne er de først og fremst ”human beings”, de er her og nå (James, Jenks & Prout 1999).

M2: barna, bare det blir absurd nok så kan de le like mye av en absurd greie som det voksne kan, selv om det der ment for voksne, man må ikke undervurdere barna, det er sånn regel nummer en. (Eksempel 30, Musikerintervju, produksjon 1, 4155)

Implikasjonen av slagordet ”Morgendagens publikum”, et tidligere slagord for legitimering av skolekonsertpraksisen (Marked for musikk 2010), er ”human becomings”- tankegangen: Når barn får oppleve god kunst, så vil de ta med seg dette som en verdi inn i voksenlivet og den gode ballasten fra barndommen vil gjøre dem til ”bedre” voksne. Borgen og Brandt (2006, s. 35) skriver at ”De forventede effektene av kunst- og kulturformidling for barn og unges livsløp, er et håpsprosjekt”. Det vil ikke være mulig å måle effekt av kunstformidling på elevens livskvalitet i nåtid eller framtid. Den potensielt foredlende eller ”rensende” effekt av å bli utsatt for kunst i barndommen blir umulig å bekrefte empirisk, den vil alltid forbli mytisk. Synet på kunsten som foredlende for den enkelte kan spores tilbake til Kants oppfatning av ”det skjønne” som a priori etisk godt (Kant 1995). Rester av denne tankegangen finnes hos noen musikere i studien. Men det forhindrer ikke at musikerne i den daglige turnésituasjonen er opptatt av publikum som seg sjøl, faktisk i en slik grad at elevene ofte omtales som ”folk”. Det kan se ut som om musikerne føler at det er en spesiell kontakt mellom seg og barna, de er ”på lag” og er lekne og barnslige sammen.

Kari: Men dere ville gjøre det fordi dere syns at det er gøy og at dere er litt sånn barnslige voksne, egentlig?

M1a: Ja. Blir aldri voksne.

M1b: Nei

M1a: Og det er vi veldig glad for

M1b: Ja.

(Eksempel 31, Musikerintervju, produksjon 1, 3967)

Mange musikere betrakter elever som spesielt åpne for kunsten, som de dessverre ikke får så mye av, mens en musikerholdning til lærere er at de står for disiplin og teori, og at de ikke skjønner så mye av estetikk. I det neste eksemplet forventer en produsent at lærerne er mer opptatt av det lett tilgjengelige, og løsninga tenkes å være å ”hoppe over” lærerne og gå rett på elevene, altså dyrke alliansen elev - musiker som en allianse mellom to grupper med felles forståelse.

P2: Jeg opplever elevene mer åpne, det er litt fordom og, men sånn som denne konserten, jeg er mer engstelig for at lærerne ikke skal like det enn elevene egentlig. eller jeg er ikke engstelig, for jeg bryr meg ikke så mye om det, men jeg tenker at de er mer kritiske til det, at de er ofte mer fornøyd med lettvektene og det som er mer tilgjengelig, man skal høre på lærere, men man kunne kanskje fått ennå mer ut av det ved å snakke med elevene. (Eksempel 32, Produsentintervju, produksjon 2, 24467)

Hun er altså ikke engstelig for lærerne, for hun bryr seg ikke om dem. Det er barnet det er viktig for musikerne å nå, og ”barnet” er lettere å nå enn læreren, på grunn av en forestilling om barnet som spesielt mottakelig for det estetiske, barn oppfattes å ha har flere av sine 100 språk⁶⁶ intakt. Aktørene i kunstfeltet bruker som oftest betegnelsen ”barn”, som for å understreke at dette er personlig, ikke pedagogisk. Barn og musikere, de kreative og sensitive, blir som en allianse som står i et motsetningsforhold til alt det kjedelige, representert ved læreren.

Det er veldig mye faktafokus for barn i dag, sier regissør. Ser på seg selv som alternativ? (Eksempel 33, Feltnotat, produksjon 1, 6956)

Eksempel på samtale/ironisk spill mellom musikere i en pause:

”Lek er tøys” ”Det kan gjøres i barnehagen” ”Kunnskap!” (spilles ut fysisk med mimikk og stemme) (Eksempel 34, Feltnotat, produksjon 1, 10964)

⁶⁶ Jeg refererer her til et kjent dikt av Reggio-Emilia-pedagogen Loris Malaguzzi som er ofte sitert i forbindelse med legitimering av estetiske fag og aktiviteter i skolesammenheng. ”Et barn har 100 språk men berøves de 99, skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen og tvinger oss til å tenke uten kropp, og handle uten hode. Leken og arbeidet, virkeligheten og fantasien, vitenskapen og fantasteriet det indre og det ytre gjøres til hverandres motsetninger.” (Malaguzzi 2004)

Musikere har rett til å mene at skolens prosjekt er for styrt av disiplin og teori, og til å stå for at musikken representerer et flertydig alternativ for elevene som kunne hatt større betydning i skolehverdagen. Men det blir vanskelig dersom musikere mangler respekt for lærere som yrkesgruppe, og dersom det virkelig er tilfelle blant mange, så utgjør det en stor utfordring for samarbeidsrelasjonene i praksisen og forankringen av konsertene. Ingvild Digranes (2009, s 104) identifiserer i sin doktoravhandling myter eller narrativ i presseoppslag og retorikk omkring DKS, der kunstneren og læreren beskrives som henholdsvis ”hero” og ”obstacle”. I følge Digranes er disse oppfatningene ikke bare produsert av enkeltkunstnere som er på skoleturné, de finnes i retorikken omkring DKS-prosjektet generelt. Dette kan være et utslag av det romantisk-kunstneriske verdensbildet: Musikeren eller kunstneren har en misjon om å redde barnet fra skolens traurige faktafokus og systematiske press. For musikeren representerer kanskje læreren dette systemet, altså kan det oppstå et fiendebilde av læreren. I det neste eksemplet synes jeg musikerne ser på læreren som en person som undertrykker elevene.

M3b: Ja, ”- Nå klikker det snart, jeg veit det, visste atte du kom til å....” og sånne lærere som står sånn: ” - Og du Steffen, du kommer til å.....”

M3a: Hahah

M3b: De liksom er ute etter de faste folka og det er sånn påkjenning.

(Eksempel 35, Musikerintervju, produksjon 3, 36420)

Primært mener jeg musikere og produsenter definerer og posisjonerer skolekonsertpraksisen som en del av det overordna kunstfeltet. Enkeltmusikere arbeider for å opprettholde et medlemskap i dette feltet gjennom å investere mye i det, for eksempel i form av øving, instrumenter og det å utsette seg for usikre arbeidsforhold. Dette representerer deres *illusio*, ønske om å delta i spillet, som er personlig (Bourdieu & Wacquant 1992, s 117). Markering av objektivert posisjon i et felt foregår ofte gjennom avstand til andre posisjoner i feltet eller til deltakere i andre felt. For eksempel markerer vi ofte kunstmak gjennom å demonstrere avsmak for noe annet (Bourdieu 1995). Når musikere og produsenter markerer avstand til lærere, kan det vise et utslag av denne mekanismen. Musikeren kan ha behov for å overbevise seg sjøl og andre om tilhørigheten sin til det attraktive kunstfeltet ved å eksplisittere skillet mellom musiker og lærer i så mange henseende som mulig.

7.8 Rammer for en kunstnerisk praksis

The preconstructed is everywhere (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 235).

806 forskjellige utøvere var på turne for skolekonsertordninga i 2010, de spilte til sammen over 9000 konserter. Det offentliges utgift pr billett var ca 74 kroner⁶⁷. Til sammenlikning var for eksempel statens støtte pr billett for Bergen Filharmoniske orkester kr 1180,- (Østrem 2011).

Skolekonsertordninga må på denne måten kunne betegnes som et stort system som drives med små midler. Økonomien og kvantiteten er på denne måten betydelige bidragsyttere til praksisens mulighetsrom. Særlig produsenter gir uttrykk for at det er krevende å jobbe kunstnerisk i et system med så mange rammer, målet kan lett drukne i systemet, slik det neste eksemplet er ment å vise:

Få hjulet til å gå rundt. Mandat – premisser – levering. Finne bedre balanse mellom kreativitet og det instrumentelle. Føringerne ligger på forskjellige nivåer. Kvantum, parametre, premisser, økonomi. Det tar mye energi å fore det store dyret. (Eksempel 36, Feltnotat utvalg, produksjon 3, 2424)

Jeg tolker produsenten som snakker her til å si noe om at systemet tar mye plass, det er energikrevende, og det kreative arbeidet fortrenses av systemet som ”det store dyret”, et hjul av tjenester og rammer som spiser frihet og kreativitet. Økonomien, volumet og tidsrammene krever at alt er effektivisert og systematisert, og kostnadene kuttet ved å kjøre konsept som er like i tidsbruk. Jo tettere og mer ensretta disse konseptene blir, jo mindre kunstnerisk frihet tilbys, og jo mindre samarbeid kan det bli i forhold til skolene og til å nyorientere seg på kunstfeltet gjennom eksperimentering og nyskaping. Disse systemene er identifisert som et problem for ordninga av Breivik & Christophersen (2012, s. 36). De mener den sterke innramminga kan være med på å utvikle en spesiell skolesekk-kunst som har sin begrunnelse i systemet og ikke så mye i kunstneriske eller didaktiske forhold.

7.8.1 Tid

P2: Jeg tror vi er litt fanget også i den formen at alle skal få og 40 min og 9000 konserter og liksom hele møllesystemet. (Eksempel 37, Produsentintervju, produksjon 2, 26060)

Tida er noe alle i kunstfeltet, og for så vidt i skolefeltet også, må ta hensyn til, og tidsaspektet er styrende for veldig mye av formen. Nesten alle produksjoner varer en skoletime eller litt mindre. Jeg finner ikke pålegg om at det må være slik, for eksempel i tildelingsbrev (Kulturdepartementet 2012), men tidsformatet utfordres sjelden, og å bruke den tilmålte tida for produksjon og resepsjon annerledes var aldri noe som ble diskutert i de produksjonene jeg fulgte. For eksempel ble prøvetida for alle ”mine” produksjoners vedkommende i sin helhet tilbrakt i et kunstnerisk enerom der kun

⁶⁷ Personlig kommunikasjon, prosjektkonsulent Egil Rundberget, Rikskonsertene, 8.5.2012.

musikere og produsent var til stede. Det lineære og narrative er vesentlige og tradisjonelle størrelser i musikkformidling, i hvert fall i en vestig konsertradisjon. Å bruke tida annerledes, for eksempel gjennom lydskulptur eller som lydvandring vil bety å ”tenke ut av boksen”. Tidsformatet formes også av andre tidsaspekt som er mindre ”kunstnerisk” betinga, men som har sterk innvirkning på hvordan en skolekonsert kan være: Turnéplanen, kjørelengder og fergeruter – og 1. klasser som går hjem klokka 12.⁶⁸ Skoledagens oppdeling er dermed også med på å produsere tidsformatet. Turnéformatet er enerådende i skolekonsertordninga, og nesten alle besøk på skolen er kortvarige og mellom fremmede. Musikere kommer sjelden til samme skole to ganger. Det er en produsent i hvert fylke og en administrasjon for DKS i hvert fylke. Produsentens rolle er å følge opp musikere, ikke skoler, sjøl om vedkommende får et visst kjennskap til skolene gjennom å besøke musikere på forskjellige skoler. Turnéformatet er ikke særlig egna som møteplass mellom mennesker fra kunstdiskursen og skolediskursen, fordi det ikke gir muligheter til å skape relasjoner og samarbeid over tid. En del av slangen som florerer om turnéfenomenet identifiserer det som del av et problem som har vært kjent over lang tid. Skolekonserter og kunstbesøk kalles både ”spill og spring”, ”hit and run” og ”speed-dating”. Jeg ser tidspresset som et diskursivt produsert hinder for utvikling av relasjoner, både mellom lærere og musikere og mellom elever og musikere.

7.8.2 Kvantitet og regularitet

I skolekonsertpraksisen er produsentene nøye på at absolutt alle barn skal motta/få to konserter hvert år. Samtaler og postutvekslinger med ledelsen for skolekonserterne bekrefter at det å tilby to konserter til hvert barn i året er noe skolekonsertordninga pålegger seg sjøl, det er ikke pålagt av Kulturdepartementet⁶⁹. 2-konserter-pr-år-oppfatninga kan bidra til å presse de økonomiske og logistiske rammene til det ytterste: Det er så lite til overs når alle barn får to konserter pr år at det sjelden er muligheter til annet enn å spille og dra igjen. Systemet er retta inn og designa for at alle barn skal ha konsert to ganger i året, det ligger som en slags forutsetning, og er en kvantitativ størrelse som bidrar til hva en skolekonsert kan være og hvilke kunstneriske og didaktiske kvaliteter det er mulig å legge i den. At alle barn på samme alder skal ha likt antall konsertopplevelser skriver seg antakelig fra de politiske prinsippa som opprettelsen av Rikskonsertene i sin tid ble tufta på, og som fortsatt gjelder. Man kan si at kvantitet her defineres som en kvalitet. At alle barn får tilgang til kunstopplevelser er et viktig prinsipp også i Den kulturelle skolesekken for øvrig. Her fordeles produksjoner til skolene, men hodetelling forekommer ikke på samme måten. Kunstnerne kan jobbe

⁶⁸ Eksempel på turnéplan: <https://login.ksys.no/ksys/publicReport.do?type=tour&tourID=14616&language=NB>

⁶⁹ Samtale med konsertsjef Barn og Unge Scott Rogers og prosjektkonsulent Egil Rundberget i Rikskonsertene 02.10.2012.

med en klasse eller to, eller en gruppe er med kunstneren i å lage noe de andre elevene kan oppleve hele eller deler av. Når det lempes på rettferdighetskravet åpnes også formatet opp og gir nye muligheter – og produksjonen kommer kanskje mer indirekte alle på skolen til gode. Det er også akseptert i DKS at noen få elever av og til kan være så heldige å få en stor opplevelse, mens andre ikke kunne få noe denne gang. Skolekonsertordninga er en del av DKS, men har altså andre krav til kvantitet enn resten av DKS, og det får kunstneriske konsekvenser i form av ensretting og formatering, men gir en unik direkte dekningsgrad. Av Den Kulturelle Skolesekkens rapport til Kulturrådet om skoleåret 2010/2011 framgår det at musikk er den kunstarten flest elever blir eksponert for, og også den kunstarten med flest antall publikum pr hendelse. I gjennomsnitt er det ca 120 publikum på hver konsert.⁷⁰ Dette bekrefter at konsertformatet er nærmest enerådende format i musikk, mens det i andre kunstarter opereres med mer differensierte format.

De fire produksjonene jeg har sett på er alle formatert for maksimum 150 elever, maksimum 1 skoletimes varighet og maksimum 3 konserter pr dag med maksimum 1 flytt (bytte av konsertskole) i løp av dagen. Tre av produksjonene har to utøvere, den fjerde har fire. Alle konsertdager jeg observerte lå publikumstallet nær maksimum pr konsert. På dager som inneholdt omrigg, flytting og kjøring mellom konsertskoler ble det som regel bare spilt to konserter.⁷¹

7.8.3 Sted, rom og konserten som form

Skolekonserten finner nesten alltid sted på skole, og som oftest i gymsal eller aula. Alle de produksjonene jeg har fulgt er produsert for gymsal. Av og til kan elever busset til konserthus eller kirke for å høre konsert, men det hører med til sjeldenhetene. Sted er dermed en strukturerende faktor som tas for gitt.

Rikskonsertene produserer nesten utelukkende konserter. Workshop -produksjoner og lyd-eksperiment forekommer, men ikke ofte (av 350 turneer sesongen 2012/13 er 5-6 workshops, resten konserter⁷²). Skolekonsertordninga utgjør musikkdelen av Den kulturelle skolesekken, og musikk presenteres primært som konserter for elevene, mens de andre kunstartene benytter seg av flere format som også kan tilby elevene utforskning av kunsten på en annen måte enn gjennom å motta. Erfaringa elevene får med profesjonelle krefter på musikkfeltet blir dermed mindre differensiert med hensyn til form og interaktivitet enn det som gjelder for de andre kunstartene. Formatdiskusjoner i

⁷⁰ Den kulturelle skolesekken regionalt og lokalt. Rapport for skoleåret 2010/2011. Sekretariatet for Den Kulturelle Skolesekken, Norsk Kulturråd.

⁷¹ Eksempel på standard, tilfeldig valgt turnéplan høsten 2013:
<https://login.ksys.no/ksys/publicReport.do?type=tour&tourID=17130&language=NB>

⁷² Samtale med konsertsjef Barn og Unge Scott Rogers og prosjektkonsulent Egil Rundberget i Rikskonsertene 02.10.2012.

programrådet bekrefter at rådet mener det er riktig slik. Programrådets oppfatning er at skolekonsertordninga er en konsertordning, og gjennom sine evalueringer sikrer de at konsertformatet opprettholdes som primærformat i ordninga. I Kulturdepartementets tildelingsbrev til Rikskonsertene for 2012 finner jeg ikke noe som tilsier at Departementet primært ønsker at skolekonsertordninga skal produsere konserter, derimot inneholder tildelingsbrevet et resultatmål som lyder *”Utvikle forestillingsformer og formidlingstiltak, særlig overfor barn og unge”* (Kulturdepartementet 2012, s. 5), noe jeg tolker som at Departementet har et klart ønske om utvikling av varierte formidlingsformer og -format. Ett av hovedmåla Departementet stiller opp for Rikskonsertenes virksomhet i 2013 er *”Fremme kunstnerisk utvikling og fornyelse”*, der resultatindikatorer oppgis til å være *”Omtale av de kvalitetene ved institusjonen som best uttrykker kunstnerisk egenart og strategier for å videreutvikle disse”* (Kulturdepartementet 2012, s. 5). Oppfatninga om at det er viktig å måle alle produksjoner med konsertens kvalitetskriterier stammer med andre ord ikke fra tildelingsbrev, og jeg betrakter den på denne bakgrunn som ei ramme som er internt produsert i Rikskonsertenes institusjon.

Rammene for praksisen kan på denne bakgrunn anses som aktive i å produsere formen, og de bidrar på denne måten til å forme hva skolekonsertpraksisen kan være. Samtidig er de der fordi noen godtar å forholde seg til dem og er komfortable med dem. Det er ikke bare rammene som produserer seg sjøl, men også kvalitetsoppfatningene som tillater rammene å være slik de er. Når jeg studerer rammene for praksisen, så finner jeg at mange av dem framstår som objektiviseringer, altså arbeidsmetoder eller måter å gjøre ting på som er tatt for gitt og som fungerer som en slags naturlover som ikke kan brytes (Berger & Luckmann 2000). Det pussige med dem er at det virker som om det er vanskelig å huske hvor de kom fra eller hva som var grunnen til at de oppsto i første omgang. Mange av rammene i skolekonsertordninga er produsert for å holde hjulet i gang på en håndterlig måte, men de framtrer også på bakgrunn av skolekonsertdiskursens historisk og kulturelt konstruerte oppfatninger om hvordan en levende, profesjonell musikkopplevelse i skolen bør være og hvem som bør ha kontrollen over den (Berger & Luckmann 2000, Bourdieu 1993).

7.8.4 Produsenten – portvakt og Skaper av skapere

Jeg har valgt å presentere produsentfunksjonen under ”rammer”, fordi den omfattende bruken av produsent for meg framstår som ei særegen ramme for denne spesielle praksisen sett i forhold til andre kunstformidlingspraksiser for elever som jeg kjenner til. Skolekonsertpraksisen tar sjelden imot produksjoner som er ferdigproduserte av andre produsenter eller produsert av kunstnerkollektiv. Her skiller skolekonsertpraksisen seg fra andre kunstarter som Den kulturelle skolesekken tilbyr. Det øvrige DKS baserer seg en del på ferdigproduserte eller delvis produserte konsept som produsenter innen den enkelte kunstart i fylkene deltar i ferdigstilling og tilpassing av – men slik tilpassing skjer ikke alltid. Dette kan være på grunn av varierende kompetanse i fylkene, men også på grunn av tidsmangel (Breivik & Christophersen 2013). Skolekonsertpraksisen opererte fra starten av med egne

produsenter og har fortsatt med denne tradisjonen. Forskjellen mellom det øvrige DKS og skolekonsertpraksisen blir at mens DKS- produksjonene kan være underprodusert og for lite gjennomarbeida, kan det se ut som om skolekonsertpraksisen risikerer å overtilpasse produksjonene etter internt produserte diskursive kvalitetskriterier. Alle produksjoner i skolekonsertpraksisen filtreres gjennom produsentens øye. Enten musikere søker om jobb eller produsenten finner musikere som kan realisere en idé hun har, så er produsenten tilstedeværende. Vedkommende har myndighet til å påvirke/bestemme hvilke musikere som skal få engasjement i skolekonsertpraksisen, til å utforme produksjonene etter sitt hode i samarbeid med musikere – og til å si ifra om hvilke musikere som etter produsentens syn ikke bør reengasjeres. Produsenter er i flertall i programrådet. Alle produsenter har tjeneste i dette rådet i lengre perioder, og gjennom funksjonen sin i rådet er produsentene med på å bestemme om produksjoner skal få mulighet til videre liv i praksisen. Svært mye av dette arbeidet hviler på produsentenes diskursive oppfatning av hva som er kvalitet i skolekonsertpraksisen. Gjennom det daglige arbeidet pågår det kanskje en assimilasjons- og læringsprosess som til slutt skaper en spesialtilpassa skolekonsertprodusent-habitus med spesifikke kvalitetsoppfatninger, slik jeg synes denne deltakeren sier noe om.

P2: Jeg ser det nå, vi har ansatt nye produsenter, som utfordrer oss med en gang, som sier både i forhold til litt sånn store ting og liksom "må det være sånn?" og "hvorfor det"? og stiller masse spørsmål, og man blir jo litt lett, man kommer inn i den formen selv og. (Eksempel 38, Produsentintervju, produksjon 2, 28013)

Internt i Rikskonsertene påvirker produsenthabitusen hele skolekonsertsystemet gjennom produsenters videre karrieremuligheter som prosjektkonsulenter og ledere for skolekonsertordninga. Produsentene i skolekonsertpraksisen har ofte kunstnerisk utdanning fra konservatorium eller musikkhøgskole eller annen høyere utdanningsinstitusjon og kommer ofte fra musikerpraksis (Solhjell, Christensen, Rørmark, Røyseng & Torstensen 2008). Det kan være at de i utgangspunktet trer inn i praksisen med kunstneriske kvalitetsoppfatninger i bagasjen. Solhjell et al. gjorde en produsentkartlegging i 2008. Denne kartlegginga omfatta alle grupper kunstneriske og kulturfaglige produsenter i alle typer engasjementsforhold, så det er ikke mulig å lese så mye spesifikt om skolekonsertprodusenter ut av denne. Men det går fram av denne kartlegginga at produsenter mener ei formell utdanning bare er et utgangspunkt for å tre inn i yrket, og at det er erfaring og trening som til slutt skaper produsenten som yrkesutøver. Det håndverksmessige aspektet understrekes ved at det er dagligtale å kalle produsentgruppa for "produsentlauget". Det håndverksmessige aspektet knytter seg til mesterlæretradisjoner, som ofte baserer seg på muntlig og fysisk overleverte og traderte habitusoppfatninger (Lave & Wenger 2003).

Kultursosiologisk sett kan produsenten plasseres som "en som skaper skaperen" (Bourdieu, Broady & Palme 1993, s. 158). Den karismatiske ideologien framhever musikeren eller kunstneren som den

originale produsenten av kunstverket, men denne ideologien tilslører gjennom miskjenning at mektige krefter autoriserer hvem som får anledning til å bli konsekrrert eller helliggjort til kunstner. Tilretteleggerne, i dette tilfellet produsentene, må sjøl være konsekrrerte, altså inneha distinksjoner som skaper autoritet. Slik autoritet kan for eksempel konstrueres gjennom statusen til institusjoner vedkommende produsent samarbeider med, gjennom at produksjonene hennes blir nominert til priser og utmerkelser⁷³ og gjennom hvilke musikere vedkommende har ”oppdaga” gjennom tidene. Fast tilsetting som produsent i Rikskonsertenes skolekonserter kan ses på som en slik symbolsk autorisering av produsentens rett til å definere hvilke musikere og hvilken musikk som er verd å satse på. Produsenten blir gjennom denne oppsamlinga av distinksjoner en autoritet med rett til å definere kvalitet, og vedkommende blir med dette også en portvakt, fordi det ofte er produsenter som sitter i tilsettingsråd, juryer og evalueringsinstanser. På denne måten kan produsentfunksjonen bidra til å opprettholde en sirkulær produksjon av tro angående kvalitet i skolekonseptpraksisen.

7.9 Læreres kunstneriske kvalitetsoppfatninger

L3: Ja vi har jo hatt noe sånt også men også noe som skaper undring, kanskje litt overraskelse, kanskje litt følelser, kanskje alle typer følelser egentlig

Kari: Ja, ja følelser og dette som kanskje er det litt spesielle med estetikk dette her med at folk føler forskjellig... sånn atte hva er det som er riktig?

L3: Ja og det er jo litt skummelt innimellom det også la følelsen fange oss også ser du plutselig på naboen så har de en helt annen reaksjon, og noen vil jo fortrenge reaksjonen sin ved også bli apekatter, ikke sant, ha ha, ja, og det skal litt til da å fange borti 150 stykker av gangen (Eksempel 39, Lærerintervju, produksjon 3, 10791)

Flere av lærerne ønsker seg konserter der det skjer uventa og spennende ting i løpet av konserten, og de signaliserer at de ser konsertene som noe annerledes enn den daglige pedagogiske virkeligheten, kanskje ser de at elevene deres trenger ”annethets erfaringer” eller at en del av dem ofte lærer og opplever på en annen måte gjennom det usigelige. Noen er også klare til å bli utfordra, slik som denne læreren uttrykker det:

⁷³ Gullsekken er Den kulturelle skolesekkens egen pris der ”beste produksjon” og ”beste skole” deles ut hvert år etter en nominasjonsprosess der de ansatte i fylkenes DKS nominerer og en jury velger blant nominasjonene. Se www.Gullsekken.no. Scenekunstprisen Hedda har en klasse for produksjoner for barn og unge, basert på nominasjoner fra en jury. Se www.heddaprisen.no

L3: Det jeg synes om konserter som vi får, om det er konserter fra Rikskonsertene eller om det er andre ting som kommer inn i huset her, så synes jeg at det er litt ålreit at det ikke bare er det gode, godslige kjente. Jeg synes læringspotensialet ligger faktisk i at man blir presentert for noe man kanskje ikke sjøl hadde oppsøkt, og det synes jeg bare er positivt. (Eksempel 40, Lærerintervju, lærer 3, 3768)

Når jeg spør lærerne om de kunne tenke seg å bidra til produksjonen, blir jeg møtt med stor ydmykhet for det kunstneriske, slik som hos denne læreren:

L2: ...viss me sko bjynt å blanda oss for mykje inn i det, ja, så kunne det blitt lett litt sånn hummer og kanari (Eksempel 41, Lærerintervju, produksjon 2,7599)

Jeg finner også en skepsis som jeg tror handler om at noen av lærerne er redde for at den estetiske dimensjonen i konsertene skal forsvinne ved et eventuelt utvida samarbeid, slik denne uttalelsen kan være et eksempel på:

L1: På en annen side så tror jeg at det er bra at det er sånn hahah, slenger en det spørsmålet ut til lærere, så minst hundre prosent av dem vil jo da ta litt styring sjøl, jeg trur lærere er litt sånn at de skal ha litt kontroll også - være med å bestemme så trur jeg det er greit at det ikke er det, for da trur jeg det kanskje hadde sprika i veldig mange retninger altså. (Eksempel 42, Lærerintervju, produksjon 1, 810)

Disse uttalelsene kan være eksempler på hvor lite kompetente lærerne betrakter seg og kollegene sine til å være når det gjelder sine eventuelle bidrag til skolekonsertene. Skolekonsertfeltet kan på denne måten reflektere en klassisk mekanisme som Bourdieu er opptatt av, nemlig miskjenning – både de dominerende og de dominerte aksepterer dominansen ureflektert og bidrar til å opprettholde maktforholdet gjennom å internalisere de dominerendes kultur. Symbolsk vold øker, i følge Bourdieu, (i Bourdieu & Wacquant 1992, s. 167) med forskjeller i styrke mellom diskursene i feltet, og med de dominertes mangel på adekvat begrepsapparat i forhold til de dominerende. ”Oversatt” til skolekonsertfeltet kan vi si at skolediskursen her kan representere ei dominert gruppe som får sin kompetanse nedvurdert av makthaverne så ofte at de til slutt sjøl tror at de har lav kompetanse og ikke noe å bidra med i skaping og gjennomføring av konserter for sine egne elever. Lærerne jeg intervjuet var erfarne musikk lærere, men ingen kunne si ”Ja, der tror jeg det kunne vært fruktbart med et utvida samarbeid, jeg kan jo masse om elever.” Lærernes begrepsapparat er annerledes enn feltets dominatorer kunstnerne. Multimodalt kan lærerne ikke agere på samme måten som musikere på scena, en høyt valuert kvalitet i kunstdiskursen. Musikere og lærere kan komme til å underkjenne det begrepsapparatet som er lærerne sitt, og lærernes stemmer forblir tause i forhold til framstilling av kunstneriske uttrykk for deres egne elever.

Overrisslingsmekanismen som skolekonsertordninga representerer ble nevnt som noe positivt og kulturelt utjevne av flere av lærerne, og gjennom besøka mine på skolene fikk jeg inntrykk av at disse lærerne opplever at det er ganske få barn som blir tatt med på konserter av foreldrene sine. Grunnene for at det ikke skjer, er sikkert differensierte – geografi, økonomi, og i det flerkulturelle Norge handler det også om kultur, religion og sosial klasse.

L1: Men skal ikke se bort fra at det er jo en opplevelse det og å bare komme på konsert og på en måte, her bor vi jo langt ute på bygda og ungene bor veldig spredt, gravgrendte strøk i ytterkant, de står jo på veien klokka sju om morran dissa førsteklasingene for å ta skolebuss, så det er ålreit at det bare skjer noe på skolen, at de kan noen ganger bare kan gå og ha en opplevelse, uten at alt skal værre så veldig pedagogisk da og tilrettelegges og trenes på både før og etter og under omtrent, så noen ganger så synes jeg de bør bare få lov å ha en opplevelse og, rett og slett bare det. (Eksempel 43, Lærerintervju, produksjon 1, 2729)

En kommentar til denne uttalelsen kan være at jeg synes læreren her legitimerer at han slurver med de faglige forberedelsene ved å benytte seg av en verkorientert oppfatning: Konserten ses på denne måten som en autonom kunstopplevelse som ikke trenger så mye forhåndsinformasjon eller bearbeiding i etterkant.

7.10 Lukking om det kunstneriske - eller nyorientering?

I dette avsnittet vil jeg ta for meg to forhold som har med holdninger til utvikling og nyorientering av skolekonserten som kunstnerisk praksis å gjøre – det ene er en observasjon jeg gjør gjennom materialet av at kunstdiskursen i skolekonsertordninga har veldig få eksterne allierte, de sam-arbeider verken med skolefeltet eller med andre kunstmiljø i særlig grad. Kunstdelen av skolekonsertpraksisen kan befinne seg i en egenprodusert boble eller et lukka system med mange egenproduserte kriterier for kvalitet. På den annen side reflekterer en del produsenter og musikere omkring nyskaping og nyorientering i intervjuene.

En av de fire produksjonene jeg har fulgt, har hatt ekstern kompetanse tilknyttet i form av teaterregi og scenografi, men ellers har det vært produsenten som har stått for utforming av virkemidler i samarbeid med musikerne. De mest aktuelle felte å søke ekstern kompetanse på, foruten regi, er koreografi, scenografi og manus/dramaturgi. Produsenter får etter hvert brei kompetanse, produktene blir ofte internt utforma, og produsentene ”fusker” i andre kunstfag uten å konsultere ekspertise i forhold til det aktuelle fagfeltet.

P1: men kanskje en underkommunisert del av produsentyrket er å kjenne på når, ja, dette trenger vi en regissør på, dette trenger vi en koreograf på, dette trenger vi noen som har peiling på hvordan

ting funker på en scene for at det skal bli bedre, vi er noen som har spisskompetanse på musikk, vi er noen som kjenner veldig godt målgruppa vi skal spille for, men om vi har for mye scenisk kapital på scenen samtidig, om vi presenterer i feil rekkefølge, om vi beveger oss på en hensiktsmessig måte, det har vi for liten peiling på, og kanskje for lite ydmykhet overfor det. (Eksempel 44, Produsentintervju, produksjon 1, 25437)

Det at produsenten tar seg av alle element i forestillinga kan være økonomisk eller pragmatisk begrunna, eller det er ureflektert. Praksisen utløser lite nettverksarbeid på utsida av produksjonsenheten, og det kan være fare for at det blir få inntrykk utenfra. Ingen musikere jeg har intervjuet i min undersøkelse har aktivt oppsøkt andre produksjoner enn den/de de har deltatt i sjøl, og ingen av musikerne i studien oppgir at de har fått tilbud fra skolekonsertordninga om å besøke andre arenaer der det spilles og produseres kunst for/med barn. Formidlingsfaglig og i relasjon til temaet kunst og barn, eksponeres på denne måten musikerne hovedsakelig for skolekonsertordningas kvalitetsoppfatninger og den interne opplæringa som praksisen tilbyr. Opplæring av musikere er heller ikke et anliggende for skolekonsertordninga sentralt, men er overlatt til den enkelte produsent.

M3a: Det finnes ingen møter hvor vi snakker med hverandre og deler erfaringer og snakker om ansvar og det er helt sånn urørt felt da. (Eksempel 45, Musikerintervju, produksjon 3, 49695)

M3a: Man burde hele tiden diskutere, sitte i et sånt forum med musikerne, man burde egentlig hatt en sånn samtale. Det er så sammensatt det kvalitetsbegrepet, det er både liksom sånn hva er kvalitet i en framførelse, hva er kvalitet i musikk, og hva er kvalitet i det møtet mellom barn og musikk, alt er så relativt. (Eksempel 46, Musikerintervju, produksjon 3, 50399)

Deltakeren i eksemplet over peker på at musikere egentlig har en felles kompetanse på tvers av produksjonene, men at disse ressursene ikke utnyttes, verken i produksjonssammenheng eller i form av felles refleksjon. Musikere og produsenter sine kvalitetsoppfatninger konstrueres på denne måten gjennom diskursiv læring i skolekonsertpraksisen. Mange av de kunstneriske kvalitetsoppfatningene resirkuleres, videreutvikles og valueres inne i kunstfeltet i skolekonsertpraksisen uten så mye påvirkning utenfra. Produsentene ”på gulvet” er opptatt av å få den enkelte produksjon til å fungere i systemet, men ser at det er lett å bli blind for ytre påvirkning:

P1: Man må være veldig var for å ikke være nede på det praktiske gjøremål- nivået hele tida, man må rydde plass for å lese fagstoff, for å se andres produksjoner, å bare sitte og tenke; Hadde jeg kunnet lage hva som helst av produksjoner, hva hadde det vært? (Eksempel 47, Produsentintervju, produksjon 1, 14276)

Observasjonene jeg har gjort om lukking eller innestenging blir sterkere når jeg tilføyer programrådets interne karakter og den manglende muligheten for elever og lærere til å interagere med kunstfeltet når det gjelder produksjon og evaluering. At musikere læres opp inne i praksisen

bidrar også til resirkulering av kvalitetsoppfatningene. Jeg tror lukkinga stammer fra det sterke utgangspunktet i musikerne og musikken, kombinert med objektiviseringer og legitimeringer i den omfattende kunstpraksisen som skolekonsertene utgjør, i en prosess som har gått over lang tid. Benner (2010, i Holst 2013, s. 21) tar utgangspunkt i at et komplekst samfunn har behov for utskilling av systemer i form av institusjoner, men han mener at disse institusjonene må operere med en institusjonell åpenhet:

Uddifferentieringen i det moderne i fra hinanden afgrænsede institutioner må forbindes med en institutionel åbenhed, som muliggør den ikke-hierarkiske sammenhæng mellem praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis (Holst 2013, s. 198).

Slik jeg tolker Benner og Holst her, så er institusjoners og virksomheters åpenhet en nødvendighet for å kunne utvikle likeverdige relasjoner med andre praksiser for at virksomhetene skal kunne utvikles i lys av sine omverdener.

Det kan være at kunstfeltet i skolekonsertpraksisen er på vei til å utvikle seg til å bli en lukka diskurs, men det finnes også mange enkeltpersoner i den kunstneriske diskursen i skolekonsertpraksisen som opptatt av endring, både uttrykt som ønske om kontakt med andre praksiser, og som ønsker om eksperimentering innad i praksisen. Produsenter jeg har intervjuet er opptatt av hvordan konsertene kan forandre seg, hva som kan føre til nyskaping og nytenking og hva som eventuelt virker hemmende på nyorientering. De mener den største hindringa mot nyorientering er mangelen på tid, men de peker også på at praksisen mangler felles opplærings- og diskusjonsarenaer og muligheter for å eksperimentere. Flere tror det vil bli store endringer i måten skolekonsertordninga drives på i nær framtid.

P4: Den malen, den kan vel alle nå omtrentlig, vi kan lage en konsert på 35 minutter uten å drite oss fullstendig ut, men derfra, da, det er da vi virkelig må gjørra et stort sprang, for å komme ut av den derre vante, det er det som er utfordringen. (Eksempel 48, Produsentintervju, produksjon 4, 21478)

Produsentene har bedre anledning enn musikere til å følge med på utvikling av kunst for barn i andre miljø, primært ved at de er på samlinger der de opplever produksjoner fra andre deler av DKS, og de sammenlikner form og innhold. Noen produsenter ønsker å differensiere arbeidsformene, slik som for eksempel denne produsenten:

P2: Jeg føler at de andre uttrykkene er flinkere også, og har muligheter til å velge ut noe, jobbe på en litt annen måte da, vi blir litt bundet av formen i ordningen. (Eksempel 49, Produsentintervju, produksjon 2, 26060)

Det jeg synes hun sier her er at det skjer en fastlåsing av formen, blant annet på grunn av systemet, og at de andre kunstformene har mer anledning til å være kreative fordi de ikke er bundet opp av de strenge kvantitetskrava og formkrava som skolekonsertordninga pålegger seg sjøl.

