

Musikk og barn

Mot et grunnlag for å gi barn en opplevelse av et klassisk repertoar

Siri Beate Rygg

Veileder

Robin Rolfhamre

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for Kunstfag

Institutt for Klassisk musikk og musikkpedagogikk

Forord

Når jeg ser tilbake på de to siste årenes arbeid med denne oppgaven, er det noen mennesker jeg må takke. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere!

Først og fremst vil jeg takke Tove Doornbos og det fantastiske musikkbarnehagemiljøet på Barratt Due Musikk institutt. Det var du som for alvor fikk meg interessert i barn og musikk. Takk for inspirasjon, og for at du har vist meg veien inn i barnas musiske verden.

Minst like viktig er det å takke mine fantastisk dyktige medstudenter, kollegaer og samarbeidspartnere Marit Lid Skorstad og Marit Birkedal Aas. Takk for det gode samarbeidet i trioene våre, Lyrika, og takk for at dere har brukt tid på å utvikle *Jakten på Sangskatten* sammen med meg. Uten Marit Lid Skorstads kreativitet og engasjement, og Marit Birkedal Aas' fantastisk stødige pianospill, hadde forestillingen vært en umulig prosess. En takk rettes også til skolene som tok imot forestillingen vår, og gjorde det mulig for oss å teste ut våre idéer foran et publikum.

På Universitetet i Agder er det mange dyktige ansatte som har bidratt til å gjøre studietiden verdifull og lærerik. Takk til Jørn Schau for at du er en så dyktig fløytelærer, uten deg visner fløytemiljøet på UiA. Takk til Per Kjetil Farstad for at du har tatt deg tid til å svare på mine spørsmål om masterarbeidet. Og sist, men ikke minst, takk til min veileder Robin Rolfhamre. Dine raske svar, gode humør og tilstedeværelse har gjort arbeidet betydelig lettere! I tillegg til kunnskapsrike ansatte, gjør dyktige medstudenter hverdagen betraktelig lettere, og ikke minst hyggeligere. Takk spesielt til deg, Guro! Du har holdt meg med selskap, og svart på alle mine spørsmål selv om du er opptatt med din egen masteroppgave.

Til slutt må jeg rette en stor takk til Ellen, Kjersti og Daniel for at dere har lest korrektur. Betragtninger og kommentarer fra dere hjalp langt mer enn hva jeg kunne håpe på, og dere har vært til stor hjelp.

Nå nærmer arbeidet med masteroppgaven seg slutten, men likevel føles det bare som en begynnelse. Musikk, barn og gode formidlingssituasjoner er en livslang læringsprosess, en prosess jeg bare akkurat har begynt.

Sammendrag

Musikk er en del av livet hos de aller fleste mennesker. Oppgavens teoretiske kapitler tar for seg musikkens påvirkning på identitet, det musiske som holistisk perspektiv på livet, og konsertdramaturgi og scenisk beredskap som verktøy for å skape en god formidling. For å finne ut mer om barns musikkpreferanser og reaksjoner på det klassiske repertoaret, er det gjort to ulike forskningsprosjekter. I case 1 er barn intervjuet om musikksmak og bruk av musikk, og de har gitt tilbakemeldinger om hvorvidt de liker ulike musikkeksempler. Case 2 ser på formidlingssituasjonen, og inneholder fremføringer av den egenproduserte skoleforestillingen *Jakten på Sangskatten* for barn i alderen 6–8 år.

Stikkord: det musiske, musikalsk identitet, musikkformidling, skoleforestilling, Rikskonsertene, Den kulturelle skolesekken, klassisk musikk.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
1. INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	3
1.2 MOT EN PROBLEMSTILLING	4
1.3 VIDERE STRUKTUR	5
2. METODISK GRUNNLAG	5
2.1 FORSKNING PÅ MUSIKKPREFERANSER	6
2.2 PRAKTISK MUSIKKFORSKNING	9
2.3 PROBLEMSTILLINGER KNYTTET TIL VISUELLE DOKUMENTERINGSMETODER	11
3. DET MUSISKE	12
3.1 TEORETISK GRUNNLAG	13
3.2 BEGREPSAVKLARING OG HISTORIKK	15
3.3 EN MUSISK LIVSHISTORIE	18
3.4 PERSPEKTIVER PÅ DET MUSISKE MENNESKE	19
4. MUSIKK OG IDENTITET	21
4.1 TEORETISK GRUNNLAG	21
4.2 IDENTITETSBEGREPER	22
4.3 Å UTVIKLE EN IDENTITET	24
4.4 PÅ VEI MOT EN MUSIKALSK IDENTITET	25
5. CASE 1: KARTLEGGING AV BARNES MUSIKALSKE PREFERANSER	28
5.1 CASE 1: FORSKNING PÅ BARNES MUSIKALSKE PREFERANSER	29
5.2 RESULTATER OG REFLEKSJON	30
6. KUNSTEN Å FORMIDLE MUSIKK	36
6.1 TEORETISK GRUNNLAG	37
6.1.1 SCENISK BEREDSKAP OG KONSERTDRAMATURGI	39
6.2 SKOLEKONSERTENS HISTORIKK	41

6.3 GODE KONSERTER MED BARN SOM MÅLGRUPPE	43
<u>7. CASE 2: JAKTEN PÅ DEN GODE SKOLEFORESTILLINGEN</u>	45
7.1 PÅ VEI MOT EN FORESTILLING	45
7.2 JAKTEN PÅ SANGSKATTEN: EN GJENNOMGANG AV FORESTILLINGENE	49
7.3 PUBLIKUMSKONTAKT	54
7.4 ER JAKTEN PÅ SANGSKATTEN EN GOD SKOLEFORESTILLING?	55
<u>8. OPPSUMMERING</u>	56
8.1 KONKLUDERENDE DISKUSJON	56
8.2 VIDERE FORSKNING	59
8.3 OVERSIKT OVER VEDLAGTE LYDOPPTAK OG APPENDIX	60
<u>APPENDIX 1: TRANSKRIPSJON AV INTERVJU</u>	62
DEL 1: INTERVJU I GRUPPE	62
DEL 3: GRUPPEINTERVJU MED 4 ELEVER	64
<u>APPENDIX 2: SVARSKJEMA FRA SPØRREUNDERSØKELSE I CASE 1</u>	71
A: FØRSTEKLASSE	71
B: ASPIRANTKORPS	76
<u>APPENDIX 3: LOGG</u>	79
LOGG1: 23.02.2015	79
LOGG 2: 24.02.2015	79
LOGG 3: 25.02.2015	80
LOGG 4: 26.02.2015	81
LOGG 5: 02.03.2015	81
LOGG 6: 03.03.2015	81
LOGG 7: 05.03.2015	83
<u>APPENDIX 5: JAKTEN PÅ SANGSKATTEN, MANUS</u>	85
<u>LITTERATURLISTE</u>	87

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Med denne oppgaven ønsker jeg å finne måter å gi barn en positiv opplevelse av det klassiske repertoaret. Det finnes mange innfallsvinkler til en slik problemstilling, og jeg har valgt å fokusere på *det musiske, musikk og identitet* og *musikkformidling*. Målet er å finne ut mer om hvorfor musikk og det musiske er viktig for mennesket, og hvordan musikk påvirker vår identitet. Ut ifra disse perspektivene vil jeg belyse musikkformidlingsteorier og undersøke hvordan man kan produsere den gode skoleforestillingen. Oppgaven tar for seg to eksempler på praktisk forskning. I case 1 har jeg vært ute blant førsteklasinger og snakket om musikkpreferanser og musikkbruk. I case 2 har trioene Lyrika produsert og gjennomført skoleforestillingen *Jakten på Sangskatten*.

Arbeidet med musikk og barn har vært, og vil fortsette å være, viktig for meg som musiker og pedagog. Den gode opplevelsen av musikk, følelsen av at alt stemmer, er noe man arbeider mot å oppnå både som utøver og lærer, og dette er på flere måter to sider av samme sak. Begge deler handler om å formidle et budskap, og engasjere og inspirere mottakeren. Etter å ha lest Jon-Roar Bjørkvolds bok *Det musiske menneske* (2011) ble jeg fascinert av begrepet musisk, og hvordan det kan påvirke min tankegang som menneske, musiker og pedagog. Det er lett å miste det helhetlige perspektivet, og jeg ønsket å finne ut mer om hvordan man kan finne tilbake til barndommens holistiske tankegang. Musikk og identitet er et annet interessant tema. Identitet er nøkkelen til hvem vi er og hvem vi ønsker å være, og ved å påvirke noens identitet, påvirker man samtidig deres liv og valg.

I løpet av mine fem år som universitetsstudent på Universitetet i Agder har jeg fått en økt interesse for formidling av musikk. Musikk er viktig i seg selv, men uten god formidling vil mange gå glipp av potensielle musikkopplevelser. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å bidra til å utvikle engasjerte musikkelskere og kritiske lyttere. I dagens samfunn er musikk en forbruksvare. Alle har tilgang til musikk overalt, hele tiden. Paradoksalt fører ikke dette til et bredere spekter av sjangre og artister, men derimot at de store artistene blir enda større. I Kunnskapsløftet står det at "Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter" (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det kan være mange faktorer som bidrar til innsnevringen av sjangre. Identitet og sosial tilhørighet kan være en faktor. Musikk er viktig for utvikling av identitet, og spesielt i noen faser av livet er det viktig å ikke skille seg ut fra sin sosiale gruppe. Det kan bidra til at påfallende mange lytter til den samme musikken. En annen faktor er formidling. Mange vil ikke møte andre

sjangre enn “listetoppmusikk” hvis ikke noen går aktivt inn og arrangerer dette møtet. Den kulturelle skolesekken arrangerer slike møter, og bidrar hvert år til at alle norske skoleelever får oppleve ulike kunst- og kulturuttrykk. Siden disse møtene er en av få muligheter andre sjangre får til å vise seg frem, er det essensielt at opplevelsene blir gode. Musikkerne må være dyktige formidlere og ha kjennskap til målgruppen. Oppfylles dette har man gode forutsetninger for å gi skoleelevene positive inntrykk av flere sjangre. Jeg er av den oppfatning at barn er åpne for all slags musikk, og at normene for hvilken musikk som er “sosialt akseptert” utvikles ettersom barnet blir eldre. Som musiker og pedagog ønsker jeg å bidra til å åpne noens øyne for nye sjangre, og være med på å utfordre allmenne oppfatninger om musikk. Et av målene med masterarbeidet er å eksponere barn for vestlig kunstmusikk,¹ og utvide deres musikalske horisont. Det er i tråd med Kunnskapsløftets mål om å “[...] arbeide med sjangerbredde og musikalsk mangfold. Slik kan holdninger til å møte ulike musikalske uttrykk med åpenhet og nysgjerrighet utvikles” (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Min musikalske bakgrunn har spilt en viktig rolle for mitt valg av oppgave. Jeg er selv oppvokst i et skolekorps, og har kjent på kroppen hvordan det har påvirket min identitetsutvikling. Et trygt miljø med felles interesser er et godt sted å vokse opp, og det har lagt grunnlaget for et videre liv med musikk i hovedfokus. I løpet av tiden som student på videreutdanningsstudiet i musikkdidaktikk for barn 0–8 år på Barratt Due Musikk institutt i 2013–2014, fikk jeg en økt interesse for hvordan musikk påvirker hele mennesket, og hvordan den blir en naturlig del av hvordan vi oppfatter oss selv. Denne oppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg mer i dette, og jeg er takknemlig for muligheten.

1.2 Mot en problemstilling

Som oppgavens undertittel sier arbeider jeg mot å finne et grunnlag for å gi barn en positiv opplevelse av klassisk musikk. For å finne dette grunnlaget ønsker jeg å vite mer om det musiske og hvordan det påvirker identitet. Det har vært viktig at problemstillingen gir rom for å skrive om det musiske som et holistisk perspektiv på livet, og til å skrive om musikkens påvirkning på identitet. I tillegg ønsker jeg å prøve ut det klassiske repertoaret i praksis, og undersøke hvordan den gode formidlingssituasjonen oppstår. Dette gjorde at jeg endte med følgende problemstilling og hypotese:

¹ Vestlig kunstmusikk er mer allment kjent som “klassisk musikk”. Jeg velger derfor å bruke betegnelsen “klassisk” i resten av oppgaven, fordi det er noe elever og skolelærere er kjent med fra før.