Noen produsenter tar også initiativ til å se andre produksjoner, for eksempel ting som har fått støtte fra Kunstløftet⁷⁴, men jeg finner ikke særlig grad av involvering med det frie feltet i andre (performative) kunstarter, her ville kanskje scenekunst⁷⁵ vært nærliggende. Begge produsentene som jobber i fylker er positive til å samarbeide med resten av DKS – den ene er med i et tverrfaglig produsentteam der representanter fra alle kunstarter er til stede, den andre ser fram til faglige gevinster av planlagt samlokalisering mellom skolekonsertordninga og DKS i sitt fylke. Noen produsenter er også positive til å prøve ut produksjonssamarbeid med skoler.

P4 : Man vil jo formidle kunst, man vil jo gi kunstopplevelser til skole, men hvordan det nå gjøres bare man oppnår det målet, så er det for så vidt det samme tenker jeg, bare hvis man kan gi gode opplevelser. (Eksempel 50, Produsentintervju, produksjon 4, 24714)

Denne produsenten gir etter mitt syn uttrykk for kunstneriske kvalitetsoppfatninger som ikke er knytta til konsertformen som format, hun har lyst til å eksperimentere med forskjellige former og samarbeidsformer, så lenge det kan føre til gode kunstopplevelser, så er formen underordna for henne. En annen produsent begynner å tenke seg hvordan partnerskapene skal kunne utformes:

P2: måtte sikkert jobbet litt med hvordan, man kunne ikke bare sagt ønsk dere hva dere vil, så du må, for eksempel hvis man skulle gjort noe innenfor klassisk musikk, men allikevel brukt en referansegruppe, eller jobbet med elever, så måtte man jo brukt noe tid, eller liksom funnet en vinkel. Kari: Noen ressurser på en eller annen måte ja.

P2: Ja, og hvordan skal valget da skje, skal de velge mellom noe spesielt eller skal det være ja, blir det veldig individuelt eller?

(Eksempel 51, Produsentintervju, produksjon 2, 25351)

⁷⁴ Kunstløftet er Norsk Kulturråds satsing på utvikling av kunstneriske uttrykk for og med barn og unge. Det er både en støtteordning til produksjon, men også et diskusjons- og refleksjonsforum som arrangerer seminar og har en aktiv nettside der temaer som har med forholdet mellom barn og kunst å gjøre tematiseres. www.kunstloftet.no

⁷⁵ Norsk scenekunstbruk er nasjonal aktør for scenekunst i Den kulturelle skolesekken. Scenekunstbrukets representanter ser ferdige forestillinger og tar dem inn i sin subsidierte portefølje dersom de betraktes som gode nok, og scenekunsthøgskolekonsulenter fra DKS i hele landet kan deretter bestille forestillinger fra denne databasen. Scenekunstbruket forvalter også den statlige støtteordningen Spenn, som er produksjonsstøtte, samt at de bidrar til utvikling og debatt rundt scenekunst for barn og unge. www.scenekunstbruket.no

Her mener jeg produsenten tolker medbestemmelsesbegrepet i retning av valgfrihet, altså som et slags menyvalg. Men medbestemmelsesbegrepet slik en tolker det i norsk skole og barnehage, slik det for eksempel går fram av Stortingsmelding 41 (Meld. St. 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagene, bygger på et mer relasjonelt perspektiv på medvirkningsbegrepet basert på anerkjennning. ”Medvirkning” framstilles i Stortingsmeldinga som muligheter til å uttrykke seg, bli synlig og virke i sosial sammenheng. Jeg opplever denne produsentens fortolkning av medvirkningsbegrepet som en form for valgmulighet som vanlig hos agenter for kunstdiskursen.

7.11 Musikerens verden i lys av skolekonsertpraksisen

I den delen av teoritilfanget jeg har søkt opp i forbindelse med denne avhandlinga som omhandler relasjonelle, pedagogiske og performative samtidsuttrykk, er det vanskelig å få øye på musikerdiskurser der det eksperimenteres med det relasjonelle. Ofte trer de relasjonelle og pedagogiske kunstretningene fram fra det visuelle kunstfeltet eller fra teater/performancetradisjoner. Et unntak når det gjelder musikk her er John Cage (1912-92) som i utgangspunktet var komponist og musiker, men som etter hvert overskred de fleste kunstsjangre gjennom kunstneriske eksperimenter der også publikum var en signifikant samarbeidspart. Jeg synes det er vanskelig å få øye på arven etter Cage i praksisens kunstdiskurs. Årsakene til dette er mangfoldige, og tankene mine rundt dette blir spekulasjoner som må utdypes og diskuteres videre av andre.

Jeg tror kunstdiskursen i skolekonsertpraksisens dedikasjon til det verkorienterte paradigmet kan ha med oppdragelsen til musiker å gjøre. For mange musikere starter opplæringa tidlig i livet, kanskje sågar som en arv etter musikerforeldre. Opplæringa er disiplinerende og krever hardt arbeid, ofte i mesterlæretradisjon (Nielsen & Kvale 1999, Lave & Wenger 2003) i form av underkastelse og læring av kulturelle koder, ritual og stiler. Regjerende diskursers portvakter evaluerer musikerens kvalitet ved eksamener og opptaksprøver, som det finnes mange av i musikerens profesjonsdanningsprosess. De studentene/lærlingene som kan vise at de makter å spille spillet på en slik måte at det tilfredsstiller portvaktene, oppnår til slutt medlemskap som fullbefarne i feltet. Det er feltets regjerende verdier som regulerer hva musikerne skal lære og hvordan de skal være, og på denne måten utvikler musikerens habitus seg i et samspill mellom diskursiv læring og *illusio*, forstått som ønsket om å være med og spille spillet. *Illusio* utløses av kjennskapen til spillet og de personlige investeringene den enkelte har gjort i det. Gjennom dette produseres en tro som er fysisk inkarnert hos musikeren: ”Måten tingene skjer på i min praksis er viktig og riktig. Når jeg presenterer musikk for publikum på denne måten, så gjør jeg noe godt” (Bourdieu og Wacquant 1996, s. 101).

Den store dedikasjonen og disiplineringa som må til for å lære seg å spille et instrument profesjonelt bidrar kanskje til større sårbarhet og opptatthet av å framstå som doxatro for musikere enn for representanter for andre kunstnergrupper. Dette kan være med på å minske handlingsrommet for

eksperiment som overskrider det som tradisjonelt har vært sett på som ”verket”. Å overskride verket slik vi tradisjonelt kjenner det, kan for musikere bety å devaluere den tradisjonelle musikerkunnskapen og erstatte den med andre ferdigheter som framstår som mer relevant i nye kvalitetsparadigmer. Det skal antakelig betydelig mot og overbevisning til for enkeltmusikere eller grupper av musikere å hevde/praktisere dette, fordi det kan få store personlige omkostninger, musikere kan for eksempel bli straffa med å bli devaluert av den regjerende diskursen og dermed ikke få arbeid. Jeg tror at et problem for mange musikere og produsenter er at de ikke er fortrolige med en mer relasjonell og performativ verkforståelse, deres hardt erverva kunnskap blir sårbar i møtet med dette nye, kanskje på en slik måte at den mister sin verdi.

Å våge å sette ting på spill innebærer å gjøre seg sårbar, og det er en forutsetning for likeverdige relasjoner (Biesta 2006, Bae 1996). Wiggins (2011) peker på at balansen mellom sårbarhet og handlekraft er et løpende dilemma i musikerens livsverden. Musikeren må opprettholde evnen til sårbarhet og sette seg sjøl på spill for å makte å berøre publikum på eksistensielt nivå. Å forholde seg til denne kreative og produktive sårbarheten har et motstykke i den diskursive og disiplinerte innramminga, der det vestlige musikalske paradigmet krever at musikeren må være i stand til å demonstrere instrumental dyktighet i kombinasjon med en sterkt innramma stilforståelse. Mye vestlig (også populærkulturell) instrumentalopplæring handler om å bli i stand til å kopiere forgjengernes stil, og det er først når musikeren/studenten behersker disse virkemidlene at diskursen tillater musikeren å utvikle sin egen stemme. Å lære seg virkemidlene medfører årelang disiplinering og kommer i ei pakke som også innebærer å internalisere diskursive verdier rundt praksisen (Christophersen 2009, s 125). Musikeren/studenten blir gradvis opptatt av å oppnå og beholde medlemskap i feltet. Måten medlemskapet kan oppnås på, er ved å forholde seg tett til hva andre musikere mener, og så disiplinere seg i forhold til dette. På denne måten blir musikerens blikk gradvis et produkt av det feltet det persiperer.

Det är spelet som skapar illusio, den insatta spelarens innsats i spelet, han som har en känsla för spelet eftersom han är en produkt av det, han som spelar med i spelet och därmed får det att leva (Bourdieu 2000, s. 413).

Opptattheten av å bli legitimert som deltaker i det kunstneriske spillet veves inn i musikerens livsverden på en slik måte at det ikke går an å skille mellom person og kunst, verdi og målestokk. Betydninga av anerkjenning fra andre musikere og fra kunstfeltet ser ut til å være stor for musikere, og kanskje er det også slik for hele kunstdiskursen i skolekonsertpraksisen. Skolekonsertpraksisens udiskutable nærhet til skolefeltet kan skape en diskursiv sårbarhet i musikkdelen av praksisen. Når musikere trer inn på skolens grunn kan det være at det blir viktigere enn noensinne å manifestere og beskytte autonomien og de diskursivt produserte kunstneriske verdiene for å markere tilhørighet til kunstfeltet. Bamford (2012, s 34) finner at DKS oppleves som en attraktiv arbeidsarena for norske

kunstnere. Kan noe av bakgrunnen for attraktiviteten ligge i at ordningene manifesterer seg så tydelig på kunstnerisk grunn? Kan attraktiviteten i tillegg knyttes til at det overordna kunstfeltet stilltiende har legitimert skolekonsertpraksisen som ”brødjobb” – den fungerer som en grei jobb som gir musikerinntekter. Hva vil i tilfelle skje med denne attraktiviteten og valueringa i en mer relasjonelt orientert praksis med utgangspunkt i skolekonteksten?

7.12 Avslutning: Et verkorientert paradigme

Basert på observasjoner og intervju rundt fire produksjoner har jeg i dette kapitlet tatt for meg de mest tydelige kunstneriske kvalitetsoppfatningene i praksisen slik jeg opplever at de trer fram fra empirien for dermed å tilby mulige svar på hva som karakteriserer kunstneriske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan slike kvalitetsoppfatninger konstrueres. Det er altså ”kunst” – delen av det første forskningsspørsmålet

”Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?” som har vært behandla her.

Det mest sentrale funnet er at de kunstneriske kvalitetsoppfatningene ser ut til å ta verket og musikerne som utgangspunkt for produksjonene, og at dette verkorienterte paradigmet utløser en lang rekke strukturer og konsept som følger paradigmets logikk. Publikums kontemplative opplevelser tillegges i dette paradigmet høyere verdi enn deres konkrete og handlingsretta aktiviteter. Konsertene framstår som formidlende og kommuniserende, men ikke interaktive eller relasjonelle. Verket oppfattes kun til å omfatte begivenheten, og kontekstualisering av konsertene ses ikke som et kunstnerisk anliggende ut over dette. Som en funksjon av dette velges musikere primært ut på grunnlag av sine musikalske og kommunikative kvaliteter i en scenisk situasjon. Mange musikere som castes til turné i skolekonsertpraksisen ser ut til å mangle utdanning som setter dem i stand til å kommunisere med elever, og praksisen fungerer til dels som musikeropplæring når det gjelder scenisk formidling. Vurdering av produksjoner gjøres gjennom kvalitetskriterier definert av kunstfeltet. Lærere og elever deltar ikke i utvalg eller vurdering av konsertene. Kunstdiskursens vurderinger baserer seg på ”konsert” som formidlingsformat. Musikere gir uttrykk for et romantisk, til dels mytebasert barnesyn, og empirisk basert innsikt i elevers og skolars samtidige hverdagsverden synes ikke valuert som kvalitetsdannende for produksjonene. Musikere viser ambivalens i forhold til skolens prosjekt, og kan tendere til å se læreren som et hinder for den kunstneriske formidlinga. Musikere opplever derimot å ha spesielle bånd med elevene. Praksisen karakteriseres av stramme institusjonelle rammer for tid, sted, kvantitet og regularitet som utløser et spesifikt sett av mulighetsbetingelser, og som legitimeres av det verkorienterte paradigmets valueringer.

Det ser ut til at skolekonsertpraksisen kan være i ferd med å kapsle seg inn eller lukke seg om seg sjøl, som følge av at mange element i praksisen reguleres og bestemmes internt blant agenter for

kunstdiskursen. Denne lukkinga viser seg blant annet gjennom at musikere har liten kontakt med andre som produserer kunst for barn, at det finnes få arenaer for erfaringsutveksling internt, og at det er lite samhandling med skoler og lærere angående produksjon og kontekstualisering av konsertene. Lukkinga ser ut til å forsterkes og muliggjøres av de stramt regulerte tids- steds- og formkriteriene. Studien avdekker heterodokse stemmer i kunstdiskursen som ønsker mer eksperimentering, løsere formkriterier og mer fleksible kvalitetsdefinisjoner. Tettere samarbeid med skolefeltet ser i noen grad ut til å være ett av disse mulige eksperimenta, men musikere i studien gir ikke til kjenne spesielle kunnskaper eller engasjement som angår dimensjoner ved publikums medbestemmelse eller skaping som mulige element i skolekonsertpraksisen.

Gjennom analysen finner jeg altså at agenter i den kunstneriske diskursen hovedsakelig fokuserer på kunstverket og sin egen framstilling av det. Bakgrunnen for dette fokuset mener jeg er sammensatt. I utgangspunktet dreier denne innstillinga seg om den egne livsverdenen og identiteten som musiker, representert gjennom et fenomenologisk og prerefleksivt orientert ønske fra individet om å spille musikk, som for dem oppleves som et naturlig utgangspunkt. Dette kan karakteriseres som en erkjennelsesform Bourdieu beskriver som

den umiddelbare erfaring af den sociale verden, dvs. den *fortrolige* relation til de velkendte omgivelser: Den opfatter den sociale verden som en naturlig og selvfølgelig verden og besinder sig pr. definition ikke på sig selv, hvorved den udgrænser spørgsmålet om sine egne mulighedsbetingelser (Bourdieu 2005, s. 178).

Samtidig kan det se ut som om mange musikere opererer med et *doxa* som er ramma inn av historisk og kulturelt konstruerte strukturer med røtter i det autonome kunstfeltet, uten at jeg opplever at de uttrykker eksplisitt kjennskap eller bevissthet om strukturene eller beskaffenheten av dem (Bourdieu 2005, s. 179). Elementer ved disse strukturene kjenner jeg igjen i den historiske konstruksjonen av et verkorientert musikkssyn.⁷⁶ Dette verkorienterte musikkssynet utløser visse kvalitetspremiss som får estetiske og musikkpedagogiske konsekvenser. Estetisk sett får vi med dette et syn på verket som et regulativt konsept. Valberg (2011) skriver at regulative konsept former

en mekanisme som strukturerer forestillinger og handlinger ved å konstituere regler for hva som er passende og formålstjenlig når målet er å fremme ideene bak det regulative konseptet (Valberg 2011, s. 66).

I Valbergs undersøkelse av symfoniske barnekonserter opplever han at komponist, dirigent og musikere viser respekt og forståelse for det regulative konseptet gjennom å operere innafor det og

⁷⁶ Se kapittel 4 kvalitet og kvalitetskonstruksjoner

dermed opprettholde det. Jeg finner at det regulative verkkonseptet er virksomt også i skolekonsertpraksisen, og at det regulerer grensene for hva som betraktes som estetiske kvaliteter i verket.

Mange musikere og produsenter i studien signaliserer ønske om endringer, og som teksten i dette kapitlet viser, er det mange som reflekterer rundt praksisens funksjon. Doxa i diskursen virker likevel så sterkt at det i liten grad tillater enkeltpersoners heterodokse refleksjoner og ideer å komme i spill. Det regulative verkkonseptet ser altså ut til å låse kvalitetsoppfatningene til tross for enkeltpersoners ønsker og refleksjoner.

De kunstneriske kvalitetsoppfatningene framtrer som mektige og styrende i skolekonsertpraksisen, og det viser seg at det oppstår utfordringer når de verkorienterte kvalitetsoppfatningene møter skolens didaktiske rom. Jeg tror en av grunnene til dette kan være at skolens didaktiske og dannelsmessige agendaer og arbeidsmåter bygger på ideologier som er annerledes enn ideologien i en verkorientert kunstnerisk tilnærming. Tilnærminga mi i neste kapittel er på denne bakgrunn å gi en rekke eksempler på utfall av konkrete og mer ideologiske møter mellom kunstdiskursen og skolediskursen i praksisen og diskutere forskjellige implikasjoner av dem. Det betyr at jeg i neste kapittel fortsetter å avdekke og reflektere over kunstneriske kvalitetsoppfatninger, men nå sett i lys av mer didaktiske parametre.

Kapittel 8

Kunstneriske kvalitetsoppfatninger i møte med didaktiske kontekster

Det er 2007, og jeg jobber med en produksjon der vi eksperimenterer med elevaktivitet og kommunikasjon. På konserten blir elevene leda av to slagverkere gjennom forskjellige aktiviteter i call and response-form, elever dirigerer og finner på rytmemønstre, gruppene spiller i kanon, de får spille flerstemt på boomwhackers⁷⁷, elevene akkompagnerer seg sjøl mens de synger. Alt skjer i en gjennomkomponert form. Musikerne fordeler roller seg i mellom og leder aktivitetene tilnærma nonverbalt. Tilbakemeldingene fra elever og lærere er veldig gode. Vi produserer med publikum i salen, evaluerer mellom konsertene og prøver ut endringer på neste konsert. Til slutt sender vi inn en video til Programrådet for skolekonserter. Produksjonen blir Ikke Anbefalt. Musikerne får ikke vise sine kvaliteter, mener Rådet blant annet. Nye produksjonsdager på skoler. Nå prøver vi å produsere inn en solo for hver av musikerne der de spiller tromme og marimba for å vise sine kvaliteter. Samtidig utvikler det seg flere og mer avanserte rytmiske og gestiske kommunikasjonssystemer mellom spillende publikum og musikere. Ny video. Nytt avslag. Denne gangen er det endelig. Dette er ikke en konsert, sier Rådet. Produksjonen er ute av skolekonserterssystemet, men fortsetter å leve. Skoler finner penger og engasjerer dem. DKS i kommunene engasjerer dem.

Det er blitt 2010. Jeg er stipendiat og samler inn empiri til undersøkelsen min om skolekonseptproduksjoner:

Kari: Hvordan ser ditt ideelle konsertbesøk på skolen ut?

L2: Viss eg kan få lov å trekka fram et eksempel då, så var det jo den slagverkgruppa me hadde, da når de hadde alle dissen trommene, det var en kjempeopplevelse, når elevane fikk spilla så møyje og prøva dissen instrumentene, og kossen de klarte å gjør dette nesten uten å snakka og då var elevane heilt i hundre ittepå. Altså den konserten der var heilt bra, for der fekk dei jo prøva så mangen instrument som du ikkje kunne hatt på skolen ligavel.

(Eksempel 52, Lærerintervju, produksjon 2, 17411)

⁷⁷ Boomwhacker – instrument laget av hult plastrør. Lengden avgjør tonehøyden. Hver spiller har en tone, og det betyr at det må være en gruppe spillere for å skape melodier og akkorder. <http://en.wikipedia.org/wiki/Boomwhacker>

8.1 Innledning

Den foregående delen av analysen eksponerer en del trekk ved kunstneriske kvalitetsoppfatninger som er virksomme i praksisen. Både gjennom dette og i lys av innholdet i kapittel 5 - Relasjoner, didaktikk og estetikk, kan det se ut som om en verkorientert tilnærming er en utfordring i praksisen. I dette kapitlet vil jeg framstille en analyse av møter mellom den regjerende kunstneriske diskursen og skolemiljøet med sine grupperinger av personer. Konkret beskjeftiger jeg meg med hvordan diskurser i praksisen har muligheter til å belyse hverandre, sett på bakgrunn av de rammene som maktforholda i praksisen for øyeblikket tillater. Dette gjør jeg i lys av en overordna didaktikkforståelse bygd på danningsteoretiske, konstruktivistiske og relasjonelle teoretiske utgangspunkt (Janck & Meyer 2006, s. 132, Løvlie 1989, Biesta 2004), og med et syn på skolekonsertpraksisen som en kunstdidaktisk, og ikke kun en kunstnerisk praksis. Med dette som bakgrunn tematiseres møter mellom representanter for diskursene i feltet slik de utspiller seg for meg i daglig praksis.

8.2 Danning og skolekonsertpraksisen

Det er Kulturdepartementet som finansierer DKS og skolekonsertordninga, men den skal være et samarbeid mellom kultur og skole, slik det går fram av ”Kulturell skulesekk for framtida” (St.meld. 8 (2007-2008). Skolekonsertene reguleres også av læreplanen for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet 2006). Arbeidet med skolekonsertene kan begrunnes av innholdet i generell del, som blant annet består av avsnitta

Det meningssøkende menneske

Det arbeidende menneske

Det allmenndanna menneske

Det miljøbevisste menneske

Det integrerte menneske (Utdanningsdirektoratet 2006, generell del)

I læreplanens generelle del finnes blant annet retningslinjer for skolens arbeid sett i lys av kultur, identitetsdanning og skaperkraft. Avsnittet ”Det integrerte menneske” trekker sammen de andre avsnitta, og kan være spesielt interessant å relatere til skolekonsertenes prosjekt. Her holdes det fram at et integrert menneske må lære å forholde seg til verden som motsigelsesfull, og at danning i utgangspunktet er et motsigelsesfullt begrep – opplæringa har ei rekke tilsynelatende motstridende mål, og den må oppfylle disse doble formåla. Disse tankene korresponderer med klassiske danningsteorier, for eksempel hos Humboldt (1767-1835) og Herder (1744-1803), men også i mer moderne versjon hos Klafki (2011). Klafki peker på at vi ikke kan skape danning for oss sjøl, men at danning alltid skjer i kommunikasjon med kulturen og gjennom forholdet vårt til andre mennesker. Danning hos mennesker skal ikke bare være slik at vi re-agerer på ting som skjer, men at vi sjøl blir i

stand til å agere etisk og reflektert. (Klafki 2011, s. 66). Klafki etablerer i sin kategoriale danningsteori begrepet ”den dobbeltsidige åpning”. Den kategoriale danningsteorien tar utgangspunkt i en dialog mellom faget/emnet (det materiale) og eleven (det formale). Kategorial danning tar sikte på å åpne faget eller det materiale for eleven, men samtidig også sørge for at eleven åpner seg for faget. Dermed kan undervisninga og stoffet spille sammen på en slik måte at valgte kategorier forbindes både med faget og med elevenes liv og erfaringer, deres horisont (Klafki 2001).

Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold ”åpner seg” for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg, henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektsiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki 2001, s.193).

Dersom vi overfører dette til formidlingssituasjonen, vil konserten kunne framstå som en kategori når den har en form som eleven kan relatere seg til, og et innhold som er meningsfylt og viktig for eleven å utforske.

Noen av måla i ”det integrerte menneske” viser til generell danning, slik som

å målbere det moralske fellesgodset og omtanken for andre i vår kultur - og gi evne til å stikke eigen kurs.

Andre av måla kan tolkes som mer direkte retta mot estetiske dimensjoner i opplæringa, slik som

å gi sterke opplevingar ved dei fremste menneskelege ytingar slik vi kjenner dei frå litteratur og kunst, frå arbeid, handling og forskning - og gi kvar einskild sjansen til å oppdage og utvikle dei kimar som ligg i egne givnader.

å opne sansane for dei mønster som har festna seg som tradisjonar, i alt frå musikk til byggjekunst - og fantasi til å tenkje nytt og evne til å bryte opp.

å gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dei til å gå inn og ta ansvar i vaksenverda. (Kunnskapsdepartementet 2006, generell del).

Skolekonsertpraksisen må, som element i skolen, betraktes som deltakende i disse danningprosessene og bidrar sammen med opplæringa innafor estetiske fagområder og skolens generelle tilnærming til estetikk, til elevenes danning på det estetiske området. Danningselementa må representere en vesentlig legitimering også for de estetiske fagas og kunstopplevelsens rolle i elevens danning til medborger i en kompleks og konfliktfylt virkelighet.

8.2.1 En dannende opplevelse

I de hverdagslige situasjonene jeg har observert, ser både lærere og musikere danning som en av de primære hensiktene med konsertene. Men de personlige og kollektive danningselementa for elevene blir ikke tatt opp eksplisitt, og jeg finner få tydelige henvisninger til kritisk-konstruktiv eller medborgerskapsfremmende danning i det empiriske materialet. Både i skolediskursen og i kunstdiskursen har agentene et forhold til dannelsbegrepet som noe positivt, men det er ikke mange som direkte diskuterer eller beskriver hva de legger av innhold i det.

En vanlig dannelsoppfatning i materialet hos både lærere og musikere er at elevenes oppmerksomhet trenger å ”strekkes”, og at dette skjer ved å gi dem tilbud om å oppleve noe som er annerledes enn kommersiell kultur. En musiker sammenlikner sin agenda med det å servere grønnsaker fordi det er sunt:

M3: De skal oppleve noe mer, det er jo det samme med mat ikke sant, barn vil jo spise godteri, men barn vil jo alltid ha godteri, men de må jo ha litt grønnsaker og lære å ikke bare få akkurat det de vil. (Eksempel 53, Musikerintervju, produksjon 2, 10233)

Begrepene ”tøye” og ”strekke” brukes av lærere og hos aktører i musikkfeltet for å beskrive forsøk på å legge til rette for å oppnå en ny dimensjon i lyttinga, eleven skal måtte holde ut litt, og så vil belønninga i form av en stor opplevelse kanskje komme. Læreren i det neste eksemplet ser ut til å være opptatt av noe av det samme, det handler om å gjøre elevene i stand til å bryte ut av enkelheten de voksne mener omgir elevene i den kommersielle kulturen:

L2: Men det e jo lidegrann med oppdragelsen og, å kunne klara å sidda i ro og la tingene, at det ikkje ska ver så veldig kjapt, at alt ska skifta veldig fort. (Eksempel 54, Lærerintervju, produksjon 2, 4765)

Lærer 2 virker opptatt av å vise elevene vei inn i kunstverdenen, lære dem å lytte og ”visa respekt for det som e” (Lærerintervju, produksjon 2). Hun ser ut til å ønske å representere et skolebasert alternativ til barnekultur og kommersiell kultur og dermed ruste elevene til å bli gode og kanskje kritiske lyttere. Musikere har liknende intensjoner, få elevene å holde ut, ”tåle” musikk de ikke har hørt før, eller lytte/konsentrere seg litt lengre enn det som er vanlig for elevene.

Det kan ligge en misjonstankegang eller kallsetikk i musikernes habitus, de vil overføre sin kjærlighet til musikken til elevene.

M2a: Ja når vi skulle skrive søknaden og sånt, det er det vi alltid skriver, at formålet med vår virksomhet er å spre den samtidsmusikken til et bredere publikum og få folk til å skjønne at det ikke er skummelt. Hvis man kan få barn til å kicke på samtidsmusikk så er jo det...! (Eksempel 55, Musikerintervju, produksjon 2, 3295)

Denne kallsetikken kan være forbundet med et element i det verkorienterte paradigmet som stammer fra Kant, nemlig forestillingen om ”det skjønne” som etisk godt (Bale 2009, s. 51, Kant 1995, s. 236). Å forsøke å gi mennesker god musikk vil med denne ideologiske bakgrunnen være en godhetshandling fra musikers side og være et bidrag til dannelsen hos elevene.

Her følger noen eksempler jeg har kategorisert som dannelse/oppdragelsesrelaterte i materialet i studien, og som jeg mener relaterer seg både til materiale og formale danningsteorier, altså en danning som i skolekonsertsammenheng både handler om å kunne gripe faglig og estetisk innhold i verk og om danning av oppførsel og holdninger som nødvendige materiale tilgangsnøkler til kunstopplevelsen:

Det blir ikke krevd veldig mye av de unge i Norge, at de skal høre på lange stykker. Ungene blir tøyd, det er en viktig erfaring. Det er bra for dem å strekke seg litt, den verdien å være litt kompromissløs. (Eksempel 56, Programråd, produksjon 2, 3295)

Publikum har godt av å se at det går an å lese musikk fra noter. (Eksempel 57, Feltnotat programråd, produksjon 2, 2788)

Høyner relevansen at det er kvinner. (Eksempel 58, Feltnotat programråd, produksjon 2, 978)

Castings/programmering: Produksjonsleddet trengte noe for alderstrinnet og trengte sjangeren. De mente det var en god ide med lokal tilhørighet og lokal identitet. Det var en type sjanger de ville tilby. (Eksempel 59, Feltnotat utvalg, produksjon 4, 29)

Material danning beskriver en kanon av fag og danningssinnhold, og tar utgangspunkt i objektet, altså verket og/eller sjangeren (Klafki 2001, s.172) og de kulturelle kodene rundt. Formal danning handler om de subjektive sidene ved danninga – utvikling av personlige egenskaper og interesser, men aldri i et vakuum atskilt fra samfunnet og andre mennesker (Klafki 2001, s.178). Slik jeg tolker eksemplene over, så mener representanter for kunstfeltet at det er viktig å kunne sitte stille i mer enn tre minutter og lytte til musikk, at folk bør kjenne til at musikk kan leses fra noter, de bør være klar over at musikere kan være av begge kjønn, og de bør kunne forholde seg åpne og lyttende til musikk fra forskjellige sjangre og kulturer. Slik danning inneholder element av disiplinering, noe som kan være med på å skape mulighetsrom for elevenes musikkopplevelser, men der fokuset er et annet enn i en musikkpedagogikk basert på teori om estetiske læreprosesser og relasjonalt. Man kan si at slik disiplinering, både som material og formal danning, fungerer som forutsetning for å kunne ta til seg musikken slik den presenteres i skolekonsertordninga. Samtidig kan denne formen for disiplinering inn i konsertens konsept korrespondere med Bourdieus begrep ”symbolsk vold” og som han mener er underliggende i alle oppdragelses- og opplærings situasjoner slik vi kjenner dem i skolen og kulturen (Bourdieu & Passeron 2006). Bourdieus syn er at enhver pedagogisk handling er innskrevet i

objektive maktrelasjoner der elevene gjennom skjulte mekanismer påføres de formene for betydning som tjener de herskende gruppenes interesser.

Metoden kunstfeltet bruker for å tilby danning er å eksponere elevene for fenomen gjennom levende eksempler, kanskje spesielt gjennom sjangerbaserte konserter, og forvente at elevene skal tolke det eksemplariske som allmenngyldig. Det eksemplariske er i Klafkis teori satt sammen av ”det elementære” og ”det fundamentale”. Det elementære i eksempler betyr at de kan knyttes opp til noe allment og vise ut over seg sjøl, mens det fundamentale betegner eksemplet som formidler av grunnerfaringer og grunnleggende innsikt i og oppfatning av verden. I konsertsammenheng kan dette bety en mulighet for lytting som læring og opplevelse av det sjølrefererende i musikkens form som mulig tilknytningspunkt (Nielsen 1998, s. 112). Gjennom den framførte musikken presenteres elevene for koder for frasering, spenning/avspenning, klang, kontrast og assosiasjon, altså mye av det som skal til for å gjenkjenne og skape mening i formtradisjoner, og som kan representere redskaper for opplevelse også i møte med musikk i andre sammenhenger. Det er altså fokus på material danning, men med en hensikt om å utløse formale kvaliteter gjennom kunstmøtet som metodisk dannelseselement (Klafki 2001, s. 183).

Elevene eksponeres for musikk de må strekke seg litt etter, de voksne mener både at det er bra for dem som personer, men også fordi de dermed vil kunne rustes til å ha glede av forskjellige typer musikk. De vil kanskje også lære ting om den musikken de hører på til vanlig, utafør skolen, gjennom denne eksponeringa. Sihvonen (2007) mener voksne har en tendens til å se på barn som ofre eller objekter for en grådig mediekulturs manipulasjon i stedet for å se dem som aktører og subjekt i det samme universet. Sommer (2003) hevder at vi er inne i et paradigmeskifte i synet på barn – barnet ses som handlende subjekt, med rettigheter og handlekraft, men også med plikter og ansvar. Bae (2005) peker på de kulturelle vanskelighetene oppdragere og lærere står overfor i møtet med dette paradigmeskiftet på grunn av det nedarva synet på barnet, og mener bevisstgjøring og kvalifisering er viktig for å løsrive seg fra en praksis som bygger på et barnesyn der barnet er et objekt som skal formes og over til å se barnet som subjekt. Bae henviser til nyere spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi (Stern 1985, Smith & Ulvund 1999) der det holdes fram at vi kommer til verden som handlende og relasjonsorienterte sosiale vesener og at et syn på barnet som subjekt vil måtte føre til endringer i pedagogikk og oppdragelse. Dette nye synet knytter forståelsen av dannelsen til demokratiske prinsipper om enkeltindividets integritet og ytringsfrihet fra fødselen av, og det får følger også for hvordan voksne ser på tilrettelegging av kultur som danning for barn og elever.

Biesta (2012) mener utdanningas funksjon og mål kan struktureres gjennom tre dimensjoner: Kvalifisering (overføring og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter), sosialisering (reproduksjon og tilegnelse av tradisjoner og praksiser, tenke, handle og væremåter) og subjektivering (den enkeltes dannelse som person og menneske). For Biesta er utdanning en kommunikasjonsprosess som

fokuserer på kommunikasjon av mening. Han mener pragmatiske syn på utdanning definerer kommunikasjon som en flersidig transformativ prosess der aktørene skaper noe sammen, men at dette ikke trenger å oppfattes identisk av deltakerne. Biesta skiller mellom to utdanningsmodeller: Sender-mottakermodellen og det pragmatiske synet. Sender-mottakermodellen kaller han for en ”mekanisme” mens den pragmatiske modellen kalles ”hendelse”. I sender-mottakermodellen ses kommunikasjon som en prosess der senderens intensjoner lander trygt og uforandra hos mottakeren. I den pragmatiske modellen ses kommunikasjon som en kreativ skapelsesprosess der mening transformeres.

Biesta mener at begge disse kommunikasjonskonseptene er viktige sett i relasjon til de tre dimensjonene i utdanning, i det han kritiserer konstruktivistiske læringsteorier for å ta for mye utgangspunkt i elevens tidligere kunnskaper og kommunikasjonsferdigheter. Nedarva tradisjoner for handlingsbasert og livsviktig kunnskap kan nødvendigvis ikke basere seg på elevens kreativitet, men må formidles via en som kan mer – en lærer. Han peker derfor på at læreren har rett og plikt til å velge stoff som er ukjent for eleven, og han mener at eleven som handlekraftig student må være villig til å streve for å lære. Det går på denne bakgrunn an å si at musikerens og lærerens intensjoner om å ”strekke” og ”tøye” elevene inn i den eksisterende kulturen har en plass i et læringsparadigme, men det går også an å peke på at sender-mottakermodellen ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til den dimensjonen Biesta kaller subjektivering, og som har en parallell hos Klafki i form av ”formal dannelse”. Kan det være slik at kvalifisering og sosialisering er avhengig av at vi også besitter kunnskaper, ferdigheter og opplevelser knyttet til oss sjøl, skapt gjennom aktiv deltakelse i felles transformativ kommunikasjonsprosesser? På denne bakgrunn kan det bli viktig at læreren/kunstneren balanserer mellom sender-mottakermodellen og den pragmatiske læringssituasjonen for å skape synergi mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Tradisjonelle vestlige konserter er ofte basert på en tro på verkets innhold som a priori dannende. En sender-mottakerorientert konsert med basis i disse trosforestillingene vil automatisk bety kvalifisering, sosialisering og subjektivering på en og samme tid. Musikere med tro på verkets altomsluttende virkning kan dermed komme til å overse nødvendigheten av det handlekraftsbaserte elementet som medvirkende i publikums danning og på denne ideologiske bakgrunn produsere og formidle en overvekt av musikerstyrte sender-mottakerbaserte produksjoner.

8.2.2 Å oppføre seg dannet

Å oppføre seg er et danningselement representanter for skolefeltet er opptatt av, konsertene kan fungere som fellesskapssituasjoner på skolene der det er anledning til å jobbe med oppførsel og respekt. Her er en situasjon fra en konsert der det kreves koder for oppførsel hos elevene:

Nå vil bandet spille til dans – kom opp og dans. Etter hvert blir plassen foran scenen full av unger som danser og hoier. Snart ser det ut som om de fleste er oppe. Det er improvisert, litt ringdans, litt

parallele bevegelser osv. Når de er ferdige, gir bandet positive tilbakemeldinger, dette var gøy, dere var flinke. Så setter elevene seg, det er litt støy, men går greit. (Eksempel 60, Video konsert, produksjon 4, 4034)

Det gikk greit med dansinga sjøl om nesten hele publikum forlot stolene sine, og jeg var interessert i hva musikk læreren tenkte om det som skjedde:

Kari: Har du noen gang litt sånn kaosangst, jeg så jo det var veldig mange som begynte å danse i dag, kjente du deg trygg på at de kom til å sette seg etterpå?

L4: Ja, åtti prosent (7827).

L4: Jeg tror det er en god opplevelse for elevene å føle at de kan gå på en forestilling og få ros etterpå fordi at alt på en måte fungerte bra, og de deltok. (6636)

Kari: Og så kanskje ikke vise seg fra den dårligste siden når de har besøk da

L4: Nei det er sikkert flere ting der som gjør det og så det at det er tross alt en forestilling som skal gå videre, så de er på en måte vant til det.

Kari: Så de er jo egentlig trent til det kan du si da.

L4: Ja, vi har fokus på det ja (7107). (Eksempel 61, Lærerintervju, produksjon 4)

Det å trene oppførsel er noe skolen holder på med kontinuerlig, men når elevene ”kan” det, så åpner det også for muligheter til å gi tillit til gruppa. Skolekonsertsituasjonen er ikke bare en estetisk opplevelse eller tilbud om læring, den er også en av de mange små oppdragelsessituasjonene på skolen som er med på å hjelpe elevene inn i samfunnet. Oppførsel er en del av oppdragelsen, som også betyr læring og danning. Det går an å trekke paralleller til den ”siviliserende” agendaen som skolekonsertene har (Bjørnsen 2011). I skolekonsertordninga skal alle skal gis muligheter, dermed blir det å oppføre seg på konsert en del av allmenndanninga som skaper disse mulighetene. For skolen kan konserten være en arena for å trene på oppførselssituasjoner, og god oppførsel kan være et redskap både til å få noe ut av konserten og til å vise respekt for andre, både musikere og medelever. Kodene for felles oppførsel er også nødvendige for at det skal kunne finne sted musikkopplevelser overhodet, og dermed er disse kodene med på å gjøre musikken, slik den blir presentert i skolekonsertordninga, tilgjengelig for den enkelte. Oppførselskodene kan både være et bidrag til medborgerskapet, men også til musikkopplevelsen – men samtidig uttrykk for symbolsk vold – elevene presses inn i et kulturelt overlevert kodesystem gjennom disiplin. Dersom vi ser tilbake på ett av punktene i ”det integrerte menneske” så innebærer skolens prosjekt ”å åpne sansene for dei mønster som har festna seg som tradisjonar, i alt frå musikk til byggjekunst - og fantasi til å tenkje nytt og evne til å bryte opp” (Utdanningsdirektoratet 2006, generell del). Det ligger ei utfordring til musikere og lærere i å komme videre fra å disiplinere elevene inn i tradisjonen til å tilby muligheter til å tenke nytt og bryte opp.

8.3 Relevans, demokrati og livsverden

Relevans er et mye brukt begrep av representanter for kunstfeltet, spesielt i forbindelse med arbeid med utvalg og evaluering. Relevansbegrepet kan ses som et sett dannelsingsorienterte begrunnelser og legitimeringer for kunstfeltets disposisjoner i skolekonsertordninga. Jeg oppfatter det som uttrykk eller program for kunstfeltets didaktiske kvalitetsoppfatninger, men det er ikke sikkert at et slikt program alltid fungerer i praksis. Relevans brukes som en målestokk for en del av arbeidet, i produksjon og evaluering spør man seg: ”Er dette relevant for...”, men relevans brukes også som legitimering: ”Skolekonserter er relevante fordi...” Arbeidet kunstfeltet legger ned i forhold til relevansbegrepet kan ses som et forsøk på å skape relasjoner til skolene.

Å programmere etter sjanger kan være uttrykk for kunstnerisk kvalitetsforståelse i kunstfeltet, men det kan også være knytta sammen med en kunstnerisk oppfatning av dannelsingsbegrepet. I prinsippet legges sjangerdiskusjonen ”flat” fra skolekonsertordninga sin side, elevene får konserter i sju sjangre, og ingen sjanger er rangert som bedre eller dårligere enn de andre. Sjangerprogrammeringa er i prinsippet verdinøytral, den demokratiserer sjangrene i tråd med hele prosjektets demokratiserende hovedtanke. Noen deltakere fornemmer og forholder seg til et skjult sjangerhierarki der notert kunstmusikk er oppfatta som spesielt kvalitetsfylt, men dette velger jeg å ikke gå videre inn på her. Skolekonsertpraksisen tilbyr, med blant annet demokratisering som bakgrunn, et betydelig element av world music i form av musikere og musikk fra andre land. Elevene blir eksponert for musikk i alle sjangre som eksempler på disse sjangrene, og de må forholde seg til det stoffet de får ”servert” enten de liker det eller ikke.

Danningshensikten i sjangerprogrammeringa og de internasjonale konsertene er for meg klar: Elevene skal lære å møte det som kanskje er kulturelt fremmed for dem, både i form av sjangre de ikke kjenner og i form av mennesker og musikk fra andre kulturer. Innholdet tangerer på denne måten sentrale føringer i skolens formålsparagraf som handler om toleranse og medmenneskelig forståing. Elevene eksponeres for dette dannelsingsinnholdet gjennom konserten, uten at deres mulige forforståelse eller handlekraft får spille med i produksjonen – og mange skolekonserter fungerer dermed i tråd med den gamle oppfatningen om eleven som et ”tabula rasa”. Skolekonserten får et underskudd på praktiske demokratiske elementer, i det den sjelden tillater medbestemmelse, skaperkraft eller kreativitet hos publikummet å komme til uttrykk. Dette står i kontrast til skolevirkeligheten, der medbestemmelse og demokratiutvikling er tungt vektlagt som dannelseselement i praksis.

Av nordiske resultat i undersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study 2009 (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011) går det fram at norske elever er mer aktive i diskusjoner, stiller i større grad til valg enn nordiske medelever og deltar mer i skolens parlamentariske liv. Disse resultatene er tatt opp blant elever på 8. og 9. trinn, og forfatterne peker på at en av grunnene til at

norske elever er aktive demokratideltakere, er relatert til den norske skolens vektlegging av demokrati, menneskerettigheter og deltakerorientering som grunnleggende forholdningssett som er kommunisert gjennom undervisning. Utvikling av medborgerskapet er vektlagt i den norske skolen, eleven skal dannes til ansvarlig deltaker og bidragsyter, slik vi ser det nedfelt i formålsparagrafen og i generell del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2006), spesielt i avsnittet om det integrerte menneske. Solhaug og Børhaug (2012) hevder, som Dewey (1916), at elevmedvirkning fungerer best som læring når eleven får delta i utforming av innhold og læringsmetode. Disse sterke kjennetegna fra den norske grunnskolen dannelseskonsept og fra Deweys progressive pedagogikk overses når skolekonsertordninga implementeres i skolen, i det verken lærere eller elever har demokratiske rettigheter i forhold til skolekonsertene.

8.3.1 Læreplanrelevant eller livsverdensnært?

DKS og Rikskonsertene er kritisert for at produksjonene ikke forholder seg til skolens hverdag (Haugsevje 2002, Røyseng & Aslaksen 2003, Borgen & Brandt 2006). To av programma jeg har fulgt, har hatt temaer som er konkret skolerelevante, altså som kan knyttes til tema i pensum. Den ene relaterer seg til kulturarv og historie, den andre har bruksområder i faga engelsk og norsk. De to andre produksjonene jeg har fulgt kan ha konkrete bruksområder i musikkfaget. Det er mulig at eksplisitt læreplanrelevante produksjoner og konsertinformasjoner er et forsøk fra kunstdiskursen på å komme kritikerne i møte gjennom å gjøre konseptene mer tydelig forståelige som ”nyttige” og dermed bedre forankra i skolens hverdag.

Ser etter potensial og relevans for målgruppa. Relevanskravet er blitt sterkere. (Eksempel 62, Feltnotat utvalg, produksjon 3, 355)

Ser etter kunnskaper i forslaget. Ting endrer seg, nå er det mye relevans. Men musikken er viktigst. (Eksempel 63, Feltnotat utvalg, produksjon 2, 436)

Disse eksemplene fra produsenter i utvalgssituasjon viser at de aktivt speider etter (læreplan)relevans når de gjennomgår forslag til program og i prøvespillsituasjonen. Relevansbegrepet hos programrådet signaliserer ønske om skolefaglig legitimering, og dette ønsket ledsages av ”Bruk konserten!”- opplegg (Germeten & Nygaard 2008) som nå følger mange konsertinformasjoner. ”Bruk konserten”- opplegga er produsert sentralt og ligger som en ressurs for produsenter på Rikskonsertenes nettside. Ledelsen i skolekonsertordninga har registrert at det er veldig mye kopiering av disse opplegga inn i konsertinformasjonene, og at produsenter og musikere sjelden produserer originale undervisningsopplegg som knytter seg tettere mot produksjonen⁷⁸ Det kan bety at produsentene enten ikke opplever slike opplegg som viktige, eller at de ikke føler seg kompetente

⁷⁸ Personlig kommunikasjon 12.10.12.

til å utarbeide pedagogiske opplegg. Lærerne jeg har intervjuet synes læreplanrelevans er bra, den bygger relasjoner med lærere i andre fag og tydeliggjør for skolen hvordan og hvorfor estetiske uttrykk kan ha mening i skolens læringsprosjekt, og det kan også se ut til at den enkelte steder fungerer som den læringa den er tenkt som. De lærerne jeg har snakka med virker likevel mest opptatt av konserter som et tilbud om å utforske tilværelsen i lys av det sensitive, det uforutsigbare og det mangetydige, det ser ut til å være konsertenes kunstneriske kvaliteter som er det viktigste for dem.

I boka om ønskekivistmodellen, (Langsted, Hannah & Larsen 2003) som kunstdiskursen i skolekonsertpraksisen har et nært forhold til, brukes ikke ordet "Relevans", men "Skullen" definert som nødvendighet. Her står kunstverkets relasjon til publikum og samfunnet på dagsorden. For å være godt, mener forfatterne av boka, må verket ha en nødvendighet, det må fungere som et innspill overfor mennesker på en slik måte at det angår deres livssituasjon.

Det er en ting mer på spil, og det i særlig grad tydelig i de performative kunstarter, nemlig relationen til publikum, til omgivelsene, til samfundet, hvori kunstverket opføres. (...) Det betyr at verket for at være godt må ha en nødvendighet, der rækker ud over den kunstneriske vilje og de kunstneriske evner. Dets ud-spil må være ind-spil i en virkelighed, som er befolket med større eller mindre grupper af mennesker, der er karakteriseret ved særegne sociale og psykiske egenskaber. Og dets ud-spil må være kendetegnet ved, at det bearbejder disse menneskers, disse grupperes sociale og/eller psykologiske situation på en måde, så det kan virke øjenåbnende, troværdigt og nærværende (Langsted, Hannah & Larsen 2003 s. 152).

"Skullen" i ønskekivist-forstand strekker seg mot menneskenes livsverden, og det betyr å ta hensyn til den kulturen de befinner seg i og bidrar til. Samtidig er ikke "skullen" oppfylt dersom den kun streber etter en tidsriktighet, eller å "treffe" ungdomskulturen, fordi det som er tidsriktig ikke automatisk representerer det som skaper en opplevelse (Dewey 1934). Det må være andre og mer bestandige element som konstruerer denne nærhetsrelevansen gjennom å utløse noe som berører publikum på mer eksistensielt nivå. Nødvendigheten og nærheten til elevenes liv er ikke første prioritet for kunstnerne i skolekonsertpraksisen på grunn av det verkorienterte utgangspunktet, som verken vektlegger elevkjennskap eller interaksjon med elever, lærere og skoler. Flere produsenter er likevel opptatt av relevansen for målgruppa, og de mener denne typen relevans i skolekonsertene kan styrkes både i forhold til temavalg og form. Her inspireres produsentene av å se hvilke temaer som presenteres gjennom scenekunst, visuell kunst, film og litteratur i Den kulturelle skolesekken, men de legger også merke til trekk i mediebildet som kan være med på å prege elevenes kultur, og som de kanskje tenker at det kan være spennende å ta i bruk.

P4: og jeg ser for meg at skolekonsertene vil bli mye kjappere, alt går fortere, kortere snutter (knipser) sånn som radioen har endra seg, TV, det kommer til å forplante seg inn i skolekonsertene, fordi elevene er vant til det, og de er vant til at flere ting skjer samtidig, og det skal skje fort, jeg ser framtidige skolekonserter hvor elevene sitter med datamaskin og eller mobiltelefoner og.. sender meldinger underveis i konserten som man må ta opp i konserten, artig. (Eksempel 64, Produsentintervju, produksjon 4, 26433)

I dette siste eksemplet går produsenten litt på tvers av dannelsesstanken mange har om at skolekonsertene skal være et alternativ til popkulturen - kan det være en konflikt mellom nødvendigheten/skullen og den ”gamle” dannelsen? Det er antakelig en balansegang mellom å forsøke å skape noe nytt og å hive seg på trender for å konkurrere om oppmerksomheten med andre medier.

Produsenten som snakker i det neste eksemplet kaller seg for konservativ:

Det verste jeg ser er den type løsninger hvor musikerne gjør det de skal og så blir det avbrutt enten av en elevaktivitet eller de spiller en popsang eller en barnesang fordi de tror at det er det de skal være, og de slår beina under alt annet de har gjort og avslutter med en VG- topplistelåt for de tror at det er det de skal. Jeg tror på å gjøre det du kan, og så kan produsentene bidra med å tilrettelegge det på best mulig måte, ikke pakk det inn, det blir liksom ærlighet, da, i forhold til at da tar man publikum på alvor. Mange tror at det må pakkes inn i noe spesielt eller at man må være så ungdomslig eller, tror at den gjenkjennelsesfaktoren alltid må være med og vi må si yo eller noe og det er så misforstått tilrettelegging. (Eksempel 65, Produsentintervju, produksjon 2, 55792)

Dersom tilrettelegginga blir kul og ungdomslig bare for å ”henge med” eller ”snakke ungdommens språk”, så synes det som om denne produsenten mener det er å misforstå tilrettelegging. Det kan være at en del av de voksne tilretteleggerne opplever at danning og betydning i elevenes livsverden utgjør et motsetningspar. Men nødvendighet/skullen og danning trenger etter mitt syn ikke å være motsetninger. Barn og unge beskjeftiger seg, som alle andre mennesker, med eksistensielle spørsmål som handler om livene deres. Formforståelse og referanser er ofte annerledes enn hos forrige generasjon, og elevene tar i bruk utradisjonelle kanaler og medier for å uttrykke og bearbeide spørsmåla de er opptatt av. Dette gjør de ofte uten å tenke ”høy” eller ”lav” kultur, sjøl om uttrykka deres nettopp kan uttrykke sider ved deres klasse eller kultur uten at de nødvendigvis er klar over det (Drotner 1995, Juncker 2013).

Det kan være at noe av utfordringa ligger i det en produsent sier her:

Hvor går grensen mellom den kunstnerisk/estetiske dimensjon og deltakelsen fra elevene? Kaller det ikke pedagogikk, men elevdeltakelse. Hvordan får man til dette sam-rommet mellom det kunstneriske og elevenes relevans? (Eksempel 66, Feltnotat, produksjon 3,951)

Produsenten ser det som utfordrende å tilby en flertydighet i et rom der både kunstneren og eleven er til stede og anerkjenner hverandres eierskap til musikken. Når mennesker har/får et forhold til kunst og estetikk, så knytter dette seg til den enkeltes autoritet i forhold til kunstopplevelsen, fordi retten til å skape egne bilder, produsere egne følelser og til å tolke er en rettighet for både produsenten av kunstverket og mottakeren.

I situasjonen der kunstverket møter mottakeren har vi, i følge John Dewey (1934), en totalt likeverdig situasjon, et gjensidig og respektfullt avhengighetsforhold. Meninga i det ekspressive objektet er individualisert, men ikke essensialistisk, fordi det konstrueres aktivt hos de deltagende individene personlig, og i lys av den kulturen de kjenner. Dersom det er slik at estetiske uttrykk ikke bare leder til opplevelse, men er avhengig av en individuell konstruksjon hos de involverte partene, betyr det at kunstneren og mottakeren i overført betydning må anerkjenne hverandre som likeverdige for å kunne medvirke på seriøs vis i den relasjonen som den gjensidige estetiske erfaringa representerer. Det estetiske møtet er altså i seg sjøl en likeverdighetsrelasjon, og det å etterstrebe et slikt "sam-rom" mellom kunsten og elevens relevans blir meningsfullt for denne voksne produsenten. Et slikt sam-rom vil være det motsatte av å se eleven som et "tabula rasa", men stimulere estetisk handlekraft som danningselement. Ideen om et sam-rom knytter seg også til forestillingene om liminale rom eller mellomrom som er sentrale i mye samtidig pedagogikk og estetikk⁷⁹. Med "estetisk handlekraft" i musikk forstår jeg å ha god kjennskap til estetiske virkemidler og være i stand til å ta dem i bruk som redskap i eget forhold til musikk praktisk og som refleksjon og identitetsdannelse. Teorier om praktisk-estetiske læreprosesser knytter estetisk handlekraft til handlingsrommet (det potensielle rom) som ligger mellom den objektive, ytre verden og den indre, subjektive verden. I dette rommet kan den enkeltes estetiske intensjoner skapes, deles og bearbeides intersubjektivt og i dialog med kulturelt overleverte symbol og former (Winnicott 1990, Ross 1984, Austrung & Sørensen 2006, s. 111).

8.4 Konsertene og det pedagogiske

8.4.1 Kunstfeltet møter skolen

P1: De skolene som har gode relasjoner mellom elevene og lærerne, som har et aksepterende, tolerant og oppdatert læringsmiljø på skolen – de får de beste konsertene." (Eksempel 67, Produsentintervju, produksjon 1, 18086)

Det ser ut til at de fire produsentene er samstemte i at skolers kulturelle og musikkfaglige klima er svært viktig for hvordan konserten blir, slik det formuleres i eksemplet over. Samtidig virker det som

⁷⁹ Se kapittel 5: Relasjoner, didaktikk, estetikk

om tanker om konserter som eksplisitt del av utdanning er vanskelig å håndtere for en del av aktørene. I det neste eksemplet svarer deltakeren, en produsent, slik på spørsmålet mitt om det kan gå an å lære noe av å være publikum på konserter:

P4: med pedagogikk, altså at det skal ligge en form for læring etter at konserten er ferdig, at det skal være en sånn slags læringsprosess inne i dette her, det kan man jo vel håpe at det kan være, sånn, jeg synes alltid pedagogikken kan komme litt i siste hånd her, at egentlig konserten bør være den som er, at selve konsertopplevelsen og at det må være første rekke, så tenker jeg man kan bruke pedagogikken til å lokke elevene med inn i musikken, altså forberede de til musikken og også avklare ting i etterkant, på en måte altså gjøre at ting setter seg da. I forbindelse med selve konserten, de pedagogiske konsertene har jeg liten sans for. (Eksempel 68, Produsentintervju, produksjon 4, 7669)

Det er mulig at en del aktører i kunstfeltet forstår læring med pugg og innlæring av informativ kunnskap, og med den forståelsen vil pedagogiske målsettinger kunne innebære et angrep på konserten som estetisk og sensitiv opplevelse, altså en type læringsagendaer det er naturlig for musikeren å beskytte konserten mot. Definisjonen av læringsdimensjonen for skolekonsertene tolkes og formuleres ulikt av forskjellige aktører, pedagogikkspørsmålet blir ikke tatt opp, antakelig fordi det lenge har vært ujevnelig. Produsenten som snakker i det neste eksemplet er såpass inneforstått med situasjonen at hun ironiserer over den skjulte pedagogikken i skolekonsertordninga:

Å jobbe med en produsent er å jobbe didaktisk og metodisk, det er jo egentlig det vi gjør. Men vi lar være å bruke p-ordet. (Eksempel 69, Feltnotat utvalg, produksjon 2, 4556)

Egentlig vet alle i kunstfeltet at det som handler om musikk og læring ligger der, skolen er jo skolekonsertens eneste kontekst, men det markeres avstand til det pedagogiske feltet. Dette fenomenet kan ha to forskjellige opprinnelser som kanskje forsterker hverandre. Den ene grunnen til fornektning av at pedagogikk og læring kan betraktes som element i kunstopplevelsen, finnes i det verkorienterte rasjonale og skriver seg fra geniestetikken: Geniet er gudegitt og trenger ingen utdanning, musikken er også guddommelig og trenger ingen forklaring eller pedagogikk for å nå menneskets hjerte (Kant 2008). I tillegg går det an å kjenne igjen en kultursosiologisk mekanisme som handler om distinksjoner, der man definerer seg sjøl og sitt ståsted ved å ta avstand fra andres. Å markere at en pedagogisk diskurs er kunsten uvedkommende, kan bidra til å distingvere kunstnere fra lærere (Bourdieu 1993). Læreplanen i musikk omtaler musikk som eksistensiell opplevelse og estetisk erfaring, og tar et klart standpunkt for at det å kunne noe om og i musikk er forutsetninger for å kunne oppleve musikk. Når musikere og produsenter framstår som ambivalente til å forbinde musikkopplevelse med læring, så er dette et syn som er annerledes enn det som uttrykkes gjennom læreplan-eksemplet under:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. (Kunnskapsdepartementet 2006, Læreplan i musikk)..

Det samtidige overordna kunstfeltet rommer etter hvert en del diskurser som beveger seg vekk fra de autonome tilbaketrekkingene fra verden. I didaktisk sammenheng er ”The educational turn” i visuell kunst spesielt interessant, fordi aktørene her bevisst betrakter og tilnærmer seg skolekonteksten som kunstnerisk arena. Aktører innen denne retninga interesserer seg for det pedagogiske teorifeltet som bakgrunn for kunstnerisk produksjon og refleksjon (O’Neill & Wilson 2010). Å forholde seg til skolekonteksten som kunstnerisk arena vil si å forholde seg til kunstaktiviteten på mer heteronomt vis, der (skole)samfunnet får betydning for kunsten, og kunsten ser det som sin oppgave å være en ansvarlig aktør i dette samfunnet.

Biesta (2012) peker på en viss begrepsforvirring i generell omtale og refleksjon rundt utdanningsbegrep, noe som kanskje også er med på å forvirre kunstdiskursens agenter i skolekonsertpraksisen. Å spille en konsert på en skole, eller å planlegge og gjennomføre en skoletime i et fag, betyr å delta i en utdanningsrelasjon, legge til rette for læring. Biesta peker på at vi aldri kan sikre at læring skjer. Det er to grunner til dette: Læring er på den ene sida avhengig av at eleven gjør en innsats for å studere, eller åpne seg for materialet (Klafki 1996). På den andre sida kan vi aldri helt eksakt vite hva læring er eller definere alt en person har lært (seg) gjennom en utdanningsaktivitet. Det går dermed ikke an å påstå at musikkopplevelse fører til læring eller at (musikalsk) læring fører til musikkopplevelse. Men det går an å si at musikkopplevelse og læring er fenomen på samme nivå, og at det er mulig å legge til rette for at begge deler skal inntreffe.

Nielsen (2012, s. 21) systematiserer fagdidaktikk som et integrativt felt mellom faglige og pedagogiske dimensjoner, og dette gjør han i lys av musikalsk og musikkpedagogisk virksomhet. Han identifiserer fire kategorier av fagsyn som vil produsere mulighetsbetingelser for hvordan praksiser kan drives. Det første fagsynet er et musikkfagsyn: Er musikken uttrykk for noe annet enn seg sjøl, og i tilfelle hva? Det andre fagsynet er musikkvitenskapelig: Er det musikken som skal undersøkes på autonome vilkår, eller skal dimensjoner i omverdenen, musikkens ”eksterne meningshorisont” (Nielsen 2012, s.23) stå i fokus for vitenskapen? Det tredje fagsynet omhandler den didaktiske refleksjons relasjon til feltet. Står man i en posisjon der musikkundervisninga eller konsertopplevelsen bedrives som basisfagdidaktikk, som etnodidaktikk, som utfordringsdidaktikk eller kanskje som eksistensdidaktikk? Valg av posisjon her betinger den fjerde og mest praktiske kategorien fagsyn: Musikkdidaktiske beslutninger i form av valg av metode, medier, aktivitets- og organisasjonsstruktur. Disse praktiske uttrykka for faget er betinga av fagets samla kontekst i form av

fagsyn. Det fysiske uttrykket for praksisen i form av konsertpraksiser og undervisning er dermed betinga og konstruert av en interaksjon mellom verdier og valg i relasjon til de fire fagsyna.

Når det gjelder lærerne fra intervjuene, så er inntrykket mitt at de ser skolen som en læringsarena, og at de forholder seg til at det som skjer i skolen skjer for å skape læring. Dersom musikere går inn i skolen med en agenda om at det ikke skal skje læring, bare opplevelse, så er det en diskursiv konflikt her. Men flere produsenter vet og anerkjenner at de bruker didaktiske og pedagogiske redskap for å nå elevene med musikken, og de mener didaktiske teknikker kan tas i bruk for å hjelpe elevene å komme i kontakt med musikken.

P2: jeg er veldig på at når vi jobber innenfor de rammene vi gjør, så jobber vi didaktisk med hvordan vi legger opp en konsert, vi jobber med hva som er innholdet og hvordan og hvorfor vi gjør det, og det er jo pedagogiske verktøy på en måte. (Eksempel 70, Produsentintervju, produksjon 2, 11859)

Læringstanken var spesielt fremmed for noen produsenter, men lettere å lansere for musikere. I det neste eksemplet ramser en musiker opp en lang rekke læringsaspekter ved å være publikum på konsert:

M3b: Man lærer om sine egne følelser eller sine egne reaksjoner på ting eller alle sånne bitte små ting man kan knytte til sånne øyeblikk da, som en konsertopplevelse er, som ikke kan sammenliknes med at det er sånn "Første verdenskrig startet i dødød" eller en tekst som er informativ for eksempel, så er en opplevelse eller en konsertopplevelse noe helt annet, fordi den er sammensatt av veldig mange ting, både av dem du er sammen med, sånn sosiale ting, eller den spesielle opplevelsen av å sitte sammen med folk og det gjør vi sammen, og det at man tar seg selv i å like ting man ikke trodde man likte, alt mulig rart da, både sin egen smak og identitet men også liksom sånn bare "Wouw, han spiller liksom sånn med henda sine og nå så jeg at han trykka på den knappen og da kom det liksom sånn vibrering på tonen" eller bare bittesmå ting man kan lære da som handler om eller som bare kommer fra det øyeblikket eller den opplevelsen, og det synes jeg er noe kjempeviktig. (Eksempel 71, Musikerintervju, produksjon 3, 22676)

Jeg oppfatter at denne musikeren mener at på konserten kan man lære om sine egne følelser, smak og identitet, at det ligger sosial læring i å oppleve noe sammen med andre, og at man kan oppleve hvordan ting og instrumenter fungerer og lære av det, og det ser hun som noe sammensatt eller sammenvevd med musikken, og at det skjer i øyeblikket. Samtidig tolker jeg det slik at hun mener at det å lære på konsert er annerledes eller noe annet enn informativ læring.

Noen musikere i studien formulerer med andre ord læringspotensialet i musikkopplevelsen som uproblematisk. Jeg tror dette har med frilanstilværelsen deres å gjøre, de definerer seg som musikere, men opererer/pendler i det daglige mellom situasjoner som er mer eller mindre eksplisitt pedagogiske

eller kunstneriske på daglig basis. Produsentene har en annerledes situasjon, de er heltidsansatte, forholder seg primært til andre i skolekonsertordningas produksjonsapparater og får sitt daglige diskursive påfyll der. Jeg ser på musikernes litt divergerende svar som uttrykk for at en slags endringssituasjon, noe som harmonerer med resultater fra en undersøkelse gjort av Mangset (2004), der han observerer at mange kunststudenter identifiserer seg med det romantiske kunstneridealet, men at en del av studentene har åpning mot andre kunstneridentiteter, for eksempel å bli samfunnsaktør eller å være kommersiell, altså overse eller bryte med feltets tatt for gitte valueringer av kunstnerisk kapital (Solhjell & Øien 2012, s 34). Mangsets undersøkelse er gjort på de nasjonale kunstutdanningsinstitusjonene Teaterhøgskolen, Kunstakademiet og Musikkhøgskolen, og han peker på Musikkhøgskolen (NMH) som den institusjonen der studentene er mest ”ute” i samfunnet gjennom at det er vanlig for NMH-studenter å ta oppdrag innen undervisning, komponering, som musikere eller på andre områder av musikklivet. Mangset identifiserer den litt mer pragmatiske musikerrolla som et utviklingstrekk, og siden undersøkelsen er fra 2005, er det mulig at denne utviklinga kan ha kommet et stykke videre.

8.4.2 Elevaktiviteten – pliktløp eller tilbud om relasjon?

En av produksjonene har brukt mye produksjonstid på å utarbeide en didaktisk prega elevaktivitet som sentralt element i forestillingens dramaturgi – med elementer av fiksjon, og jeg vil her presentere elementer i resultatet og prosessen for å vise hvordan det kan fungere når også elevaktiviteten får profesjonell kunstnerisk oppmerksomhet.

Fra konserten:

Nå vil musikeren lage et vers. Han ”trenger hjelp” fra publikum og velger ut elever etter en spesiell utvalgsmetode. Han ser ikke på personen hele tida, men har notert seg hvem han vil skal svare på et tidlig tidspunkt – og etterpå ser han ut over publikum generelt mens det ser ut som om han tenker på hvilke kriterier ved personen (f. eks briller, stripe sokker, gutt, tredje klasse) som skal ligge til grunn for utvalget. Dermed virker det som om han leter etter en person som han ikke vet om finnes. Den første som blir valgt ut får si navnet på et sted, nestemann må si en farge, og neste en kroppsdel. Så synger han det nydikta verset med de foreslåtte orda satt inn i en preprodusert tekst som virker improvisert fram der og da, elevene er med på forskjellige varianter av refreng. Til slutt et kjempestort fellesrefreng mens han spretter og hopper rundt og dirigerer med pompøse bevegelser. (Eksempel 72, Video konsert, produksjon 1,3413)

Her prøver musikerne å skape en fiksjon – og de eldste elevene har kanskje gjennomskua dem, men for mange som sitter i salen, så virker det som om han dikter melodien der og da og at han trenger hjelp til å få satt tekst til den, og det hjelper at han framstår som en ivrig og energisk aktør som viser at han koser seg med publikummet sitt og nyter dialogen med dem. Jeg vet at tilrettelegginga av denne sekvensen tok mye tid og energi i produksjonsfasen, siden jeg jo var deltakende observatør

også i produksjonsperioden. Dialogen med elevene ser enkel og liketil ut i konsertsalen, men det ligger både en klar idé, utvikling av ideen og mye øving bak for å få den til å sitte bra. Jeg velger her å ta med noen notater fra prøveperioden for å illustrere mer av bakomhistorien til denne elevaktiviteten:

De får ideen til å late som om sangen blir improvisert fram fra bunn av. Produsenten forklarer forskjellen på "Nå synger vi den dere", og "Bli med da!", han sier at det første er kommando, mens det andre er invitasjon. "De skal heller være med oss i noe som vi gjør sammen enn bare å tilfredsstille oss". Men hvordan skal elevene svare i sangen? Forslagene må ikke begynne å leve sitt eget liv, og det må ikke bli for mye støy. Kontrollerbare former, sier produsent. Produsenten foreslår at skuespilleren for eksempel skal si: Nå trenger jeg forslag fra en tredjeklassing, gutt, med noe rødt på seg. Han forklarer det med at det blir å melde seg på en mer -aktivitet, og at den kan varieres improvisatorisk i framføringssituasjonen.

Produsent: Og så er det viktig at når du får forslagene må du gjenta dem høyt og tydelig, slik at alle kan følge med, og så må du oppsummere, og når du har gjort oppsummeringen av forslagene kan dere begynne å spille. At du henter inn og gjentar, oppsummerer til slutt, da har vi noe som noen enkeltindivider har bidratt med, og så alle, vi bygger opp den følelsen av at jeg ønsker å bidra. (Eksempel 73, Video produksjonsprosess, produksjon 1, 1507)

Produsent: Det skal ikke være noen åpne spørsmål til publikum. Kommentarer skal ignoreres, ingen kan få fortelle noe. Utvalgsteknikk som blir smalere og smalere for hvem som får svare. Dette gir dynamikk. Er mer enn en teknikk, men skal bygge en dialog mellom musiker og publikum. Skolen synes jo at å synge er gøy, du kan kjøre ekstra refreng: Bare gutter, bare jenter, andre grupper du finner på. (Eksempel 74, Feltnotat, produksjon 1, 8592)

Etter disse instruksjonene og begrunnelsene begynte musikerne å øve inn aktiviteten med produsent, regissør og meg i rollene som et veldig barnslig, pratsomt og ivrig syngende publikum. Skuespilleren brukte oss til å trene rekkefølge, timing og alle de elementene han ville ta hensyn til, og til slutt satt rammeverket såpass trygt i kroppen at han hadde noe å improvisere ut fra på scenen.

Mange vil nok si at vi her har fått beskrevet en didaktisk arbeidsmåte – gruppa planlegger og øver inn et visst innhold gjennom metoder som skal utløse reaksjoner i tråd med målsettinga, og selv om det planlegges rom for improvisasjon, så er rammene kontrollerte. Samtidig er denne arbeidsmåten med på å gi elevaktiviteten en kvalitet som kan smelte den inn i konserten og gi den en rettmessig plass i det kunstneriske produktet. Denne musikeren har noen utvida relasjonelle kvaliteter som er annerledes enn det teknisk-musikalske fokuset som i følge produsenter er grunnlaget for casting, og disse kvalitetene og resultatene kommer som vi ser på ingen måte gratis, de er ikke billig juks, men framstår som profesjonelt utarbeida fysiske og performative element i produksjonen.

Men – det var bare denne ene av de fire produksjonene som hadde kapasitet til og prioriterte å arbeide profesjonelt og målretta med elevaktiviteten. De andre la ikke vekt på dette i samme grad. En av produksjonene hadde en uforberedt aktivitet som gikk ut på at elevene skulle komme med lyder i refrenget på en sang, en relativt enkel løsning som verken tilfører noe kunstnerisk eller tilfører vesentlige dimensjoner til samhandlingen eller det musikalske bortsett fra den fysiske aktiviteten. En slik aktivitet kan være grei av flere årsaker:

Produsent forklarer for musikerne at den interaktive biten har en innhentingsfunksjon der man kan sikre seg at alle barna blir ”med” dersom de skulle ha ramla ut før denne sekvensen. (Eksempel 75, Feltnotat, produksjon 1, 4556)

Dersom elevaktiviteten kun utføres som et kommunikativt og instrumentelt knep, kan det bli et problem for produksjonen kunstnerisk og didaktisk.

...for eksempel øver vokalisten inn noen fine ord med publikum, sier det som en liten ordremse, nå tenkte jeg hun skulle bruke det til noe, men så kom det ikke noe mer, så skal hun liksom ha dem litt med og være mer, som en slags allsang, kommer ikke helt gjennom til det publikummet som sitter der da. (Eksempel 76, Feltnotat programråd, produksjon 4, 2818)

Denne kommentaren fra et programrådsmedlem kan beskrive elevaktivitet som mangler didaktiske og kunstneriske begrunnelser, aktiviteten presenteres egentlig ikke for at elevene skal bidra til konserten, men for å ha aktivisert elevene fordi man har hørt at det er bra å gjøre. Den som snakker i utdraget her, påpeker at publikum reagerer instinktivt og negativt på det – de kan føle seg lurt dersom en aktivitet ikke oppleves som logisk og meningsfull i sammenhengen.

Elevaktivitet og kommunikasjonsteknikk er viktige døråpnere inn til musikken, noe de lærerne jeg har intervjuet bekrefter. Musikernes intensjon er å åpne hjertene for musikken, men det virker som det er vanskelig for musikerne og produsentene å ta konsekvensen av det ved å utarbeide elevaktiviteten på profesjonelt vis. Dette kan ha med det problematiske forholdet kunstdiskursen har til læring og pedagogikk å gjøre. Manglende profesjonelt arbeid med elevaktiviteten knytter seg antakelig til at kunstfeltet i skolekonsertordninga fortsatt ikke helt har forlatt forestillingen om at verket i seg sjøl er kommuniserende, men den kan også være begrunna i oppfatninga om at kunst og pedagogikk er to atskilte størrelser som ikke har noe med hverandre å gjøre. Det er heller antakelig ikke så mange musikere som innehar det ferdighetsregistret vi så beskrevet over, kommunikativt, improvisatorisk og fysisk, og ikke alle produsenter har den didaktiske kompetansen som skal til for å strukturere en slik aktivitet. En god elevaktivitet krever kommunikative og improvisatoriske ferdigheter på høyt nivå, men disse ferdighetene er ikke anerkjente som verdifulle i det verkorienterte kvalitetssynet. Her er et programrådsmedlems vurdering av produksjon 1, som altså hadde en didaktisk orientert elevaktivitet:

Det er to debatter med denne typen produksjon – Er cross-overproduksjoner og forestillinger noe vi skal drive med, og: Skal vi underholde barn? Som konsert holder det ikke, men som opplevelse er det uovertruffent. (Eksempel 77, Feltnotat programråd, produksjon 1, 2460)

Produksjonen fikk svært positiv mottakelse i programrådet. Personen som snakker her anerkjenner kvaliteten og mener det er en god kvalitet som cross-over og underholdning. Men med kvalitetsparametrene for ”konsert” vil det etter vedkommendes mening ikke være godt nok likevel. En seriøst og didaktisk profesjonelt utarbeida kommunikasjon med elever i konsertsituasjonen vurderes, slik jeg ser det, lavt i diskursen, og det kan være en av grunnene til at kompetansen ikke bygges opp i denne retninga.

Performativitetsforskeren Siemke Böhnisch (2010) skisserer opp tre forskjellige tankesett i forestillinger for barn.:

Publikum som mottaker av et avslutta verk (Verkestetisk tankesett)

Forståelse av en enveisretta påvirkning av forløpet (Musiker= sender, publikum= mottaker). Musikers svar på publikums reaksjoner er ikke tema. Forestillingen foregår på scenen, verkforståelsen er statisk.

Publikum som (med)skaper av forestillingens mening (Resepsjonestetisk tankesett) Publikum er mottaker, men ikke passivt, forestillingen foregår i tilskuerens bevissthet. Verket ses på som uavslutta når det presenteres for publikum, Tekstens mening⁸⁰ fullføres ved publikumsresepsjonen. Forestillingen foregår i tilskuerens bevissthet. Verkforståelse: Dynamisk.

Publikum som hørbar og synlig bidragsyter (Performativt tankesett)

Sceniske forløp oppfattes som variable, hørbart og synlig agerende publikum, gjensidig (kollektiv) påvirkning av det performative forløpet mellom musiker og publikum, forestillingen foregår i mellomrommet mellom utøver og publikum. Verkbegrepet erstattes med hendelsesbegrepet.

De tre tankesetta har i følge Böhnisch en utvikling ”fra det passive til det aktive, fra det statiske til det dynamiske, fra det konstante til det variable, fra det individuelle til det kollektive, fra mottakeren til deltakeren ” (Böhnisch 2010, s. 87). Med disse tre tankesetta følger også relative kvalitetsverdier som kommer til syne i evaluering. Varianter av kunstdiskursens tilnærming til elevaktivitet og elevdeltakelse i skolekonsertpraksisen kan diskuteres i lys av disse tankesetta.