- “Hvilken rolle spiller musikk og det musiske for utvikling av identitet?”
- “Alle barn kan like nesten all musikk forutsatt at det presenteres på en god måte”

1.3 Videre struktur

Denne oppgaven består av åtte kapitler. Innledning og metode er utgangspunktet for videre teoretisk grunnlag og praktisk forskning. I metodekapittelet tar jeg for meg metoder omkring forskning på barns musikkpreferanser, og måter å gjennomføre praktisk forskning innenfor musikkfeltet. I tillegg diskuteres etiske og praktiske problemstillinger som meldte seg i løpet av forskningen. Kapittel 3, 4 og 6 er teoretiske kapitler som tar for seg teorier og drøftinger omkring det musiske, musikk og identitet, og musikkformidling til barn. Kapittel 5 og 7 tar for seg hvert sitt forskningsprosjekt. Kapittel 5 handler om forskning på barns musikkpreferanser, og sammenfatter og diskuterer min forskning på førsteklassingers preferanser og bruk av musikk. Kapittel 7 tar for seg prosessen frem mot en skoleforestilling. Produksjonen av *Jakten på Sangskatten* belyses fra start til slutt, og funnene analyseres og diskuteres. En diskusjon og sammenfatning av hele oppgaven kommer i kapittel 8. Her sees funn fra forestillingen i lys av kunnskap om barns identitet og musikkformidlingsteorier, og det diskuteres hvordan man best kan formidle et klassisk repertoar til barn.

Musikkstykkene som er nevnt i oppgaven, finnes i diskografien. Flere av notene er gamle, og det var derfor vanskelig å finne eksakte årstall for utgivelsene. Jeg har valgt å ikke ha kildehenvisninger etter musikkstykkene underveis i teksten fordi diskografien er selvforklarende.

2. Metodisk grunnlag

Forskning handler om å finne ny kunnskap, svare på nye spørsmål eller bekrefte allerede eksisterende funn. For å klare dette er det utviklet ulike metoder for å systematisere arbeidet. Metode kan defineres som “[...] en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap” (Aubert sitert i Dalland, 2000, s. 71). Begrepet sammenfatter ulike måter å finne svarene man søker etter. I valg av metode må man bestemme seg for hvilken metode man tror vil gi best, faglig informasjon (Dalland, 2000, s. 71). I denne oppgaven ønsker jeg, som tidligere nevnt, å komme nærmere et svar på “*Hvilken rolle spiller musikk og det musiske for utvikling av identitet?*” og prøve ut hypotesen “*Alle barn kan like nesten all musikk forutsatt at det presenteres på en god måte.*” Gjennom forskning på

musikkpreferanser kan man opparbeide seg kunnskap om hva barn foretrekker. I tillegg til å finne sanger og sjangre som barn liker, kan man se om det er noen fellesnevner blant musikkens grunnelementer som går igjen. Informasjon om rytmer, tempi og klanglig uttrykk har en overføringsverdi som kan være til hjelp i utprøvingen av hypotesen. Å fremføre musikk for barn er en måte å teste ut hva slags musikk barnet liker, og i hvilken kontekst. Gjennom praktisk forskning får man kunnskap om utøversituasjonen og møtet med målgruppen.

2.1 Forskning på musikkpreferanser

Å forske på musikkpreferanser kan gjøres på ulike måter. De vanligste metodene er intervju, spørreundersøkelse og avspilling av lytteeksempler. Man kan også sammenligne bestselgerlister hos plateselskaper eller strømmetjenester, eller se på hvilken musikk som er hyppigst brukt i radio og tv. Det skilles mellom metoder hvor man er i direkte kontakt med forskningsobjektet, og metoder som samler inn allerede eksisterende informasjon. Jeg velger metoder med direkte kontakt fordi det er den beste måten å få svar på min problemstilling og hypotese. Jeg har valgt intervju, spørreundersøkelse og avspilling av lytteeksempler. Metodene er effektive hjelpemidler på vei mot kunnskap om barns musikkpreferanser. De krever auditive, kommunikative og skriftlige uttrykksformer. Det at barna må bruke flere uttrykksformer, øker sjansen for at alle finner en uttrykksform de er komfortable med.

Det skilles mellom kvalitative og kvantitative intervjuformer. Kvalitative intervjuformer lar intervjuobjektet formulere sine egne svar. Motsetningen er kvantitative former, hvor intervjuobjektet velger blant ferdig utformede svar, som for eksempel i et spørreskjema (Lotherington, 1990, s. 1). Multimethodisk tilnærming kjennetegnes ved at den bruker flere ulike forskningsmetoder, som for eksempel kvalitative og kvantitative metoder. Fordelen er at ulike tilnærminger kan utfylle hverandre og skape en større forståelse rundt funnene (Bakketeig, 2012, ss. 263–266). Jeg velger å bruke multimethodisk tilnærming fordi kvalitative intervjuer gir mulighet til å utdype den kvantitative spørreundersøkelsen. Intervju som kvalitativ metode brukes når forskeren vil høre intervjuobjektets egne beskrivelser og synspunkter (Lotherington, 1990, s. 1). Av Ann Therese Lotheringtons (1990) tre ulike intervjuformer velger jeg å bruke *intervju-guide* og *standardisert intervju*. Den tredje intervjutypen, *uformell*, passer ikke til min forskning på grunn av tidsaspektet. Metoden vektlegger å samtale med objektet over lengre tid uten at det er planlagt hva det skal samtales om. Dette krever gjentatte møter med barnegruppen, noe jeg ikke har muligheten til. I del 1 av

undersøkelsen valgte jeg å bruke intervju-guide fordi metoden åpner for fri samtale om forhåndsbestemte temaer. Det er en god metode i større gruppeintervjuer fordi det skaper struktur samtidig som det gir rom for å følge opp intervjuobjektene uttalelser. Hvis intervjueren kan lite om temaet på forhånd, kan det være vanskelig å følge opp det som blir sagt. Denne formen krever derfor at forskeren klarer å sortere ut det viktige som blir sagt, og har kunnskap til å følge det opp. I del 3 benyttet jeg meg av en blanding av intervju-guide og standardisert intervju. Ved å blande metodene får man større frihet til å følge opp hva intervjuobjektene sier enn hva man har i et rent standardisert intervju.² Jeg hadde på forhånd forberedt en liste med spørsmål som skulle stilles i løpet av intervjuet. I utformingen av spørsmålene er det viktig å være nøytral og tydelig, og det gjelder særskilt hvis barn involveres. Å snakke om musikk kan virke abstrakt. For å konkretisere temaet har jeg valgt å stille elevene spørsmål om hvilken musikk de liker i ulike situasjoner, og hvorfor (Lotherington, 1990, ss. 1–11).

I tidligere forskning på musikkpreferanser var det vanlig å utføre undersøkelsene i en sammenheng utenfor “virkeligheten”. Spesialkomponert musikk med ulike musikalske uttrykk ble brukt med intensjon om å være noe nytt som ingen forbandt med noe fra før. Undersøkelsene ble ofte gjennomført på en homogen menneskegruppe i et laboratorium hvor forskerne kunne måle verbale og nonverbale tilbakemeldinger.³ Det er mange fordeler med en slik fremgangsmetode. Adrian C. North og David J. Hargreaves skriver at spesialkomponert musikk avspilt i et laboratorium gir forskerne full kontroll over alle stimuli. Testpersonene vil ikke bli påvirket av utenforliggende omstendigheter som tidligere opplevelser med musikken eller sosial tilhørighet (North & Hargreaves, 2008, s. 76). Det er likevel flere opplagte ulemper med en slik forskningsmetode. Selv om forskningen gir presise resultater, kan det diskuteres hvor relevant informasjon man oppnår. Musikken som brukes er ofte fjernt fra det som vanligvis forbindes med musikk. Monotone melodilinjer uten akkompagnement avspilt av en datamaskin, har begrenset rom for personlig tolkning og frasering. Miljøet eller konteksten musikken blir avspilt i kan også ansees som et problem. Musikk brukes ofte i en bestemt situasjon eller for å lage en bestemt stemning. Mennesker liker ulik musikk i forskjellige situasjoner, og det er derfor vanskelig å være absolutt i sine meninger om hvilken musikk man foretrekker. Hovedargumentet mot denne metoden kan oppsummeres med at når

² Standardiserte intervjuer må gjennomføres nøyaktig etter planen, og man får derfor ikke mulighet til å omformulere spørsmål eller tilpasse spørsmålene etter intervjuobjektets svar (Lotherington, 1990, ss. 6–7).

³ Nonverbale tilbakemeldinger er ulike reaksjoner i nervesystemet som forhøyet puls eller økt svetteproduksjon (North & Hargreaves, 2008, s. 76).

musikken er tatt ut av kontekst kan lytteopplevelsen bli kunstig (North & Hargreaves, 2008, ss. 89–90).

Undersøkelser kan utføres skriftlig eller muntlig. I utformingen av case 1 var det viktig for meg å ta hensyn til hvilken metode som gir seksåringene best mulighet til å uttrykke seg. De er såpass ferske i skolesystemet at skriveferdighetene er varierende. For å dokumentere elevenes respons på lytteeksemplene, valgte jeg å gi dem et spørreskjema. Spørreskjema er en kvantitativ metode som gir muligheter for sammenligning. Normalt anbefales det ikke å gjennomføre skriftlige undersøkelser på barn under syv år. De språklige og kognitive ferdighetene er ikke godt nok utviklet til å svare selvstendig på spørsmål, og det er en overhengende fare for at de vil svare det de tror den voksne vil høre. Det vil være store individuelle forskjeller i utvikling av disse ferdighetene innad i samme klasse, og det er viktig å finne en fremgangsmåte alle mestrer (Gulløy & Haraldsen, 2012, ss. 174–177). Med tilpasning til elevenes ferdigheter, mener jeg likevel at enkle former for spørreskjema lar seg gjennomføre med 6–7-åringene. Barn i denne aldersgruppen har en klar formening om hvorvidt de liker det de hører, og enkle ja/nei-spørsmål bør derfor være mulig å svare på. For å tilpasse skjemaet til elevenes ferdigheter er det brukt symboler og tall fremfor tekst. Elevene svarer med ☺ hvis de liker musikken, og ☹ hvis den ikke faller i smak. Spørsmålene er markert med tall 1-6, noe førsteklasinger vanligvis mestrer.

Kvalitetssikring er en annen faktor man må ta stilling til når en undersøkelse skal gjennomføres. Når undersøkelsen skal gjennomføres på barn i seksårsalderen er det flere faktorer man må ta hensyn til. Ved samtaler i plenum kan de ofte mene det samme som sidemannen, og det kan være vanskelig å få frem personlige meninger hos hvert enkelt barn. Jeg velger å løse dette problemet ved å gjennomføre undersøkelser både i gruppe og individuelt. Det kan også være vanskelig å vite om barnet sier det han mener, eller det han tror er “riktig”, og det er derfor viktig at mitt kroppsspråk og tonefall ikke avslører mine personlige preferanser. Det er viktig å ikke stille ledende spørsmål, slik at barnet kan svare fritt uten føringer. På bakgrunn av overnevnte faktorer velger jeg å gjennomføre min forskning i et kjent miljø med “ordentlig”, fremfor spesialkomponert, musikk. Det er fordi jeg vil vite hva forsøkspersonene mener om musikken i en kontekst som kan relateres til deres hverdag. De nonverbale tilbakemeldingene vil ikke bli dokumentert, men jeg mener likevel at dette er den foretrukne løsningen. Hoveddelen av undersøkelsen vil bli gjennomført muntlig, og i den skriftlige delen skal det benyttes symboler fremfor bokstaver.

2.2 Praktisk musikkforskning

Å forske på barns musikkpreferanser gjennom en forestilling kan enten gjøres fra et observatørperspektiv, eller som aktiv deltaker. En passiv observatør griper ikke inn i situasjonen, men vurderer og observerer utenfra (Svartdal, 2015). Dette gir mulighet til å se hele situasjonen, og observere både utøvere og publikum i aksjon. Fordelen er at man observerer publikums reaksjoner samtidig som man deler deres opplevelse. Dette aspektet forsvinner når man ser det på videoopptak senere. Ulempen er at man ikke får ta direkte del i samspillet *utøver – publikum*. Som utøvende musiker har jeg prioritert denne kontakten som viktigere enn det fullstendige overblikket. Samspillet mellom scene og publikum er avgjørende for opplevelsen av forestillingen, og denne informasjonen er svært verdifull.

Innen aktiv forskning finnes det flere metoder å velge mellom. Jeg har latt meg inspirere av Kristin Kjølbergs metodikk i hennes doktorgradsavhandling *Rom for romanser* (2010). Kjølberg har forsket på musikkformidling, konsertdramaturgi og å knytte paralleller mellom musikkformidlingsteori og utøving. Som en del av sin forskning har hun forsket på seg selv som utøver i ulike konsertsituasjoner. Både hennes valg av teoretisk materiale og den praktiske forskningen på musikkformidlingssituasjonen, sammenfaller med noe av det jeg ønsker å gjøre i denne oppgaven, og det er årsaken til at jeg velger å ta utgangspunkt i deler av hennes metodikk.

Kjølberg beskriver sin forskning som *praksisbasert forskning i musikk* med utgangspunkt i Henk Borgdorff sitt forskningsfelt for *kunstnerisk praksisforskning*. Dette er en nyere forskningstradisjon med utgangspunkt i forskning *på musikk, for musikk og gjennom musikkutøvelse*. Forskning på musikk er forsker på et objekt som et verk, en historisk periode, komponist eller utøver. Forskning for musikk har som hensikt å utvikle kunnskap og verktøy for å forstå kunstneriske prosesser, målsetninger eller praksiser. Forskning gjennom musikkutøvelse har en praktisk tilnærming hvor selve musikkutøvelsen er forskningen. Den tar utgangspunkt i å knytte sammen teori og kunstnerisk praksis (Kjølberg, 2010, ss. 34–36). I case 2 er forskning gjennom musikkutøvelse en viktig metode. Gjennom kunnskap om musikkformidling og målgruppe ønsker jeg å utvikle en måte å tilrettelegge det klassiske repertoaret for barn.

En metode sier ofte noe om hensikt og gjennomføring av forskningen. Slik forskning gjennom musikkutøvelse er skissert over, er det mer som et begrep enn som en håndfast metode, og det mangler retningslinjer. For å gi klarere retningslinjer på hvordan forskningen kan utføres henvises det til *praktikerforskning*. Praktikerforskningen har som mål å minske

avstanden mellom teori og praksis, og utvikle ny kunnskap. Metoden stammer fra Peter Jarvis sitt begrep *practitioner-research*. Det første kjennetegnet på denne metoden er at forskeren selv er aktivt utøvende, og at det forskes fra innsiden av prosjektet, i motsetning til fra et observatørperspektiv. At det praktiske er en stor del av forskningen fører til større anerkjennelse for praktisk kunnskap som teoretisk bakgrunn. Det andre kjennetegnet er at på grunn av forskerens praktiske rolle, kan forskningen kun utføres av den bestemte forskeren. Når man setter en person i sentrum for forskningen, vil personens egenskaper, erfaringer og kunnskaper sette spor på resultatene (Kjølberg, 2010, ss. 94–96). I min forskning vil trioens samspill, og musikalske og formidlingsmessige kvaliteter være kunnskaper vi tar med oss inn i situasjonen. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men et viktig moment å huske på i analysen av resultatene.

Kjølberg problematiserer kunstnerisk praksisforskning fordi det er et nytt forskningsfelt med lite utviklede og utprøvde metoder. Hun henviser til aksjonsforskning, og mener at teorier derfra kan brukes i forskning på musikkutøvelse. Aksjonsforskning er også et felt uten klare fremgangsmåter, og bør derfor heller sees på som et forskningssyn og kunnskapsutvikling. Aksjonsforskningen har en lengre tradisjon, og kan spores tilbake til John Dewey og hans *learning by doing*. Dewey og den pragmatiske retningens grunntanke er forening av teori og praksis. De mente at kunnskap utvikles gjennom handling, og at forskning er en måte å løse praktiske problemer på. Aksjonsforskningen kjennetegnes ved at forskeren gjør aktiv forskning på et felt han ønsker å påvirke. Det er ofte flere deltagere i prosessen som har ulike roller. Et fellestrekk er at de er innforstått med målet om å utvikle og forandre feltet, og at de gjerne selv har valgt å delta i prosjektet. Det er ikke utviklet særskilte metoder eller faste fremgangsmåter fordi hvert forskningsprosjekt har behov for forskjellige innfallsvinkler (Kjølberg, 2010, ss. 97–108; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

I case 2 velger jeg å ta utgangspunkt i forskning gjennom musikkutøvelse og praktikerforskning. Selv om dette er felt uten klare retningslinjer og uten en veletablert metodikk, samsvarer føringene for metodene godt med det jeg ønsker å gjøre. Aksjonsforskningens ønske om å sammenføre teori og praksis samsvarer med min forskning. Å prøve ut en forestilling på ulike skoleklasser har likevel noen åpenbare sider som ikke samsvarer med aksjonsforskning. Elevene har en deltakerrolle i prosjektet i form av å være publikum. Det er skolen, og ikke elevene selv, som har valgt å delta og det kan derfor diskuteres hvorvidt elevene er frivillige deltakere. Et viktig prinsipp innen aksjonsforskning er å prøve ut noe i praksis, evaluere det, gjøre endringer og prøve det ut på nytt. Skoleelevene

fikk bare vært med på deler av denne prosessen. Forestillingen ble videreutviklet basert på tilbakemeldingene fra publikum før den ble testet ut på et nytt publikum. Deltakerne får derfor ikke mulighet til å uttale seg om endringene var vellykkede. Dette kan være en ulempe fordi ulike barn har forskjellige preferanser, og man kan derfor ikke vite med sikkerhet om endringene fungerte. Samtidig vil man miste aspektet ved det å oppleve noe for første gang hvis man prøver ut den samme forestillingen flere ganger på samme barnegruppe. Det kan da være fare for at de begynner å kjede seg fordi det ikke er nytt. I en skolekonsertsammenheng vil hver konsert være en ny opplevelse for et publikum. På bakgrunn av det synes jeg det er viktigere å se elevenes førsteinntrykk enn å perfektionere forestillingen for en bestemt elevgruppe.

2.3 Problemstillinger knyttet til visuelle dokumenteringsmetoder

Å dokumentere forskning byr på flere ulike problemstillinger. De to største problemstillingene i min forskning har vært etikk knyttet til forskning på barn, og video som dokumenteringsmetode. Undersøkelser utført på barn har en rekke hensyn som må tas. Blant annet trenger barn og unge foresattes samtykke for å kunne være med i forskningsprosjekter og for å bli fotografert eller filmet. Dette handler om å beskytte barnet, og må tas på alvor.

I case 1 brukes samtale og intervju med elever som metode. Da kun transkripsjonen av samtalene legges ved oppgaven, sikrer dette elevenes anonymitet. Forskingen utføres i liten skala, og temaet går ikke direkte på barnets livssituasjon. Å samtale om musikk er i tillegg et kompetansemål i Kunnskapsløftet, og man kan derfor argumentere med at undersøkelsen var en del av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen så derfor ikke nødvendigheten av å ha foresattes samtykke. Dette førte til at det ikke var knyttet særskilte etiske problemstillinger til case 1.

Case 2 har derimot større etiske dilemmaer. Fordi en forestilling best oppfattes når den oppleves auditivt og visuelt, var film den beste dokumenteringsmetoden. Den optimale filmingen viser både utøvere og publikums reaksjoner. Som nevnt, kan ikke barn filmes eller fotograferes uten foresattes godkjenning. Godkjenningsprosessen kan bli for vanskelig og tidkrevende til at skoler velger ta imot forestillingen. Jeg valgte derfor å filme hver forestilling med to kameraer. Det ene kameraet filmet kun scenen. Man kan høre barnas stemmer, men de synes ikke. Disse filmene finnes i oppgavens appendix 4. Kamera 2 filmet elevene, og disse filmene er derfor ikke offentliggjort. Denne metoden har gjort det mulig for meg å analysere barnas reaksjoner på forestillingen uten en lang godkjenningsprosess.

Skolene har selvsagt godkjent denne måten å gjøre det på. De tok ekstra hensyn til eventuelle barn som ikke kunne filmes, og disse barna synes ikke på noen av filmene. En annen ulempe er kvaliteten på filmingen. På grunn av mangel på filmkamera er opptakene gjort på Mac med tilkoblet kamera og lydopptaker. Det var ikke ressurser til å få noen til å filme forestillingene, og de er derfor filmet med et stillestående kamera. For å ta hensyn til at ingen barn kunne synes på filmen, var det nødt til å være en sikkerhetssone mellom kameraets vinkel og publikums plassering. Dette førte dessverre til at mye av handlingen på scenen ikke ble filmet. Formidlingssituasjonen krevde større nærhet til publikum enn vi hadde forutsett, og derfor er kameravinkelen spesielt dårlig på de første forestillingene. Vi valgte bevisst å gå utenfor kameraets vinkel fordi den gode formidlingen til publikum var viktigere enn gode filmopptak. Det neste problemet med å filme uten en tekniker, er lyden. Selv med en relativt god opptaker, er det vanskelig å stille inn lyden slik at talen kommer tydelig frem og at lyden ikke vrenses under musikkstykkene. På de tre første forestillingene er lyden stilt inn etter musikken, og det er derfor noe svak lyd på dialogen. På de to siste forestillingene hører man godt hva som blir sagt, men det spraker i fortepartiene. Den beste løsningen på dette hadde selvsagt vært å ha med en lydtekniker som justerte opptaksvolumet underveis. Da dette ikke var mulig, ble jeg nødt til å inngå et kompromiss. Filmene kan derfor ikke sees på som et selvstendig produkt, men heller som en visualisering og dokumentering av forestillingen.

3. Det musiske

Musikkens påvirkning og innflytelse på mennesket har forundret og skapt debatt i årtusener, og kan spores tilbake til antikkens Hellas og de greske filosofene. I 1989 ga Jon-Roar Bjørkvold ut boken *Det musiske menneske*, og ga med det nytt liv til debatten om musiske perspektiver på liv og utvikling. I boken står det “Ingen tappes for det musiske uten samtidig å miste noe dypt vesentlig i sin egen menneskelighet” (Bjørkvold, 2011, s. 12). Dette understreker hvor viktig Bjørkvold mener det musiske er for mennesket. Men hva vil det si å være musisk? I dette kapittelet ønsker jeg å komme nærmere et svar på akkurat det spørsmålet. Hva man legger i begrepet, hvor det kommer fra, og hvilken påvirkningskraft det har vil bli diskutert.

3.1 Teoretisk grunnlag

Å skrive om musiske perspektiver uten å ta utgangspunkt i Bjørkvolds arbeider er vanskelig, om ikke umulig. Boken har vært fundamental innenfor sitt fagfelt siden utgivelsen, og har skapt debatt og opplyst lesere i 26 år. Bjørkvold forteller i boken om en musisk livshistorie fra fosterstadium til død. Deler av boken bygger på Bjørkvolds egen forskning på spontansang blant små barn. Han argumenterer for at deres bruk av spontansang som kommunikasjonsmiddel har sammenheng med en musisk væremåte. Dagens pedagogikk og skolesystem er lagt opp slik at barnet føres bort fra sin musiske tilværelse. Økt skolering bidrar til at det musiske og helhetlige gradvis viker for det akademiske og delte⁴ (Bjørkvold, 2011). Gjennom sine formuleringer viser Bjørkvold engasjement og lidenskap for det musiske, og boken har inspirert en hel generasjon av musikkforskere. Bokens betydning i Norge og i store deler av verden vises i antall utgivelser og oversettelser.⁵ Bjørkvold høstet glitrende kritikker, og hans begreper og perspektiver omtales som banebrytende. Overbevisningen om behovet for en mer helhetlig, kroppslig og sansende pedagogikk som favner hele barnet, deles av en rekke kritikere. Per Linge skrev i tidsskriftet *Bedre skole* (1991, nr. 2) “Det Musiske Menneske er en brannfakkell og en døråpner i dagens kunnskapsdebatt [...] Den kan være utgangspunkt for en betimelig pendelsvingning i norsk pedagogikk. Carpe diem! ...” (Freidig Forlag, 2015). Bjørkvolds betydning for en musisk tankegang i Norge kan ikke betviles, men selv med de beste intensjoner kan det være vanskelig å få gjennomslag. I 1989 mottok Regjeringen et notat om Bjørkvolds bok fra rådgiveren Kjell Eide. Notatet påpekte viktigheten av bokens innhold, og at det må vurderes om den pedagogiske retningslinjen må forandres for å favne og utnytte alle sider ved mennesket. Skolereformer fra 1990-tallet viser liten vilje til endring, og synet på det musiske mennesket ble ikke tatt med inn i læringsplanene (Freidig Forlag, 2015). Heller ikke den danske musikkforskeren Kirsten Fink-Jensen var utelukkende begeistret for Bjørkvolds bok. Hun skriver at selv om boken snakker godt om det musiske, skaper den begrepsforvirring. Manglende begrepsavklaring og en lite konsekvent bruk av ordet musisk gjør boken vanskelig å omsette til praktisk bruk. Boken stiller seg svært kritisk til den skriftlige skolekulturen og fagspesialiseringen. Fink-Jensen stiller spørsmålet om ikke fagspesialisering også kommer fra trangten til å skape noe, og mener at det i så fall betyr at så lenge nysgjerrighet og utforskertrang er utgangspunktet, vil vitenskap kunne sees på som en musisk aktivitet. Hun

⁴ Les mer om dette i kapittel 3.3 *En musisk livshistorie*.