8.4.3 Skolen som opplevingsrom - på kunstneriske premisser

En av produksjonene tilbød en mulighet til å filme publikum og musikere på konsert samtidig. Skolen jeg valgte å gjøre opptaket på, viste seg å være godt organisert i forhold til

⁸⁰ ”Tekst” her må forstås multimodalt.

konsertbegivenheten, og den ga inntrykk av å ha et seriøst faglig forhold til de estetiske faga. Jeg opplevde den ikke som en spesielt ”kultursatsende” skole, men det virket som om alle fag ble sett som viktige og at de var omfatta med samme pedagogiske profesjonalitet. Jeg har valgt å se nærmere på denne konserten for å si noe om hvordan det kan være når det klaffer eller ”klikker” mellom en skole og en produksjon. Skolen hadde rundt 150 elever, det vil si at alle elever fra 1.-7. klasse var til stede samtidig i gymsalen. Konserten er en samtidsmusikkproduksjon med kunstmusikk som er helt ukjent for elevene og lærerne. Det var sendt ut lærerveiledning, men ikke musikkseksempler på forhånd.

Når alle har satt seg, ønsker kulturkontakten musikerne velkommen. Både hun og alle tre musikerne står i den åpne enden av V-formen publikumsplassene er satt opp i. Hun kommenterer måten å sette opp salen på og sier at alle ser godt og at det ser spennende ut. Musiker 1 tar ordet og sier at hun tror alle ser godt, men hvis de ikke gjør det, kan de på bakerste benk reise seg opp. Musiker 2 sier at det er lov til å holde seg for ørene hvis de synes det blir for høyt. Vi blir ikke sure. Da setter vi i gang. (Eksempel 78, Video konsert, produksjon 2, 1719)

Her ser vi mange element i spill som forholder seg til dannelsesbegrepet: Ritual, høflighet, eksemplarisk, fellesopplevelse. Situasjonen er eksemplarisk ved at kulturkontakten gir et tydelig positivt signal fra skolen, hun setter stemningen og gir klar melding til elevene om at musikerne og skolen har en kontrakt, at de er på lag og at elevene er velkomne på kontraktens premisser. Hun dobbeltkommuniserer ikke. Vi vet ikke hva hun personlig mener om samtidsmusikk, eller om å ha konserter på skolen, men hun opptre profesjonelt. Musikerne forteller elevene hvordan de liker å ha det, det er et kommunikasjonssignal, men samtidig sier de hva som er tillatt, det skaper trygge rammer. Samtidig kan man reflektere over hvordan skolens krav til disiplin i dette tilfellet ser ut til å fungere som en hjelper for konsentrasjonen og tilbyr den enkelte en mulighet for å åpne opp for den estetiske opplevelsen. De voksne gir signal om at de forventer konsentrasjon og at elevene tar konsertsituasjonen seriøst, og gjennom dette skapes det et rom for nærvær, det blir mulig for dem som er til stede å komme inn i musikken og møte opplevelsen. Disiplinen skaper trygge rammer for opplevelse, læring og dannelse.

Læreren passer på at elever setter seg der hun vil. Elevene vinker til kameraet. Så slipper en ny pulje elever inn i salen, de går på rekke. Den samme læreren sørger for at de setter seg. Støynivået stiger. Lærere setter seg blant elevene. De yngste elevene plasseres foran og de eldste bak. nye og nye elever kommer inn på rekke, med læreren sin iblant seg. (Eksempel 79, Video konsert, produksjon 2, 1351)

Skolen tilrettelegger her med planlagt organisering av innmarsj og plassering av elever. Skolen bidrar med sitt disiplinære apparat til konsertopplevelsen. Lærerne ser ut som om de vet hvor elevene bør

sitte, og også hvor de sjøl skal plassere seg blant elevene. Hvordan ville resten av begivenheten arta seg ved tilfeldig innmarsj og plassering?

Kameraet har fokus på to små gutter med lærer. Lærer stopper en gutt til venstre for seg som trommer på knærne. De to minste får hjelp til å holde fokus. Hun tar dem rolig i skulderen når de begynner å snu seg til andre. Hvisker litt i øret. Den minste blir stoppet i prating. Han har mistet oppmerksomheten nå men konsentrerer seg veldig og kommer tilbake. Læreren følger med som en hauk på elevene, stopper bevegelser, henleder oppmerksomhet mot dem som spiller. Hun hjelper dem til å konsentrere seg, gjør det på en rolig og nesten umerkelig måte. Stykket er ganske langt og komplisert. (Eksempel 80, Video konsert, produksjon 2, 4732)

Samtidig som disiplinen tilbyr et rom for kontemplasjon, så dannes elevenes koder som publikum på en vestlig kunstmusikk- konsert. Sitt stille, lytt og forsøk å skape din egen mening. Ikke forsøk å bidra eller ytre deg gjennom kroppen din. Læreren er ikke her som publikummer, men som lærer, og rollen hennes virker definert: Hun skal hjelpe/støtte elevene til å få noe ut av konserten. Dette gjør hun ved å støtte elevene til konsentrasjon og oppmerksomhet i stedet for å hysje dem ned. Eleven er antakelig en 1. klassing, dette er i oktober, så det kan gjerne være en 5-åring vi har for oss her. Jeg opplever han som virkelig interessert, han har en intensjon om å få dette med seg. Han har lyst til å oppleve noe, er innstilt på å finne mening i dette, kanskje også fordi hele situasjonen forteller ham at ”dette er slike ting vi gjør på skolen, når vi er store”.

Det er bare ett tradisjonelt stykke i konserten, et solo Bach-stykke. Det har hittil ikke vært applaus, men etter dette stykket klapper publikum. Det er naturlig for utøveren å bukke etter et konvensjonelt stykke musikk, som en del av konvensjonaliteten, og i tillegg har publikum lært seg den rituelle koden: Når vi har hørt et stykke klassisk musikk, så klapper vi.

Når konserten er over, blir det også applaus, og kulturkontakten kommer fram og gir uttrykk for stor begeistring. Kulturkontakten bekrefter igjen at skolen og musikerne er på lag, og budskapet hun gir elevene er at dette bør dere forstå som ”høy kvalitet”. Dermed knytter hun an til og minner elevene på den kontrakten som ble presentert i begynnelsen: Konserter er noe skolen setter pris på og liker, og det er en del av prosjektet med å gå på skole å kunne ta til seg en konsertopplevelse.

Etter konserten lot jeg kamera gå:

En del elever og kulturkontakten blir igjen i rommet og går rundt og prøver instrumenter og spør musikerne om ting mens de pakker. Kulturkontakten sier til musikerne at hun synes det var kjempebra, gir noen tilbakemeldinger, diskuterer litt, holder seg i rommet. Kulturkontakten spør om noter og notering, og hun viser elevene hvordan notene ser ut, det er ikke som vanlige noter. Så spør de om trestokkene det ble spilt på og om de kanskje kan bygge slike sjøl. To jenter begynner å spille på trestokkene, den ene har en hammer, den andre har to. Kulturkontakten og de to jentene studerer

hvordan trestokk-klangstavene er bygd. Men jentene vil nok heller spille. De står og svaier fra bein til bein mens de bruker hamrene på trestykkene. "Det var kjempekul konsert synest eg" "det var kult det de gjorde med hendene og..." Den ene forsvinner. Den andre står og hører på kulturkontakten snakke med en av musikerne om noter. Så går hun tilbake og fortsetter å spille på trestammene.(Eksempel 81, Video konsert, produksjon 2, 7962)

De to jentene vil gjerne gi uttrykk gjennom å spille, de er tydelig inspirert og klare til å ta fatt på sin egen versjon av dette. Samtidig ser jeg også at de observerer kulturkontakten sin i møtet med musikerne, hva sier/gjør hun, hvordan oppfører hun seg. De er kanskje litt stolt av at hun kan prate så faglig med musikerne og at hun får dem til å gi positiv respons. De virker også interessert i de "eksotiske" musikerne som kan gjøre så mye spennende. Musikerne er kanskje et pust fra den store verden utafør bygda de bor i, en påminning om at det kan finnes muligheter et sted der ute, om noen år. Musikerne er unge kvinner, så det er lett å spekulere i identifisering her. Det virker som om jentene ønsker at dette skulle vart litt lenger, fått holde på litt og fått ha musikerne der.

For innbyggerne på denne skolen var konserten også en rituell fellesopplevelse: Alle, uansett status, var publikum, og alle hørte og så dette for første og eneste gang samtidig. Jeg mener elevene ga til kjenne en estetisk beredskap på basis av den daglige undervisninga, og de hadde en stemthet (Pahuus 1995) for denne konserten fordi de antakelig hadde fått god informasjon om rammene for innholdet. Samtidig visste de ikke alt som skulle skje, de ble overraska, og miljøet på skolen føltes såpass trygt at de hadde anledning til å gjøre plass til sine egne tolkinger av det som skjedde. Det finnes likevel noen danningsteoretiske aspekt ved denne produksjonen som skaper utfordringer. Det er et verkorientert konsept, og konserten er verken elevorientert eller barnekulturelt forankra, det er voksenstyrt og uten medbestemmelse. Elever eller grupper kan ikke ta initiativ eller bidra ut over nonverbal respons, eller bevege seg. Det er ikke rom for improvisasjon. Enveis, ikke dialogforankra. Konseptet er sterkt ritualisert – det likner en konsert for voksne.

Det er heller ikke noe ved konserten som anerkjenner eller spiller på kvaliteter ved skolen som lokalsamfunn, noe som gjenkjenner eller anerkjenner dette stedet eller menneskene der som noe spesielt (Kwon 2004). Det går derfor fint an å plassere denne konserten på den materiale sida av dannelsesteorien, en objektorientert dannelse som blant annet handler om å lære å forholde seg konvensjonelt til verket og ritualene rundt det. God pedagogisk kvalitet på denne konserten ble skapt av skolen gjennom god forberedelse, informasjon og organisering, ved felles opptreden og at det fantes felles regler for å være på konsert som ble gjennomført og støtta (i hvert fall utad) av alle lærere. Musikerne bidro med en verkorientert og kontemplativt orientert konsert som bød på overraskelser og kontraster for øyet og øret. Lærerne støtta opp og skapte interesse hos elevene, de henledet oppmerksomhet, brukte ritualer, viste musikerne interesse, og kulturkontakten fant overganger til undervisning. Lærerne forsto sin rolle til å være lærere og tilretteleggere for elevens

opplevelse, og konserten ble behandla som en lærings/danningssituasjon av skolen. Lærerne opptrådte som forbilder holdningsmessig og rituel.

8.5 Lærerne, musikkfaget og konsertene

Lærerne forholder seg til mange ledd i skolekonsertpraksisen. De underviser elevene i musikk og andre fag gjennom året, de deltar som publikum og lærer på konserter, og de har ansvar for å forberede elevene på konserter. Forholdet mellom lærerne, musikkfaget og konsertene er med andre ord et viktig forhold som kan være utslagsgivende for elevenes konsertopplevelse.

8.5.1 Læreres didaktiske kvalitetsoppfatninger

Lærernes hovedfokus i intervjuene ligger ikke så mye på kunstverket, de virker mest opptatt av elevenes mulighet til oppleving og deltaking. De gir til kjenne mer elevorienterte og mer didaktisk innretta kvalitetsoppfatninger enn musikerne. Flere lærere mener at mer av konsertenes innhold og form bør legges til rette for at elevene kan relatere dette til sin livsverden, kulturinteresser og modning, og konsertene må ha en slags dialogisk form, slik som lærer 3 sier det her:

L3: Det er veldig fint når det ikke bare er sånn derre her kommer vi, og setter oss litt tilbake og ser på, men at det er en slags dialog, og at det er delaktighet, og at det er kommunikasjon mellom aktør og publikum, det vil nok være noe som sitter igjen hos elevene, mer enn bare komme innom og lytte og gå igjen den andre døra. (Eksempel 82, Lærervintervju, produksjon 3, 8260)

Ingen av lærerne jeg har intervjuet går så langt som til å tenke seg oppheving av eller utflating av sender- mottakerperspektivet eller at publikum skulle kunne få makt og ansvar i forestillinga. Skillet deres mellom en vellykka og en mindre vellykka konsert ser ut til å gå mellom det de kaller god og dårlig formidling, og større og mindre grad av delaktighet og gjenkjennbarhet for elevene, jo mer elevfokuseret og tilrettelagt, jo bedre. På den annen side ønsker de at konsertene skal by på en slags estetisk flertydighet eller gåtefullhet og at konsertene skal representere noe som er annerledes enn den musikken elevene konsumerer til daglig. Dette ønsket knytter seg til dannelsesidealet om ”strekking”, men også til tanken om estetikken som noe gåtefullt, flertydig og følelsesbasert, som et annet språk enn kognitivt baserte inntrykk. Det virker ikke som om de ser særlige motsetninger mellom det kunstneriske og en sterk elevfokusering.

L3: God skolekonsert, det er klart at det er jo en konsert der du opplever at eleven blir engasjert på en eller annen måte, for hvis det blir mye uro i rekkene så hjelper det ikke hvor musikalske aktørene er eller hvor dyktige de musikerne er, ja, de må fange elevene og det kan være forskjellige sinnsstemninger altså, det behøver ikke være at de er med som akrobater i forestillingen, men at de liksom rett og slett fanger dem, treffer dem. (Eksempel 83, Lærervintervju, produksjon 3, 9952)

I gjeldende læreplan skisseres musikkopplæringa som en kilde til å gi den enkelte et rikt og differensiert forhold til musikk, og planene for musikkopplæringa i skolen tar sikte på å hjelpe elevene til å forholde seg til og bruke musikk på forskjellige måter på sin vei gjennom livet:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsdepartementet 2006, læreplan i musikk, Formål).

Hvordan opplæringa i musikk gjennomføres på den enkelte skole, betyr noe for elevenes muligheter til musikkopplevelse, og til å utvikle smak og bruk av musikk, og det er tydelig at skolenes tilnærming til denne oppgaven varierer.

P1: Det jeg merker i forhold til evalueringsarbeid med skolene, uansett kvaliteten på musikken, er ambisjonsnivået. De skolene hvor musikk kun er et akademisk fag hvor musikkrommet er fullt av skrivepult og stoler, og det henger bandplakater og veggavisbiografier om Edvard Grieg på veggen, de skiller seg ut i konsertsammenheng fra de skolene som går inn for en aktiv musisering, som har gitaren og pianoet i musikkrommet, som uansett hvor dårlig eller svakt faglig den er drevet, har en aktiv tilnærming og en deltakende tilnærming, etter vår erfaring skaper de en mye bedre konsertopplevelse. (Eksempel 83, Produsentintervju, produksjon 1,18611).

Jeg synes deltakeren her sier at arten og kvaliteten på opplæringa elevene får i musikk er med på å prege kvaliteten på det spesifikke performative produktet som oppstår når skolens publikum møter et preprodusert skolekonsertprogram. Det er også interessant at han framhever aktiv musisering i opplæringa som den beste veien til å skape gode publikum. Dermed er han inne på publikums kompetanse som viktig for feedbacksløyfer som mekanismer i performative begivenheter (Fischer-Lichte 2008). Min videre refleksjon omkring dette er om det hadde vært mulig å ta i bruk elevens akkumulerte kompetanse direkte i konsertene. Vil det fysiske aktive elementet denne deltakeren finner utløsende for kompetanse og engasjement i klasserommet kunne ha den samme effekten i konsertsituasjonen?

Flere deltakere mener at skolens grunnfesting og faglige profesjonalitet i forhold til estetiske opplevelser har betydning for hva som kan skje på konserten. Det neste eksemplet viser en situasjon der lærerens og skolens engasjement fungerer i det stramme tidsregimet: Læreren/kulturkontakten er kompetent og omsorgsfull overfor musikerne og elevene, hun kan nok om musikk til å klare å se muligheter i materialet, og hun har tydelig fått/tatt seg litt fritid fra neste undervisningstime for å følge opp etter konserten.

(Kulturkontakten) sier til musikerne at hun synes det var kjempebra, gir noen tilbakemeldinger, diskuterer litt, holder seg i rommet. Kulturkontakten spør om noter og notering, og hun viser elevene hvordan notene ser ut, det er ikke som vanlige noter. Kulturkontakten studerer og diskuterer notene videre med respons fra musikerne. Hun vil gjerne ha kopi av notene for å vise klassen. (Eksempel 84, Video konsert, produksjon 2, 7962)

Det neste eksemplet beskriver et litt vanligere scenario:

I pausen etter konsert 2 gikk vi til lærerrommet. Der fikk vi et eget bord og smørbrød som barna hadde smurt. Ingen lærere kom bort og pratet, ingen sa takk for konserten eller spurte om noe og musikerne tok heller ikke kontakt med noen voksne. (Eksempel 85, Feltnotat, observasjon på skole, produksjon 3, 3985)

På en gjennomsnittlig skole er det noen som smører rundstykker til musikerne og plasserer dem på et eget bord og fyller opp en kanne med kaffe. Dette med å smøre mat og koke kaffe blir gjort på nesten alle skoler, kanskje som et signal om at, jo, vi har forberedt oss. Musikerne sitter som oftest for seg sjøl og spiser på det fremmede lærerrommet. På en del skoler kommer noen bort og slår av en liten prat om hvor de kommer fra og hvilket hotell de bor på osv., men det er sjelden noen faglig samtale eller oppfølging av det musikerne faktisk gjør der på skolen. Denne turnéordninga har vært i skolen i så mange år, så det har oppstått rutiner også for disse møtesituasjonene der man har forventninger til hverandre som også følger en form for tradisjon.

8.5.2 Lærere på konsert

Lærerne i min studie gir uttrykk for takknemlighet og glede over å få kunstbesøk og konserter. Christophersen (2013) registrerer også denne positive innstillinga fra lærere, men mener det finnes mange ubesvarte spørsmål og spenninger rundt lærernes rolle i konsertsituasjonen. Slik jeg ser det, kan læreres opptreden i konsertsalen si noe om opplæringa deres og synet de har på estetiske fag i skolen. På skoler som jobber seriøst med estetiske læreprosesser, kan det se ut som om det er enighet om koder for oppførsel i framføringssituasjoner. Men mange steder er lærernes rolle på konsertene uavklart, og det kan føre til konflikter og irritasjon. Musikere oppfatter at elevene er "sine" når de er i gymsalen, mens en del lærere opptrer veldig kontrollerende samtidig og på samme arena. En variant av læreroppførsel på konsert som er hatet blant musikere er "fengselsvokteren": Lærerne står fordelt rundt publikumsmassen med korslagte armer, og går inn mellom benkeradene og griper inn dersom noen "bråker". Uheldigvis forveksler mange av disse lærerne positiv feedback med "bråk", oppdragelsesdimensjonen overdrives og virker forstyrrende på konserten. Christophersen (2013, s 10) mener musikernes oppfatning av allianse med elevene lukker læreren ute fra sin egen faglige profesjonalitet i konsertsituasjonen. Læreren må dermed finne andre funksjoner, for eksempel som vaktmannskap mot uønska oppførsel hos elever, kunstnerens hjelpemannskap (rigg, kaffe og rundstykke) eller som mediator mellom eleven og kunstneren.

En variant jeg finner av oppførsel hos lærere er ikke-bry-deg-strategien, som musikerne fra produksjon 4 forteller om her:

M4a: Da satt ei og, det var ei så satt og...(gest)

Kari: Retta oppgaver ja, hihi

M4d: Og eg trur dei e egentlig veldig sjenerte

Kari: Ja

M4d: Og eg tror at de e livredd for å bli tatt opp, på scenen, tilfelle det skulle vere eit sånt innslag, eg kjenne typen, og derfor har de med seg ting så de e veldig opptatt med, og det er egentlig veldig udanna å gjer på konsert, generelt, så e det mot formidlingssituasjonen sant

Kari: De er jo også sånn at de er forbildene til elevene sine

M4a: Du ser jo at de er heilt uinteressert

M4d: Og da eg sei, eg ser ranselen din, den er grei, den skal du få ha, men ikke smitt da øve på ungane, det er da eg står og tenker.(Eksempel 86, Musikerintervju, produksjon 4, 7853)

Den siste uttalelsen kan vise til en allianse musikere mener de har med elevene, et rom læreren, som symbol på utdanningssystemet, ikke skal slippes inn i.

Mange lærere og skoler er usikre på rolla si i konsertsituasjonen, noe som bekreftes i en undersøkelse gjort av Bresler (2010). Bresler henviser til J. Klein (1995) som har undersøkt læreres interpretasjon av elevers kunstopplevelser på teater, og sammenlikna dem med elevenes egne evalueringer. I Kleins studie kom det fram at lærere ofte undervurderer elevers forståelse og tolkingskapasitet i kunstopplevelser. Lærerne i Kleins studie var opptatt av å slå ned på det de mente var dårlig oppførsel i teatret, mens elevene oppga at de hadde vært oppslukt av innhold og mening i stykket og ikke hadde tenkt så mye på hvordan de oppførte seg.

Bresler peker på læreren som portvakt for elevens opplevelse i konsertsituasjonen. Vedkommende kan tilrettelegge for opplevelsen i for- og etterkant, eller tilsløre den. En produsent i min studie kaller dette for å ”stå i veien for opplevelsen”, noe han mener alle involverte voksne kan komme til å gjøre uten å være klar over det. Dersom læreren føler seg usikker, fremmedgjort eller invadert av konserter, kan lærerens valg av tilnærming foregå uten å tenke over de konsekvensene denne tilnærminga kan få for elevens opplevelse av konserten.

Læreren sitt rolleproblem på skolekonserter forsterkes ved at vedkommende til daglig er sjef i sitt klasserom, en profesjonell yrkesutøver med makt og myndighet, læreren er mektig og en insider i forhold til elevene. Det er lærerens rolle å forme konsertopplevelsene som pedagogiske for eleven, men det oppstår forvirring om denne rolla, fordi læreren både fungerer som insider med et visst ansvar for forberedelse, innmarsj osv, men også som outsider når klassen kommer i konsertlokalet og ”tas over” av musikerne. Denne outsiderfølelsen kan bli ennå sterkere dersom læreren ikke er opptatt av musikk eller ikke forstår estetiske læreprosesser. Læreren kan med andre ord bli dobbel outsider.

På skolekonsert i Norge forlater elevene forskjellige fag når det er konsert, og de følges av klasselæreren de har den timen. Elever følges på konsert av sløydlærere, mattelærere og engelsklærere – og disse har forskjellige følelser knytta til begivenheten, kanskje har de ikke engang orientert seg om hva som skal skje. Bresler mener at dersom det forventes at lærerne skal styrke og støtte elevenes kunstopplevelse, så må kunstnerne bidra med styrke og støtte til lærerne, for å sette dem i stand til dette.

Når musikere spiller sammen, foregår aktiviteten primært som nonverbal kommunikasjon. Denne nonverbale underforståtheten der musikere deler intensjoner og livsverden kan strekke seg også ut i det pedagogiske og politiske og skape vansker for eksplisitte formuleringer av intensjoner, og dermed for kommunikasjon med andre grupper. Her kan noe av bakgrunnen for kommunikasjonsvanskene mellom lærere og musikere ligge, siden læreres medium primært er det verbalspråklige, og at de dermed kan ha problemer med å forholde seg til og tolke det underforståtte på samme måte som musikere.

Forskjellen mellom skolekulturen og kunstfeltet består i følge Bresler i at skolen ofte baserer seg på ”telling”, mens kunst tar utgangspunkt i ”showing”, som jo da gir rom for flere fortolkninger. Hun mener språk og samtale ofte vil være en nøkkel til å nå lærere, fordi språket er lærernes medium, og spesielt er disse samtalene viktige omkring musikk, fordi musikken er nonverbal og abstrakt og dermed ligger lengre fra lærerens verden enn en del andre kunstarter, for eksempel litteratur, teater eller tradisjonell formidling av visuell kunst. Mange lærere i Breslers undersøkelse opplevde seg sjøl som dårlige eller inkompetente i det personlige forholdet sitt til musikk, og de følte seg lite i stand til å støtte elevene sine i musikalsk læring gjennom forberedelse og etterarbeid. Noen av de samme problemene er uttrykt i mitt materiale. Her er et eksempel på usikkerhet rundt hvilken voksenaldergruppe det er som bestemmer under konserten:

De har lagt opp til linedance på en av låtene og sendt ut instruksjon til å øve inn den. Ingen av dagens to skoler har gjort dette. Bandet sier da bare kom opp og dans, og på begge skolene ble dansegulvet fullt av elever, noen av de første som kommer opp er gutter. På skole nr 2 får et par lærere litt panikk og forsøker å hindre elevene i å gå opp og danse. Når låta er slutt sier bandet takk for dansen. På begge skolene satte elevene seg rolig ned igjen, selv om det var en del summing på neste låt. (Eksempel 87, Feltnotat, produksjon 4, 4001)

Det var frivillig forberedelse til linedancen med instruksjoner i konsertinformasjonen, men ingen av dagens to skoler hadde forberedt dette. Føltes det for vanskelig for læreren å ta fatt på? Var det viktigere ting å gjøre? Ble ikke konsertinformasjonen distribuert til lærerne slik at de fikk vite om muligheten? Situasjonen der lærerne prøver å hindre elevene i å gjøre som bandet sier, forteller at det ikke er definert hvem det er som har makt over elevene i konsertsituasjonen. Er det bandet, eller er det lærerne?

8.5.3 Faget musikk, konserter og læreres eierskap

Musikkfaget i LK06 har tre hovedområder: Musisere, komponere og lytte. Skolekonsertene plasserer seg p.t. naturlig inn under det siste punktet. Det er mange punkt i beskrivelsen av hovedområdet ”lytte” som korresponderer direkte med praksis i skolekonsertene, og mye av det som står i læreplanen for musikkfaget kommer også til syne som holdninger eller meninger hos musikk lærerne jeg har intervjuet.

Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk. Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk. Musikalsk mangfold og sjangerbredde som ivaretar hovedlinjer innenfor ulike musikalske sjangere, utgjør således en faglig kjerne i dette hovedområdet på alle årstrinn (Utdanningsdirektoratet 2006, Læreplan i musikk, utdrag fra hovedområde Lytte).

Læreplanmålet om sjangerbredde korresponderer slik jeg ser det direkte med skolekonsertenes sjangerprogrammering, og teksten er også inne på betydninga av lytterkompetanse for å kunne vurdere og reflektere rundt musikken i forhold til egne preferanser. Lytteundervisning i skolen har lange tradisjoner nasjonalt og internasjonalt, og i historia finner vi spor etter både autonomiestetiske oppfatninger om formidling av det ”reine” og kanoniserte verket som det eneste riktige, men også forskjellige strategier med tanke på tilrettelegging og kontekstualisering (Espeland 2011). Historisk kan man si at strategiene og diskusjonene for involvering av elever i lytting i klasserommet følger de samme strategiene og konfliktområdene som i konsertsituasjonen. Lytting er ett av de tre hovedemna i musikkfaget, og emnet er dekket i alle lærebøker for musikkfaget i grunnskolen. I tillegg finnes det spesiallitteratur med musikk eksempeler, teori og lytteopplegg knytta til lytting, og det finnes korresponderende litteratur for musikkfaget i lærerutdanninga, for eksempel ”Musikk i bruk” (Espeland 2001, 2004).

Konsertene har altså en tydelig og konkret bruksverdi i fagområdet lytting i musikkfaget. Men musikerne i min studie opplever at konsertene er lite knytta opp mot musikkfaget, og de undrer seg over at det ikke skulle være mulig å bruke litt tid i musikk timen på å forberede konserten, det er jo bare konsert en gang i halvåret?

Kari: Jeg er litt ute etter musikken som musikk til musikk timen, bare for å si hva jeg er ute etter, for det virker for meg som om det ikke er noen kontakt eller overgang eller noen ting som gjør at konserten henger sammen med musikkundervisningen?

Alle: Nei, nei

M2c: Men vi skal tenke på det at de får bare en hvert semester så vet jeg ikke at lærerne?

Kari: Det skulle ikke være så mye jobb egentlig?

M2c: Nei og kanskje det, de har jo læreplan de må følge, og kanskje de hadde snakket om det en eller to musikktimer, så ville det hjulpet, ikke sant – to-tre-fire timer

M2a: Eller bare en halvtime, siste dagen i uka før liksom, bare litt, sånn at de visste at det skulle være konsert. (Eksempel 88: Musikerintervju, produksjon 2, 28085)

Den ene musikeren forutsetter her at konserten ikke passer inn i læreplanen, men den direkte korrespondansen til lyttefaget slik det er beskrevet i læreplanen legitimerer å bruke konsertene mye i lytteundervisninga. Viss vi ser på tidligere planer, (Mønsterplan for grunnskolen 1974 og 1985) så var intensjonen om konsertene som en del av opplæringa tydelig i disse planene⁸¹.

Det er musikerne i studien som sier rett ut at korrespondansen til musikkfaget sjelden er til stede, mens alle fire lærerne i studien hevder at de bruker materiale fra konsertene i undervisninga.

Samtidig sier lærerne at noen konserter passer bedre enn andre, og at det ikke alltid passer på grunn av andre planer. Hovedinntrykket fra disse fire lærerne stemmer med musikernes observasjoner, å bruke konserten i musikkundervisninga skjer dersom det faller seg sånn, ikke alle har en bevisst plan om å bygge musikktimer rundt konsertene, til tross for at informasjonen er tilgjengelig lang tid i forveien. Jeg mener lærer 1 sitt svar illustrerer dette inntrykket:

Kari: Tar dere konsertene med når dere planlegger undervisningen i musikk?

L1: Jeg prøver å tilpasse det underveis, ikke sånn detaljplanlagt, men når jeg veit at det kommer en konsert, så er det jo rom for å tilpasse den enkelte sånn når den nærmer seg og bruke den det noen ganger i etterkant, ikke bestandig, men når jeg synes det høver liksom, ikke noe sånn slavisk planlagt. (Eksempel 89, Lærerintervju, produksjon 1, 5154).

Her synes jeg læreren uttrykker at å forberede konserter ikke er i fokus i musikk- og lytteundervisninga, forberedelse og etterarbeid er noe som eventuelt ”skjer”, han planlegger ikke undervisning på basis av konsertforestillinga i særlig stor grad. Spørsmålet blir jo da hvorfor konsertene ikke er attraktivt stoff for musikk lærerne? En forklaring kan være lav kompetanse – musikk læreren skjønner ikke hvordan konserten kan være relevant for musikkundervisninga. Lagerstrøm (2007) sin statistiske undersøkelse viser imidlertid at tre av fire som underviser på ungdomstrinnet har spesialkompetanse i musikk, mens andelen utdanna lærere i faget synker jo lavere klassetrinn vi snakker om. Det er flere unge enn eldre lærere som har fordyping i musikk, og de lærerne med mest fordyping i musikk underviser flest skoletimer pr uke i faget. Statistisk sett har den norske skolen en brukbar andel utdanna musikk lærere, og mange av dem er unge og nyutdanna.

⁸¹ Se kapittel 1 i denne avhandlingen, avsnittet 1.4.2 ”Skolekonsertenes kultur- og utdanningspolitiske kontekst”.

En annen refleksjon kan være at konsertene av og til blir betrakta som innblanding eller angrep utafra, at de er der som uttrykk for en politisk og kunstnerisk nedvurdering av skolenes kunstfaglige kompetanse. Skolefagsundersøkelsen 2011 (Espeland et al 2013) rapporterer om tydelige funn i retning av at lærere mener at de praktisk-estetiske (PE)-fagene primært må være knytta til skolen og ikke baseres på besøksordninger.

I debatten om dei praktiske og estetiske faga ser ein også av og til synspunkt som antyder at faga burde vore tekne hand om av oppsøkjande kunstnarar, idrettsorganisasjonar og statlege besøksprogram som ”Den kulturelle skulesekken”, eller kulturskulen. Funna våre viser at dei praktiserande lærarane på barnesteget, som i hovudsak er dominert av allmennlærarar, seier eit klart nei til slike forslag, at dei dagleg ser dannelsesverdiane i PE-fag, og at fagområda bør styrkast og integrerast betre i barneskulen si opplæring og oppseding. (Espeland et al. 2013, s. 17.)

Lærere ønsker med andre ord å eie PE-faga, og de vil at det estetiske fagområdet må knyttes tettere opp mot skolen. Denne tendensen bekreftes også av funn Bamford gjorde i sin studie i norske skoler (2012):

It was often reported while conducting this study that the arts and culture should be considered part of the basic education and as core to holistic visions of learning (Bamford 2012, s. 31).

Med disse ønskene fra lærere i tankene går det an å reflektere over om lærere av og til kan føle seg invadert og overkjørt av velmenende kulturbesøksordninger bekledd med aktører med liten elev- og skolefaglig kompetanse, og som det er obligatorisk å ta imot med begeistring, takknemlighet og en kopp kaffe. Vanskene med forankring av kunstbesøka i skolen kan, mellom andre faktorer, også være utløst av en ikke-reflektert iverksetting av motmakt. At et stort flertall lærere vil beholde kontrollen over PE-faga sjøl behøver ikke bety at de ikke vil ha kunstbesøk, men det kan være at de ønsker bedre kontroll over kunstbesøka som element i profesjonalisering av pedagogikken i estetiske fag.

Musikklærerne jeg har snakka med, representerer kanskje ei gruppe faglærere som opplever å få stadig mindre handlingsrom og stadig mindre faglig forståelse for elevers estetiske opplevelser og læreprosesser i sitt daglige arbeidsmiljø. Her forteller lærer 1 om hvordan andre lærere kan reagere når skolen produserer sin egen forestilling:

L1: Noen lærere er jo veldig sånn rigide der og klarer ikke den derre frie formen og la ungene på en måte og sånn litt sånn organisert kaos på en måte, de klarer ikke den biten så godt, men vi lander jo hver gang, og det blir kjempebra, men det er mange som gruer seg til de forestillingene da, men noen få gleder seg veldig! (Eksempel 90, Lærerintervju, produksjon 1, 17971)

Musikere på turné forteller at musikk lærere på skolene sjelden presenterer seg, og at musikk lærere ikke ser ut til å bruke mye tid på å kontekstualisere konsertene. Dermed kan det være at heller ikke den gjennomsnittlige musikk læreren i så altfor stor grad føler eierskap til skolekonsertordninga eller opplever den som en del av sitt prosjekt som musikk lærer. Mine lærerinformanter var erfarne musikk lærere som alle ga uttrykk for begeistring overfor skolekonsertene, men det kan også hende at de opplevde meg som en representant for kunstfeltet og ga meg svar de trodde jeg ville ha. Dessuten vet vi fra annen forskning (Digranes 2009, Breivik & Christophersen 2013) at det hviler et begeistringsregime over skoleforestillingene som utløser et slags forbud for deltakerne mot å ytre kritiske bemerkninger. Jeg velger å lese/tolke en del bak orda, slik som når lærer 1 begeistra besvarer de fleste av mine spørsmål om skolekonsertordninga med fortellinger fra hvordan han jobber med skolens egne produksjoner, eller når lærer 3 irriterer seg over musikere som tror de kommer til et publikum fra ”beste vestkant”. Det er kunstfeltet som har eierskap til ordninga, et eierskap som gir kunstfeltets rett på å definere kvalitet, men som også gir dem nærmest eneansvar for det som kan skje. På den andre sida, i skolefeltet, finner jeg eierskapet nesten fraværende, med påfølgende ansvarsfraskrivelse. Denne ansvarsfraskrivelsen mener jeg styrker kunstdiskursens definisjonsmakt over ordninga, og med det også kunstfeltets innkapsling av egenproduserte verdier.

8.5.4 Skolen møter kunsten

Både lærere og musikere i studien framstår som ambivalente og til dels avvisende til å bruke mer tid til å utvikle relasjoner rundt konsertbegivenhetene. Musikeren i eksemplene under har ikke særlig forståelse for hva det skulle være godt for:

M4d: Og så sånn ”og no ska me sette oss ner og...” og da har jo ikkje lærarane tid te heller for dei ska undervisa og vi ska vidare og på neste skole. Vi snakk ikkje i lag, vi berre springe. Nei men sant dei har gjort sitt for å tilrettelegga, dei har gjort da, dei fleste. Og vi gjer det vi kan, nemlig å springe inn og spela og herja, så da er ikkje nokke sånn dar samtale om musikken, nei. (24421)

M4d: men gu så uinteressant da hadde vært, gu så uinteressant da hadde vært. Åjjja, men herlighet, eg e på jobb, eg e svett, eg vil...asså sant, hadd ikkje satt meg ned i djup samtale med deg då.

(Eksempel 91, Musikerintervju, produksjon 4 (24841))

Jeg synes musikeren her betrakter funksjonen sin som avgrensa til å levere et produkt, og så mener hun det får være skolens oppgave å eventuelt gjøre noe ut av dette i for- og etterkant, musikerne leverer pakka si uansett skolens engasjement. Hun sier også at lærerne ikke har tid til å snakke fordi de skal undervise, men forholder seg da ikke til konserten og eventuelt samarbeid/samtale med musikere som en del av skoleprosjektet, den er noe annet.

Læreren som siteres her ser praktiske vanskeligheter:

L2: Ja, vettkje koss det, sko gjort, viss ein sko begynna med det så kan ein komma i den at "åh, i dag får me besøg", så går det ikkje bare ut over ein time, det er fleire timer.

Kari: Tålmodigheten er sånn begrensa, eller det er begrensa hvor mye man egentlig kan få ut av det?

L2: Kanskje det, men viss me sko gjer det, så måtte me satt opp någon lærarar som hadde te oppgave at me snakke med de og sånn. Sånn at de følte seg velkomne, for det e jo det verste så kunne skje at musikaane sko komme og sitte på lærarrommet og så er det ingen så har tid ligavel. Då er det mye verre. (Eksempel 92, Lærerintervju, produksjon 2 (13451).

Denne musikk læreren opererte kanskje i en forhandlingsøkonomi på sin skole, der hun ikke kunne forvente å få all verdens tid til konserter og happenings. En samtale/samarbeid mellom musikere og lærere ville "gå ut over" flere timer enn det konserten allerede hadde tatt fra fag og temaer med høyere posisjon i faghierarkiet og binde opp flere av de allerede få timene hun hadde til rådighet for jobben som musikk lærer og kulturkontakt. Jeg gjør den samme observasjonen her – konserter og samtaler/samarbeid med kunstnere er noe som "går ut over" de andre faga. Jeg tolker det som om skolekonsertordninga og DKS faktisk kan komme til å bidra til å opprettholde det Thavenius (i Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s. 65) peker på som marginalisering av estetikken i skolen. Thavenius sier den modeste estetikken i skolen kan stå for lek, glede og muligheter for å gjøre noe sammen, altså fungere som en motvekt til den teoretiserte skolen, og at det er få som stiller spørsmålstegn ved disse aktivitetene, de er hyggelige og skaper god stemning. I Norge finner Anne Bamford noe av det samme i sin undersøkelse av kunst og kultur i det norske utdanningssystemet: *"The intrinsic aims of the arts are highly valued in Norway, in particular, a sort of "cosy" ("koselig") feeling that stresses fun, enjoyment and pride"* (Bamford 2012, s. 8). Thavenius sitt argument er at disse modeste og "koselige" trekka i skolens måte å forholde seg til estetikken på, forhindrer hva den egentlig kan være, og de modeste kreftene reserverer dermed estetikken til et hjørne av skolen i stedet for at den utgjør en grunnforutsetning for arbeidet. Skolekonsertpraksisen slik den fungerer i dag kan komme til å forsterke dette ved å markere kunst og estetikk som noe spesielt som bare kan avnytes på spesielle arenaer og til spesielle tider og via profesjonelle krefter, altså en mekanisme som virker motsatt av Deweys prosjekt om å gjeninnføre det estetiske som en selvfølgelig hverdagssituasjon (Dewey 1934, s. 2).

8.6 Konsertinformasjonen: Distribusjon eller relasjon?

Målgruppa for de trykte konsertinformasjonene er lærerne, men disse betraktes som medier for å videreformidle stoffet til elevene. Verken musikere, lærere eller elever er aktivt engasjerte i utforminga av informasjon omkring konsertene, det er definert som en produsentjobb, annen organisering av utarbeidinga finner jeg ikke diskutert. Mange av konsertinformasjonene utstyres med "Bruk-konserten-opplegg" der det gis forslag til oppgaver i de fleste fag i forbindelse med

konsertene (Germeten & Nygaard 2005). Konsertinformasjonen skal lastes opp fra skolens nettsted for Den kulturelle skolesekken, og det er meningen at hver skole skal ta ut det materiellet som trengs for forberedelse og etterarbeid til konsertene. Musikere som er på turné har følelsen av at det ikke alltid skjer:

M1b: Jeg tror egentlig ikke at det systemet med at man skal bare gå inn på internett og finne fram, tror ikke det fungerer helt altså, mulig de er der inne, men jeg tror ikke de trykker på riktig, det er så lett å..., så jeg skjønner det litt, og mange eldre lærere er ikke så kjent med bruk av internett. (Eksempel 93, Musikerintervju, produksjon 3, 33948)

Konsertinformasjonen er sjelden i spill under eller rundt konsertbegivenheten, det er uvanlig å se lærere og musikere i diskusjon over en konsertinformasjon, eller at lærere eller musikere har skrevet ut konsertinformasjonen fra nettet⁸² og tatt den med på konsert. Distribusjonen av konsertinformasjonen på skolene blir ikke kvalitetssikra, arbeidet med å sette konsertinformasjonen i spill er betrakta som ”ikke-kunstnerisk” aktivitet og dermed utdefinert av kunstfeltets ansvarsområde. Jeg har ikke konkret informasjon om hvorvidt konsertinformasjoner tas i bruk i alle klasser og av alle lærere, slik intensjonen er, men produsenter og musikere bekrefter at distribusjonen er en utfordring. Det er grunn til å tro at mange av konsertinformasjonene kun leses av skolens kulturkontakt, kanskje skjer ikke dette en gang. Problemene med å få denne viktige informasjonen til å nå fram bekreftes blant andre av denne produsenten:

Vår vei inn i skolen er veldig lang, det er prisgitt at en kulturkontakt får med seg at det er laget noe undervisningsopplegg og da gir dette videre til sine kollegaer. (Eksempel 94, Produsentintervju, produksjon 2, 30133)

Vanskene med å nå helt inn i klasserommene med den trykte informasjonen relaterer jeg til skolens manglende eierforhold til konsertene, kombinert med kunstfeltets manglende anerkjenning av informasjonens betydning. Kunstfeltet ser på mange måter skolens og lærernes engasjement som ikke-relevant, fordi det i kunstfeltets definisjon er noe ikke-kunstnerisk. Samtidig har kunstfeltet behov for å nå fram med forhåndsinformasjon som de, slik ordninga fungerer i dag, er avhengige av at skolene tar det fulle ansvaret for.

Programrådet evaluerer konsertinformasjonene samtidig med produksjonen. Her får en konsertinformasjon av den tradisjonelle typen negativ tilbakemelding i programrådet:

⁸² Eksempel på hvordan skole får tak i konsertinformasjon/lærerveiledning: http://akershus.ksys.no/institusjon_623/program

Konsertinformasjonen er veldig voksen. Skal dette formidles til elever? Det er for store språk og for dårlig. Man har brukt masse tid og masse penger på produksjonen og så er konsertinformasjonen såpass uforståelig. Er det sikkert at det er lange biografier av utøvere som trengs? (Eksempel 95, Feltnotat programråd, produksjon 1, 2676)

Nettbaseringa er en utfordring, men den kan også representere muligheter: Konsertinformasjonen til produksjon 4 skapte begeistring hos programrådet. Her har teknologi og nettbasering kommet til å spille en rolle, sjøl om det til vanlig er slik at disse mulighetene på langt nær brukes av alle produsenter og i alle konsertinformasjoner, eller utnyttes fullt ut på skolene. Det ligger antakelig mange muligheter til å styrke forankring gjennom økt satsing på nettkommunikasjon, kanskje særlig hvis elever kan få "hands on" i forhold til kreativt arbeid på nett/i samspill med teknologi.

Syns det er god Konsertinformasjon, gode ideer og song og dans, youtubeeksempelet er bra fordi det viser at linedance er både for jenter og gutter, godt samsvar mellom konsertinformasjonen og konserten, flott å ha sangene liggende på soundcloud. De har faktisk lagt inn flere muligheter her til å arbeide og til å lese om båt og til å jobbe med kystkultur, slik at skolen her har muligheten til å jobbe med det i sin egen undervisning. Det er nesten sånn at forarbeidet er for bra, vettu, de blir skuffa når konserten kommer! Enda bedre, med enda strammere konsert så hadde det vært veldig bra. (Eksempel 96, Feltnotat programråd, produksjon 4, 12798)

Den siste kommentaren kan tyde på at programrådsmedlemmet tar det for gitt at alle skoler klarer nettbaseringa av informasjonen helt flott og at alle tar seg tid til/er i stand til å holde på med Soundcloud og Youtube før konsertene.

Det er få i kunstfeltet som ser konsertinformasjonen som integrert i produktet, eller som noe som kan være direkte utfyllende eller medspillende i produktet, det er informasjon og kanskje noe læreplanrelevant. Jeg har likevel funnet ett eksempel på en idé om at konsertinformasjonen kan fylle ut der produksjonen ikke er komplett, eller at produksjonens sceniske minutter ikke trenger å utgjøre det komplette kunstverket, men kan være ett av flere elementer i ei sammensatt pakke av opplevelse og læring: Produksjon 1 fikk kritikk av programrådet fordi musikken ikke var nok i sentrum, rådet mente at musikken hadde fått en litt for akkompagnerende rolle. Ett programrådsmedlem mente da at det kunne være en løsning å gi oppgaver i konsertinformasjonen. Hun mente konsertinformasjonen kunne brukes til å fylle ut konserten ved å gi spesielt musikalsk retta oppgaver. Dermed kunne konserten og elevenes arbeid i forhold til konsertinformasjonen til sammen utgjøre det musikalske tilbudet for denne produksjonen. Men et slikt opplegg forutsetter et forhold til skolene som gir dem engasjement til å ta ansvaret for en slik jobb.

8.7 Elevene og konsertene

Det er en typisk situasjon etter en konsert at noen spesielt interesserte elever ”henger rundt”, sugne på å få kontakt med spennende musikere og musikkinstrumenter:

De to jentene kommer tilbake. Musikerne viser dem instrumenter mens de pakker. M2a peker på marimbaen, sier at den er som et piano. Men jeg har bare fire ”fingre” (køllene). De får prøve litt med fingrene. De fortsetter å spille med fingrene. M2a fortsetter å pakke. Det gjør M2b også. (Eksempel 97, Video konsert, produksjon 2, 7962)

Musikerne som beskrives her, gjør det de kan for å inkludere elevene, men er på vei til neste konsert og er bundet av det stramme tidsskjemaet for konsertene. Disse musikerne har overskudd til og ser det som en del av jobben å ta imot og respondere på elevers interesse parallelt med pakking og begynnende fokus på neste konsert, men de registrerer at elevene ikke har fått nok kontakt med dem, verken personlig eller musikalsk. En del musikere er altså interessert i å bli litt lenger og ha en litt utvida kontakt med elever der de kunne fått fortalt historien om produksjonen, vist og latt elever få prøve seg. Kanskje kunne de kommet tilbake flere ganger? Også for relasjonen med lærerne og utvikling av konsertens pedagogiske potensial hadde dette antakelig vært en styrke. Men på grunn av tidspresset, som er en rammefaktor både kunstdiskursen og skolene produserer, så kuttes mulighetene for kontakt og musikalsk utveksling mellom musikere og elever og mellom musikere og lærere. Konserten fungerer kanskje som et oppspill til en estetisk læreprosess (Austring & Sørensen 2006) for de elevene jeg har skrevet om her, ved at de er blitt inspirert og har fått nye ideer til hvordan det går an å uttrykke seg på enkle instrument. Heldigvis har akkurat disse elevene en musikk lærer som ser ut til å være kompetent til å forfølge dette. Men for veldig mange elever som er på skolekonsert, ser det ut til at det blir med dette oppspillet, fordi skolen ikke prioriterer/forstår estetiske læreprosesser og fordi kunstdiskursen ikke ser det som sitt ansvar å sikre at konserten kommer i spill som læringsredskap.

M2b: Jeg synes det virker som om elevene egentlig hadde vært interessert i å snakke mer med oss, noen kommer jo løpende når vi skal til pause for eksempel sånn som i går så kom det noen som syntes det var døds Kult at vi var der, men at lærerne er litt sånn at de skal bare fort ut igjen, gå pent liksom tilbake til hverdagen. Ofte så får de ikke noe tid eller mulighet til å stille spørsmål heller. (Eksempel 98, Musikerintervju, produksjon 2, 29688)

Musikeren i eksemplet er altså klar over at elevene trenger å stille spørsmål og uttrykke seg om det de har vært med på, og musikeren kan og har lyst til å delta i dette, men tidsregimet setter en stopper for kontakten de kan ha. Uttalelsen er for øvrig også et eksempel på musiker- retorikk om lærere.

Da jeg rigget opp kameraet for å filme konsert 2 satt to kulturverter⁸³ der, en gutt og ei jente. Jenta gikk og sang mens hun ryddet, litt sånn soul-aktig Shakira, flott stemme, helt reint, kunne mange sanger med tekst og alt, og jeg filmet henne, men måtte love å slette det, så det er dessverre gjort. Hun likte ikke musikerne sitt lydunivers og var tydelig litt stresset under konsertene. (Eksempel 99, Feltnotat, observasjon på skole, produksjon 3,2873)

Denne jenta ble jeg litt kjent med i løpet av dagen jeg tilbrakte på denne skolen. Hun gikk i 6. klasse, var tospråklig, intelligent, urolig, tøysete, flørtete og tok mye plass. Hun var frekk og modig nok til å synge lange sanger med høy stemme for en gutt og la seg filme av en fremmed dame. Hun hadde en oppfatning av sin egen smak og uttrykte at hun ikke likte musikken på konserten. Slik kan vi egentlig fortelle historier om og beskrive hver enkelt elev som skal være publikum på skolekonserter. De kommer fra noe, de er skoleelever, de er barn i Norge i 2013, de er seg sjøl. Men noen musikere er rett og slett ikke så interessert i elevens verden, eller den skal ikke blandes med ”kunstverdenen”, fordi disse to verdenene i noen musikers øyne ikke har så mye med hverandre å gjøre. Det kan være et behagelig standpunkt, med denne tankegangen slipper musikere å orientere seg i eller forholde seg til elevens verden, men kan holde på med sitt. Musikeren i det følgende sitatet har registrert at det skjer noe i barnegruppa som hun er fremmed for, men er ikke interessert i å finne ut hva det er.

M3b: at man liker å høre på musikk fra en mobiltelefon og ikke gjennom et stereoanlegg, det er for meg helt sånn alien, jeg skjønner liksom ikke det. Så jeg er egentlig for min del litt sånn - okei, jeg håper det går bra med dere, jeg skjønner ikke helt hva dere driver med, jeg gjør noe som jeg synes er fint og velkommen den som vil være med å dele det, liksom. (Eksempel 100, Musikerintervju, produksjon 3, 25047)

Som kontrast til det utsagnet går det an å ta fram en av kommentarene elever kom med etter å ha vært på prøvekonsert med gruppa til akkurat denne musikeren: ”Kult om vi hadde fått vært med” (Eksempel 101, Feltnotat, produksjon 3, 11948), det blir en slags interessekonflikt her.

Vi vet at mange av dagens barn er vant til å få være med, delta, bidra, enten det er på nett, på skolen eller i fritida. Tilgangen elevene har til film, musikk, spill, sosiale medier og TV-programmer, ofte av kommersiell karakter, er stor og går til dels på tvers av bosted, etnisitet og sosial klasse, elevene er innbyggere i den globale landsbyen, en generasjon av ”digital natives” eller digikids, de har alltid vært på nett. I ”International Handbook of children, youth and media” (Drotner & Livingstone 2008) risses det opp en virkelighet der sosiale forhandlinger og ny mediekultur påvirker identitetsskaping og gruppetilhørighet, og der klassebegrepet igjen er aktuelt, fordi visse grupper marginaliseres, men bruker kulturelt kreative strategier for å konstruere sine kulturelle identiteter. Barn og unge deltar

⁸³ Kunstdiskurs-initiert ordning der elever er vertskap for konserter. Se www.eleversomarrangorer.no

aktivt i estetiske prosesser digitalt og analogt gjennom å uttrykke seg, dele, spille spill, kommentere, blogge og designe sine uttrykk og sin framturen gjennom klær, kropp og hår, det Shusterman (2008) kaller somaestetikk. De vandrer ubesværet og ubevisst mellom kommersiell kultur og den ”seriøse” kulturen skolen og skolekonsertordninga forsøker å tilføre dem. Denne beskrivelsen av dagens unge likner ”statsamfunnet” Bourriaud skriver om i ”Postproduction”(2005). Vi får en samtidsestetisk situasjon som betyr mye for elever, men som pågår parallelt med og atskilt fra det som skjer i skolen og på skolekonserten. Dagens elever er vant til at meningene deres blir tatt på alvor, er trent i å debattere og kjenner sine demokratiske rettigheter. De utgjør ei publikumsgruppe med et utfordrende sett nye referanser der relasjonelle element spiller en vesentlig rolle. Kanskje går det an å se disse tendensene som en spesiell ”elevdiskurs” i skolekonsertfeltet, en heterodoks diskurs som foreløpig bare har løs tilknytning til skolekonsertpraksisen, men som kan komme til å bryte seg vei inn i feltet og utløse forandringer i praksisen.

Konsert nr 3. Mer livlig publikum som uoppfordret finner på handbevegelser og klapping. Noterte meg at de klappet på refrenget og lot musikerne ta solo på verset i 1. Låt, sånn helt automatisk. Noen lærere prøver å stoppe aktiviteten (Eksempel 102, Feltnotat, observasjon på skole, produksjon 3, 1993)

For meg er det morsomt og spennende når publikum tar kollektive initiativ. Samtidig undrer jeg meg over hvilke ressurser som finnes i salen i form av kompetanse, initiativ og uttrykksvilje, men som ikke får komme til uttrykk i skolekonsertens regime. Læreren jeg intervjuet hadde også sett disse gutta i sjuende som satte i gang egenproduserte bevegelser. Hun uttrykte vaksomhet mot slike initiativ fordi hun var redd de skulle tippe over og bli ablegøyer som ødela andre elevers konsertopplevelse, eller bli en protestbevegelse med en agenda mot musikerne på scenen.

En del konserter vekker elevenes nysgjerrighet og produserer en situasjon der det er behov for utdyping av relasjonen:

Musikeren står med hendene i lomma. Hun prater med ungene. Ungene prater og kommenterer det de ser. Læreren hjelper til med praten.(Eksempel 103, Video konsert, produksjon 2, 806)

Elevene vil gjerne kommunisere litt mer personlig så fort de får sjansen, de vil gjerne treffe nye voksne. Jeg tolker det som at de trenger mer tid, og at de trenger disse samtalene for å kunne knytte konsertene opp til noe personlig og eget, for å forme det til sitt. Hvis jeg skal prøve å lese elevenes kvalitetsoppfatning ut av dette, så er egenaktivitet og kontakt med musikere stikkord.

8.7.1 Musikerne møter elevene

Men dette med mer tilknytning og mer aktivitet for elevene ser ut til å være en utfordring både praktisk og mentalt for musikere og produsent. Ingen av de fire produksjonene jeg har undersøkt har

stort rom for improvisasjon, verken musikalsk eller verbalt/kroppslig, og verken på scenen eller i salen. Improvisasjon er noe vi alle gjør hver dag, for eksempel når vi snakker med hverandre, vi er altså kompetente i å improvisere i utgangspunktet (Steinsholt og Sommerro 2006, s. 17).

Improvisasjon foregår ofte i en eller annen type struktur som man har frihet innafor, og denne balansen mellom struktur og frihet kan generere kreativitet. Lærere er en yrkesgruppe som benytter seg mye av improvisasjonsferdigheter på mange plan, og interessen for improvisasjon som et element i utdanning er økende. (Sawyer 2011). Når improvisasjon tas inn i scenerommet, har den noen spesifikke rammer som både reguleres av utøvernes ferdigheter, men også av situasjonen og av egenskaper ved publikum. Graden av kunstnerisk improvisasjon spenner fra improvisasjon i fortolkning via utsmykning og variasjon, til fri-improvisasjon som den mest radikale formen (Berliner 1994, s. 66).

En aktivitet som er svært mye brukt i skolekonsertenes kommunikasjon med elevene, er ”Call and response”. Call and response er en kommunikasjonsform og et ritual som er vanlig i forskjellige former for kulturelle uttrykk, både i amerikansk, afrikansk, cubansk og indisk musikk.⁸⁴ Call and response involverer personer med forskjellige roller i begivenheten, den omhandler både utøveren og publikum og består både av kommunikasjonen mellom dem, men også av begge parter performance i øyeblikket. Call and response kan beskrives som en kunstnerisk teknikk – en antifon, men det kan også være et demokratisk uttrykk når begge parter likestilles i sin improvisasjon. Call and response er ikke bare knytta til musikk eller kunst, men er en generell improvisasjonsform i menneskelig kommunikasjon.

I samtidskulturen er rap et uttrykk som benytter seg av og utvikler call and response-formen både som kunstnerisk uttrykk og som demokratisk og kulturelt redskap, for eksempel uttrykt gjennom freestyle rap battles, der utsagnet har samme musikalske funksjon som en jazz-solo, men er utforma som en verbal oppgave som går ut på å improvisere tekst (fornærmelser) mot en motstander, som så svarer med en motimprovisasjon⁸⁵. I skolekonsertpraksisen observerer jeg at call and response for det meste brukes didaktisk, det fungerer som en ”cliffhanger” for å få elevene med videre i forestillingen, et didaktisk/dramaturgisk grep for å tilrettelegge for en kunstnerisk funksjon som dermed også blir en del av det kunstneriske uttrykket, men det interaktive potensialet i ”call and response” er ikke utnyttet i de produksjonene jeg har observert.

⁸⁴ Call and response, Oxford Music Online

⁸⁵ En korresponderende form til rap battles er, i følge Wikipedia, kjent fra ca år 500 i Norden -”Flyting”. <http://en.wikipedia.org/wiki/Flyting>

Tabellen under viser elevaktivitet i de fire produksjonene.

Produksjon	Verbalt	Musikalsk	Elevaktivitet	Elevinitiativ
1	Call-and-response-dialog	Ingen dialogisk improvisasjon	Komme med forslag til tekst i en sang, synge med på refreng	Verbalt i elevaktiviteten
2	Kort verbal orientering før forestillingens start	Ingen dialogisk improvisasjon	ingen elevaktivitet	Ingen elevinitiativ
3	Call-and-response-dialog	Musikk improvisert musikerne imellom, ingen dialogisk improvisasjon	Musikerstyrt elevaktivitet	Ingen elevinitiativ
4	Call-and-response-dialog	Musikken til dels improvisert musikerne imellom, men ingen dialogisk improvisasjon	Musikerstyrt elevaktivitet: Svare på spørsmål, synge på oppfordring, danse på en låt	Kan velge å gå opp og danse, kan improvisere egne dansebevegelser

Fig 6: Elevmedvirkning i produksjonene

Tabellen er ment å gi en oversikt over i hvilken grad interaksjon og improvisasjon er i bruk i produksjonene i studien. I tre av produksjonene får elevene svare verbalt/med lyd på utspill fra musikere. I noen produksjoner er musikken improvisert musikerne imellom, men det er ingen av produksjonene som har improvisasjoner som er dialogiske på den måten at de går på tvers av sender og mottaker, for eksempel ved at musikalske elevinitiativ blir tatt opp i musikernes improvisasjoner som ledd i en mer avansert og improvisasjonsbasert utgave av call-response. Ingen av disse produksjonene er åpne og mottakelige for elevenes spontane og uforutsigbare handlinger (Blixrud 2011).

Elevers forhold til kunstneriske uttrykk ser ut til å knytte seg mye til hvordan og i hvilken grad de kan få mulighet til å delta i utforskning, dialog og improvisasjon i forbindelse med kunstverka, det vil altså si i hvilken grad de tillates å ta psykologisk eierskap gjennom å bidra i relasjoner med det kunstneriske uttrykket og den eller de som tilbyr deltakelse i en opplevelse. (Biesta 2004, Pierce et al. 2003, Vygotsky 1978, Dewey 1934, Lindstrand & Selander 2009, Austring & Sørensen 2006). I flere av produksjonene jeg har undersøkt, var det en tendens til å redusere eller endre opprinnelige ideer

om elevmedvirkning til en mer passiv mottakerrolle for elevene, altså unngå eller overse behovet for elevmedvirkning. Det skjedde i tre av de fire produksjonene:

Vi skal ha en repertoardag og høre på musikken og assosiere rundt den – relevansen er utfordringen. Et element er komponering som barna skal gjøre. (Eksempel 104, Feltnotat, produksjon 3, 169)

Denne intensjonen om at elevene skulle komponere ble valgt bort etter hvert og erstatta av en enkel call-response- aktivitet.

Tilrettelegge – hvordan åpne opp for publikum? Tenker å bruke stasjoner – ha interaksjon, lage lydteppe, eller andre ting elever kan gjøre. (Eksempel 105, Feltnotat utvalg, produksjon 2)

Denne produksjonen endte opp uten lydteppe eller noen annen fysisk aktivitet for elevene bortsett fra å lytte.

Produsenten foreslår at elevene kunne lært seg både stikk og refreng. En musiker spør hvor store skolene er, de tenker på å dele elevene slik at forskjellige grupper elever skal få forskjellige oppgaver. Kanskje skal vi dele ut rytmeinstrumenter, spør en av musikerne. Kanskje det er noen elever som vil være med å spille litt perk, spør produsenten. (Musikeren som har vært på turne før) sier - Utrolig hvor stor forskjell det er på utstyr for skoler, hun tror ikke alle har utstyr, de andre forteller også litt om hva som finnes av utstyr på forskjellige skoler. De diskuterer hvor mye elevene skal få være med på og kommer fram til at det kan bli for mye. De bestemmer seg for at de heller vil få det til å låte enn å kreve for mye av elevene. (Eksempel 106, Video produksjonsprosess, produksjon 4, 2834)

For denne produksjonens del endte det med at elevene fikk delta på hele sangen, men de ble ikke delt opp i grupper, og perkusjonsforslaget ble ikke realisert. I stedet ble det lagt opp til at elevene fikk danse på en låt. Her kommer det fram en tanke om at elevene ”ødelegger” med sin lydlike deltakelse (”De vil heller få det til å låte enn å kreve for mye av elevene”). Kanskje er det ikke grunnløst at noen tenker slik: Dersom elevaktiviteten er mindre profesjonelt håndtert enn resten av produksjonen, og den heller ikke er forberedt skikkelig av skolen, så kan det oppstå situasjoner der elevenes deltakelse ses som noe som forringer konsertens kunstneriske kvalitet.

8.7.2 Elevene møter musikken

Musikkopplevelsen oppstår når det meste stemmer - inkludert publikums stemthet og forutsetninger for å strekke seg etter opplevelsen. (Pahuus 1995, Fink-Jensen 1997) Et stemt publikum bidrar til kvaliteten i det performative produktet gjennom forskjellige typer respons som inspirerer musikerne til ”å ta av”, mens det motsatte vil være tilfelle dersom det er lite å spille på i publikum. Dermed utløses kausal sirkularitet, eller Mateus-effekten, etter lignelsen om de betrodde penger (Imsen 2005, s. 432). – De som har mye fra før, bidrar til og mottar en bedre konsertopplevelse enn dem som ikke

har fått utdelt redskaper til å koble seg på og bidra. Både stemthet og Mateuseffekt er i sving i den aller enkleste av forberedelser: Har eleven fått beskjed om at det skal være konsert, og er det kvalitetssikra at vedkommende er innstilt på det? Dersom vi som voksne hadde blitt avbrutt i det vi holdt på med, lystbetont eller ei, for å bli sendt over i gymsalen for å høre en konsert vi ikke visste skulle være, hvordan ville vi reagert? For et voksent insiderpublikum på offentlige konserter, starter konsertopplevelsen med en slags inntuning – skal vi gå dit, hva koster det, hvordan kommer vi oss dit, hvem har lyst til å være med, har du hørt henne før, kjenner du den komponisten osv osv, - når vi til slutt sitter i konsertsalen, så er vi klare for det som skal skje. I skolekonsertordninga er elevers og læreres deltaking obligatorisk, mens forberedelse og oppbygging av forventning ikke er sikra. Kunstnerisk sett finnes det klare beveggrunner for å ta ansvar for forventninga, fordi publikum påvirker begivenheten gjennom sin deltakelse, entusiastisk eller ikke. Det er altså grunn til å tro at en planlagt og kvalitetssikra forberedelse til konsertbegivenheten både vil ha innvirkning på kvaliteten av elevenes opplevelse, men også styrke konsertens kunstneriske funksjoner (Fischer-Lichte 2008).

L3... som kanskje da blir dratt ut av en time de gjerne ville vært i, kanskje de nettopp har hatt kunst og håndverk, de har sitti og spikka og hamra, nei så skal vi bort i gymsalen, og det er ikke noe særlig. Eller noen som er sjeleglad for endelig å slippe å skrive da, med løkkeskrift mer den dagen. Man skifter scene og de kommer fra forskjellige ting.

Kari: Det de forlot er også med som en klangbunn i det de...

L3: Det vil jeg tro, direkte i fra skoledagen, ikke bare hjemmefra

Kari: De kan jo ha hatt en god eller dårlig morgen også

L3: Det også, det merker vi jo i alle sammenhenger. (Eksempel 107, Lærerintervju, produksjon 3,11486)

Her forteller en lærer om situasjoner hvor elever plutselig blir sendt på konsert, informasjonssystemet fungerer ikke, forventningsrommet rundt konserten er ikke skapt. Det går ut over elevene, men det går også ut over musikerne, fordi det vil være sannsynlighet for at de vil møte utfordringer i konsertens feedbacksløyfe.

8.7.3 Musikerne møter barne- og ungdomskulturen

Selv om mange musikere mener konsertopplevelsen skal fungere materielt dannende, så opplever jeg ikke mange negative synspunkter overfor barnekulturen eller populærkulturen, og jeg finner heller ikke at musikere ser populærkultur og barnekultur som trusler mot elevenes danning. Musikers tilnærming til elevene ser primært ut til å bygge på anerkjennelse av elevenes barnlighet, kreativitet og nysgjerrighet, og jeg relaterer det til de kanskje noe romantiserte alliansene de oppfatter å ha med eleven som et fantasifullt barn. Musikere forteller om episoder der elevene forholder seg til populærkultur, slik som i det følgende eksemplet:

M3d: Då kom det to guttar bort . "Du, du" "Ja" "Likar du Michael Jackson?" "Ja klart eg likar Michael Jackson, alle likar Michael Jackson". "Ja for du skjønner, meg og kameraten min synst du liknar så grådig på an!"

Kari: Hahaha, ja det vil jeg si!

M3d: Yes, Da, for de vil så gjerne, for det er kontakt og det er gøy og det er musikk sant, og Michael Jackson anyway.

(Eksempel 108, Musikerintervju, produksjon 3, 30309).

Musikeren i dette eksemplet nedvurderer ikke elevens populærkulturelle referanse i utgangspunktet, men ser heller eleven som ivrig etter å få tillatelse til å innlemme musikeren i sin populærkulturelle verden. Musikeren virker glad for dette, tar det kanskje som et signal på at eleven har hatt en god konsertopplevelse.

En av produsentene i studien har en klar agenda om å produsere for målgruppa ved å utnytte elevenes kulturelle ballast:

P1: Jeg har en sånn type enkel modelltenkning med det, og det er at skolebarn har en veldig lett identifiserbar referanseramme, i forhold til de sosiale og kulturelle referansene og alt innafor er ting som de har en forståelse av og en berøring med. Populærkulturen ligger inni der, det som er i skuddet for tida liksom. Til enhver tid så er den referanserammen identifiserbar, og den endrer seg langsomt over tid. Jeg synes det er veldig viktig poeng å produsere utenfor de rammene. At man produserer noe som de må strekke seg etter, noe som er nytt, som er fremmed, men ikke så fremmed at det er uoppnåelig, og der produsentens jobb på en måte er å skape en type forbindelse mellom den fremmede opplevelsen og de referanserammene de har slik at etter konserten så har de forhåpentligvis vokst for også å inkludere den nye opplevelsen. (Eksempel 109, Produsentintervju, produksjon 1,10402)

Produsenten tar her ikke avstand fra verdien av det elevene har med seg fra barne/popkultur, men ser det som sin oppgave å tilføre noe nytt som er ment å bygge på, utvide og perspektivere elevenes tidligere kunnskap og opplevelser. Han ytrer likevel ikke ønske om å utforske, utdype og beskrive elevens kultur og virkelighetsoppfatning som noe som har egenverdi, men vil utvide og flytte uten å utforske den eller prøve å forstå den.

8.8 Drøfting: Skolekonsertpraksisen som kultursosiologisk felt

Kultursosiologiske tilnærminger til musikkutdanningspraksiser har tradisjonelt sett fokus på sosiale forskjeller mellom grupper av aktører, og på hvordan musikkundervisninga fortøner seg for elever fra forskjellige sosiale og kulturelle sjikt i samfunnet (Wright 2010, s. 16). Slike analyser har ofte vært utført med maktperspektiv. Skolekonsertpraksisen som musikkutdanningspraksis særpreges av at den

har innhold fra to samfunnsfelt – skole og kunst. Jeg mener at forholdet mellom posisjonene i feltet i siste instans kan være utslagsgivende for elevens muligheter til å oppleve mening i sin relasjon til konserter og kunstneriske produkt. På den bakgrunn tror jeg det er nyttig for praksisen å tydeliggjøre relasjonene i praksisen gjennom å betrakte det som foregår i lys av sosiologiske teorier som stiller spørsmål ved tatt for gitte oppfatninger som har avleira seg i feltet opp gjennom historia. På bakgrunn av den temabaserte analysen jeg hittil har gjennomført, vil jeg her forsøke å bruke Bourdieus sosiologiske begrepsapparat som linse for empiriske funn knytta til kunstneriske kvalitetsoppfatninger i møte med didaktiske kontekster.

Et kultursosiologisk blikk på praksisen kan danne bakgrunn for en debatt om det rådende kvalitetsparadigmet som grunnlag for meningsfylte musikkopplevelser for lærere og elever. De kultursosiologiske redskapene innbyr for meg til refleksjon rundt historiske, sosiologiske og kulturelle forutsetninger for konstruksjon av mekanismer som er med på å opprettholde det verkorienterte kvalitetsparadigmet som doxa i praksisen. Også spørsmålet ” På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserternes forankring i skolene? ” kan knyttes opp mot en sosiologisk analyse. Jeg har hittil sett at det er kunstneriske kvalitetsoppfatninger som tillates å forme praksisen. En sosiologisk tilnærming vil kunne si noe om hvordan denne definisjonsmakta er konstruert.

I et kultursosiologisk lys vil det kanskje være naturlig å si at skolekonserterpraksisen er satt sammen av sosiologiske representasjoner fra to overordna institusjoner: Skole og kunst, og at de egentlig ikke har noe felles felt. Men siden praksisen er intendert til å være felles, vil jeg prøve å betrakte denne praksisen som ett felt, men med diskurser som har røtter i de to institusjonene. Denne konkrete praksisen har vært i spill siden 1968, mens begge diskursenes overordna samfunnsinstitusjoner er eldre. De til enhver tid gjeldende betingelsene, kunnskapene og legitimeringene for institusjonene skole og kunst vil virke inn på diskursene i skolekonserterpraksisen som felt. De to diskursene som er mest aktive i dette feltet for øyeblikket kaller jeg her kunstdiskursen og skolediskursen.

Begge de overordna institusjonene som regulerer praksisen har en relativ autonomi i forhold til de aller sterkeste institusjonene i samfunnet, som staten og kapitaløkonomien, primært fordi skolefeltets og kunstfeltets verdier eller økonomier er regulert av andre bytteverdier enn de kapitalistiske og politiske økonomiene. En slik relativ autonomi gir for eksempel skoleinstitusjonen rett til å sortere elever etter graden deres av måloppnåelse slik skolen relativt autonomt har definert den (Bourdieu & Passeron 1990). Kunstinstitusjonens mest gjenkjennbare rettigheter er å definere hva som kan kalles kunst (Kjørup 2000) og hvem som kan kalles kunstner. For kunstdiskursen sitt vedkommende reproduseres disse rettighetene gjennom sirkulær produksjon av tro (Bourdieu, Broady & Palme 1993, s. 158-164).

De kunstneriske kvalitetsoppfatningene jeg identifiserer i kunstfeltet, i skolen og i samfunnet kan synes å nedstamme fra det Goehr (2007) kaller for det romantiske kunstsynet, og som jeg gjenkjenner i skolekonsertpraksisen som ”det verkorienterte kvalitetsparadigmet”⁸⁶.

Jeg mener den overordna samfunnsinstitusjonen for denne kvalitetskonstruksjonen er kunstfeltet. I det overordna kunstfeltet foregår det kamper om definisjonene. Mye tyder på at posisjonene mellom diskursene i dette feltet er i ferd med å skifte fra et verkorientert til et mer relasjonelt prega doxa, noe jeg mener syner seg gjennom beskrivelsene av relasjonell og dialogisk estetikk annet sted i avhandlinga⁸⁷. Kunstinstitusjonens kvalitetssyn har lenge vært identifisert gjennom det verkorienterte kvalitetsparadigmet, og disse kvalitetsoppfatningene har vært fundert i en brei forståelse i form av tatt for gitte praksiser i samfunnet, hos bevilgende myndigheter og i skolen, nærmest til en slik grad at en kan lure på om kampene i feltet er brakt til ende.

Som jeg har prøvd å vise i kapitlet om relasjoner, didaktikk og estetikk, mener jeg likevel at det i vår tid finnes tydelige heterodokse trekk innafor estetikk og pedagogikk som kontrasterer dagens maktbalanse i skolekonsertpraksisen. Også gjennom den temabaserte analysen av empiri i denne studien viser det seg diskursive bevegelser og behov hos grupper av agenter som antakelig vil avstedkomme endring gjennom praksis. Eksempler på slike trekk i forholdet mellom kunst og skole kan være styrken i elevenes egen estetiske og kulturelle diskurs, skolens forhold til estetiske fag og kunstneres behov for å bidra med noe mer enn eksponering. I skolekonsertpraksisen mener jeg dette representerer heterodokse krefter, utfordrere med nye bud på doxa. Den overordna institusjonen for skolediskursen er utdanningsfeltet, manifestert ved grunnskolen. Her pågår det kamper om retning gjennom plassering av fags og ideologiers relative og symbolske betydning, og det finnes kanskje et faghierarki der estetiske fag for øyeblikket ikke er særlig høyt valuert. Kampene i dette feltet har de seinere åra ført de estetiske faga ut i en marginalisert situasjon, og det går antakelig ikke an å se spørsmålet om forankring av skolekonserter i skolens hverdag uten å forholde seg til situasjonen for estetiske fag og læreprosesser og deres forankring i skolen i utgangspunktet.

⁸⁶ Se omtale av dette begrepet under 7.12.

⁸⁷ Kapittel 5, Relasjoner, didaktikk, estetikk

Jeg presenterer her hvordan konstruksjonen av feltet kan framstå med en illustrasjon:

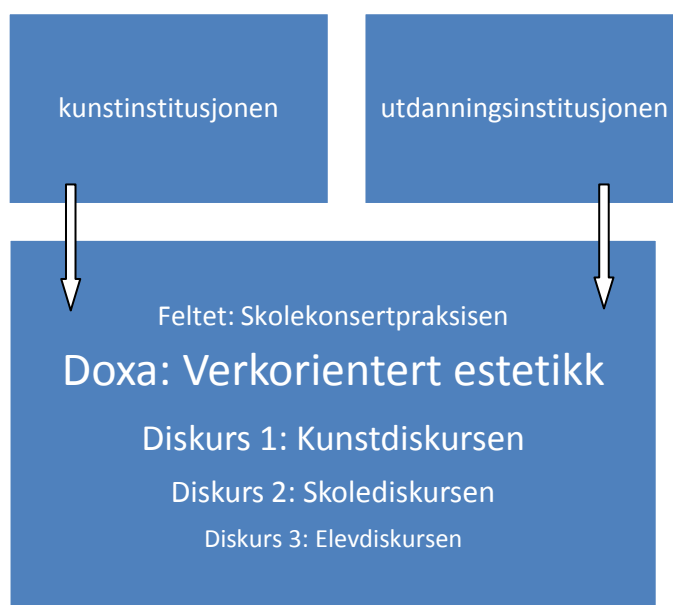


Fig. 8: De overordna institusjonene, praksisen og diskursene i praksisen

Figuren viser min fortolkning av empirien til å være at praksisen slik den fungerer i dag primært er basert på at det verkorienterte kvalitetsparadigmet utgjør doxa. Doxaet former personers og gruppers oppfatninger av seg sjøl, sin posisjon og sine rettigheter. Konstruksjonen av doxa ser ofte ut til å tas for gitt som en naturlov, og jeg finner at skolekonsertpraksisen har vært inne i en periode der doxa ikke har blitt utfordra så ofte.