⁵ Boken er gitt ut på blant annet svensk, dansk, amerikansk, russisk, kinesisk, serbisk og arabisk, og er kommet i åtte utgaver (Bjørkvold, 2011).

etterspør mer diskusjon om hvordan man kan stimulere barnet til en musisk livsstil, heller enn en svart/hvitt-fremstilling av barnekultur kontra skolekultur. En interessant diskusjon vil være hvilke aktiviteter som fremmer det musiske (Fink-Jensen, 1992). Fink-Jensens perspektiv på boken er interessant. Jeg er til en viss grad enig i at det musiske kan skape forvirring, nettopp fordi begrepet favner mange sider ved livet og mennesket. Hvis boken leses som en invitasjon til det musiske perspektivet, blir ikke begrepet like forvirrende fordi man får en opplevelse av musisk som en tilværelse fremfor en evne eller egenskap. Jeg er helt enig i hennes neste poeng. En videreføring av Bjørkvolds teorier kan være med på å lage konkrete verktøy for hvordan å leve et musisk liv. En skriftlig, kognitiv tilnærming til livet er en del av mennesket, og det hadde vært interessant å se mer på hvordan det kan forenes med de musiske perspektivene.

Det er ikke bare Bjørkvold og Norge som fremmer et musisk menneskesyn. Christopher Small skriver i boken *Musicking* (1998) om det musiske, og innfører *musicking* eller *to music* som et verb med følgende definisjon: “To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing” (Small, 1998, s. 9). *Musicking* har klare paralleller til begrepet musisk. Begge begrepene tar for seg musikk som en del av dagliglivet. Jeg velger likevel ikke å gå videre inn på Smalls bok fordi begrepene ikke samsvarer godt nok, og den språklige forskjellen kan skape forvirring. Hovedforskjellen bak begrepene er ifølge Bjørkvold at *musicking* brukes “[...] bare i en musikkulturell diskusjon – og uten livsløpet som eksistensiell ramme” (2011, s. 194). Selv om *musicking* omfatter utenforliggende omstendigheter som konsertsted og utøver, er det ikke like helhetlig som begrepet musisk.

Perspektiver på det musiske er relevant i denne oppgaven fordi de baner vei for en ny tenkemåte. Et helhetlig, kreativt og spontant syn på barnet og livet, vil legge føringer for arbeidet med barn og musikk, og være et hjelpemiddel på vei mot å gi barn en positiv opplevelse av det klassiske repertoaret. Som supplement til Bjørkvold har jeg valgt ut *Helheten er musisk!* (2002) av Nora Kulset og *Ingen er umusikalske!* (1998) av Pål Runsjø. Begge forteller om Bjørkvolds betydning for deres forskning. De er begge sterkt inspirert av hans arbeid, og bruker det som fundament i egen forskning.

3.2 Begrepsavklaring og historikk

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet, er musisk et begrep med lange tradisjoner. Begrepets historikk og plass i samfunnet er interessant fordi det sier noe om rådende pedagogiske og kulturelle strømninger. Jeg ønsker nå å finne ut noe om begrepets stilling i samfunnet gjennom tidene, og hva det vil si å leve et musisk liv.

Begrepet musisk stammer fra det greske ordet *mousiké*. *Mousiké* rommer langt mer enn det norske ordet musikk, og inneholder gresk språk, diktning, dans og tonekunst. Det var et uttrykk for en åndelig kultur, og ble sett på som en udelelig helhet (Varkøy, 1997, ss. 17–18; Benestad, 1976, s. 7). Musisk kan sammenlignes med flere beslektede afrikanske ord. Det swahiliske ordet *ngoma* omhandler tromme, dans, sang og fest. I Kamerun omtaler man å synge, danse som *wún* og i Nigeria betyr *nkwa* sang, dans, spill (Bjørkvold, 2011, ss. 65–66). Fellestrekket er helhetstenkningen og tanken på de ulike kunstformene som uatskillelige. Det historiske opphavet til begrepet musisk stammer fra gresk mytologi i antikkens Hellas. Det sies at de ni musen ble født som en musisk gave fra gudene til mennesket. Da Zevs var ferdig med å skape verden, var det fortsatt noe som manglet. Derfor ble de ni musen født for å tilføre skaperverket tonekunst, dans, sang, teater, poesi, vitenskapsfilosofi og historie. De ni musen er tverrfaglige i den forstand at de er musen for flere felt innenfor estetiske fag. Eksempelvis er Terpsikores musen for harpespill og dans (Hauge, 1991, ss. 106–107; Kulset, 2002; Varkøy, 1997, ss. 17–18).

Myten om de ni musen viser at det musiske var et viktig prinsipp i den greske antikken. De store greske filosofene var opptatt av musikk og det musiske. Pythagoras, som av noen kalles for musikkestetikkens far, er mest kjent for oppdagelsen av tallenes grunnleggende betydning for vår forståelse av virkeligheten. Det sies at han gjorde denne oppdagelsen da han fant ut at selv musikk kunne forklares ut ifra tall. Hans matematiske tilnærming til musikk ledet han til tanken på at musikkens egenskaper hadde moralsk verdi, noe som ble grunntanken for videre musikkfilosofi. Pythagoreerne⁶ mente at det musiske kunne forklare tilværelsens grunnleggende prinsipper, eller som Øivind Varkøy formulerer det: “Meningen bak det hele kan avdekkes gjennom musikken” (Varkøy, 1997, s. 20; Benestad, 1976, ss. 13–14). Dette taler for den helhetstenkningen som ligger bak begrepet musisk, og baner vei for et tankesett som ikke er vanlig i den vestlige verden i dag.

⁶ Sør-Italia, trolig stiftet av Pythagoras ca år 500 f. Kr. (Pythagoreerne, 2011).

Platon møtte pythagoreerne på en av sine reiser, og ble påvirket av deres tanker. Han bygget videre på etoslæren,⁷ og mente at det var statens oppgave å forhindre mennesker fra kontakt med feil musikk. Når han senere beskrev sitt idealsamfunn, Utopia, skulle det musiske være en vei mot dannelse, oppdragelse og utdanning, og kjærligheten til det skjønne var den musiske oppdragelsens mål. Aristoteles, elev av Platon, videreførte hans tanker samtidig som han etter hvert fikk mer selvstendige meninger. I motsetning til Platon mente Aristoteles at mousiké kun inneholdt tonekunst, og at musikkopplæring bør inneholde praktisk utøving for å bli en bedre lytter (Varkøy, 1997, ss. 22–34; Benestad, 1976, ss. 15–21).

Med Aristoteles sin oppfatning av mousiké, kan man se begynnelsen på et skille mellom begrepene musisk og musikalsk. Synet på musikalitet har stor betydning for hvordan man vektlegger musikkaktiviteter med barn og unge, og om musikalitet sees på som noe helhetlig eller noe som omhandler et lite område i mennesket. De tre ulike retningene, strukturalistisk, gestaltpsykologisk og behavioristisk, viser sterk uenighet i hva musikalitet er. Carl Emilie Seashore definerte musikalitet som flere delkunnskaper som alle må være tilstede for å være musikalsk. Dette strukturalistiske synet på musikalitet skiller de musikalske og de ikke-musikalske gjennom musikalitetstester. Det var kun mennesker med musikalske anlegg som trenger musikkopplæring, Seashore mente det var bortkastet på andre. James Lockhart Mursell var gestaltpsykolog, og mente at alle mennesker er musikalske til en viss grad. Hvordan musikaliteten kommer til uttrykk har sammenheng med personlighet, oppvekst og opplæring. Det gestaltpsykologiske musikkynet tok utgangspunkt i helheten, og at musikalitet påvirket flere sider ved mennesket. Robert W. Lundin var sterkt inspirert av behaviorismen, og så på musikalitet som en ferdighetstrening via ytre stimuli. For at læringen skulle kunne finne sted, måtte man ha et medfødt potensiale for å lære musikk (Angelo, 2012, ss. 47–52).

I store deler av verden er det i dag en generell oppfatning blant folk flest om at musikalitet henger sammen med å synge rent, lese noter eller beherske et instrument. Henny Hammershøj (1995) mener at dette er en feilaktig oppfatning som hindrer mange mennesker fra musikkutfoldelse og musikkglede. Hun mener at musikalitet er noe som utvikles over tid, og som kan trenes opp. Synge, spille, danse, improvisere, komponere, lytte, lese eller skrive, er alle musikalske uttrykksmåter (s. 78). Howard Gardners kognitive tenkemåte ser på

⁷ Stammer fra Pythagoreerne, handler om musikkens mulighet til å påvirke menneskets personlighet. Musikken kan påvirke positivt og negativt, avhengig av toneart, rytmikk og melodikk (Benestad, 1976, ss. 18–19; Sundberg, 2015).

musikalitet som en egen intelligens i teorien om multiple intelligenser.⁸ Teorien tar utgangspunkt i at ulike kompetanseområder krever forskjellige, likestilte intelligensstyper. For en helhetlig utvikling, må alle intelligensstypene utvikles parallelt. Gardners argument for en egen musikalsk intelligens er at musikalske evner og for eksempel språklige evner, som er en vanlig sammenligning, hører hjemme i hver sin hjernehalvdel. Musikalsk intelligens inneholder blant annet evne til å oppfatte og forstå musikkens grunnelementer og musikalske grunnformer (Angelo, 2012, s. 59–61; Eir & Gregersen, 2002, s. 150; Runsjø, 1998, ss. 49–63).

Musikalitet kan ut ifra overnevnte teorier defineres som ferdigheter innenfor musikkens ulike elementer, og er noe som kan øves opp. Helt fra fosterstadiet påvirkes man auditivt og kroppslig, og de musiske grunnelementene lyd, bevegelse og rytme er noe alle mennesker er født med. I tillegg til å høre lyder, kjenner fosteret morens hjertefrekvens og bevegelse, og man kan derfor si at fosteret lever i en slags ngoma-tilstand (Bjørkvold, 2011, ss. 17–18). Musisk og musikalsk er to begreper som er nært beslektet, men med ulike perspektiver. Et musisk menneske er et menneske som tillater seg selv å være helhetssansende, skapende, tilstede i øyeblikket og som har sans for kunst og estetiske verdier (Riksmålsforbundet, 2014). Ut ifra et gestaltpsykologisk musikalitetssyn er et musikalsk menneske et menneske som utvikler sine ferdigheter innenfor et av musikkens mange områder, og som ser på musikk som en del av sin identitet (Angelo, 2012, s. 49–51). Videre i oppgaven velger jeg det gestaltpsykologiske synet på musikalitet fordi det samsvarer med min personlige opplevelse av musikalitet, og med det musiske grunnsynet. Seashore og Lundin sine musikalitetssyn bygger på musikk som enkeltstående ferdigheter som må trenes opp, og de er skeptiske til musikkundervisning av de “ikke-musikalske”. Jeg er kritisk til denne tankegangen, og mener musikkens rolle som følelssespråk og uttrykksmåte tilsier at alle vil ha utbytte av kontakt med musikk. På bakgrunn av dette kan man si at alle mennesker er født musiske og med et musikalsk potensiale. Det vil være ulikt hvor stort dette potensialet er og om det stimuleres til videre utvikling. Hvorvidt vi fortsetter å leve som musiske mennesker er svært individuelt.

⁸ De andre intelligensene er verbal-lingvistisk, logisk-matematisk, spatial (rom), kropps-kinetisk, naturalistisk, interpersonlig (sosial) og intrapersonlig (selvinnstikt) (Imsen, 2010, ss. 350–351; Angelo, 2012, s. 60).

3.3 En musisk livshistorie

Ut ifra teorier i forrige delkapittel, kan man forstå det musiske som en holistisk tankegang som preger alle sider ved mennesket. Bjørkvold taler for det musiske som et livsperspektiv. Allerede fra fødselen er vi musiske, og grunnlaget for dette legges i fosterstadiet. Bjørkvold kommer med en sterk utfordring til alle vordende foreldre om å snakke, danse, leke og synge med sine ufødte barn. På den måten blir barnet født inn i et musisk felleskap som et kommuniserende og sansende vesen (2011, s. 24). Musikalitet er grunnleggende, og den første dialogen mellom mor og barn består av musikalske elementer som klang, rytme og tonehøyde. Den første dialogen er musikk fremfor ord, og blir av Colwyn Trevarthen kalt *motherese*. Motherese er en speiling mellom mor og barn, bestående av små nyanser i blant annet uttrykk, tonefall, vokalisering og rytmikk. Speilingen skaper en positiv forsterkning som engasjerer både mor og barn. Denne formen for kommunikasjon formidler følelser fremfor konkrete ord (Bjørkvold, 2011, ss. 31–32; Kulset, 2002). Motherese vedvarer helt til barnet får godt nok språk til at ord dekker uttrykksbehovet, men selv da vil de musiske aspektene ha mye å si for hvordan innholdet i setningen blir tolket hos mottakeren. Med dette som utgangspunkt er det lett å trekke slutningen om at vi alle er musiske. Likevel er det noe som skjer og noe som blir borte underveis. Mange mister de musiske aspektene i takt med en formell skolering eller tilpasning til den vestlige verden.

Før skolealder lever mange barn fortsatt med spedbarnets syn på musikk som en del av helheten, ikke som et avgrenset område. Musikk er en del av det sosiale samspillet og spontansang er en måte å kommunisere på. Bjørkvold har forsket på spontansang, og funnet ut at formler og bruksområder samsvarer i Norge, Sovjetunionen og USA. Barn over hele verden bruker sang som kommunikasjonsmiddel, og er spontant kreative når de synger. I overgangen til skolealder skjer det noe med barnets ngoma-tilværelse. Skolens formelle krav til oppførsel og arbeidsformer demper spontaniteten og kreativiteten. Lek som læringsmetode viker i forhold til de mer formaliserte læringsmetodene i et klasserom. Det demper den musiske tilstedeværelsen, og er et skritt vekk fra spedbarnets helhetstenkning. Dette er selvfølgelig en gradvis prosess, men det sier noe om at tilværelsen endres. Bjørkvold ramser opp en rekke motsetninger mellom det han kaller barnekultur og skolekultur. Viktige motsetninger er lek/studium, det lekende menneske/det lydige mennesket, kreativitet/reproduksjon og musisk/logisk (Bjørkvold 2011, ss. 72–146). Videre skolegang forsterker holdningene, og man føres lengre bort fra den musiske hverdagen.

I overgangen til voksenlivet kan koblingen til det musiske bli enda svakere. Kulset sier “Barndommen er musisk. Voksenlivet er umusisk” (2002, s. 10). Med dette mener hun at man som voksen lett mister leken, fantasien og spontaniteten som barnet har. Mens barnet bare gjør noe, må den voksne tenke og vurdere. For å bevare det musiske aspektet gjennom livet må man tørre å slippe seg fri, la noen hemninger fare og ikke alltid på forhånd vurdere konsekvens kontra resultat.

Men hva har dette å si for vår opplevelse av musikk? Voksenkulturen består av mange mennesker som er selverklært umusikalske, og som føler at ferdighetene ikke strekker til. Musikk er for mange noe prestasjonsbasert, og kan virke skremmende i et samfunn hvor det er stadig større vekt på prestasjon og måloppnåelse. Konsekvensen av dette er at mange mister kontakten med to av de grunnleggende forholdene vi har til musikk. Å utøve og å skape eller komponere faller bort, og man har bare lytting igjen. De som ikke anser seg selv som gode nok til å utøve eller skape, nøyer seg med å lytte til andre, og frarøver seg muligheten til et rikere musikalsk liv (Kulset, 2002; Runsjø, 1998, s. 19). Barn er gjennom sin spontansang både utøvere og komponister uten å tenke over det, men dette blir etter hvert borte. Det samme skjer på andre områder. Hvor mange voksne mennesker er det ikke som unngår å danse offentlig før de har drukket alkohol? Ved å tilstrebe det musiske aspektet ved livet kan man få større gleder og opplevelser. Når opplevelsen blir viktigere enn kvaliteten, blir det mulig for alle som vil å delta i det musiske samspillet.

3.4 Perspektiver på det musiske menneske

Dette kapittelet har tatt for seg det musiske begrepets betydning og opprinnelse. Innledningsvis siterte jeg Bjørkvolds utsagn “Ingen tappes for det musiske uten samtidig å miste noe dypt vesentlig i sin egen menneskelighet” (2011, s. 12). Jeg vil nå forsøke å sammenfatte det jeg har kommet frem til, og diskutere hvorvidt det stemmer at det musiske er så dypt forankret i vår menneskelighet at uten det mister vi vesentlige aspekter ved livet.

Helt tilbake til antikkens musikk-tenkning har det musiske inneholdt mange sider ved mennesket utover det å være “god i musikk”. Teorier om det musiske viser oss at begrepet rommer en holistisk tankegang om det å leve i nåtiden, være skapende, kreativ og det å være mentalt tilstede i eget liv. Det handler om kommunikasjon og sosialt samspill, ikke om ferdighetsnivå eller perfektjonering. Hvis man oppfatter det musiske slik, er det klart at man vil miste en vesentlig dimensjon ved livet hvis det musiske aspektet forsvinner. Det er kanskje derfor det musiske har vært tilstede fra de greske filosofene til dagens musikkforskere.

Aristoteles understreket betydningen av musikkens mange funksjoner. Musikkens karakterdannende funksjon gir rom for mening og åndsaktivitet. Gjennom lytting trenes den musikalske vurderingsevnen, og man vil oppnå en større opplevelse av musikken. Musikkopplæring bør inneholde praktisk musikkutøving, men målet må være å oppnå en moden bedømmelse og opplevelse av musikk (Varkøy, 1997, s. 33). Dette er en direkte parallell til Kunnskapsløftets ønske om å utdanne elever til aktive lyttere med musikalsk skjønn og vurderingsevne (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Jeg mener at dette legitimerer bruk av tid på musikkaktiviteter i skolen og livet ellers, og forteller oss hvor viktig det er å lytte. Musikk er overalt hele tiden og aktiv lytting kan tilføre nye dimensjoner og opplevelser.

Rudolf Steiners (1861–1925) pedagogiske filosofi er et annet eksempel på retninger bygget på det musiske perspektivet. Han var grunnleggeren av steinerpedagogikken, en utviklingspedagogikk som vektlegger at alle barn skal få størst mulig frihet til å utvikle egne evner og muligheter. Med sitt antroposofiske⁹ utgangspunkt vektlegger retningen måter å nærme seg den åndelige verden fremfor den materialistiske. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom anerkjennelsen av musikkfagets viktighet. Musikk brukes som middel for utvikling av en harmonisk personlighet, sosial innlevelse og tilpasning (Hansen & Bøhn, 2013; Varkøy, 1997, ss.75–79). Varkøy sier at “Musikken bidrar til en helhetlig utvikling av et lekende individ” (1997, s. 79), og trekker med det klare linjer til Bjørkvolds begrep ngoma. Steinerpedagogens helhetstenkning setter det musiske mennesket i fokus, og lar barnet bruke både sine kognitive og kunstneriske ferdigheter. Dette er en tankegang som mangler i det norske skolesystemet. Som tidligere nevnt, mener Bjørkvold at det går et klart skille mellom en musisk barnekultur og skolekulturen. Stillesittende tavleundervisning og en voldsom vektlegning av kognitive ferdigheter er ikke forenelig med barnets naturlige læringsprosesser. Kjell Eide, tidligere ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet, skrev at Bjørkvolds pedagogiske helhetstenkning kan hjelpe til med å minske avstanden mellom elevens faktiske potensiale og evnen til å utnytte dette potensialet. Han argumenterer for at det musiske må få større plass i norske læreplaner og at barnekulturen må verdsettes og utnyttes (Freidig Forlag, 2015). En virkeliggjøring av dette vil bidra til å bevare de musiske aspektene ved livet. Jeg tror at denne tankemåten vil fange flere elever, og hindre at så mange faller fra og gir opp skolen. Det å lære er grunnleggende i alle mennesker, og det er opp til politikere og pedagoger å sørge for at alle barn får brukt sitt potensiale til å lære.

⁹Antroposofi er en filosofisk retning som søker etter forening mellom vitenskap og intuisjon. Det åndelige verdsettes fremfor det materialistiske, og tilhengere mener at alle kan opparbeide seg evnen til å oppleve en åndelig virkelighet (Antroposofi, 2013; Varkøy, 1997, ss.75–79).

4. Musikk og identitet

Musikk er viktig for mange mennesker, og en stor del av hvem vi er. Til trening, avslapning, fest eller husvask, er musikk en viktig ingrediens for mange av oss. Det samme gjelder til livets store begivenheter og sammenkomster. I bursdager, bryllup og begravelse spiller musikk en sentral rolle. Musikk påvirker oss og gir oss en mulighet til å få utløp for våre følelser. Når mennesker skal forklare hvilket forhold de har til musikk, er nettopp argumentet *fordi det er en del av den jeg er* noe som ofte nevnes. Even Ruud (1997) diskuterer musikkens påvirkning på oss som mennesker, og sier at våre minner med musikk kan fortelle mye om hvem vi er. De fleste mennesker har minner knyttet til musikk som sier noe om hvem de er, hvor de kommer fra eller deres sosiale tilhørighet (ss. 9–11). På bakgrunn av dette er det interessant å se om, og i så fall hvordan, musikk kan påvirke vår identitet.

Identitet er et mye brukt begrep i både vitenskap og dagligtale. Begrepet er komplekst, og det kan være vanskelig å finne én tydelig definisjon. En av psykologiens grunnleggere, William James, beskrev allerede på 1800-tallet identitet som “The most puzzling puzzle with which the psychology has to deal” (James sitert i MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s. 7). Helt siden John Locke beskrev identitet som selvbevissthetens kontinuitet¹⁰ på 1600-tallet, har mange forsket på hva identitet egentlig er og hva det inneholder (Jørgensen, 2008, s.11-16). Det er for mange ulike innfallsvinkler på identitet til å nevne alle i denne oppgaven. Jeg har derfor valgt ut noen grunnleggende begreper som gir en oversikt over temaet.

Oppgavens problemstilling “Hvilken rolle spiller musikk for vår identitetsutvikling?” etterspør kunnskap om det musiske og om identitet. Jeg vil nå undersøke hva identitet er, hvordan og når den utvikles, og hva som påvirker utviklingen. Dette kapittelet tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag om identitet og identitetsbegreper, og tanker omkring utvikling av en musisk identitet.

4.1 Teoretisk grunnlag

Som nevnt i forrige avsnitt finnes det mengder av litteratur som omtaler emnet *identitet*. Jeg har valgt å bygge oppgaven min på *Musikk og identitet* (1997) av Even Ruud, *Musical identities* (2002) av Raymond A. R. MacDonald, David J. Hargreaves og Dorothy Miell og *Identitet* (2008) av Carsten René Jørgensen.

¹⁰ Bevisstheten rundt seg selv og det som skiller seg selv fra andre. Kan beskrives som et tenkende individ med fornuft og refleksjonsevne, en som oppfatter seg selv som jeg (Jørgensen, 2008, s. 15).