Skolediskursen ser jeg i utgangspunktet som en egen posisjon i skolekonsertpraksisen, men troen på det verkorienterte paradigmet kan være så sterk i samfunnet at den er tatt for gitt og legitimert også i store deler av skolesystemet. Jeg mener det med andre ord finnes felles objektiverte kvalitetsoppfatninger som gjelder både for skolediskursen og kunstdiskursen og som også er utgangspunkt for praktiske og kulturpolitiske rammer. Empirien i denne avhandlinga tyder imidlertid på at kunstdiskursen og skolediskursen skiller lag på vesentlige punkt. Spesielt oppstår det grunnleggende utfordringer når det kommer til den praktiske didaktiske virkeligheten, primært på bakgrunn av friksjon mellom kunstfeltets tro på det verkorienterte kvalitetsparadigmet og skolens historisk og kulturelt baserte fokus på elevens medborgerskapsorienterte danning og læring. Elevdiskursen identifiserer jeg som en tredje diskurs i praksisen, og jeg ser den som en heterodoks kraft i feltet som trekker estetikken i skolen i retning av handlekraft, yringer og skaping, sjølestetisering, teknologibasering og overskridelse av estetiske og pedagogiske skillelinjer. Denne diskursen virker svak i skole og skolekonsertsammenheng, men omfattende i elevenes livsverden, og det er mulig at den vil styrke seg i framtida. På denne bakgrunn går det an å betrakte hele praksisen som dominert av det verkorienterte kvalitetsparadigmet. Dette paradigmet blir et slags ”vann” som

fiskene ikke merker at de svømmer i og som de dermed heller ikke reflekterer over i særlig grad. Med den neste figuren vil jeg vise hvordan det verkorienterte doxa for øyeblikket gjennomsyrrer det som skjer i praksisen, og at også politikken reflekterer disse oppfatningene.

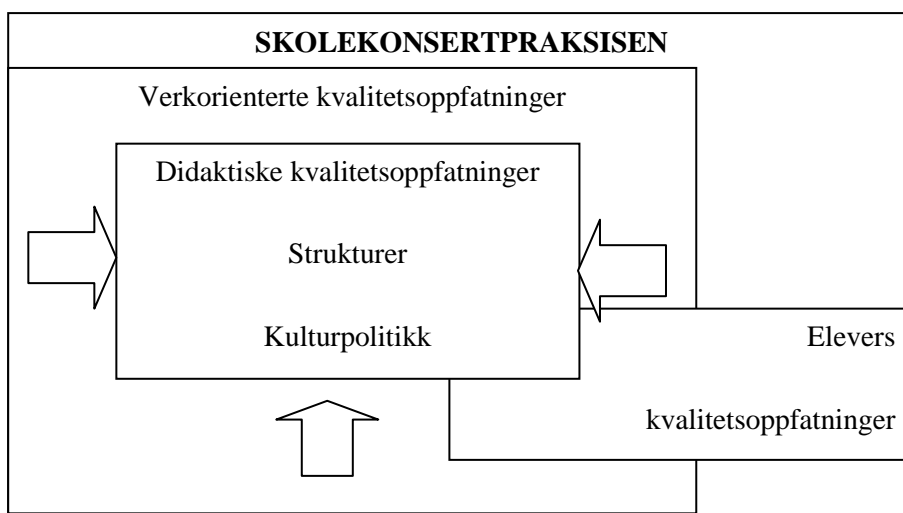


Fig. 9: Verkorienterte kvalitetsoppfatningers påvirkning av praksisen.

Illustrasjonen viser skolekonsertpraksisen som et kultursosiologisk felt, der verkorienterte kvalitetsoppfatninger omslutter og påvirker mye av det som skjer i praksisen. Elevdiskursen ser på en måte ut til å være prega av at elevene er på vei til å bli sosialisert inn i det verkorienterte kvalitetsparadigmet gjennom den objektorienterte dannelsen som praksisen for tida tilbyr. Elevers kvalitetsoppfatninger ser imidlertid i tillegg ut til å være henta mer direkte fra praktisk-estetisk intersubjektivitet i form av barne/ungdomskulturelle prosesser og estetiske læreprosesser, inspirert av relasjonell mediebruk og andre påvirkingskilder (Juncker 2013, s. 88). Jeg har derfor plassert boksen med elevenes kvalitetsoppfatninger delvis som påvirka av det verkorienterte paradigmet og delvis som fri fra det, men jeg betrakter likevel elevdiskursen som en del av skolekonsertpraksisen som kultursosiologisk felt.

8.9 Sammendrag – kunstneriske kvalitetsoppfatninger i didaktiske kontekster

Skolekonsertpraksisen kan plasseres som en praksis med betydelig dannelseshensikt i overensstemmelse med læreplanens generelle del, og spesielt er det i avsnittet om det integrerte menneske at vi finner legitimering for skolekonsertene. Analysen avdekker imidlertid at det er kunstdiskursen som styrer skolekonsertpraksisen med bakgrunn i et verkorientert rasjonale, og det kategoriale dannelsesrasjonalet som læreplanen uttrykker, gjenspeiles dermed ikke i så stor grad i

praksisen. Danning framtrer som et positivt, men uavklart begrep hos lærere og musikere i denne studien, og ser ut til å relatere seg et objektorientert dannelsingsrasjonale. Danning søkes oppnådd av musikere og lærere i skolekonsertpraksisen gjennom å ”strekke” og ”tøye” elever mot musikkopplevelser de voksne mener er viktige for dem. Skoler bruker konsertene som en oppdragelse i oppførsel, og skolekonsertpraksisen innebærer betydelige disiplineringselement som kan sette elevene i stand til å møte musikalsk-estetiske og performative tradisjoner og ritual, men som i liten grad tar i bruk elevenes kreativitet og initiativ. Musikere og lærere i undersøkelsen har en positiv grunnholdning til elevenes kulturelle univers også utafor skolen, men er innstilt på å gi dem noe annet eller mer, og de virker ikke opptatt av å undersøke eller utdype elevenes univers kunstnerisk.

Relevans er et sentralt begrep for produsenter og musikere i praksisen, men det relateres ikke eksplisitt til dannelsingsbegrepet, fordi danning primært forstås som det å lære å oppføre seg/å lære kulturen. Denne forståelsen gjelder både musikere og lærere. Relevans forstås av musikere primært som læreplanrelevans. Her skiller kunstdiskursens representanter i studien seg fra lærernes oppfatning: Produsenter bruker relevansbegrepet som redskap til å legitimere skolekonsertene i skolekulturen, mens lærere tenderer til å tenke på relevans som ”skullen”, forstått som nødvendighet og aktualitet i målgruppas livsverden. Her mener jeg å se at lærere knytter sitt dannelsingsbegrep til kunsten som en kilde til subjektiv danning og til demokrati og medborgerskap som danningselement i den norske skolen.

Pedagogisk kompetanse og kjennskap til utviklinga i skolen ser verken ut til å være prioritert i produksjonsleddet eller valuert som musikerkompetanse. Denne ambivalensen rundt det pedagogiske viser seg både i begrensna profesjonalitet og engasjement i utarbeiding av elevaktiviteter i konsertene, og i manglende engasjement i elevens og lærerens verden. Dette står i motsetning til læreres ønsker at elever skal få delta mer på konsertene, og til synspunkta deres om at musikere trenger kompetanse om elever. Kvalitetsoppfatninger i bruken av didaktiske teknikker i tilrettelegginga av konsertene ser i stedet ut til å preges av kunstdiskursens manglende valuering av elevene og lærerne som deltakere og bidragsyttere i konsertene. Læreres miskjenning av egen kompetanse medvirker her.

Musikeres ambivalens til det pedagogiske kan føre til liten anerkjenning av læreren som profesjonell yrkesutøver, og læreren kan komme til å bli perifer i praksisen på bakgrunn av det både lærere og musikere forstår som manglende kompetanse. Et slikt syn vil være basert på verkorienterte kunstneriske kvalitetsoppfatninger. Lærere som følger elever på konserter ser ut til å være usikre på rolla si i konsertene og føler seg faglig svake i forhold til de profesjonelle musikerne.

Skolediskursens eierforhold til konsertene virker uklart eller fraværende, og dette ser ut til å ha konsekvenser for skolenes nødvendige engasjement for konsertene. Skolekulturen og kvaliteten på musikkopplæringa på den enkelte skole framstår som viktig for hvordan elever kan oppleve og

nyttiggjøre seg konserter, men det er sjelden dialog mellom agenter for kunstfeltet og skolefeltet rundt bruken av konserter i skolen. Konsertene ser ut til å være lite knytta til skolene eller til musikkfaget, heller ikke som dimensjon under emnet ”lytting”. Konserten kan bli en opplevelse det er vanskelig å finne mening i for elevene på grunn av manglende kontekstualisering av konserten fra de voksne sin side, spesielt er manglende kvalitetssikring av informasjon og forberedelse problematisk så lenge konsertene er obligatoriske. Elever ser ut til å ha behov for å knytte interessen sin til musikerne som personer, men praksisen gir ikke muligheter for denne typen kontakt.

8.10 Konklusjon

Som avslutning vil jeg presentere en tabell som angir kjennetegn på en verkorientert, henholdsvis didaktisk diskurs basert på den analysen som er gjennomført her. En slik tabell vil være konseptuell og ikke utfyllende, og den foreslår primært en syntese over hovedtrekk i det analyserte materialet. Oversikten over den didaktiske diskursen er ikke ment som et bud på hvordan skoler ”er”, men som ei liste over didaktiske element som vil kunne bidra til konstruksjon av forankring. Den verkorienterte diskursen som framkommer i tabellen representerer det jeg ser som doxa, det vil si primære forestillinger som opererer legitimt og relativt ureflektert i praksisen i dag. Her er det viktig å forstå at den kunstneriske diskursen er mangfoldig, og å minne om at analysen avdekker at mange agenter i kunstdiskursen reflekterer over og ønsker endringer i praksisen. Den didaktiske diskursen i tabellen representerer her ei mulig framtid der skolekonsertpraksisen er bedre forankra i skolens liv. Den mest heterodokse diskursen i praksisen, elevdiskursen, som ikke er undersøkt i studien, har antakelig mer affinitet til de didaktiske enn de verkorienterte kvalitetsoppfatningene. Elevdiskursen vil med andre ord kunne styrkes dersom didaktiske element får sterkere betydning i praksisen.

Den didaktiske diskursen har, som diskutert i kapittel 5, ”Relasjoner, didaktikk, estetikk”, tilhørighet til relasjonell estetikk som en stadig tydeligere diskurs innen kunstverdenen, og med denne bakgrunnen mener jeg det ikke er grunn til å se tabellen under som en oppstilling av dikotomier mellom kunstneriske og didaktiske posisjoner i feltet, snarere må tabellen betraktes som et utgangspunkt for utviklingsretninger basert på analyse av praksisen og med teoretisk bakgrunn i dens didaktiske og kunstneriske samtidskontekster.

Kunstnerisk diskurs	Didaktisk diskurs
Kunstnerisk definisjonsmakt	Relasjonelt kommunikasjonsrom
Kunstneriske kvalitetsoppfatninger	Didaktiske kvalitetsoppfatninger
Fokus på verket og musikeren	Fokus på skolen, læreren og eleven
Kommuniserende musikere	Interaktivt og relasjonelt orienterte musikere
Vurdering av verkets form	Vurdering av verkets relasjoner
Faste format	Varierende format
Romantisk barnesyn	Barn som deltakere i samfunnet
Ambivalens til læring	Læring som hovedprosjekt
Læreren som hindring	Læreren som ressurs
Objektorientert danning	Subjektorientert danning
Elevaktivitet ikke betydningsfull	Elevaktivitet viktig

Fig. 7: Element tilhørende kunstneriske og didaktiske diskurser i skolekonsertpraksisen

De to diskursene jeg eksponerer i tabellen kan synes grunnleggende forskjellige, men det er et klart trekk i empirien at disse diskursene likevel bygger på en konsensus jeg mener har stor verdi som utgangspunkt for utvikling: Både fra lærer- og kunstnerhold i denne studien kommuniseres den grunnleggende viktigheten av at praksisen formår å produsere og formidle estetikkens særegne kvaliteter i form av å tale gjennom sanser og følelser og ha annethetsopplevelse og flertydighet som mål.

Skolekonsertene tilbyr i hovedsak, slik jeg ser det, materiale danningselement gjennom valg av stoff og eksponering gjennom konserten som form. Den intenderer også formal danning – elevene skal få en musikkopplevelse som både er personlig og som peker ut over den aktuelle konteksten.

Skolekonsertpraksisen intenderer dermed kategorial danning, men det kan se ut som om de materielle og formale sidene ved praksisen ikke er godt nok balansert for å kunne skape en helhetlig og kategorial danningmekanisme. Sagt med Klafki (2001, s. 193), så kan det se ut som om stoffet, slik det eksponeres for elevene i form av en 35-minutters konsert, ikke formår å ”åpne seg” for elevene, og dermed er det fare for at elevene heller ikke åpner seg for konserten som kunstopplevelse.

På dette punktet i avhandlinga er det mulig å konkludere ved å sette analysefunna i direkte samband med forskningsspørsmåla, og jeg vil forsøke å besvare dem ett for ett, sjøl om det tredje forskningsspørsmålet skal fokuseres separat i neste kapittel:

- *Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?*

I forrige kapittel ble det verkorienterte kvalitetsparadigmet identifisert som utgangspunkt og målestokk for hva som kan skje innafor praksisen, fordi den verkorienterte diskursen er konstruert av en rekke historisk og kulturelt betingte legitimeringer som til sammen utgjør doxa. Kapitlet som avsluttes her har vist implikasjoner av verkorienterte kunstneriske kvalitetsoppfatningers møter og interaksjoner med didaktiske kvalitetsoppfatninger. Det primære funnet i dette kapitlets analyse av kunstneriske kvalitetsoppfatningers møter med didaktiske kontekster, er at verkorienterte kvalitetsoppfatninger og dannelsesoppfatninger ser ut til å styre det som skjer i praksisen også i skolen. Dette kan se ut til å stå i motsetningsforhold til forskjellige didaktiske og danningsteoretiske tilnærminger og verdier som er sentrale i skolens og elevenes verdigrunnlag, men som ikke blir tangert eller besvart på grunn av doxa i dagens skolekonserthpraksis.

Jeg slutter meg derfor til Nielsen som mener at musikkundervisninga står overfor ”en kompleks ind-i-hinanden gribende struktur med karakter af et integrativt relationsfelt mellom faglige og pædagogiske hensyn” (Nielsen 2012, s 24). I lys av den gjennomførte undersøkninga omkring skolekonserthpraksisens kvalitetsoppfatninger, mener jeg det er riktig å si at ulike fagsyn også er regulerende for hva skolekonserthpraksisen kan være. En sentral og regulerende faktor mener jeg er om konserten ses som en musikkopplevelse i seg sjøl, eller om den skal betinges av og interagere med den musikkpedagogiske konteksten den framføres i. Et vesentlig funn her er at en del musikere ikke ser på konserter i skolen som utdanningsaktivitet, men som en opplevelse løsrevet fra den pedagogiske konteksten. Kunstfeltet har definisjonsmakt i praksisen, og dermed blir et slikt fagsyn sterkt gjeldende, fordi det blir utløsende for musikkdidaktiske beslutninger som former praksisen.

- *På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserterenes forankring i skolene?*

Det kan se ut som om de kunstneriske kvalitetsoppfatningene slik de framtrer i denne studien mangler vesentlige muligheter for å svare på elevenes behov for å kunne kontekstualisere konsertene til egen livsverden, og at elever dermed får vanskeligheter med å åpne seg for konsertenes innhold og form. Problemene mener jeg kan knyttes til praksisens verkorienterte tilnærming og kvalitetsoppfatning, fordi læreres og elevers behov for å skape mening i konsertopplevelsen antakelig ikke kan ivaretas i tilstrekkelig grad gjennom et verkorientert rasjonale. Det blir vanskelig å oppnå estetisk, pedagogisk og demokratisk relevans for målgruppa, fordi de kunstneriske kvalitetsoppfatningene verken muliggjør eller valuerer å ta i bruk didaktiske og samtidsestetiske tilnærminger.

Avhandlingas tredje forskningsspørsmål, ”*Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla?*”, er et omfattende problemområde som må besvares med bakgrunn i den framstilte analysen av de to første spørsmåla. Jeg vil derfor bruke det neste kapitlet til å drøfte utfordringer som må overkommes dersom skolekonsertene skal kunne forankres i skolen gjennom elevers og læreres eierskap.

Kapittel 9

Utfordringer for utvikling av skolekonsertpraksisen

9.1 Innledning

Kapitlet fokuserer på forskningsspørsmålet ”Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordret og utviklet?”. Dette spørsmålet er et drøftingsspørsmål, og tilnærmingene mine til denne drøftinga bygger på funn og diskusjoner som er utfolda gjennom de to foregående kapitlene, samtidig som drøftingene også støtter seg på teorier presentert tidligere i studien.

Gjennom den foregående analysen viser det seg at kunstnerens behov for tilhørighet til kunstfeltet i skolekonsertpraksisen kan se ut til å stå i et visst motsetningsforhold til skolens, lærernes og elevenes behov for nytte og mening i konsertopplevelsen. Skolen har i de seinere åra blitt influert av New Public Management og testregimer, og statusen til estetiske fag kan se ut til å ha blitt dårligere. Den kunstneriske diskursen har sin tilhørighet i kunstfeltet, der den verkorienterte estetikken er bygd opp gjennom århundrers produksjon av ideologi, autonomi og språk, og der aktørene bedømmes etter en feltintern verdiskala via en produksjon av tro det er vanskelig å bryte ut av. Å utvikle skolekonsertpraksisen til en klarere definert fellesarena mellom diskursene kan komme til å by på mange utfordringer. I dette kapitlet vil jeg prøve å belyse noen av ideologiene og arbeidsmåtene som kan utgjøre hindringer for integrering og forankring av skolekonsertpraksisen som en del av skolens prosjekt, og jeg vil også peke på noen utviklingsmuligheter.

Dersom skolekonsertpraksisen skal framstå som et viktig tiltak i det norske dannelsingsprosjektet, må det skje endringer i dagens praksis, primært fordi den pedagogiske og musikkpedagogiske forskinga viser oss at barns måte å lære på er lite forenlig med et kontemplativt forhold til musikk. (Dewey 1897, Biesta 2004, Pierce et al 2003, Vygotsky 1978, Lindstrand & Selander 2009, Austring & Sørensen 2006). I tillegg skisserer både pedagogisk forskning om barn og barnekulturforskinga ei utvikling der eleven/barnet i tida framover stadig oftere vil bli sett som et sjølstendig subjekt i en relasjonell og handlingsbasert livsverden (Bae 2005, Juncker 2013).

Innafor estetikken finnes det en allerede 100-årig tradisjon for lek med og utfordring av relasjoner til samfunnet og publikum (Duchamp 1917). Disse trekkene har blitt mer tydelig allment tilgjengelige i de seinere åra (Bourriaud 2007, Kester 2004, Kwon 2004, O’Neill & Wilson 2010). Relasjonene utgjør en stadig viktigere komponent i kunstneriske uttrykk. Spørsmålet for dette siste kapitlet i avhandlinga

blir dermed: Hva kan være de sentrale utfordringene på veien mot å transformere skolekonsertpraksisen til å bli en mer relasjonelt prega kunstnerisk utdanningspraksis?

9.2 Utgangspunkt for utvikling av praksisen

Skolekonsertpraksisen er en omfattende kulturbasert virksomhet som tilbyr alle elever kunstnerisk profesjonelt tilrettelagte musikkopplevelser, uavhengig av livsbetingelser, slik som religion, bosted og sosial status, og som sådan står den for viktige demokratiserende verdier som kulturtilbud og som tilbud om kulturell læring og danning. Praksisen tar for øyeblikket utgangspunkt i det kunstneriske, og musikere gjør forsøk på å tilpasse kunsten til elevgruppa gjennom tilrettelagt formidling.

Begrunnelsen for å tilby skolekonserter er nedfelt i Stortingsmelding 8 (St. meld. 8 (2007-2008)), der det angis at målet med kunstformidlingsordninger i skolen er at elevene skal få anledning til å møte profesjonell kunst og få mulighet til å gjøre seg kjent med kunst- og kulturuttrykk av alle slag. Ut over dette er det, i det rådende paradigmet, opp til kunstfeltet, som psykologisk eier av ordninga, og den enkelte aktør i kunstfeltet å konstruere formål, innhold og kriterier for valg av innhold.

Nielsen (1998, s. 354) mener innholdet i musikkundervisninga er konstruert gjennom fagsyn, dannelsoppfatninger, musikkfagsyn, innholdsoppfatninger, didaktiske paradigmer og musikkfaglige aktivitetsformer. I skolekonsertpraksisen vil form og innhold også være konstruert av musikers rådende syn på involvering i læreres og elevers livsverden og deres kunnskap om skolen som institusjon, men skolekonsertprosjektet er, så vidt jeg kjenner til, ikke noen gang tydelig stilt i møte med slike musikkdidaktiske kategorier.

I lys av empirien ser det ut til at en del representanter fra kunstfeltet er positivt innstilt til å utsette skolekonsertpraksisen for refleksjon. Dette sitatet fra en produsent kan være et eksempel:

P1: Ja, så det kan godt være et behov for at vi må nullstille våre begrepsapparater, og systematisk bygge det opp, slik at vi er dønn sikker på at vi forstår hva vi mener..... ikke sant, fordelene og ulempene med det at vi lager ikke vaskemaskiner, det er ikke noen fasit, det er ikke noen faste regler, vi har noen verdier i bånd, og det er stort sett det vi har felles, og viss vi er litt usikre på hva disse verdiene er, eller vi kommer i en situasjon hvor andre aktører har kommet inn med en litt annen agenda, og er sluppet inn i vår grunntanke, så er det tid for en revurdering og en litt sånn samlende øvelse. (Eksempel 110, Produsentintervju, Produksjon 1, 25437)

Deltakeren opplever at heterodokse krefter for tida utfordrer skolekonsertpraksisens verdigrunnlag og kvalitetsoppfatninger, og at påvirkinga fra disse heterodokse kreftene utløser behov for revurdering av verdigrunnlaget i praksisen. I empirien finner jeg flere liknende utviklingsønsker for praksisen fra musikere og produsenter.

9.2.1 Verket vandrer videre?

Skolekonsertpraksisens verkbegrep er annerledes enn tradisjonelle romantiske verkbegrep, praksisen har kanskje allerede flytta verkbegrepet i retning av et mer konseptuelt, helhetlig og kommuniserende uttrykk. Skolekonsertpraksisens verkbegrep kan altså ses som gjenstand for forhandlinger, og det er sannsynlig at verkbegrepet vil kunne beveges videre mot mer relasjonelle konsept. En viktig diskusjon blir hva som skal betraktes som ”kunstnerisk” – hvilke begivenheter og relasjoner skal få slippe inn i verkbegrepet? Slik oppfatninga ser ut til å være nå, defineres verket til kun å omfatte produksjonen, det vil si den objektiverte sammensetningen av lyder, scenografier, dramaturgier og bevegelser som musikere planlegger å spille innafor ei gitt tidsramme for et antall elever på alle skoler på turneen. Dersom en, med Christopher Small (1998), forsøker å betrakte verket som et ”samfunn”, blir det også et kunstnerisk anliggende å delta i kvalitetsfylte og kunstnerisk prega relasjoner rundt verket som bygger på anerkjenning av deltakernes kompetanse. På denne måten medfører utviding av verkbegrepet også utviding av de kunstneriske kvalitetsbegrepa til å omfatte kunstfeltets interaksjon med skoler og lærere rundt kvalitetssikring av verkets relasjoner. Eksempler på dette kan være medvirkende kvalitetssikring av forarbeid, gjensidig diskusjon rundt utforming av produksjoner, og anerkjennende og konkrete reaksjoner ved evalueringer og tilbakemeldinger. Dersom en ser verket som relasjon (Bourriaud 2007) vil verkets verdi ligge i om verket kommer i spill i deltakernes livsverden. Dette blikket krever at utvidelsen av verkbegrepet innebærer en demokratisk og deltakerorientert tilnærming.

Musikere som deltar i min studie er glade i å spille for barn, men det kan se ut som om mange har et romantisert og mytebelagt forhold til barnet basert på felles narrativ blant kunstnere i skolekonsertpraksisen. Denne opplevde alliansen med elevene kan utnyttes videre, for eksempel ved sterkere researchbasering av produksjonene. Hvordan tenker levende barn i Norge i 2013, hva er deres drømmer, håp og frykt, hvordan utspiller deres kulturelle virkelighet seg, hvordan kan musikere kommentere og utdype deres livsverden gjennom kunstnerisk interessante konsept?

På bakgrunn av at mange forskingsresultat og pedagogiske konsept peker på at elever opplever og lærer mest når de får mulighet til å delta og bidra, anser jeg publikums passivitet i et verkorientert og kontemplativt paradigme som en stor utfordring i praksisen slik den for øyeblikket gjennomføres. En mer interaktiv tilnærming kan komme i konflikt med konserten som danningstilbud forstått som læring av kulturelle ritual, eller som eksponering av kanoniske verk og sjangre. Men også en begivenhet som framføres i tradisjonell konsertform eller med et tradisjonelt verk som utgangspunkt, kan innebære profesjonalitet rundt elevaktiviteter på en måte som fungerer kunstnerisk og didaktisk relevant og som samtidig er åpen for publikums medvirkning og påvirkning. Interaksjon, improvisasjon og rolleveksling kan tenkes å være redskaper som er spesielt egna til å forme begivenheten som et forsøk på å bygge et fellesskap mellom deltakerne (dvs. alle som er til stede) (Fischer-Lichte 2008, s.161). Dersom konsertene skal føre til fullverdige estetiske læreprosesser, er det behov for at

musikkundervisninga på sin side er praksisbasert og leder til god behersking av kunstneriske virkemidler hos elevene.

9.3 Sentrale utfordringer for utvikling av praksisen

9.3.1 Utfordring 1: Fordele definisjonsmakt

Sosiologen Ulrich Beck (Beck 2003) bruker begrepet ”definisjonsmakt” i sine analyser av den første og andre moderniteten, eller den refleksive moderniteten. Den gamle (første)moderniteten kjennetegnes av Beck gjennom dualismen enten/eller, mens den refleksive moderniteten beskrives som både/og. Definisjonsmakta hos Beck baserer seg på hierarkiske systemer slik vi opplever dem i den gamle moderniteten, og den genereres ved at atskilte system eller institusjoner i samfunnet skaper et ekspertvelde (Luhmann 2007) uten muligheter for innflytelse fra legfolk, selv om fagfeltet måtte ha stor betydning for livene deres. Eksempler på slike felt kan være helsevesenet eller barnevernet. Skolekonsertpraksisen kan betraktes som et slikt system forankra i den gamle moderniteten. Uddholm (2012, s. 3) mener musikkpedagogisk definisjonsmakt utvikles gjennom refleksjoner og metarefleksjoner over ulike aspekt av musikalsk kunnskapsutvikling. Det kan være at kunstnerisk definisjonsmakt i skolekonsertordninga er utvikla gjennom en slik refleksjon rundt verkorientert kunnskapsutvikling der skolen ikke er gitt anledning til å bidra i denne kunnskapsutviklinga. Dermed blir det en kunstnerisk og performativ vurderingsskala som legges til grunn for kvalitetsparametrene i skolekonsertordninga. Musikerne anerkjennes av alle impliserte som de ”ekspertene” som har rett til å definere, og det kan være at dette skjer som resultat av symbolsk vold (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 152-158). Den kunstneriske kompetansen tillegges større politisk og faglig verdi enn den kompetansen lærere har om undervisning og elever. Når kunstfeltet har definisjonsmakt, så betyr det at det er kunstfeltets kvalitetsoppfatninger som primært er gjeldende i skolekonsertordninga. Mæland (2009) identifiserer også denne definisjonsmakta:

Slik eg tolkar meldinga [Stortingsmelding 8], er ikkje kultursektoren og skulesektoren jambyrdige når det gjeld kompetanse og kvalitetssikring. Sidan det heller ikkje er dokumentert omfattande samarbeid mellom desse felta i utviklinga av tilboda, synest vesentlege føresetnader for god dialog å mangla (Mæland 2009, s. 24).

Kunstdiskursen tildeles gjennom Stortingsmelding 8 formell makt til å definere hva som er kvalitet og profesjonalitet i ei kunstformidlingsordning som kun foregår i skolen. Skolen diskvalifiseres her i utgangspunktet som profesjonell bidragsyter i praksisen, men pålegges å samarbeide. I store deler av det Norske nasjonale dannelsingsprosjektet har det vært myndighetene, ved spesielt utvalgte kunstkjennere, som har bestemt hva som skal være den gode kunsten (Bjørnsen 2011, s. 106), og

DKS og skolekonsertordninga skiller seg ikke ut fra den generelle kulturpolitikken. (Bjørnsen 2011, s.230). Agenter i kunstdiskursen får, med dette rasjonalet, ei selvfølgelig definisjonsmakt som er ubevisst i bruk hos alle i feltet, både dominerte og dominerende. Som eksempel fra empirien i denne studien på hvordan definisjonsmakta opererer skjult i praksisen har jeg valgt en beskrivelse av hvordan produksjoner kommer i stand – ”vi” i det neste eksemplet er altså den produksjonsenheten produsenten jobber i. Produsenten i eksemplet forteller om hvordan teamet jobber med utvalg av produksjoner:

P4... vi tenker først tanken om hva vi har lyst til å produsere og hva det bør inneholde, hva slags sjanger og hva vi trenger, og så ser vi hvilke musikere har vi å ta av i byen som kan være aktuelle, det er litt sånn den rekkefølgen vi tar det, og musikerne blir jo da kjempeviktige, til å på en måte få fullført de planene vi har, og så må de være villige til det. (Eksempel 111, Produsentintervju, produksjon 4, 30429)

Jeg synes eksempelet viser at retten til å bestemme er innskrevet i diskursen som en ureflektert grunnforutsetning. Det er ingen andre enn representanter for produksjonsenheten og musikerne inne i utvalgs- eller produksjonsprosess, og dette er legitimt fordi det er disse som har makt til å definere hva som er bra.

Da Rikskonsertene starta forsøk med skolekonserter i 1968, var det i beskjeden skala. I løpet av tida som er gått siden 1968, har det skjedd mye, både i skolekonsertordninga og i skolen, som har bidratt til å drive eierskapet og definisjonsmakta lenger og lenger i kunstens favør. I 2003 fikk skolekonsertordninga 99 prosent dekning i grunnskolen med to konserter i året til hvert barn. I 2003 ble også Den Kulturelle Skolesekken etablert som landsomfattende og statlig, med formidling av differensierte kunstsjangre til alle elever i grunnskolen. Skolekonsertordningas turnéordning ble en modell for hele det nasjonale DKS-prosjektet og gikk inn som en del av dette store statlige kulturprosjektet. Mens kulturformidlingsordningene gradvis har styrka seg, har skolens ressurser i estetiske fag hatt en dalende kurve. Prosentvis antall timer i estetiske fag har sunket i en lang periode: Fagene musikk og kunst og håndverk i M-74 utgjorde 20 % av grunnskolens årstimetall, mens de i dag bare fyller 12,3 % av tida. (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes 2011, s. 41).

Klimaet for undervisning i estetiske fag har dessuten i de seinere åra vært prega av et økende fokus på kjernefaga, til tross for at anerkjent forskning viser at elever som får god undervisning i estetiske fag viser positiv utvikling også i andre fag (Deasey 2002, DICE consortium 2010). Det finnes også mye forskning som peker på at det er en generell oppfatning at kunstfaga, som dyptgripende menneskelig aktivitet og kunnskapsområde hører hjemme i skolen (OECD 2013:3). Nedtoninga av estetiske fag i skolen sammenfaller med manglende satsing på estetiske fag i lærerutdanninga. Det er blitt færre og færre allmennlærere som har estetiske fag som en del av fagkretsen sin. Dette kan føre til at den generelle forståelsen for og bruken av estetiske læreprosesser til og gjennom kunstneriske

dimensjoner stadig synker i skolen (Espeland et al. 2011, s. 47). Mangelen på oppmerksomhet om og bruk av de estetiske faga i skoleverket bidrar til å sette skolen i en svak posisjon i forholdet mellom skolefeltet og kunstfeltet, og dersom bare en liten del av lærerkollegiet på den enkelte skole forholder seg til praktiske og estetiske læreprosesser, begrenses skolens styrke til å målbare og formulere behova sine angående kunstbesøk.

9.3.2 Utfordring 2: Gjensidig eierskap

Danningsoppfatninga i det politiske rasjonalet bak DKS og skolekonsertordninga ser ut til å ligge på objektet – kunstverket, forstått i et verkorientert paradigme (Bjørnsen 2011). De gjeldende retningslinjene kan på mange måter være farga av en tatt for gitt verkorientering. Denne verkorienteringa produserer problemer i skolekonserttilbudet, fordi skolens virkelighet, trass i divergerende kvalitetsoppfatninger internt, har et didaktisk paradigme som grunnforutsetning. Biesta og Burbules (2003) mener deltakerne eller partene i en relasjon representerer differensierte og egenarta sett av intersubjektive muligheter eller sjanser som må fungere transaksjonsbasert. I skolekonsertpraksisen kan det se ut som om skolekonteksten ikke fullt ut blir anerkjent som en slik medspillende mulighet og sjanse.

Stortingsmelding 8 kan tolkes slik at skolefeltet og kunstfeltet skal samarbeide om skolekonsertordninga (og DKS), men at kunstfeltet skal bestemme. Rollefordelinga mellom felta skal i følge Stortingsmeldinga være slik:

Opplæringssektoren har ansvaret for å leggje føre- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevane, medan kultursektoren har ansvaret for kulturinnhaldet i Den kulturelle skulesekken og for å informere om innhaldet i god tid. (St. meld. 8 (2007-2008) , s. 22)

Samtidig som medbestemmelsesretten på denne måten fratas skoler, elever og lærere, så forventes det at ordninga skal forankres, og at alle skal være eiere:

Den kulturelle skulesekken må forankrast lokalt, i den enkelte skulen, kommunen og fylket. Dette sikrar lokal entusiasme og gjev rom for mange lokale variantar, slik at alle skal kunne kjenne eigarskap til den kulturelle skulesekken (St.meld. 8 (2007-2008), s. 22).

Å arbeide for å forankre skolekonsertpraksisen i skolen, vil på denne bakgrunn antakelig måtte medføre en overskridelse av de politiske retningslinjene som for øyeblikket er gjeldende. Det innebærer også et fokus-skifte for aktører i kunstdiskursen, fra formidling i en sender-mottakermodell til enunsiasjon, der mottakeren ikke lenger betraktes som mottaker, men medspiller i et relasjonelt utviklingsrom, (Biesta 2004) der budskapet uttrykkes med bevissthet om at det vil bli transformert. For kunstnerne kan dette medføre å forlate sin pre-posisjon som kunstnere i et verkorientert paradigme og tre inn i det relasjonelle rommet som kvalifiserte tilbydere av kunstnerisk

kompetente uttrykk som har gjenklang i livsverdensnære tema for deltakerne. Dette behøver ikke å bety at verket forlates som konsept, eller at alle sider ved kunstnerens initiativ og definisjonsmakt forlates som prinsipp, men det kan bety at balansen mellom deltakernes forhold til og råderett over kunstverket endres. Utfordringa for deltakerne i dette rommet blir å akseptere at forutsigbarheten blir mindre enn før, på grunn av den transformasjonen av materialet som vil finne sted gjennom andre deltakeres interaktive bidrag. For kunstneren vil dette bety å våge å slippe kontroll over produktet. Når denne kontrollen slippes, forlates også vesentlige sider ved definisjonsmakta, og konsertene kan ta plass som mer demokratiske uttrykk enn det som er tilfelle i dagens praksis. De verkorienterte kunstneriske kvalitetsoppfatningene vil med dette komme på spill. ”The gap” beskrives av Biesta (2004) som et rom der læring foregår som relasjonell utveksling. I flere andre kunstneriske og kunstpedagogiske praksiser beskrives også ideen om et fellesrom for læring og opplevelse. I skolekonsertpraksisen slik den fungerer i dag, kan det se ut som om det finnes en del elementer som forhindrer at ”the gap” oppstår som relasjonelt rom. Et slikt iøynefallende element er for meg mangelen på anerkjennelse av likeverdighet mellom musiker og lærer. Hvis vi ser til didaktisk relasjonsteori, så baserer denne seg, i følge Berit Bae (1996) på Hegels prinsipp om anerkjennelsens dialektikk.

Sentralt i denne tankegangen er at vi blir bevisste om oss selv og selvstendige, bare gjennom å bli anerkjent av den andre. I dette prinsippet ligger det altså et paradoks: Det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til å bli autonome (Bae 1996, s. 147).

Bae peker på at en anerkjennende relasjon bygger på en grunnleggende holdning av likeverd. Anerkjennelse betraktes som et begrep med kompleksitet, dybde og foranderlighet, og som ikke kan settes på metode, men som man må forholde seg til som en prosess, fordi dette i siste instans dreier seg om menneskelige verdier integrert i den enkeltes personlighet. Begge parter må anerkjenne den andre partens likeverd. Det betyr at det er en ulikeverdsposisjon uten gjensidig anerkjennelse som skaper mulighet for misbruk av definisjonsmakt. Kunstdiskursens agenter i skolekonsertpraksisen gir, slik jeg ser det, ikke uttrykk for en slik anerkjennelse av skolens, lærernes og elevenes kompetanse og behov som viktige i skolekonsertpraksisen. Kunstdiskursens maktposisjon kan brukes på en måte som fremmer den svake parten i relasjonen sin selvstendighet, tro på seg sjøl og respekt for seg sjøl og andre, men den kan også misbrukes og tappe den dominerte parten for de samme kvalitetene. Slikt misbruk, sier Bae, finnes i alle relasjoner der den ene parten står i et avhengighetsforhold til den andre. Eksempler på slike relasjoner er lærer/elev, forsker/utforska og leder/underordna. Det går an å føye til kunstner/publikum som en aktuell relasjon.

En nødvendig funksjon av å utvikle likeverdige relasjoner i praksisen vil bety å tillate skoler, lærere og elever eierskap i den. Psykologisk eierskap medfører at målet for eierskapet føles som ”mitt” eller ”vårt”. (Pierce, Kostova & Dirks 2003). Eierskap og identitet produserer hverandre gjensidig, det vi

eier eller er medlem av og har råderett over, former identitet, og denne identiteten gjensker og endrer objektet for eierskapet, det blir integrert som en del av oss eller det miljøet vi er del av. Eierskap betyr også å ha et sted å høre til, et territorium som representerer sjølråderett og som er ”hjem” for identiteten vår.