Identitet (Jørgensen, 2008) gir en grunnleggende oversikt over begrepet identitet. Jørgensen tar for seg psykologiske og sosiologiske perspektiver i diskusjonen på identitet og identitetsutvikling. Et psykologisk syn tar for seg de indre prosessene i mennesket, mens et sosiologisk syn ser identitet utenfra. Identitet blir omtalt fra psykoanalytiske, sosiologiske, sosialkonstruktivistiske og narrative hold, og forfatteren sammenfatter flere store retninger innenfor fagfeltet. *Musical Identities* (MacDonald et al., 2002) inneholder beskrivelser av ulike forskningsprosjekter. Metodene som er tatt i bruk i bokens kapittel 3 og 8 er i stor grad intervju eller spørreundersøkelser på barn og unge. MacDonald et al. sine forskningsmetoder er relevante fordi de retter seg mot samme aldersgruppe som denne oppgavens forskning (les mer om dette i kapittel 6). Boken har en teoretisk tilnærming til forskningen, og danner et godt utgangspunkt for egen forskning. *Musikk og identitet* (Ruud, 1997) har en mer selvbiografisk tilnærming. Ruud legger frem egen forskning blant musikkterapeutstudenter og grunnlaget for forskningen er personlig rettet. Den gir leseren et innblikk i hvilken påvirkning Ruud mener musikk har hatt på hans identitet, og han lar det være utgangspunktet for hvordan musikk påvirker identitet på generell basis. Bokens selvbiografiske utforming gjør det vanskelig å betrakte den som objektiv forskning, og det er kanskje heller ikke meningen. På tross av dette, eller kanskje nettopp på grunn av dette, setter bokens betraktninger og innspill tankeprosessen i gang hos leseren.

4.2 Identitetsbegreper

Ut ifra det teoretiske grunnlaget har jeg valgt å belyse begrepene *identitet*, *selvet*, *selvoppfatning* og *personlighet*. Dette er sentrale begreper som gir et grunnlag for å forstå hva identitet er og hvordan den utvikles. Å vite noe om barn og unges identitet, vil være nyttig kunnskap for å tilrettelegge den klassiske konserten, og for å gjøre sjangeren relevant for denne målgruppen.

Identitet stammer fra det latinske ordet *idem* som betyr *det samme* (Berulfsen & Gundersen, 1978, s. 127). Bokmålsordboka deler identitetsbegrepet i to: 1) “Det å være identisk, fullstendig likhet” 2) “Sum av element som gir et individ, samfunn ol individualitet; “jeg”-bevissthet” (identitet, 2010). Den første definisjonen, å være lik eller identisk, brukes heller når noe skal sammenlignes enn når man skal beskrive et menneske, og er derfor ikke relevant. Derimot gir den andre definisjonen en god beskrivelse av det denne oppgaven handler om. Sum av element som gir et individ er veldig presist, men samtidig veldig bredt da det ikke sies noe om hva et element kan være.

Identitet kan deles i en *objektiv* eller *offentlig* og en *subjektiv* del. *Objektiv* eller *offentlig identitet* inneholder navn, kjønn, alder, fingeravtrykk og personnummer, og kan sees på som en utstyrs pakke alle er født med. Dette er fastlagt og forteller lite om oss som person. Den *subjektive identiteten* er derimot bygget opp av oss selv, basert på våre egne opplevelser og vår tilhørighet. Identitet kan defineres som vår opplevelse av oss selv, en opplevelse som er både konstant og foranderlig. Det forteller oss hvem vi er, uavhengig av tid og rom, og er som en indre kjerne av stabilitet i oss selv (Ruud, 1997, ss. 45–46; Imsen, 2010, ss. 64–65). *Kvalitativ* identitet omhandler hva eller hvem en person er og opplever seg selv som, hvordan man skiller seg selv fra andre og hvordan man ikke ønsker å være. Gruppetilhørighet, mål, verdier og egne grenser er med på å skape identitet (Jørgensen, 2008, ss. 28–29).

Det snakkes om identitet innenfor en rekke områder av psykologien. Sosial- og personlighetspsykologi beskriver identitet som særtrekk ved vår personlighet, som skiller oss fra andre. Ruud definerer identitet som “[...] indre, opplevde oppmerksomhet på oss selv, identitetsfølelse” (1997, s. 46). Han henviser til det latinske ordet *idem* og sier at det handler om vår bevissthet om å være den samme og å være forskjellig fra andre. Psykoanalytikeren Erik H. Erikson var den første som brukte begrepet identitet. Han sa at identitet var vanskelig å definere, men at det handler om en fornemmelse av at livet beveger seg i en bestemt retning. Følelsen av anerkjennelse fra andre og menneskets søken etter en sosial gruppes idealer påvirker identitet. Et *sosialkonstruktivistisk* syn på identitet mener at mennesket konstruerer bilder av seg selv som de prøver å få andre til å godta. De vektlegger det sosiale samspillet, og tar ikke hensyn til selvet og den personlige identiteten i like stor grad. Forestillingen om at mennesket konstruerer fortellinger om seg selv, er et *narrativt* syn på identitet. Identitet ses på som en livshistorie, hvor viktige hendelser setter spor for hvem vi er. Som tre hovedretninger kan man skille mellom identitet som et produkt av interpersonelle prosesser (eksistensialisme, narrativisme, sosialpsykologi), identitet som en allerede eksisterende kjerne som skal realiseres og utvikles (essensialisme) og identitet som skapes gjennom menneskets valg (konstruktivisme) (Ruud, 1997, ss. 45–46; Jørgensen, 2008, ss. 13–37). Disse tre synene representerer ulike tilnærminger til begrepet identitet. Hvordan man ser på identitet, påvirker hvor mye man vektlegger menneskets egen innflytelse kontra de sosiale prosessene. Om ett alternativ er mer “riktig” enn de to andre, vil jeg ikke gå inn på her. Det som er viktig å vite er at det finnes ulike teorier rundt utvikling av identitet, og at mennesket selv og det sosiale miljøet rundt, er med på å skape identitetsutvikling.

For å forklare identitet nærmere er *selvet*, *selvoppfatning* og *personlighet* sentrale begreper. *Hvordan vi ser på oss selv* er en del av definisjonen på identitet. Gjennom selvet og

våre selvoppfatninger observerer og bedømmer vi oss selv, hvem vi er og våre handlinger. *Selvet* er det som holder oss sammen, en dynamisk kraft som virker og utvikles i takt med oss selv. Det sorterer opplevelser, tilpasser atferd og gjør oss til hele mennesker. Selvet har både bevisste og ubevisste funksjoner. Georg Herbert Mead er kjent for sin teori om “*I*” og “*Me*”, eller på norsk “*jeg*” og “*meg*”. I korte trekk består teorien av tanken på selvet delt i et subjektivt, ubevisst “*jeg*” og et objektivt, bevisst “*meg*”. Det subjektive “*jeg*” er den handlende delen av selvet, og omfatter indre motivasjon og initiativ. Det objektive “*meg*” er den beskrivende, reflekterende og vurderende delen. “*Meg*” hjelper oss til å oppfatte oss selv gjennom egne og andres synspunkter og meninger. Begge sidene ved selvet er i en konstant dialog og er avhengig av hverandre. Gjennom handling kan vi vurdere og reflektere over hva vi har gjort, noe som igjen legger grunnlaget for nye handlinger (Imsen, 2010, ss. 414–415). *Selvoppfatning* består av menneskets oppfatninger og refleksjoner om seg selv som objekt, og følelsesmessige reaksjoner på dette. Hvert menneske har flere kategorier av selvoppfatning, en generell selvoppfatning og mer spesifikke, som selvoppfatning i musikk eller i fotball. Dette bygger på *selvvurdering*, menneskets vurderende del. Denne selvvurderingen har en indre og en ytre vurdering. Den *totale selvvurderingen* bygger på følelsen av mestring kontra følelsen av anerkjennelse fra andre, og slik man ser seg selv kontra slik man har inntrykk av at andre oppfatter en (Imsen, 2010, ss. 426–432). Den *spesifikke selvoppfatningen* kan enten være situasjons- eller områderelatert. *Situasjonsrelatert selvoppfatning* er hvordan du selv tror at du takler ulike situasjoner, for eksempel som å være flink til å jobbe under press. Hvordan du ser deg selv i forhold til ulike områder eller kunnskaper som for eksempel musiker eller fotballspiller, kalles *områderelatert selvoppfatning* (MacDonald et. al., 2002, ss. 7–8). *Personlighet* er det mest dyptgående av begrepene, og omfatter både bevisste og ubevisste sider ved mennesket. Personlighet rommer alle de andre begrepene og er hele vårt indre tanke- og følelsesliv (Imsen, 2010, s. 416).

4.3 Å utvikle en identitet

Identitet forholder vi oss til hele livet, og den er i konstant utvikling. Offisiell identitet er utstyrspakken vi er født med, mens den subjektive identiteten utvikles kontinuerlig. Identitetutviklingen oppstår først i samspillet mellom mor og barn. Nyfødte er ikke i stand til å skille seg selv fra dem rundt, og utviklingen starter med oppdagelsen av seg selv som noe selvstendig og annerledes enn mor. Selvets utvikling består av å finne balansen mellom løsrivelse fra foreldre og utvikling av en sosial struktur (Imsen, 2010, s. 416).

I forsøket på å definere identitet, kommer man stadig tilbake til det sosiale aspektet. Mennesket er født sosialt, og vi utvikler oss i et sosialt samspill med omgivelsene. Imsen (2010) sier at selvet oppfattes som en sosial struktur fremfor en medfødt egenskap (s. 416). Utvikling av identitet krever evne til å skape relasjoner med andre mennesker. Kun gjennom møter med andre mennesker vil vi ha muligheten til å speile oss selv (Jørgensen, 2008, s. 135). Det vil si at betydningen av sosialisering er vesentlig for identitetsutviklingen. Lamont (2002) skriver at barnets identitetsutvikling består av to parallelle prosesser, *self understanding*, hvordan vi oppfatter oss selv, og *self-other understanding*, hvordan vi forstår, definerer og relaterer oss til andre (s. 41). Dette sidestiller sosiale og indre aspekter ved utviklingen, og forenklet kan vi tenke at *vi blir kjent med oss selv samtidig som vi blir kjent med andre*.

I småbarnsalderen er fysiske selvoppfatninger mest utbredt og hvordan barnet oppfatter seg selv på et område, blir avgjørende for den generelle selvoppfatningen. Imsen forklarer det som at “Barnet «er det den gjør»” (2010, s. 416). I 6–13-årsalderen tar sosiale, psykiske og områderelaterte selvoppfatninger over. Barnet utvikler flere spesifikke selvoppfatninger, og kan nyansere mellom hva man er god eller mindre god til. I løpet av barndommen forandres man fra *å være det man gjør* til *å være seg selv*. Ungdomstiden er kanskje den perioden i livet hvor identiteten utvikles mest, og *self-other understanding* spiller en vesentlig rolle. Pubertet, overgang fra barn til voksen og et økende ansvar for seg selv er elementer som gjør ungdomstiden til en brytningsfase.¹¹ Faktorene som påvirker våre selvoppfatninger forandres gjerne i løpet av livet, og derfor forandres også vår identitet. Dette er en naturlig utvikling som har sammenheng med bosted, vennskapskrets, arbeid, verdier, etikk og moral (Lamont, 2002, ss. 41–42; Imsen, 2010, s. 416).

4.4 På vei mot en musikalsk identitet

Veien mot en musikalsk identitet starter allerede i barndommen. Som nevnt i kapittel 3 er alle født musiske, og vi bruker musikalske elementer for å uttrykke oss helt fra livets begynnelse. Å finne veien mot en musikalsk identitet, er en prosess som følger oss gjennom livet. Musikk kan definere hvem vi er, hva vi har vært og hvem vi ønsker å bli. Gjennom musikk blir man en del av et sosialt fellesskap, og gjennom sosialt samspill utvikles identitet.

¹¹ Det femte utviklingsstrinnet i Eriksons utviklingsstadier omtaler krisen identitetsutvikling kontra identitetsforvirring. Dette trinnet innfinnes i ungdomstiden (Jørgensen, 2008, ss. 137–138).

I dette delkapittelet snevres det inn mot et av de sentrale spørsmålene i masteroppgaven; Er musikk viktig for utvikling av identitet, og hvordan utvikles en musikalsk identitet?

Utvikling av de ulike typene identitet skjer, som tidligere nevnt, gjennom mange ulike selvpoppfatninger som bygger på indre og ytre vurdering. I ulike sosiale grupper er musikk, klesstil, talemåte og oppførsel områder med normer, og er viktige for utvikling av gruppetilhørighet og identitet. For å bidra til en musikalsk identitet må det legges til rette for barnets musikalske selvpoppfatninger, og gis oppmuntrende tilbakemeldinger. Det vil føre til at musikk forbindes med noe positivt, og blir en del av identiteten. Begrepet musikalsk identitet må ikke forveksles med egenskaper som “god til å lese noter”, “godt gehør” eller “flink til å synge”. Jeg ser på musikalsk identitet som at musikk i en eller annen form har hatt en positiv og viktig innvirkning på den man er. Gjennom musikkundervisning i småbarnsgrupper har jeg sett hvilken positiv effekt musikken har på barna. For de aller minste, 0–3 år, gir musikk mulighet til å knytte enda nærmere bånd med foresatte, og skaper mestring, forventning og glede. Et eksempel på dette, er hvordan seks måneder gamle babyer smiler og vifter med bein og armer når de blir sunget for og danset med. Slike former for musikkundervisning legger et grunnlag for en musikalsk identitet helt fra livets begynnelse.

De fleste musikere og musikkpedagoger er nok enige med meg i at musikk har stor betydning for utvikling av identitet. Det er noe man ser hver dag i møtet med barn og musikk. Musikken påvirker, støtter og utvikler barnet på mange plan. Fagfelt som musikkterapi, viser at musikk har stor påvirkningskraft. Heldigvis er det ikke bare fagmiljøene som ser dette. Politikerne er med på å befeste musikkens posisjon som viktig identitetsutvikler gjennom sine læreplaner for grunnskolen. I Kunnskapsløftet står det at musikkfaget kan bidra til en positiv identitetsdanning gjennom kjennskap og tilhørighet til egen kultur, respekt og kunnskap om andres kulturer, samt forståelse for viktigheten av musikk som verdiskaper lokalt, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I Storbritannia påpeker Qualifications and Curriculum Authority (QCA)¹² viktigheten av musikk som identitetsutvikler i sterkere grad enn det Utdanningsdirektoratet gjør i Kunnskapsløftet. De skriver at musikk kan påvirke og forandre hvordan barn tenker, føler og handler, gi mulighet til å definere seg selv i forhold til andre og utvikle gruppeidentitet og samhørighet (QCA, 1999, s. 162 sitert i Lamont, 2002, s. 44). Dette viser betydningen av musikkundervisning som et allmenndannende og identitetsutviklende fag.

¹² QCA er et uavhengig organ støttet av Department for Education and Skills. Deres arbeidsområder er blant annet å utvikle pensum, prøver og eksamen (QCA, 2014a,b,c).

Viktigheten av musikk for utvikling av barn og unges identitet, ser man stadig eksempler på. Hvor mange mennesker har ikke som unge gått sammen med likesinnede og dannet fangrupper hvor de hyller sine idoler? I disse gruppene oppstår det en sosial tilhørighet og trygghet på bakgrunn av felles interesse for den samme musikken. Det skapes positive selvoppfatninger og man befester sin posisjon i fellesskapet. Allerede i femårsalderen begynner barn å leke “popstjerner” og hermer etter sine idoler (Hammershøj, 1995, ss. 69–70). De går i gang med hårbørste som mikrofon, lager egne tekster og danser, og spiller den samme sangen hundrevis av ganger. Jeg så et godt eksempel på dette i min undersøkelse i førsteklasse. To av jentene hadde sett Bobbysocks sin “*La det swinge*” (1985) på et show og de hadde laget egen tekst og dans. Da de danset og sang for resten av gruppa, var det tydelig at de både var stolte og småflau, men mest av alt var det gøy. Fremføringen skapte positive selvoppfatninger fordi de fikk gode tilbakemeldinger utenfra (se Appendix 1, ss. 62–63).

Å lytte til musikk har en sosial forankring som gruppeaktivitet, i tillegg til andre funksjoner som å minske stress eller uttrykke følelser. Når barnet begynner på skolen blir sosial identitet stadig viktigere. Unge sammenligner seg med andre jevnaldrende, og det blir viktig å passe inn. Musikk er en sentral del av denne tilpasningen. Ved å like den “riktige” musikken opprettholder man sin sosiale posisjon (Tarrant, North & Hargreaves, 2002, ss. 135–136; Lamont, 2002, ss. 41–42). På lik linje med kunnskap om hvilken musikk som fører til sosial aksept i eget miljø, har unge kunnskaper om hvilken musikk som ikke er akseptert, og hvilke mennesker som lytter til ulike sjangre. Studier utført av Tarrant et al. (2002, ss. 134–146) viser hvordan unge ser på musikk på bakgrunn av sosial forankring. Studien tar utgangspunkt i ungdommenes sosiale gruppe eller vennekrets. Deltakerne fremhever det som ansees som “riktig” eller “kult” for sin egen sosiale gruppe, og hvordan de tror at det er motsatt i sosiale grupper de selv ikke er en del av. I en undersøkelse om sjangre skårer ens egen gruppe høyere på de populære sjangrene og lavere på de upopulære sjangrene enn andres grupper. En annen undersøkelse viser hvordan unge plasserer egen gruppe og andres gruppe i forhold til en rekke påstander. Undersøkelsen viser tydelig at egen gruppe skårer høyt på “morsom”, “populær hos andre”, “intelligent” og “kunnskap om populær musikk”, mens andres gruppe skårer høyt på “liker å lese pensum”, “kjedelig” og “liker å høre på klassisk musikk” (Tarrant et al., 2002, ss. 140–143). Disse undersøkelsene viser at man setter sin egen gruppe høyest i de aktivitetene som er allment akseptert, og lavere i andre aktiviteter. Hvordan dette stemmer overens med gruppenes faktiske preferanser, sier ikke undersøkelsen noe om. Det kan tolkes som at det er viktigere for gruppene i undersøkelsen å høre på den “riktige” musikken eller like de “riktige” aktivitetene, fremfor å stå for det man faktisk liker.

Populærmusikk er nok uten tvil den mest utbredte sjangeren blant unge, men undersøkelsen åpner for muligheten for at deltakerne lytter til annen musikk uten at det deles med vennegjengen. Dette kan ha sammenheng med frykt for å bli sett på som annerledes, og dermed ikke passe inn i sin egen gruppe. Sosial tilhørighet og speiling av andre er som nevnt noen av de viktigste elementene for utvikling av identitet, og spesielt i ungdomsårene foretrekker de fleste å holde seg innenfor sin sosiale gruppes rammer. Man ser eksempler på “utskudd” fra normene i ungdomskulturen, men det er gjerne som medlem av ulike subkulturer som *emo* (emotional) eller *punker*.¹³ Mennesker som finner seg til rette innenfor slike subkulturer skiller seg ut fra den store massen, men har fortsatt en sosial gruppe de identifiserer seg med. Det blir da det samme som ungdommene som følger strømmen av moter og trender, alle har de en sosial forankring.

5. Case 1: Kartlegging av barns musikalske preferanser

En kartlegging av barns musikalske preferanser er en av mange måter å komme nærmere et grunnlag for å gi barn en positiv opplevelse av et klassisk repertoar. Ved å finne ut mer om hva barna foretrekker, kan man danne seg et bilde av hvilke av musikkens grunnelementer barna synes er viktig og dermed velge repertoar ut fra dette. Gjennom undersøkelsen ønsket jeg å finne ut mer om hva slags musikk barna hører på, hvorfor de liker den musikken og i hvilke situasjoner de hører på musikk. I tillegg til å gi meg nyttig informasjon, oppfyller undersøkelsen punkter i Kunnskapsløftets kompetansemål i musikk under hovedområde lytting etter 2. klasse: “Samtale om egen bruk av musikk og egen musikksmak” (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å få sikre resultater vil man være nødt til å utføre en slik undersøkelse i stor skala. Denne oppgaven rommer ikke et stort forskningsprosjekt, og jeg har derfor valgt å gjennomføre en mindre undersøkelse i Kristiansand. Resultatene vil derfor bli mindre allmenngyldige, men de vil gi en nyttig pekepinn i arbeidet med forestillingen i case 2. Grunnlaget for å gjennomføre case 1 er todelt. Den første årsaken er generell interesse for barns tanker omkring musikkbruk og –preferanser. Som selvstendige funn forteller dette om barnekulturen, og hva barna selv vektlegger. Årsak to er overføringsverdien til case 2. Kunnskap fra denne undersøkelsen kan legges til grunn når

¹³ Subkulturen *emo* har utviklet seg til en livsstil med utgangspunkt i 1980-tallet hardcorepunk-miljø. Gruppen kjennetegnet er mørk fremtoning, svarte klær, og personer i denne gruppen er ofte i utkanten av samfunnet. *Punkere* kjennetegnes med hanekam, fillete klær og provoserende symbolbruk. Musikk sjangeren ønsket å skildre virkelighetens skyggeside, og ble et uttrykk for arbeidsløs, britisk ungdom (Bergan, 2011; Bergan, 2012)

det skal velges ut repertoar til forestillingen. Forskningsmetodene er diskutert i metodekapittelet, og her vil det fokuseres på gjennomføring av undersøkelsen og refleksjon rundt funnene.

5.1 Case 1: Forskning på barns musikalske preferanser

Når forskningsmetoden er vurdert, kan planleggingen av selve undersøkelsen starte. Utgangspunktet er en tredelt undersøkelse som skal utføres på alle førsteklasinger ved en barneskole i Kristiansand. *Del 1* er rettet mot Kunnskapsløftets kompetansemål, og er ment som et felles utgangspunkt for å starte tankeprosessen hos elevene. Jeg skal samtale med hele gruppen om hvor de pleier å høre på musikk, hva slags musikk de liker og hvorfor de liker den. *Del 2* består av lytting, der elevene får høre 60 sekunder av seks ulike lydspor. Ved hjelp av å tegne ☺ eller ☹ på et utdelt skjema vil elevene uttale seg om musikken. Jeg vil ikke at nivå på skriveferdigheter skal ta fokuset bort fra lyttingen, og har derfor valgt å bruke smilefjes fremfor tekst. De skal i tillegg tegne et * hvis de har hørt musikken før. Lydsporene er valgt ut på bakgrunn av sjangerbredde, variasjon i instrumentasjon og tempi, og er en blanding av kjent og ukjent musikk. Det er tatt med to klassiske stykker fordi det har størst overføringsverdi til case 2. *Del 3* består av individuelle intervjuer med noen av de mest deltagende elevene fra del 1. Jeg ønsker å gjennomføre individuelle intervjuer fordi det kan være lettere å si sin egen mening når det ikke er andre elever til stede. Barn blir lett påvirket av de rundt seg, og smitteeffekten kan derfor være stor. Individuelle intervjuer vil minske faren for at barna sier det samme som sidemannen.

På grunn av en rekke omstendigheter ble ytre betingelser for undersøkelsen forandret. Den første av de to store forandringene var antall elever. På grunn av sykdom ble del 1 gjennomført med en gruppe på femten elever istedenfor med alle førsteklasingene. Færre deltakere gjorde undersøkelsen mindre pålitelig, og som en konsekvens bestemte jeg meg for å gjennomføre deler av undersøkelsen på en ny gruppe barn i alderen 6–10 år. Gruppen er et aspirantkorps, og består av tolv barn som har spilt et korpsinstrument i cirka seks måneder. Alle barna som er plukket ut til undersøkelsen kjenner meg fra tidligere undervisningssituasjoner. Jeg valgte kun å gjennomføre del 2 med aspirantkorpset fordi det er den delen som har størst overføringsverdi til case 2. Et argument for å utføre undersøkelsen på aspirantkorpsgruppen er at det er interessant å sammenligne barnas syn på musikken ut ifra om de er med i en musikalsk fritidsaktivitet eller ikke. Den andre store forandringen i gjennomføringen var at istedenfor individuelle intervjuer ble det gjennomført et

gruppeintervju med fire utplukkede barn. Det hadde sammenheng med mangel på rom, og var derfor det eneste alternativet hvis det skulle intervjues mer enn en elev. Intervjuet i den mindre gruppen fungerte likevel bra. Elevene kom med ulike synspunkter, og det virket ikke som de påvirket hverandre i for stor grad. Et gruppeintervju er ikke ideelt forskningsmessig. Et kriterium for undersøkelsen var å forske i ekte omgivelser, og da må man ta høyde for at uforutsette hendelser kan oppstå.