Konstruksjonen av eierskapet foregår gjennom følgende prosess: Vi får kontroll over objektet for eierskapet, lærer det nøye å kjenne og investerer i det. For å lære objektet å kjenne, må vi ha noen følelser for det, arbeide oss inn i det, og eierskapet legitimerer at vi tilpasser det til behova våre. En av de viktigste effektene av psykologisk eierskap, er medborgerskap, altså oppførsel som bidrar til (skole)samfunnets utvikling på frivillig basis og uten å vente å få noe igjen for det. Oppførsel, sier Pierce et al, er delvis en funksjon av identiteten, fordi mennesker skaper og beholder selvfølelsen ved å opprette stabile oppførselsmønstre der roller og personlig mening smelter sammen. Derfor er det slik at når mennesker føler eierskap til en sosial enhet, så utvikler de en slik medlems- eller medborgerskapsadferd som bidrar til utvikling av denne sosiale enheten. Denne medborgerskapsadferden innebærer videre at de som føler eierskap er villige til å ofre noe personlig, og til å ta risiko for å støtte og delta i å utvikle den sosiale enheten. Eierne utvikler beskyttelsesinstinkt og omsorg for feltet/objektet sitt, og de har og tar ansvar for det. Med Bourdieu-termer kan vi si at mange i skolen ser ut til å mangle *illusio* i forhold til praksisen fordi den ikke korresponderer med vesentlige trekk i deres *habitus*. De verken produserer eller er produserte av praksisen (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 116), og for mange lærere kan det være at *doxa* i praksisen ligger så langt unna deres verdensbilde at de ikke opplever det som viktig å kjempe om definisjonene. Det er mange skoler som ikke tar ansvar for skolekonsertordninga, de lar være å forberede elever, og de kan på mange måter vise liten interesse. I skolesammenheng og i forholdet til elever er det kanskje slik at en verkorientert tilnærming ikke framstår som et attraktivt objekt for eierskapet, fordi det er vanskelig for skolene å se mening/nytte i dette. Siden de ikke har råderett over det som skal skje, utvikler de heller eierskapsadferd. Dermed kan skolekonserten tas imot som en pyntegjenstand – den er vakker, men den kan ikke brukes til noe annet enn pynt – være ”the beauty parlor of civilization” (Dewey 1934, s. 344).

9.3.3 Utfordring 3: Fra oppdeling til sammenveving

I kulturskulene er [såleis] opplæringa viktigast, i Ungdommens kulturmonstring er det aktiviteten og i Den kulturelle skulesekken er det opplevinga som står i sentrum. Dette gjer at dei tre ordningane kan utfylle og styrkje kvarandre. Godt samarbeid og tydeleg rolleavklaring vil forenkla arbeidet i ordningane og medverke til å styrkje kunst- og kulturområdet for born og unge.”(St. meld.8 (2007-2008), s. 8)

Jeg trekker fram dette sitatet fra Stortingsmeldinga fordi jeg mener det peker tilbake på en ideologi som deler kunst og kunstpedagogikk opp i blokker der man enten lærer, opplever eller er i aktivitet.

Mye av tankegodset som gir seg uttrykk i skolekonsertordninga som praksis, kan se ut til å bygge på en forestilling om at det er mulig å organisere musikalske og kunstneriske inntrykk og læring gjennom oppdeling og dikotomi. Å kategorisere elementa i kunstopplevelsen på denne måten gjøres ikke bare for å rydde i departementale dokument, men oppfatningene er i spill i den grad at mye av måten skolekonsertordninga og DKS fungerer på er basert på dem. Det er Kulturdepartementet og ikke Utdanningsdepartementet som har utarbeida forutsetningene for DKS, og ideologien i DKS kan synes å bygge primært på tatt for gitte kultur/kunstoppolitiske synsmåter. Den kategoriserende måten å organisere begrep på i kunstformidling og -opplæring for barn og elever ser vi gjennomført også i noen seinere rapporter og evalueringer som omhandler kunstformidling for barn: Blant annet med bakgrunn i noen av kvalitetsdiskusjonene om kunst for og med barn, oppretta Norsk kulturråd i 2008 prosjektet "Kunstløftet", som har som mål å heve kvaliteten på kunst for og med barn og unge, i og utenfor skolen. Prosjektet ble evaluert i 2011 og er videreført. I evalueringa framholder forfatterne at to grunnleggende skillelinjer i norsk kulturpolitikk går mellom opplevelse og deltakelse, eller tilgang og egenaktivitet.

Når man i kulturpolitisk sammenheng snakker om tilgang til kultur, demokratisering av kultur m.m., er det rollen som mottager av kultur man tar utgangspunkt i. Når man på den andre siden understreker betydningen av deltakelse, opplevelse av egen mestring, m. m, er det egenaktivitet som står i fokus – den kulturelle virksomheten som utføres av de som verken har inntekter fra eller yrkesgrunnlag i kulturproduksjon (Hylland, Kleppe & Stavrum 2011, s. 13).

Innafor musikkpedagogikken hevder Bennett Reimer (2003) at en synergistisk tilnærming til musikken vil være den mest fruktbare. Han kaller dette for en "experience-based philosophy of music education". Reimer argumenterer slik for sin experience-baserte filosofi:

An experience-based philosophy of music education is inclusive of all musics and of all ways of being engaged with it because every particular kind and type of music, and every particular way music is made and received, represents a particular opportunity for musical experience. (Reimer 2003, s. 69)

En dikotomi mellom opplevelse og deltakelse, eller mellom monologisk og dialogisk formidling, eller mellom kunstnerisk og pedagogisk tilnærming, vil dermed, i følge Reimer, ikke være produktiv. En synergistisk musikkpedagogikk vil alltid handle om å balansere mellom å lytte til andre og å bidra sjøl, enten som separate begivenheter eller samtidig – uten lytting intet samspill. John Dewey (2008) diskuterer hvordan opplevelse av og fysisk erfaring med kunstnerisk arbeid beriker menneskene og kunsten gjensidig ved at erfaringen konstrueres gjennom samtidig doing og undergoing. Både Dewey og Reimer sine tanker imøtegår slik jeg ser det på musikkpedagogisk og filosofisk vis skillelinjene mellom tilgang og deltakelse. Både Reimer (2003) og Dewey (2008, s. 206) hevder at å delta og å

motta er avhengige av hverandre for å kunne skape og videreutvikle en fullverdig ”experience-based” musikkpedagogikk hos alle deltakerne, enten de er publikum, musikere, lærere eller elever. Disse prinsippa kjennetegner også mange av arbeidsmåtene knytta til estetiske læreprosesser (Selander, Lindstrand & Thorsnes 2009, Austring & Sørensen 2006).

Aure (2011) presenterer, med bakgrunn i Bernstein (1971) to koder for formidling. Den ene koden betegnes som en *kolleksjonskode*, der ”things must be kept apart”. Her skilles skolen ut fra samfunnsmessige forhold, og faga formidles abstrakt, atskilt og akademisk, pedagogikken er formidlingsbasert og lærerstyrt og elevene er mottakere av informasjonsbasert kunnskap. Overført til skolekonsertpraksisen mener jeg å kunne se at en slik segregert og tematisert tilnærming gjør det mulig å skille pedagogikk og kunst. Kolleksjonskoden kan ligge til grunn for noen av de politiske oppdelingene også i forbindelse med grunnlaget for skolekonsertpraksisen. Aure setter kolleksjonskoden i sammenheng med det verkorienterte paradigmet, der kunstverket betraktes som uavhengig av ytre fortolkninger og formidles til publikum i en sterkt styrt ramme. Dermed mener jeg at det på den ene sida går an å si at skolekonsertordninga baserer seg på en slik kolleksjonskode, men at også skolens modeste estetikk er prega av denne koden. Til sammen produserer dermed skolen og skolekonsertordninga en estetikk og en besøkende kunstformidlingsordning som er ”kept apart” fra skolens, lærernes og elevenes daglige sammenfiltra og sammenfletta didaktiske kontekst. Dette er med på å vanskeliggjøre skolekonsertpraksisen sine muligheter til å ”medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i skulens kvardag” (St. meld. 8 (2007-2008), s. 22), fordi den i sin grunnleggende ideologi er segregert og segregerende. Bourdieu betrakter en slik segregering som en sentral funksjon av det autonome kunstfeltet, den har røtter i fortolkninger av Kants desinteresse, og går ut på at kunstverkets betydning og mening kun ligger i kunstverkets form og verken kan eller skal skapes gjennom omgivelsene. Kunstobjektet atskilles gjennom dette synet fra sine omgivelser (Bourdieu 2000, s. 407).

Den andre koden Aure presenterer kalles *integrert*, og er basert på at didaktiske aspekt står i et åpent forhold til hverandre, noe som innebærer at elementene i formidlinga er svakt atskilte fra hverandre, og innramminga (strukturer, former, innhold) kan være fleksibel. Dette er en åpen kode som ”åpner for prosessorienterte formidlingsformer og tar hensyn til enkeltindividens ferdigheter, kunnskaper, behov og interesser” (Aure 2011, s. 46). Ideologien som danner basis for en integrert kode er med andre ord kommunikasjons- og kontekstbasert og betegnes av Bernstein med utsagnet ”Things must be kept together”. (Bernstein 1971, s. 47-69)

Denne koden kan plasseres i den kunsthistoriske tradisjonen som ser kunstverket som et kulturhistorisk objekt, der sosiale og idémessige faktorer er viktige for fortolkningen av kunsten. Videre kan den integrerte koden inngå som en del av et konstruktivistisk

formidlingssyn, der kunstverket er en av flere relasjonelle kunstdidaktiske faktorer (Aure 2011, s. 46).

Den integrerte koden korresponderer slik jeg ser det dermed med Reimer og Deweys syn på kunstformidling og kunstpedagogikk som integrert i skolehverdagen og publikums livsverden og med publikums handlekraft og medvirkning på det indre og det ytre plan som nødvendige ingredienser. Med bakgrunn i dette kan det være et poeng å utforske overskridelser mellom kunstfagdidaktiske og kunstneriske fagområder som et virkemiddel i videreutvikling av skolekonsertpraksisens forankring i skolen. En kunstnerisk tilnærming til dette kan være videre utforsking av ”The educational turn” i visuell kunst (O’Neill & Wilson 2010)⁸⁸ eller å gå kunstnerisk inn i ”det potensielle rommet” som møteplass.

9.3.4 Utfordring 4: Praktiske og økonomiske strukturer

De politiske føringene for skolekonsertpraksisen sirkler rundt kvalitetsbegrep. Konsertene skal være ”profesjonelle” og av ”høy kvalitet” (St. meld. 8 (2007-2008)). I avhandlinga har jeg pekt på normativ kvalitet som et pluralistisk, kontekstuel prega og ustabil begrep. Dette betyr at også økonomiske, praktiske og tekniske rammer preger kvaliteten. I forbindelse med analyse finner jeg en del rammer som jeg mener tilhører de kunstneriske kvalitetsoppfatningene, i det jeg ser det som om det er et verkorientert kvalitetssyn som muliggjør og produserer mange av disse rammene. Rammene bidrar på sin side sirkulært til å opprettholde den verkorienterte tilnærminga. Slike rammer utgjøres for eksempel av det omsluttende og strukturerende turnéformatet, målsettingene om kvantitet og regularitet, ensidig bruk av vestlig konsertform som formidlingsformat og ureflektert og gjentatt bruk av gymsalen som arena. Andre rammer deles av kunstdiskursen og skolediskursen: Skoletimen og skoledagen og ønsker om tidsbruk. De fleste rammene fungerer diskursivt, fordi kvantitet og regularitet i praksisen ikke er formelt politisk pålagte avgjørelser. Disse rammene ses i det ytre på som ”praktiske”, men preger på det underliggende plan de kunstneriske og didaktiske mulighetsbetingelsene for praksisen betydelig. Å løse opp og eksperimentere med alternativ til disse rammene, vil antakelig være en forutsetning for utvikling av skolekonsertpraksisen i retning av en mer relasjonell kunstnerisk praksis. Strukturene i DKS og skolekonsertordninga utgjør etter mitt syn betydelige hindringer for å kunne bevege praksisen over fra formidlingsnivået til det felles produksjonsnivået, dit det må for at kunstnerne skal kunne tilby relasjonelle kunstpraksiser som utløser eierskap og forankring. En oppløsning av tatt for gitte institusjonelle strukturer i praksisen vil kunne bidra til en situasjon der kunstens innhold og funksjon overordnes formen og dermed tar på seg mer kontekstspesifikke kvalitetskriterier. Med dette risikerer man at hver elev ikke lenger vil få

⁸⁸ Den Kulturelle Skolesekken kan turnere med kunst som tar opp alvorlige tema som for eksempel anoreksi og sjølmord. På dette seminaret ble grensene for den ”farlige” kunsten i skolen debattert.: <http://www.landing.no/2013/04/seminar-scenekunst-pedagogikk-deltagelse/>

like mange minutter kunstopplevelse hvert år. Men kan tid brukt pr elev fungere som kunstdidaktisk kvalitetskriterium? Jeg mener man i så tilfelle er inne i en kvantitativ og ikke i en kvalitativ kvalitetsoppfatning, et utgangspunkt jeg ikke finner meningsfullt i kunstdidaktisk sammenheng.

9.3.5 Utfordring 5: Definere skolekonsertene som utdanningsrelasjoner

Musikere og lærere som har deltatt i denne studien ser i liten grad praksisen som innvevd i et utdanningskonsept, og en følge av dette er at praksisen ikke valuerer lærerkompetanse og derfor lar være å benytte seg av lærere som bidragsytere i produksjonen. I et utvida verkbegrep og med dagens fordeling av definisjonsmakt mener jeg det i første omgang må være musikerens oppgave å lytte til læreres behov og tanker om rolla si som deltaker i konsertrelasjonen. Dersom kunstdiskursens agenter eksplisitt og praktisk går inn for å anerkjenne skolekonsertpraksisen som utdanningselement, vil det kunne være med på å bygge opp skolens anerkjenning av konsertene som nødvendige og viktige for skolen og elevene, og dette kan integrere konsertene bedre i skolens prosjekt. Økt fokus på relasjon vil være med på å åpne kunstdiskursens verdiorientering, slippe inn heterodokse krefter og dermed skape nyorientering og allianser mellom lærere og musikere på tvers av yrkesbakgrunn. En utstrakt eksperimentering med form, innhold, kommunikasjon, relasjon, virkemidler og produksjon i en åpen dialog vil etter mitt syn kunne bidra ytterligere til skolekonsertpraksisens forankring og integrering i skolen og skape mening og eierskap for deltakerne på en ny måte. Det finnes litteratur rundt slike prosesser som peker på at sammenveving av kunstneriske og pedagogiske diskurser på skolens grunn ikke nødvendigvis er lett. (Booth 2009, Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003, Hall, Thompson & Russell 2007) I en slik sammenveving skal diskursene ikke lenger eksistere høflig side om side, men internalisere hverandres verdier i mer omfattende og forpliktende praksisfellesskap (Wenger 2008, s. 125). En vesentlig ressurs her er deltakernes vilje til og ønske om transformasjon. Her er virkemidlene kunstneriske og didaktiske, men vel så mye pragmatiske. Nok tid, god planlegging, utarbeiding av felles målsettinger og bevissthet om tid og sted vil ha mye å si for resultatene av slike samarbeid.

9.3.6 Utfordring 6: Betrakte skolekonteksten som kunstnerisk mulighetsrom

Skolekonteksten framstår i empirien som et uutforska kunstnerisk landskap for musikere, og jeg tror det er på grunn av at den tradisjonelt sett har vært fornektet som betydningsfull for det kunstneriske uttrykket. Det finnes kunstneriske grunner til å se denne konteksten som ressurs og etter hvert ta til med å formulere hva som kan være det særegent kunstneriske i skolekonsertpraksiser. Kunstnere i skolen som ønsker å utforske skolekonteksten som kontekstuell kunstnerisk rom, befinner seg i en kunstnerisk og kunstdidaktisk posisjon. Ut fra denne posisjonen er det mulig å åpne for å utvikle et språk der estetikk og didaktikk er bidragsytere til å skape relevante kunstneriske ytringer og relasjoner i skolesammenheng. Et slikt utvida verbalt og refleksivt fokus vil være et viktig virkemiddel for å etablere en debatt om skolen som arena for kunstneriske praksiser på et mer

overordna kunstdidaktisk og kunstnerisk nivå. Jeg tror skolekontekstenes kunstneriske potensial blant annet vil kunne avdekkes gjennom refleksjon omkring relative og pluralistiske kvalitetsoppfatninger. I samtidig kunstpraksis og litteratur utforskes for øyeblikket utdanningskonteksters potensial som særegne og attraktive kunstneriske mulighetsrom der deltakerne kan avstedkomme kunstneriske uttrykk som ikke kan frambringes gjennom andre kontekster (O'Neill & Wilson 2010, Kwon 2004). Språklig og diskursivt sett finnes det mange aksepterte typebetegnelser for kunstneriske praksiser, for eksempel "konseptkunst" eller "politisk kunst". Hver av disse praksisene kan sies å ha sine egne kvalitetskriterier og tradisjoner og sine egne språklige diskurser. Begrepet "pedagogisk kunst" finnes også i spill, men framstår for meg som kulturelt belasta og nedvurdert, og jeg tror denne nedvurderinga hindrer anerkjenning av den pedagogiske konteksten som produsent av spesifikke kunstneriske kriterier. Det kan ha ført til at vi her står overfor en praksis som opererer skjult i kunstverdenen, som er brakt til taushet gjennom miskjenning, og som blant annet trenger et refleksivt språk for å kunne formuleres og anerkjennes.

9.3.7 Utfordring 7: Utdanne for relasjonelle kunstdidaktiske praksiser

For at konserter skal kunne utvikle seg mot å bli mer samarbeidsorienterte begivenheter, vil det trekke på en musikerkompetanse som omfatter årvåkenhet overfor deltakernes behov, samarbeidsorientering og som innebærer kunstfaglig dyktighet eksponert som kommunikative og interaktive element i og utafor begivenheten. Gjennom empirien i denne studien mener jeg det går an å se at et utgangspunkt for elevenes musikkopplevelser handler om nærhet til deres livsverden og eksistensielle behov kombinert med behovet for å uttrykke seg og samhandle med andre. En musikerutdanning for framtida bør, som en følge av dette, ha som mål å sette studenter i stand til å utforske og respektere disse behova som et aspekt ved sin kunstneriske praksis. (Booth 2009, Kester 2004). Et trekk ved empirien er at musikere ser ut til å ha en mytebasert oppfatning av barnet. En slik mytebasering kan utfordres gjennom å tilføre studentene anerkjent kunnskap om barns generelle og musikalske utvikling og måter å lære og oppleve på. Av empirien går det fram at det å møte barn i konsertsammenhenger krever "mengdetrening" for musikere. En relasjonsbasert musikerutdanning må dermed også kunne by på varierte og omfattende praksismuligheter utafor det tradisjonelle produksjons/øvingsrommet. En slik "ny" musikertype vil ha et annerledes forhold til produksjonsplanlegging, og opplæring til detaljplanlegging av produksjonsforløp vil måtte suppleres og til dels erstattes med trening i musikalske og relasjonelle improvisasjonsformer og teknikker for innramming av interaksjonsprosesser (Thygesen 2009, Rosendahl Nielsen 2011, Sawyer 2011).

I USA og Storbritannia finnes utdanningsretninger for "community musicians" (Veblen 2007) og "teaching artists" (Rabkin, Reynolds, Hedberg & Shelby 2011), mens vi i Norge ikke har eksperimentert i særlig stor grad med utdanning som strekker seg ut over instrumentalpedagogiske eller grunnskolepedagogiske retninger. Den pedagogiske delen av de høyere instrumentalutdanningene er tradisjonelt atskilt fra den kunstneriske. Mange norske utøvere tilbys

først en utdanning der utøving står i sentrum, og pedagogiske fag tilbys som valgfag i siste del av studiet. Å utøve musikk og å arbeide pedagogisk kan se ut til å følge prinsippet ”Things must be kept apart” også i utdanning av musikere. Dersom det er slik at det foregår en utvikling både i kunsten og i pedagogikken der relasjonelle og publikumsaktive kunstretninger får stadig større plass, er det grunn til å diskutere om musikerutdanningene i Norge i stor nok grad utdanner musikere som tilegner seg bakgrunn til å arbeide i mer relasjonelle retninger. Dersom det er slik at et økende antall levende kunstpraksiser er i ferd med å viske ut skillelinjene mellom musiker, produsent, kurator, komponist og musikkpedagog, mener jeg dette er en situasjon det er god grunn til å fokusere på konsekvenser av i musikerutdanningene. Slik situasjonen er nå, ser det ut til at en institusjon som ikke i seg sjøl er en utdanningsinstitusjon, Rikskonsertenes skolekonserter, står for en stor grad av intern musikeropplæring omkring konserter for elever. Dette blir særlig problematisk viss vi ser denne interne utdanningsaktiviteten i kombinasjon med tendenser til at kunstdiskursen i skolekonseptpraksisen er i ferd med å lukke seg om seg sjøl. Utdanningsinstitusjonene har muligheter til å ta relasjonelle kunstpraksiser og skolebaserte kunstformidlingsordninger på alvor ved å innlemme dem i sine studieplaner, og i kraft av å være profesjonelle utdanningspraksiser kan de underkaste dem kritikk og forskningsbasing. En høyere utdanningsinstitusjon som inkorporerer relasjonell og performativ estetikk og pedagogikk i sine studieplaner vil kunne gjøre dette i kraft av å være en profesjonell organisator av teoretiske og praktiske studier i strukturerte og progressive studieløp. En høyere musikerutdanningsinstitusjon representerer på denne måten en annen kunstpedagogisk profesjonalitet enn en formidlingsorganisasjon som Rikskonsertene. Jeg mener med andre ord at relasjonelle, performative og pedagogiske kunstneriske praksiser må få breiere plass i de høyere utdanningsinstitusjonene i musikk.

Vanskelighetene i kunstutdanningene med å se kunstnerisk virksomhet som pedagogisk, kan man antakelig tilkjenne det verkorienterte paradigmet og angsten for å devaluere kunstnerrolla, og det påvirker det viktige valget av portvakt ved ansettelse. En del av praksisen ved de høyere utdanningsinstitusjonene i musikk baserer seg fortsatt på mesterlæretradisjoner (Nielsen & Kvale 1999, Christophersen 2009), og den sterke posisjonen disse tradisjonene har, kan være et element som gjør det vanskelig å skape rom for heterodokse oppfatninger. Det er grunn til å peke på paradokset i at en del agenter i høyere musikkutdanningsinstitusjoner ser ut til å fornekte pedagogiske og relasjonelle kunstneriske praksiser, samtidig som de høyere musikkutdanningsinstitusjonene i seg sjøl representerer betydningsfulle, men miskjente pedagogiske diskurser.

De diskursive verdiene som formidles i musikerutdanningene ser i stor grad ut til å prege musikeres og det øvrige samfunnets forhold til levende musikk. Mitt inntrykk er at relasjonelle, pedagogiske og performative kunstpraksiser kanskje har et lite fotfeste på de største musikkutdanningsinstitusjonene våre, men da som perifere heterodokse diskurser uten definisjonsmakt. For tida ser opplæring av

musikere som skal engasjere seg spesifikt i kunstneriske møter med elever og lærere ut til i hovedsak å foregå internt hos Rikskonsertene, og mine empiriske erfaringer er at denne opplæringa har en tendens til å skje i form av resirkulering av skolekonsertpraksisens prerefleksive og objektiverende kvalitetsoppfatninger.

Denne studien har hatt fokus på kunstneriske kvalitetsoppfatninger i praksisen, men reflekterer rundt hvordan det kan gå an å utvikle konsertbegivenheter som mer meningsfulle musikkopplevelser og læring for og med elever. Dermed spiller også lærerutdanning inn på praksisen. Jeg har tidligere i studien vært inne på hvordan diskursive bevegelser i skolefeltet skaper problemer for at læreres kompetanse i estetiske fag i skolen skal komme til sin rett. Denne tendensen har også sin bakgrunn i manglende prioritering av estetiske fag i lærerutdanningene (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes 2011). Et godt musikkfaglig kunnskaps- og ferdighetsnivå hos elever er en av forutsetningene for å kunne åpne seg for musikken, og problemet med nedprioritering av estetiske fag vil antakelig fortsette å sette sitt preg på praksisen sjøl om skolekonsertpraksisen skulle utvikle seg i retning mer relasjonelle produksjonsformer. Dersom skolekonsertpraksisen og DKS beveger seg mot å bli mer relasjonelle praksiser, krever dette ikke bare at lærere har utdanning i praktisk-estetiske fag, men det innebærer kanskje også en endring i karakteren av denne opplæringa. O' Donoghue (2011) peker på at de nye og inkluderende kunstpraksisene vil kreve endringer i pensum og praksis for lærerutdanning i estetiske fag.

9.3.8 Utfordring 8: Skape klima for endring

Alle de nevnte utfordringene har sammenheng med kunstdiskursens kvalitetsoppfatninger. Hvordan går det an å legge til rette for et klima for å skape endring? Dette er et stort spørsmål å reise på slutten av denne avhandlinga, og det er ikke mulig for meg å undersøke temaet inngående. Jeg tror imidlertid at et viktig bidrag til klimaendring vil være at ledelsen i skolekonsertpraksisen og DKS aktivt deltar i og åpner opp for mer generell offentlig debatt omkring betydning av og mål med formidlingspraksisene (Breivik & Christophersen 2013, Micaelsen 2013). Internt i skolekonsertpraksisens kunstdiskurs mangler det også debattarenaer, refleksjonsmuligheter og strukturerte utprøvingsarenaer for alle parter. En planmessig etablering og drift av slike arenaer vil kunne være med på å utvikle et refleksivt språk hos aktørene i kunstdiskursen og dermed bringe praksisen nærmere skolediskursen gjennom samtale. Et slikt verbalspråk vil også være viktig for at kunstdiskursen i praksisen skal bli i stand til å sette navn på og dekonstruere prerefleksive legitimeringer som er tatt for gitt i praksisen (Bourdieu 2000) og gå løs på de utfordringene jeg har tatt for meg her. Det går kanskje også an å kombinere disse tiltaka med et breiere rekrutteringsgrunnlag til produsentrolla. Jeg tror arbeid med disse utfordringene vil kunne føre til endringer i kvalitetsoppfatninger i kunstdiskursen, og at dette vil kunne vise seg i form av endra valuering av musikere og produksjoners kvaliteter.

Wenger (2008, s. 14) ser på praksisfellesskap som læringsstrukturer. Dersom vi definerer kunstdiskursen som ett læringsfellesskap og skolediskursen som et annet læringsfellesskap, så må målet her være at de skal kunne komme sammen og utvikle felles verdier. Å overskride grenser mellom praksisfellesskap begynner, i følge Wenger, med å identifisere grenseobjekt, det vil si en sak eller et tema som angår begge praksisene. (Wenger 2008, s. 124) I skolekonsertpraksisen mener jeg det sentrale grenseobjektet er konserten i alle dens virkelige og potensielle format og former. Wenger framholder at vi alle har en personlig kunnskapsbase som er satt sammen av kunnskap som stammer fra forskjellige læringsfellesskap vi deltar i, for eksempel familien vår, arbeidsplassen vår og forskjellige andre arenaer vi opererer på. For å skape felles læring og utvikle felles verdier rundt grenseobjektet, peker Wenger på at det er nødvendig at noen av agentene i begge læringsfellesskap allerede har lært aspekt ved det andre læringsfellesskapets verdier og kunnskaper å kjenne. Disse agentene identifiseres til å ha en kunnskapsbase fra flere forskjellige læringsfellesskap som er relevante for utvikling av felles læring omkring grenseobjektet. En viktig strategi for å åpne grensene mellom skolediskursen og kunstdiskursen i skolekonsertpraksisen vil på denne bakgrunn være å aktivt søke etter personer med en grad av dobbel kunnskapsbase som stammer både fra skolen og kunsten. For kunstdiskursens vedkommende vil det bety en revurdering av kvalitetsoppfatninger, noe som vil kunne resultere i en anerkjenning av denne doble kunnskapen som primært ønskelig ved engasjement av musikere og tilsetning av produsenter.

9.4 Videre forskning

Mye av den eksisterende norske forskning på kunstformidlingspraksiser i skolen kan betegnes som diagnostiserende, og det finnes ikke så mye materiale som representerer praktisk baserte tilnærminger til redefinering eller videreutvikling av praksisene. Også denne studien føyer seg på mange måter inn i mengden av diagnostiserende forskning. Jeg har imidlertid forsøkt å legge vekt på å sette det empiriske materialet i relasjon til samtidige kunstneriske og pedagogiske praksiser og konsept. Denne vektlegginga er fra min side ment å representere mulige alternativ til element i dagens praksis. I tillegg forsøker jeg i dette kapitlet å identifisere utgangsposisjoner og problemstillinger for endringsprosesser.

Jeg mener det er nødvendig med videre forskning på kunstbesøksordningene i skolen, men det kan være at den diagnostiserende varianten av forskning nå er i ferd med å bli uttømt. For å skape endring i praksisen, tror jeg det er nødvendig å sette i gang planlagte og strukturerte endringsprosesser og se dem i et forskings- og utviklingsbasert lys. Mange studier viser at deltakeraspektet hos elever og lærere i praksisen må løftes fram, også denne. Disse resultata har vært synlige over en viss tid, for eksempel peker Breivik og Christophersens forskning (2013) på en del av de samme utfordringene som Borgen og Brandts evalueringsrapport fra 2006 (Borgen & Brandt 2006). Det kan se ut som om

det er på tide å ta forskningsresultat som viser behov for bedre forankring, mer demokrati og mer aktivitet for elevene på praktisk alvor. Jeg tror dette best kan gjøres med utgangspunkt i praksisen.

I Rikskonsertenes handlingsplan for 2013 er ett av måla å ”være et utadvendt produksjonshus og kompetansesenter for fylkene” og å ”produsere minst tre til fem nye skolekonsertprogram som inspirerer til nyskaping i hele nettverket” (Rikskonsertene 2013, s. 3). Jeg ser ikke at den helt store interessen for kunstdidaktiske sjangre uttrykkes gjennom disse målsettingene, og konkret mener jeg man må tilbake til 2002-2003 for å finne målretta arbeid av et visst omfang der deltakerorienterte og skolerelaterte prosesser knyttes til Rikskonsertenes skolekonsertordning. På dette tidspunktet gjennomførte Rikskonsertene med partnere et stort forskings- og utviklingsprosjekt, ”KoS-prosjektet” (Konsert og Skole). Her var målsettinga at skolene skulle få en mer aktiv rolle enn i en vanlig skolekonsertproduksjon, og at elevene skulle medvirke mer i konserten som begivenhet enn i en tradisjonell skolekonsert. Deltakere i prosjektet var Utdanningskontorene i Hordaland og Rogaland, kulturseksjonene i Hordaland og Rogaland Fylkeskommuner og høgskolene i Bergen, Stord Haugesund og Stavanger. Prosjektet var organisert ved at 4 produksjoner ble utvikla i samarbeid med skoler og i nærmiljø. 13 skoler og 6 kulturskoler deltok i prosjektet. Måla for prosjektet var blant annet å

- Utvikle en modell for skolekonsertvirksomheten som gir god kompetanseutvikling for personale i grunnskole og musikk- og kulturskole, for musikkformidlere og administrativt personale i ulike kompetansemiljø
- Videreutvikle samarbeid med ulike kompetansemiljøer (Rikskonsertene 2003: Rapporter, Sluttrapport Rikskonsertene⁸⁹).

KoS-prosjektet var et stort partnerskapsprosjekt som spilte på mange av de relasjonelle kvalitetene denne avhandlinga peker på nødvendigheten av å vektlegge. Prosjektet ble videreført gjennom oppretting av samarbeid mellom høgskoler og skolekonsertordninga, i form av at høgskolene får ett konsertbesøk i året. Rikskonsertene har i ettertid av KoS-prosjektet organisert seg med et utviklingssenter, som for 2013 blant annet skal sette i gang utviklingsprosjekt som speiler Rikskonsertenes visjon og strategi, arrangere fagsamlinger og videreutvikle kontakt med forskingsmiljøer (Rikskonsertene 2013, s. 5). Mer direkte videreføring eller videreutvikling av partnerskapsbaserte prosjekt i lys av erfaringene fra KoS ser ikke ut til å være gjennomført i særlig grad, og det ser heller ikke ut til at Rikskonsertene har deltatt i andre eksperiment der relasjoner mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet er i fokus.

⁸⁹ Udatert CD-ROM med prosjektpresentasjon og rapporter. Jeg har datert den til 2003 som er avsluttende år for prosjektet.

Forskingsmetodene i framtidig forskning omkring skolekonsertpraksisen bør i større grad relatere seg direkte til praksisen og ha som mål å prøve ut endringer i lys av den diagnostiserende forskninga som har pågått over ei tid. En metode som kan være aktuell i denne sammenhengen, er Educational Design Research (EDR), som har mange likhetstrekk med aksjonsforskning. Aksjonsforskning som konsept og metode bygger på deltakeres felles tilnærming, og kan gi deltakere i praksiser verktøy for systematiske utforskinger av endring i sin egen hverdag. Forskeren i aksjonsforskning er integrert i praksisen og har tilgang til å påvirke og medvirke i forskingspraksisen direkte i samarbeid med de andre deltakerne. Til forskjell fra Bourdieus teori om forskerens nødvendige epistemologiske brudd med common sense (Bourdieu & Wacquant 1992), er deltakerne her medeiere i resultatet og har rett til å definere og påvirke det, og metoden er dermed også basert på demokratiske strategier og konsensus (Berg & Lune 2012).

En kritikk av aksjonsforskning er at den kan generere lokale endringer, men at den ikke gir de ønska resultata som systemendring. EDR innebærer på samme måte som aksjonsforskning en holdning til deltakeren som medeier i forskninga, men intenderer mer konkret å tilby muligheter for å generere systemendring. Metoden tar utgangspunkt i at utdanning er en kompleks virksomhet som må undersøkes gjennom tett oppfølging av daglige praksiser. EDR er preskriptiv, i det målsettinga er å foreslå endringer for praksisene basert på erfaringer fra forskingsprosesser, i stedet for bare å være deskriptiv eller diagnostiserende. Forskere som arbeider med EDR mener reformer må utvikles gjennom systematisk forskning som støtter og skaper erfaring omkring strukturer i utviklings- og implementeringsprosesser i forskjellige praktiske kontekster (Plomp & Nieveen 2010). EDR beskrives som

The systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solution for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them (Plomp & Nieveen 2010, s. 13).

Gjennom metoden går man først inn for å forstå /identifisere/analysere problemet. Dette gjøres av representanter fra praksisen og forskere i fellesskap, men med hver sine perspektiv. Deretter utvikles forskjellige prototyper for løsning, basert på tidligere forskning og på erfaringer fra deltakerne i praksisen. Disse prototypene utvikles gjennom å prøve ut gjentatte endringer etter hvert som problemer avdekker seg. Disse prosessene kan dermed sis å ha slektskap med etnografiens iterative karakter – gjentakende prøving mot nye variabler. Til slutt utledes det designprinsipp med basis i utviklingsprosessen for prototypene. Prosessen blir sirkulær: Designe/utvikle – prøve ut – evaluere – designe på nytt etc. Konkrete utfordringer for skolekonsertpraksisen som kunne vært gjenstand for en EDR-basert studie kan ta utgangspunkt i en del utfordringer identifisert i denne studien, for eksempel

”hva karakteriserer en prosess der skoler får mer innvirkning på produksjonene”, ”hva karakteriserer en prosess der produksjoner tar utgangspunkt i elevers livsverden”? ”hva kjennetegner en god prosess for å nå inn i klasserommet med konsertinformasjoner?”, ”Hva kjennetegner kvalitetssikring i en kunstformidlingsprosess basert på intendert likeverdighet mellom kunstner og publikum?” Det er en spesiell utfordring at den eksperimenterende virksomheten som finnes i skolekonsertpraksisen sjelden skaper endringer i den daglige praksisen. Det ville være av stor betydning å arbeide med forskningsbasert utviklingsarbeid knytta til denne problemstillinga.

En annen forskningstilnærming kan være å gjøre en internasjonal sammenliknende studie. I Rikskonsertenes handlingsplan for 2013 er ett av måla å ”sikre og utvikle verdens beste skolekonsertordning” (Rikskonsertene 2013, s. 2). En tilnærming til denne målsettinga kan være å undersøke hvordan kunstnerbesøk og konserter i skolen gjennomføres i andre land. Det kan være mange begrunnelser for valg av organisering og innhold i konsertbesøksordninger, og det kan kanskje også finnes begrunnelser for å ikke tilby konsertbesøk, men andre typer kunstbesøksordninger i skolene. Jeg tror med andre ord det kan være interessant å opparbeide et litt breiere bilde av arbeidsmåtene i forskjellige land gjennom å se på hvordan de er konstruert og hvilken forskning som beskriver dem som et bidrag til målsettinga om å ”utvikle verdens beste skolekonsertordning”.

9.5 Avslutning

Da jeg starta arbeidet med denne doktorgradsavhandlinga hadde jeg en identitet som en produsent av konserter for elever, jeg hadde en overbevisning om at min rett og plikt var å definere kvalitet og produsere gjennomarbeida konserter basert på denne diskursivt produserte kvalitetsoppfatninga. Jeg hadde også tanker om den kunstneriske formen som direkte talende subjekt uten så mange kontekstuelle påvirkninger.

Prosessen med avhandlinga har forandra synet mitt på kunstformidling generelt og på kunst i skolen spesielt. Likevel tror jeg tida mi som koordinator for DKS i Rogaland var med på å bygge opp en nysgjerrighet omkring andre kunstarters formidlingspraksiser og dermed også for andre former for estetikk. Det er godt mulig at jeg trakk med meg en prerefleksiv forforståelse inn i doktorgradsprosjektet om at det finnes andre innfallsvinkler til kunst enn et sender-mottakerperspektiv, og at det finnes dimensjoner ved begrepa ”kvalitet” og ”danning” som innvirker på hvordan vi forholder oss til kunstpraksiser.

Fra å tenke på skolekonserter som for elever, har prosessen med avhandlinga ført til et bytte av preposisjon – jeg betrakter skolekonserter som noe som må foregå med elever og lærere for å kunne forankres i skolen.