Før gjennomføringen av undersøkelsene hadde jeg en rekke forventninger til resultat og utbytte, men jeg var usikker på hvordan elevene kom til å respondere. Seksåringer er unge og fortsatt nye på skolen, og det å ha samtaler hvor de skal begrunne sine svar, kan være å forvente for mye. Jeg var derfor usikker på hvor mye informasjon jeg ville få ut av del 1. Som tidligere nevnt, er barn lett påvirkelige, og jeg var derfor spent på om jeg ville få frem ulike meninger i plenum. Det mest usikre momentet med del 2 var om elevene turte å skrive at de ikke likte en sang. Jeg var også spent på hva elevene syntes om de ulike sjangrene. Min oppfatning er at barn i seksårsalderen ikke er spesielt sjangerbevisste, og jeg håpet at undersøkelsen skulle bekrefte dette. Del 3 var den delen jeg håpet å få mest ut av. Gjennom individuelle samtaler med elevene er det lettere å få konkret informasjon om deres preferanser og vaner. Jeg håpet på forhånd at resultatene fra undersøkelsen ville vise at elevene er åpne for ulike sjangre, og at de til en viss grad kan begrunne hva de mener om musikken.

5.2 Resultater og refleksjon

Å gjennomføre noe i en barnegruppe blir sjelden akkurat slik som planlagt og forventet, og det gjør det ekstra spennende. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg resultatene fra undersøkelsen og diskutere rundt funnene. For flere detaljer om undersøkelsen henvises det til appendix 1 og 2.

Undersøkelsens del 1 fungerte som forventet, og elevenes svar var ikke veldig overraskende. De fleste av elevene var aktive og svarte uoppfordret på mine spørsmål. Vi snakket om musikk generelt, preferanser, lyttevaner og hvorfor man liker en sang. Elevene fortalte at de hører på musikk på Youtube, i bilen, på radio eller at de laster ned til telefonen. På spørsmål om elevenes musikkpreferanser, fikk jeg svar som *The Fox*, *Justin Bieber*, *One Direction*, *La det swinge* og *Adele*. *The Fox*¹⁴ vakte spesielt stor begeistring, og på spørsmål om hvorfor, fikk jeg svar som “storebror liker den”, “bråkete”, “den er på engelsk”, “kule

¹⁴ Undersøkelsen ble gjennomført 31.03.2014. *The Fox* var en enorm hit i Norge, og lå 15 uker på VG-lista Topp 20 fra september 2013 til januar 2014 (VG, 2015b).

melodier og sang”, “kule bevegelser”, “de kan fly” og “liker rever”. Svarene tyder på at intervjuobjektene hører musikk på radio, Youtube eller hører på det samme som eldre søsken. De hører mye listetoppmusikk som Justin Bieber og One Direction, musikk som markedsfører seg mot et ungt publikum og som “alle” hører på. *La det swinge* var et overraskende svar, og kan ha en sammenheng med at NRK har sendt gamle Melodi Grand Prix-sendinger den siste tiden. Barnas begrunnelser for å like *The Fox* består av musikalske og utenommusikalske faktorer. Ønsket om å passe inn i en sosial gruppe kommer tydelig frem når barna forklarer sine preferanser med at eldre søsken liker den sangen. “Engelsk tekst” eller at “de som synger er tulle gutter” er typiske eksempler at det utenommusikalske er viktig. Enkelte av barna gav musikalske grunner som “fin melodi” eller at musikken påvirket kropp og humør.

Del 2 var undersøkelsens mest konkrete del. Gjennom lytteeksempler og svarskjemaer fikk elevene i oppgave å svare på om hvorvidt de likte en sang. Lydsporene som ble brukt var:

1. Jazz: *Let's face the music and dance* av Urbie Green og Al Cohn
2. Klassisk: *Måneskinssonaten* (Sonate nr. 14 i C#-moll for piano, 2. sats Adagio Sostenuto) av Ludwig van Beethoven
3. Pop: *Diamonds* av Rihanna
4. Barnesang: *Røvernes Letevis* av Torbjørn Egner
5. Folkemusikk: *Myllargutens bruremarsj* fremført av Annbjørg Lien
6. Klassisk: *Lo! Hear the Gentle Lark* av Sir Henry Bishop

Lydspor 1 er valgt ut på grunn av sine klare referanser til jazzsjangeren med storband-besetning, raskt tempo og en tydelig puls. Lydspor 2 er et kjent klassisk stykke, og det gir mulighet for gjenkjennelse. Tempoet er lavt, pulsen mindre tydelig, stemningen mer dyster og melodikken er flytende uten store kontraster. Pianomusikk er i tillegg relevant i case 2 siden piano er en del av vår besetning. Lydspor 3 er valgt ut på bakgrunn av sin enorme popularitet,¹⁵ og tydelige fotfeste i populærmusikken. Vokalklang, instrumentasjon og sangens oppbygging er typisk for sin sjanger. Lydspor 4 er også valgt ut på bakgrunn av gjenkjennelse, og for å få en pekepinn på elevenes syn på barnesanger. Lydspor 5 er valgt ut for å representere folkemusikk. Jeg ønsket å bruke folkemusikk i tilnærmet opprinnelig form, og har derfor valgt hardingfele fremfor mer moderne cross over-utgivelser. Stykket kan minne om lydspor 2 i tempo og puls, men har en mer særpreget stil, på grunn av instrumentasjon og melodikk. Lydspor 6 er valgt ut for å måle barnas reaksjoner på klassisk sang. Tempoet er

¹⁵ Diamonds lå i 28 uker på VG-lista topp 40 i 2012-2013 med førsteplass som beste plassering (VG, 2015a).

hurtig og karakteren er lett og lystig. Måten å synge på skiller seg ut fra for eksempel Rihanna, og er kanskje uvant for barna. Gjennom barnas reaksjoner vil vi få en pekepinn på hvordan de reagerer på klassisk sangteknikk og vibrato, noe som er nyttig for sopranen å vite i planleggingen av forestillingen.

Gjennomføringen av del 2 fungerte fint, og elevene satt pris på å dele sine meninger. Alle svarene var ikke like lette å tolke, og det er derfor en egen kolonne for ikke lesbare svar. Elevene etterspurte et svaralternativ som de kunne bruke hvis de ikke syntes noe spesielt eller hvis de ikke visste hva de skulle svare. Derfor er det tre mulige svaralternativer, *positiv*, *likegyldig* og *negativ*. Fullstendig oversikt over svarskjemaene finnes i appendix 2.

Førsteklasse, 15 deltakere:

Musikkstykke	Positiv ☺	Likegyldig	Negativ ☹	Hørt tidligere *	Ikke lesbare svar
1: Jazz	6	1	8	1	0
2: Klassisk	6	5	3	1	1
3: Pop	14	0	0	13	1
4: Barnesang	9	0	4	11	2
5: Folkemusikk	5	7	2	0	1
6: Klassisk	5	3	2	0	5

Aspirantkorps, 12 deltakere:

Musikkstykke	Positiv ☺	Likegyldig	Negativ ☹	Hørt tidligere *	Ikke lesbare svar
1: Jazz	8	4	0	2	0
2: Klassisk	7	3	2	5	1
3: Pop	12	0	0	8	0
4: Barnesang	6	4	1	10	1
5: Folkemusikk	1	9	2	0	0
6: Klassisk	4	4	3	3	1

Sammenligning av de to gruppene er interessant, og samtidig litt overraskende. En av de tydeligste tendensene er at barna i aspirantkorpsgruppen er mindre negative enn førsteklassingene. De er generelt ikke mer positive, men de stiller seg likegyldig til flere av sangene. Årsakene til dette kan være mange. Om det er fordi aspirantene er mer vant til ulike

typer musikk og derfor er mindre negative, fordi flere ikke turte å ikke like en sang eller om det har med alder å gjøre, er uvisst. En annen tydelig forskjell er at aspirantkorpsgruppen er mer glad i jazzlåten enn førsteklasingene. Jeg var overrasket over at såpass få av førsteklasingene likte jazzlåten, da jeg på forhånd hadde trodd at trommene ville være fengende. At aspirantene likte sangen bedre, kan ha sammenheng med at de er mer vant til klangen av trommer og blås, og at det er noe de kan relatere seg til. En annen teori er at blåseklang er en del av aspirantenes identitet, fordi alle spiller et instrument i en av deres sosiale omgangskretser, skolekorpset. Flere av guttene i aspirantkorpset ser opp til trombonisten og slagverkerne i hovedkorpset, og det kan føre til at de liker sangen bedre enn førsteklasingene som ikke har blåseinstrumenter og trommer som en del av sin identitet.

Det stykket som skapte størst reaksjon hos barna var *Diamonds*. Det kan ha en sammenheng med at de fleste hadde hørt den før, og at sangen er typisk listetoppmusikk. I tillegg til å være en kjent sang, kan sangens instrumentasjon, sangteknikk og oppbygging minne om annen musikk barna hører på. Det er med på å gjøre sangen mer gjenkjennelig, og dermed mer tilgjengelig. Identitet og rollemodeller spiller en rolle også her. Eldre søsken eller kjendiser barna ser opp til, og andre i deres sosiale krets som de identifiserer seg med, hører mest sannsynlig på denne typen musikk. Her kan man se fellestrekk med Tarrant et al. (2002, ss. 134–146) sin undersøkelse hvor sjangeren “populærmusikk” regnes som “riktig” i forhold til de andre sjangrene i undersøkelsen. Undersøkelsen viser at unge kan oppleve det å høre på riktig musikk som gruppepress, og at musikk er en viktig faktor for den sosiale forankringen. Det samme kan man lese ut av min undersøkelse. At ingen har gitt likegyldig eller negativ tilbakemelding på sangen, trenger ikke bety at alle likte den. Det kan like gjerne bety at det ikke er sosialt akseptert å ikke like sangen.

Lo! Hear the Gentle Lark skapte også store reaksjoner hos barna. Noen sa høyt og tydelig at dette var rart, stygt eller merkelig, mens andre begynte å le. Spesielt da sopranen begynte å synge, var det tydelig at dette var uvant. I tillegg til verbale og kroppslige uttrykk, kommer det til syne gjennom spørreskjemaene. Sangen har flest ulesbare svar, og når man ser nøyere på svarene, er det fordi mange har tegnet smilefjeset med åpen munn. En har skrevet “WOW :0 = ☺” (appendix 2, s. 74). Det kan tolkes som et tegn på at dette var uventet og uvant, men at det falt i smak. Dette er interessant og viktig å ta med seg i planleggingen av case 2. Jeg var litt overrasket over reaksjonene, fordi jeg på forhånd trodde at *Lo! Hear the Gentle Lark* ville falle bedre i smak enn *Måneskinnsosonaten*. Det viste seg å være feil. Jeg tror det har en sammenheng med hvor lett barna klarer å relatere seg til sangene. Beethoven brukes som reklamemusikk som brukes på tv, mens Bishop er veldig typisk klassisk og ikke

noe barn flest hører så ofte (Morgendagens Helter – piano, 2008). Jeg tror likevel ikke at elevenes reaksjon på sopranen betyr at barn ikke liker klassisk musikk. Klassisk sang varierer i uttrykk, og i det avspilte lytteeksemplet er det masse vibrato og glissando mellom tonene. En sangteknikk med mindre vibrato og “operatendenser”, vil komme nærmere det klangidealet barna er vant til. Kontekst er en vesentlig faktor for hvordan man oppfatter noe, og i en passende ramme, tror jeg at barna vil “tåle” mer enn de gjør med rene lytteeksempler.

I undersøkelsens del 3 er det gjennomført utdypende intervjuer med fire elever fra del 1. Vi snakket videre om preferanser og lyttevaner, og hvorfor de liker det de liker. Målet var å finne ut noe om hvorfor elevene synes en sang passer til