Det som har overraska meg mest av funn i prosjektet, er oppdagelsen av at synet på kunst i samfunnet generelt og i praksisen spesielt i så stor grad reguleres gjennom et kunstperspektiv, og at denne reguleringa foregår nesten usynlig. Samtidig har jeg oppdaga at det å oppleve noe alltid finner sted i en kontekst som også knytter seg til læring, kunnskap og ferdighet, og at denne konteksten kan være kunstnerisk interessant. Det overrasker meg derfor at skolekonsertpraksisen i så liten grad utnytter skolekonteksten som kunstnerisk utviklingsrom.

En ting jeg har blitt overbevist om i løpet av prosjektet, er at skolekonsertpraksisen (og DKS for øvrig) er sårbare uten grunnfesting i skolen. Mitt syn etter å ha gjennomført dette arbeidet er at besøksordningene primært må betraktes og behandles som element i utdanning dersom de skal kunne oppnå status som betydningsfulle i skolen, og at en slik status er essensiell for at disse ordningene skal kunne sikres videre liv.

Bourdieu framholder at det er krevende å utføre analyser på kunstneriske praksiser:

Aldrig är genomförandet av forskningen och presentationen av dess resultat lika utsatta för att stängas in i alternativet mellan en förtrollad kult och ett desillusionerat nedsvärtande som i just detta fall (Bourdieu 2000, s. 272).

I analysen av skolekonsertpraksisen har jeg prøvd å unngå å bli ”desillusionerad och nedsvärtande” – samtidig går det ikke an å la være å eksponere noen utfordringer som trenger å bearbeides for at både kunstnere, lærere og elever skal kunne identifisere seg som eiere av skolekonsertpraksisen og dermed bidra til å gjøre den meningsfull for seg og hverandre. Eisner (1998, s. 86) framhever at utdanningsforskningas hensikt er å kritisere for å skape endring. Jeg har gjennom argumentasjonen i denne studien pekt på viktigheten av at elever og lærere får delta i praksisene for sin egen skyld. En vel så viktig side ved dette er at relasjonelle tilnærminger kan styrke og utvikle kunstnerens posisjon og representere utfoldelsesmuligheter som kan få stor kunstnerisk betydning og verdi.

For å forankre skolekonsertpraksisen i skolens hverdag kan det se ut som om det er behov for en videreutvikling av konseptet slik at ”tingene holdes sammen” og veves inn i hverandre på en måte som tillater utvikling av kvalitetsdefinisjoner som legger tydeligere vekt på å produsere mening for agenter for skolediskursen og elevdiskursen i praksisen. Dette kan skje ved å aktivt forsøke å balansere behov og kompetanser gjennom sammensmelting og aktualisering av element som før har vært holdt atskilt eller som har vært undertrykte. På denne bakgrunn identifiserer denne studien klare behov for utvikling av et kvalitetsparadigme som tillater stadig reforhandling og redefinering av forståelsen av kvalitetskriterier for skolekonsertpraksisen.

Referanser

- Abramovic, M. Thomas Lips. Hentet fra <http://marina-abramovic.blogspot.no/2009/11/thomas-lips-1975.html>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Angelo, E., Dyndal, P., Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2013, 19.4.). Kunstfaglig kunnskapsløft. *Morgenbladet*
- Aukrust, O. (1966). *Dikt i utval.* Oslo: Gyldendal.
- Aulin-Gråhamn, L., & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan.* (No. 9). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J.(2004). *Skolan och den radikala estetiken.* Malmö: Studentlitteratur.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser.* Stockholm: Stockholms Universitet.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og Læring: Grundbog Om Æstetiske Læreprocesser.* København: Hans Reitzel.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling.* Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt–noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage.* Oslo: Barne og Familiedepartementet, www.odin.dep.no.
- Bakhtin, M. (1982). *The dialogic imagination: Four essays.* Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter.* Oslo: Cappelen Akademisk.

- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red). (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010(2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- BBC news. (December 01, 2004). Duchamps Urinal Tops Art Survey. 05/29, 2013. Hentet fra <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/4059997.stm>
- Beck, U. (2003). *Globalisering og individualisering: Modernisering og globalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Becker, H. S. (1984). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Beech, D. (2010). Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism. I P. O'Neill & M. Wilson (Red.). *Curating and the educational turn* . (s. 47-60). Amsterdam: Open Editions/de Appel arts centre.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Auflage. München: Juventa
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz*. Chicago: University of Chicago Press.

-
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. London: Falmer Press.
- Biesta, G. (2004). 'Mind the Gap!' Communication and the Educational Relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.). *No Education without Relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2012). No Education without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relation Thinking Differently about Educational Relations. *Philosophy of Education* 2012. Hentet fra <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/issue/view/31>
- Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (2004). *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.
- Birks, M. & Mills, J. (2011). *Grounded Theory: A practical guide*. London: Sage.
- Bishop, C. (Red.). (2004). *Antagonism and relational aesthetics*. Massachusetts: MIT Press.
- Bjørnsen, E. (2011). *Norwegian cultural policy: A civilising mission?* Kristiansand: Agderforskning.
- Blixrud, T. H. (2011). Iscenesatt Samspill - Teater for og med de minste barna. I T. Sverdrup, A. Myrstad & M. S. Liset (Red.). *Møter i bevegelse : å improvisere med de yngste barna* (s. 25-39). Bergen: Fagbokforlaget.

- Bohman, J. (1999). Practical Reason and Cultural Constraint: Agency in Bourdieu's Theory of Practice. I R. Shusterman (Red.). *Bourdieu A Critical Reader* (s. 129-152). Oxford: Blackwell publisher.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a virtuoso Educator*. Oxford: Oxford University Press.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. (No. 5). Oslo: NIFU STEP.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sosiologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: Symposion.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori: Indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., Broady, D. & Palme, M. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Bourdieu, P., Passeron, J. –C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourriaud, N. (2005). *Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. New York: Lukas & Sternberg.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.

-
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2012). *Den kulturelle skolesekken - et utredningsnotat*. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Bresler, L. (2002). School Art as a Hybrid Genre: Institutional Contexts for Art Curriculum. *The arts in children's lives* (s. 169-183). Springer.
- Bresler, L. (2010). Teachers as audiences: Exploring educational and musical values in youth performances. *Journal of New Music Research*, 39(2), 135-145.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (2 utg.). Stockholm: HLS förlag.
- Brunius, T. (1986). *Estetik förr och nu*. Stockholm: Liber.
- Burke, E. (2008). Fra: A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful (1757). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 32-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burnard, P. & Swann, M. (2010). Pupil Perceptions of Learning with Artists: A New Order of Experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 70-82.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Böhme, G. (2008). Innføring: fra Aisthetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre (2001). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: Et bidrag til en performativ teori og analyse*. Aarhus: Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet.
- Bø-Rygg, A. (1995). *Modernisme, antimodernisme, postmodernisme: Kritiske streiftog i samtidens kunst og kunstteori*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.

- Christophersen, C. (2009). *Rytmisk musikkundervisning som estetisk praksis: En casestudie*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator. Teachers' space for Action in The Cultural Rucksack, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools. *International Journal of Education & the Arts*, 14 (Special 1.11)
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danto, A. C. (1964). The Artworld. *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571-584.
- Davies, P. M. (1963). Music Composition by Children. I W. Grant (Red.). *Music in Education* (s. 108-134). London: Butterworth.
- Deasy, R. J. & Stevenson, L.M. (2005). *Third Space: When Learning Matters*. Washington D.C.: Arts Education Partnership.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine Publishing.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. EL Kellogg & Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin.
- Dewey, J. (2008). "Å Gjøre en Erfaring": Fra Art as Experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dickie, G. (1971). *Aesthetics: An Introduction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Dickie, G. (1984). *The Art Circle: A Theory of Art*. New York: Haven.

-
- Digranes, I. (2009). *Den Kulturelle Skulesekken: Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. (PhD, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). doi:
http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/38_Digranes_avhandling.pdf
- Drotner, K. & Livingstone, S. (2008). *International handbook of children, media and culture*. Sage.
- Drotner, K. (1995). *At skape sig selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Duchamp, M. (1917). *Fountain* Tate Gallery, London. doi:
<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>
- Duve, T. d. (2003). *Kant etter Duchamp*. Oslo: Pax.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eagleton, T. (1990). *The ideology of the aesthetic*. Oxford: Blackwell.
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Edström, O. (2002). *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien och det estetiska projektet*. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Eeg-Tverbakk, C. (2012). Mellom barken og veden - kunst eller sosialt prosjekt? *Norsk Shakespeare- og Teatertidsskrift*, 4, 22-25.
- Egeland, M. (6.9. 2012). Tilfellet Sylvia Plath. *Morgenbladet*.
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Merrill.
- Espeland, M. & Grønsdal, I. (2009). Musikk: Musikkundervisninga på ungdomstrinnet og bruk av IKT - eit tenleg instrument for heile musikkfaget? I Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Espeland, M., Flatøy, I., Grønsdal, I., Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. HSH-rapport 2010/1. Stord: Høgskolen Stord Haugesund.

- Espeland, M. (2001). *Lyttemetodikk: Studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, M. (2004). *Lyttemetodikk: Ressursbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, M. (2007). *Compositional Process as Discourse and Interaction: A Study of Small Group Music Composition Processes in a School Context*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Espeland, M. (2011). A Century of Music Listening in Schools. I M. S. Barrett (Ed.). *A Cultural Psychology of Music Education* (s. 143-178). Oxford: Oxford University Press.
- Espeland, M., Allern, T. H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund*. (HSH rapport No. 1). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Espeland, M., Arnesen, T. A., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (HSH rapport No. 7). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Fagerheim, P. (2010). *Nordnorsk faenskap: Produksjon, ritualisering og identifikasjon i rap*. Trondheim: NTNU.
- Fagerheim, P. (2012). Musikalske praksiser i sosiale mellomrom. *Norsk Tidsskrift for Musikkforskning*, 1, 29/5/2013. doi: <http://journal.uia.no/index.php/NTM/article/view/61>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: step-by-step*. Los Angeles: Sage.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed - et henrykt nu!: Temaer og former i børns lytteoplevelser i skolen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.

-
- Foster, H. (1995). The Artist as Ethnographer? I G.E. Marcus & F.R. Myers: *The traffic in culture: Refiguring art and anthropology* (s. 302-309). Berkeley: University of California Press.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser: Musik är mycket mer än bara musik*. Stockholm: Akademien.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode* (2 utg.). København: Academica.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gennep, A. v. (1960). *The Rites of Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being*. Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (2011). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Germeten, G. v. & Nygaard, Å. (2005). *Bruk konserten: Samspill, opplevelse og læring*. Oslo: Rikskonsertene.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goehr, L. (2007). *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. New York: Oxford University Press.
- Habermas, J. (2005). *Borgerlig offentlighet: Dens fremvekst og forfall: En undersøkelse omkring et av det borgerlige samfunns grunnbegreper*. Oslo: De Norske Bokklubbene.
- Hall, C., Thomson, P. & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 605-619.
- Hanslick, E. (2008). Fra Vom Musikalisch-Schönen: Ein Beitrag Zur Revision Der Ästhetik Der Tonkunst (1854). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi*. (s. 161-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden: en humanistisk grundbog*. Copenhagen: Gyldendal.

- Haugsevje, Å. W. (2002). *Inspirasjon eller distraksjon? Evaluering av forsøket med 'full pakke' profesjonell kunst- og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud*. (No. Arbeidsrapport nr. 10, 2002). Bø: Telemarksforskning.
- Hennigh, L. (1981). The Antropologist as Key Informant: Inside a Rural Oregon Town. I D. A. Messerschmidt (Red.). *Antropologists at Home in North America. Methods and Issues in the Study of one 's own Society*. (s. 121-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hirschkop, K. (1999). *Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hodge, B. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansklærerforeningen.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219-232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holdhus, K. (2008, 5. mars, 1). Den kulturelle skolesekken - ikke bare tull og tøys. *Stavanger Aftenblad*
- Holst, F. (2013). *Professionel musklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik.
- Husserl, E. (1962). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier.
- Hylland, O. M., Kleppe, B. & Stavrum, H. (2011). *Gi meg en K*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Højbjerg, K. (2012). Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis. I A. Bilfeldt, J. Bloch-Poulsen, T. Børsen,

-
- M. Gammelby, K. Højbjerg & A. Jacobsen (Red.). *Refleksiv praksis - forskning i forandring* (s. 44-63). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jank, W., Meyer, H. L. & Christiansen, J. P. (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: Bin-Norden.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av Dømmekraften: (i utvalg)*. Oslo: Pax.
- Kant, I. (2008). Fra Kritikk av Dømmekraften (1790). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi*. (s. 56-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.
- Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi: En indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial Dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3 utg.). Århus: Klim.
- Klein, J. (1995). Performance factors that inhibit empathy and trigger distancing: Crying to laugh. *Youth Theatre Journal*, 9 (1), 53-67.
- Klein, R. (1993). *Cigarettes are sublime*. Durham: Duke University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kulturdepartementet (1995). *Broen og den blå hesten. Handlingsplan for styrking av dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturdepartementet (2012). *Statsbudsjettet 2013 - tildelingsbrev til Rikskonsertene*. Oslo, Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring: Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Bologna-Proessen. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Hoyere_utdanning/Bolognaprosessen.html?id=279746%20...
- Kupferberg, F. (2009). Konstnærslgt skapande och konstpedagogik i hypermoderniteten. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.). *Estetiske lærprocesser* (s. 103-120) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbeek, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kwon, M. (2004). *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge: MIT press.

-
- Kyrkje-og Utdanningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og mellombels utgåve 1985, nynorsk*. Oslo: Aschehoug.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Langsted, J., Hannah, K. & Rørdam Larsen, C. (2003). *Ønskekvist-modellen: Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Århus: Klim.
- Langsted, J., Hannah, K. & Rørdam Larsen, C. (2005). *Ønskekvisten: En håndbog i evaluering af teater, dans og musik*. Århus: Klim.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Lehmann, N. (2005). Kunstvurdering i En Kulturrelativistisk Tidsalder: Substantiverede Modalverber Eller Selvreferentielle Iagttagelsesoperationer. I J. Szatkowski (Red.). *Kunst og kvalitet et festskrift til Jørn Langsted* (s. 13-38). Århus: Klim.
- Lehmann, N. O. (2013). En mangfoldighed af andethedserfaringer: Om æstetik på flere måder. *Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 57, 25-36.
- Lien, M. (2013, 4.april). I grøfta, men på rett vei. *Morgenbladet*
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorenzer, A. (1975). *Materialistisk socialisationsteori*. København: Rhodos.
- Luhmann, N. (2007). *Indføring i systemteorien*. Unge Pædagoger.

- Lyotard, J.-F. (2008). Det sublime og avantgarden: Fra L'Inhumain: Causeries Sur Le Temps (1988). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 473-486). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage (Red.). *Oppdragelse til det moderne* (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Malaguzzi, L. (2004). Et barn har hundre språk. Hentet 07/07 2013, fra http://www.kunstogdesign.no/form304/reggio_emilia.html
- Malinowski, B. (1992). *Magic, Science and Religion and other Essays*. Illinois: Waveland Press.
- Mangset, P. (2004). *Mange er kalt, men få er utvalgt: Kunstnerroller i endring*. (TF-rapport No. 215). Bø: Telemarksforskning.
- Mangset, P. (2013). *Kunst og makt. En foreløpig kunnskapsoversikt*. (TF-rapport No. 313). Bø: Telemarksforskning.
- Marked for musikk (2010) *Program*. Tønsberg: Vestfold fylkeskommune.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mayo, C. (2004). Relations are Difficult. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.). *No Education without Relation* (s. 121-136). New York: Peter Lang.
- McDaniel, B. L. (2004). Between Strangers and Soulmates: Care and Moral Dialogue. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.). *No Education without Relation* (s. 91-102). New York: Peter Lang.
- Meld. St. 10. (2011). *Kultur, inkludering og deltaking*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Meld. St. 20. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

-
- Meld. St. 22. (2011). *Motivasjon-mestring-muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 41. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Messerschmidt, D. A. (Red.). (1981). *Anthropologists at home in North America: methods and issues in the study of one's own society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Micaelsen, V. (2013). Gigantisk ordning - Øredøvende taushet. Hentet fra http://kulturradet.no/dks/vis-artikkel/-/asset_publisher/OR1o/content/debatt-gigantisk-ordning-%E2%80%93-%C3%B8red%C3%B8vende-taushet
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers presentasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (Acta Didactica No. 2). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Montuori, A. (2005). Literature Review As Creative Inquiry Reframing Scholarship As a Creative Process. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 374-393.
- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mæland, K. (2009). *Jakta på den verdfulle skatten: Kulturskrinet i Karmøy kommune i eit kvalitetsutviklingsperspektiv*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Mørland, G. E. (15.4.2010). Kuratert kunnskapsproduksjon. *Kunstkritikk.no*. Hentet 7.7.2013 fra <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/kuratert-kunnskapsproduksjon/>
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Urbana: University of Illinois Press.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, F. V. (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. Arbejdsrapporter*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. *Cursiv*, 9, 11-32.
doi: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv9.pdf>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, T. R. (2011). *Interaktive dramaturgier i et systemteoretisk perspektiv*. Aarhus: Akademiet for Æstetikfaglig Forskeruddannelse, Aarhus Universitet.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (No. 10). Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- NOU. (2013). *Kulturutredningen 2014*. (No. 4). Oslo: Kulturdepartementet.
- Nyrnes, A. & Lehmann, N. O. (2008). *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Donoghue, D. (2011). Art Education for our Time: Promoting Education over Conservatism. I K. Grauer, R. Irwin & M. Emme (Eds.). *StARTing with* . (3rd ed.). (s. 158-167). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- O'Neill, P. & Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions/de Appel arts centre.
- O'Reilly, K. (2009). *Key Concepts in Ethnography*. London: Sage.
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic Methods*. London: Routledge.
- Pahuus, M. (1995). *Holdning og spontanitet pedagogik, menneskesyn og værdier*. Danmark: Kvan.

-
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. (2003). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84.
- Pijanowsky, C. (2004). Education for Democracy Demands "Good-enough" Teachers. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.). *No Education without Relation* (s. 103-120). New York: Peter Lang.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2010). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO - Netherlands institute for curriculum development.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). *Teaching Artists and the Future of Education. A Report on the Teaching Artists Project*. Chicago: NORC at the University of Chicago.
- Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rikskonsertene. (2013). Handlingsplan 2013. Hentet fra 8.9. 2013 fra <http://viewer.zmags.com/publication/2bc4b1ed#/2bc4b1ed/1>
- Rikskonsertene (2003). *KoS-prosjektet*. Oslo: Rikskonsertene
- Roald, K. (2011). Skoleleiing og kvalitetsvurdering. *Bedre Skole*, 3, 11-15.
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

- Roselt, J. (2008). *Phänomenologie des Theaters*. München: Wilhelm Fink.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H., Nielsen, A. M., Holgersen, S. E. & Fink-Jensen, K. (2003). Fænomenologi som filosofi og metode. I *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse* (s.51-70). København: Hovedland.
- Røyseng, S., & Aslaksen, E. K. (2003). *Pionerer i regional kunstformidling: Evaluering av turnéorganisasjon for Hedmark*. (TF-rapport No. 201). Bø: Telemarksforskning.
- Saltz, J. (21.2.2006). Idol Thoughts. the Glory of *Fountain*, Marcel Duchamp's Ground-Breaking "Moneybags Piss Pot". Hentet 29.5.2013 fra <http://www.villagevoice.com/2006-02-21/art/idol-thoughts/>
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Selander, S., Kress, G. & Skytte Christensen, E. (2012). *Læringsdesign: i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Selander, S., Lindstrand, F. & Thorsnes, T. (2009). *Estetiske lærprocesser: opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Shotter, J. E. & Gergen, K. J. (1989). *Texts of Identity*. Sage.
- Shusterman, R. (2008). *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjøberg, S. (2013, 12.4.). God konklusjon, feil argument. *Morgenbladet*.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen: Revidert og utvidet utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M. M. & Spence, D. G. (2008). Doing Heideggerian Hermeneutic Research: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1389-1397.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet: En sosiologisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D., Christensen, T. W., Rørmark, J., Røyseng, S. & Thorstensen, A. (2008). *Produsentkartlegging: Resultater fra undersøkelse blant kulturprodusenter*. Bø: Telemarksforskning.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. (2008). A/r/tographers and Living Inquiry. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (s. 83-91). California: Sage.
- St.meld. 31. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 38. (2002-2003). *Den kulturelle skulesekken*. Oslo: Kultur- og Kyrkjedepartementet.
- St.meld. 39. (2003). *"Ei blot til Lyst". Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St.meld. 8. (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og Kyrkjedepartementet.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. California: Sage.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings-og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim, NTNU.
- Tandberg, K. C. (2009). *Tilskueren som deltaker: En undersøkelse av relasjonell estetikk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thompson, C. M. & Bresler, L. (2002). *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Thygesen, M. (2009). Interaktion og iscenesættelse. *Peripeti: Tidsskrift for Dramaturgiske Studier*, 11, 05-17. doi: http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_11_2009.pdf
- Torvund, H. (1982). *Menneskerom: Dikt*. Oslo: Noregs Boklag.
- Turner, V. W. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsmakt: En kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsmakt*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 19.8. 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Valberg, T. (2011). *En relasjonell musikkestetikk: Barn på orkesterselskapenes konserter*. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Suny Press.
- Veblen, K. K. (2007). The Many Ways of Community Music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

-
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Welhaven, J. S. (1957). *Digters aand*. Oslo: Norsk jord.
- Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.
- Wiggins, J. (2011). Vulnerability and Agency in Being and Becoming a Musician. *Music Education Research*, 13(4), 355-367.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD publications. doi: http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en
- Winnicott, D. W. (1990). *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzel.
- Wolcott, H. F. (2005). *The Art of Fieldwork*. California: Altamira Press.
- Woolf, F. (2004). *Partnerships for Learning: A Guide to Evaluating Arts Education Projects*. Arts Council England.
- Wright, R. (2010). *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Østrem, V. (2011). Statens Billettpriiser. Hentet 07/07, 2013 fra <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2011032914542371532616>

Oversikt over figurer

Fig 1: Den Musikpædagogiske forsknings genstandsfelt (Nielsen 1999, s. 36).

Fig 2: ”Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk” plassert i det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

Fig 3: A socially Interactive Model of Art practice (Willats ca 1970). Kester 2004:92.

Fig 4: Oversikt over produksjoner i studien.

Fig. 5: Salen, produksjon 2.

Fig. 6: Elevmedvirkning i studien.

Fig. 7: Den kunstneriske og den didaktiske diskursen i skolekonsertpraksisen.

Fig. 8: De overordna institusjonene, praksisen og diskursene i praksisen.

Fig. 9: Verkorienterte kvalitetsoppfatningers påvirkning i praksisen.

Oversikt over vedlegg

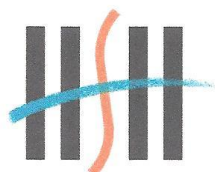
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og info

Vedlegg 2: Intervjugal produsent

Vedlegg 3: Intervjugal musiker

Vedlegg 4: Intervjugal lærer

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og info



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Kari Holdhus
Kari.holdhus@hsh.no
97168005

Stavanger, Våren 2010

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt:

Undertegnede er ansatt som ph.D-stipendiat ved Høgskolen Stord-Haugesund i perioden 2009-2013. Stipendiet er knyttet til forskningsprogrammet kultur- og kreativitetspedagogikk. Den formelle doktorgraden skal avlegges ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Veiledere vil være 1.-amanuensis Sven-Erik Holgersen ved Danmarks Pædagogiske Universitet og professor Magne Espeland ved Høgskolen Stord-Haugesund. Jeg vil med dette be deg om å delta som forskningsobjekt.

Informasjon om studien:

Tittel: Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? - En studie av skolekonserteres kunstneriske og didaktiske konstituering og tilblivelse.

Prosjektet vil undersøke hvordan Rikskonsertenes skolekonserter er konstituert kunstnerisk og didaktisk. Forskningsspørsmålene har fokus på aktørenes kulturelle bakgrunn og musikalske og sceniske ressurser, samt musikernes kunstneriske og didaktiske arbeid med relasjoner til publikum. Nyskaping, nytenking og relevans i konsertene skal drøftes, og det er videre interessant å finne ut om aktørene innehar felles kvalitetsbegrep, og hva som karakteriserer disse. Studien vil være deskriptiv og eksplorerende.

Studiens målsetting er å produsere et forskningsbasert grunnlag for diskusjon rundt innholdet i produksjonspraksiser og disse praksisenes betydning for hvordan skolekonserterne kan framstå.

Innhenting av opplysninger:

Innhenting av opplysninger vil foregå på følgende måter: Jeg vil velge ut produksjoner som følges fra starten av produksjonsprosessen og til premiere. Oppfølgingen vil bli gjort gjennom videoobservasjon tre ganger i løpet av prosessen. Jeg ønsker også muligheten til å intervju enkeltpersoner dersom det skulle bli nødvendig. Informantene må være innstilt på å ta seg tid til å diskutere og respondere på mine fortolkninger samt se og diskutere utsnitt av videoopptakene sammen med meg. For å kunne gjennomføre dette prosjektet, er jeg altså avhengig av tett samarbeid samt innsats og åpenhet fra respondenter. I en del tilfeller er det nødvendig at alle deltakere i en produksjon, også produsent, ønsker å være med på dette.

Bruk av opplysningene:

Opplysningene skal utgjøre det empiriske materialet til PH.D-avhandlingen. Sammen med teoretiske studier vil opplysningene være grunnleggende for å svare på forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene er under arbeid, men kan likevel gjengis her:

- Hva karakteriserer aktørenes kulturelle bakgrunn og musikalske og sceniske ressurser, og på hvilke måter påvirkes produksjonene av disse faktorene?
- Hva karakteriserer musikerrollen og produsentrollen, og hvordan påvirker disse rollene på hver sin måte produktene?
- På hvilke måter arbeider aktørene med relasjonen til publikum gjennom valg og utarbeiding av konsept, form og formidlingsmessige grep?
- Hvilke didaktiske disposisjoner preger det kunstneriske og formidlingsfaglige innholdet i konsertene?
- Finnes det felles kvalitetsbegrep som aktørene forholder seg til? Hva karakteriserer i så fall disse? (Datagrunnlag: [video]observasjoner, intervju)
- Hvordan påvirker eventuelt overordnede politiske føringer samt historiske, tekniske og økonomiske rammer produktene? (Datagrunnlag: offentlige dokumenter, observasjon, intervju)

Ivaretagelse av konfidensialitet:

Både forsker og veiledere er underlagt taushetsplikt. All informasjon vil derfor bli behandlet konfidensielt. Din anonymitet sikres i avhandlingen og i annet materiell som vil komme ut av prosjektet. Materialet vil bli brukt og sitert fra i utforming av doktorgradsavhandlingen, og i eventuelle foredrag og artikler knyttet til prosjektet. Prosjektet vil etter planen bli avsluttet høsten 2013. Opptak og notater vil bli oppbevart på sikkert sted og vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. Det vil kun være undertegnede og veiledere som vil ha tilgang til personidentifiserbare data i perioden.

Frivillighet:

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke så lenge studien pågår uten å måtte oppgi grunn.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Om meg – prosjektleder og forsker

Jeg er utdannet musikkpedagog ved Høgskolene i Stavanger og Bergen, der jeg også avla hovedfagseksamen. Jeg har arbeidet som musiker, musikkpedagog og organisasjonssekretær i fagforening og i fritidsmusikklivet. Jeg har også sju år bak meg som produsent i Rogaland for Rikskonsertene og Den kulturelle skolesekken.

Stavanger



Kari Holdhus

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien

Dato, signatur

Vedlegg 2: Intervjugal produsent

Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk - Intervjugal produsent 30.9.2010.

Bli -kjent

Ser du produksjoner for barn/unge innen andre kunstarter – produsert for skole?

Andre produksjoner for barn utenom skoleproduksjoner?

konferanser og kurs om kunst for og med barn og unge ?

Er du i gang med etter/videreutdanning om temaet?

Spesielt for denne produksjonen – hva var målsettingene – er de nådd?

Styrking av kompetanse:

Hvordan opplever du mulighetene jobben gir for å komme ut og oppleve/delta i andre produksjonsmiljøer for barn? Synes du at mulighetene for refleksjon, etter- og videreutdanning for produsentene blir ivaretatt på en tilstrekkelig måte? Hva skal evt til?

Oppdraget

Hva er de overordnede begrunnelsene dine for å jobbe som produsent i skolekonsertordningen?

Hvilke føringer mener du at du har når du går i gang med konsertproduksjon –

Gi en kunstnerisk opplevelse til hvert enkelt barn, gi noe til skolen, lære elevene noe osv.

Hvordan opplever du å ha nåværende rammer – f eks antall prøvetimer, antall konserter pr dag, flyttproblematikk, gymsalen/skolen som fysisk kontekst osv. og hvilke utslag får dette for kvaliteten?

Hvils du skulle ønske deg mer ressurser hvor ville dette vært?

Kvalitet

Den aller beste skolekonsertproduksjonen du har opplevd – en du har vært med på selv, eller en annen – hva var kjennetegna ved den.

Hva er kvalitet i en skolekonsertproduksjon for deg. Musikalsk, formidlingsmessig, pedagogisk.

Hva tenker du om produsentfunksjonen – kunstnerisk ansvar – ansvar for musikernes arbeid og ”velvære” - publikums opplevelse – ansvar for publikums læring?

Kunst vs pedagogikk

Dersom man kan se en konsert i skolen som en slags kunstnerisk læringssituasjon – hvilke konsekvenser bør et slikt syn få for arbeidet med tilrettelegging?

Hvor viktig mener du kjennskapet til publikum er – som lyttere, som deltakere, som elever, skolen som system –tar man hensyn til dette i produksjonen? – på hvilke måter?

Samarbeid med musikere

Oppdraget er å produsere og turnere en konsertproduksjon for målgruppa barn i skolen. Hvilke tilnæringsmåter til dette har du møtt blant musikere, og hva liker du/mener du best selv.

Hvordan nærmer du deg for å få et godt samarbeidsklima med musikerne?

enighet/uenighet om målsettingene?

Du er både en del av teamet og en autoritet – Motsetning?

Motstand/temperatur jfr produktet som kunstnerisk autonomt men samtidig i en ramme.

Produsentrollen som maktposisjon ift elever og musikere.

Disponering av produktet

Valg av musikk

Arrangement, Konsept, Valg av form, Interaktivitet, dramaturgi, Bruk av rom, Scenografi – dekorasjoner, Bevegelser, evt koreografi, Kommunikasjon

I hvilken grad blir disse valgene tatt i samarbeid med musikerne. Hva er din funksjon og hva forventer du av musikerne i arbeidet med konsertens elementer? I hvor stor grad vil du si at dere tenker på publikum og deres mulighet for opplevelse i denne fasen?

Form:

Hva er bakgrunnen for at det ikke eksperimenteres mer med form? (workshop, stunt, happening, ute...., lydstasjoner...)

Mener du dette bør åpnes mer. Hvorfor, evt hvorfor ikke.

Hvilke grunner tror du finnes for at variasjonen ikke er større.

Hvis jeg sier dristighet – hva sier du da?

Publikum

Tanker om publikum og publikums behov

Elevene som neste generasjon

Deres tilgang på medier

Deres behov for å framstille seg selv

Deres uttrykksbehov

Tanker om skolekonsertenes plass i skolen og hvordan du vil fylle den

Skolekonserter – er det Dannelse? Estetikk? Læring? Underholdning?

Hva er det beste elevene kan sitte igjen med etter å ha opplevd en skolekonsert du har produsert?

Hvordan er den perfekte ”konsert”-skolen for deg som produsent?

Hvilke utviklingstrekk ser du for skolekonsertene – kunstnerisk og didaktisk framover – hva tror du vil skje i løpet av en fire-fem år?

Programrådet

Hvilket forhold har du til å skulle sende inn produksjonen til programrådet? I hvor stor grad tar du anbefalingene seriøst? Opplever du det som et nederlag dersom produksjonen ikke blir anbefalt, eller blir du veldig uenig. Dersom du er uenig med programrådet, hva består denne uenigheten av?

Har du noen gang opplevd at programrådet har satt foten ned når du har prøvd å gjøre noe utradisjonelt? Hva har begrunnelsene deres da vært? Har du vært enig/uenig i dette?

Andre ting som er viktige for deg å få med.

Vedlegg 3: Intervjugal musiker

Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk.

Intervjugal musiker. 20.9.2010

Bli - kjent

Utdanningsbakgrunn, alder, kjønn,

Ev tidligere produksjoner

Utdanning ev pedagogikk i utdanningen

Fortell litt om turneen fra dag 1 og til avslutning

Fortell om hvordan dere har opplevd utvalget

Fortell om hvordan dere har opplevd produksjonsprosessen

Oppdraget

Hva var de overordnede/viktigste begrunnelsene dine for å søke jobb som musiker i skolekonsertordningen?

Hvilke overordna føringer tror du ligger i oppdraget?

Hva er bakgrunnen for valg av tema og musikk i forestillingen?

Er musikken skapt for barn eller er det en musikk du mener er for alle? Vil du si at produksjonen er spesielt tilrettelagt for barn, og på hvilke måter har dette skjedd?

Estetikken i scenografien koreografien – dramaturgien?

Hvordan opplever du å ha nåværende rammer – f eks antall prøvetimer, antall konserter pr dag, flyttproblematikk, gymsalen/skolen som fysisk kontekst osv. og hvilke utslag får dette for kvaliteten?

Hvils du skulle ønske deg mer ressurser hvor ville dette vært? I din/produksjonens forberedelse? I å hjelpe skolen til forberedelse? Annet?

Kvalitet

Hva er kvalitet i en skolekonsertproduksjon for deg? Musikalsk, formidlingsmessig, pedagogisk.

Hva tenker du om musikerfunksjonen – kunstnerisk ansvar – ansvar for publikums opplevelse – ansvar for publikums læring?

Hvor viktig mener du musikernes kjennskap til publikumsgruppa elever er for en musiker i skolen – publikum som mennesker, som lyttere, som deltakere, som elever i en skoleverden.

Tanker om publikum og publikums behov

Elevene som neste generasjon

Deres tilgang på medier

Deres behov for å framstille seg selv

Deres uttrykksbehov

Ser du andre prod for barn enn dine egne? Begrunnelse?

Konferanser og kurs om kunst for og med barn og unge ?

Jobber du med musikk for/med barn i andre sammenhenger enn på skolekonsertturne?

Dine tanker om skolekonsertenes plass i skolen og hvordan du vil fylle den

Dannelse? Estetikk? Læring? Underholdning? Utprøving av identitet? Fellesopplevelse?

Hva er det beste elevene kan sitte igjen med etter å ha opplevd en skolekonsert du har spilt?

Hvordan er den perfekte konserten for deg som musiker?

Forholdet til skolene og lærerne

Hvordan følte dere at dere ble mottatt på skolene? Var det forskjeller i mottaket/stemingen fra skole til skole? Hva gikk evt dette på? Påvirket dette deres ytelse på konsertene?

Fikk dere kontakt med lærere og musikk lærere på turneen? Oppsto det faglig kommunikasjon, oppfølging, spørsmål, diskusjoner?

Hvordan opplever dere at lærerne ser på konsertene – som noe pålagt, som dannelse, som opplevelse, som læring i musikkfaget.

Husker dere noen hendelser hvor barn tok kontakt? Fikk dere kontakt med noen barn i forkant, var det samtaler i klasser, ble dere intervjuet til skoleavis/nettside eller andre ting? Var det noen barn som ga formulerte tilbakemeldinger? Ønsker dere en slik utvidet kontakt (dersom forholdene hadde ligget til rette?)

Hva tror dere om skolens og lærernes eieforhold til konsertene?

Tror dere barna har et eieforhold til skolekonsertene?

Programrådet

Hvilket forhold har du til å skulle sende inn produksjonen til programrådet?

Vedlegg 4: Intervjugal lærer**Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk**

Intervjuguide til (musikk)lærere 20.9.2010.

Hva synes du om denne konserten?

Hvordan passet den til aldersgruppa?

Hvordan tror du den fungerte som estetisk opplevelse for elevene?

Hadde denne konserten et læringspotensial, evt. hva består det i?

Hvordan kan du som (musikk) lærer bruke denne konserten i for/etterkant i din undervisning?

Om det å få konserter generelt:

Som oppfylling av læreplanens generelle del

Som dannelse

Som en del av en estetisk læreprosess

Konsertenes undervisningspotensial for lytting/andre deler av musikkfaget.

I hvor stor grad iverksetter dere undervisning i forkant og etterkant av konsertopplevelsene. Tas konserter med i planlagt undervisning i musikk?

Hvordan er en svært god skolekonsert for deg som lærer? Tror du elevene ville svare det samme?

Dere får også produksjoner som er distribuert gjennom den kulturelle skolesekken?

Opplever du forskjeller mellom disse og musikk - Rikskonsertproduksjoner? Eventuelle kvalitetsforskjeller eller forskjeller i form og stil?

Valg av musikalsk stoff i konsertene og presentasjonen er helt overlatt til Rikskonsertene. Synes du dette er OK, evt hvorfor. Er det noe du ville lagt mer og mindre vekt på dersom du skulle få være med å bestemme?

Føler du som lærer et eierforhold til skolekonsertene? Hvorfor/hvorfor ikke. Hva består i tilfelle dette av? Jeg har lagt merke til at lærere og musikere sjelden har kontakt i løpet av konsertdagen. Hva skal til for at en dialog skal komme i gang?

Tror du barna har et slikt forhold? Dersom et slikt eierforhold ikke finnes, hva tror du skal til for å etablere det?

Hvordan ser ditt ideelle besøk av musikere på skolen ut?

Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk?

En studie av kvalitetskonstruksjoner i skolekonsertpraksiser

I studien analyseres norske skolekonsertpraksiser med henblikk på hvordan musikers kvalitetsoppfatninger er konstruerte, og hvordan de kan fungere som grunnlag for konsertenens betydning i skolers hverdagsliv og læring.

Av analysen går det fram at skolekonsertpraksisen primært drives på kunstneriske premisser, og at publikums kroppslige uttrykk og deltaking vurderes lavt.

Det ser ut til at konsertene bør tilpasses bedre til skolekonteksten gjennom vektlegging av elevers og læreres aktive relasjoner og medvirking. Studien identifiserer på denne bakgrunn behov for utvikling av en kvalitetsoppfatning som tillater stadig reforhandling og redefinering av kvalitetskriterier for skolekonsertpraksisen.

ISBN 978-87-7684-836-1



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk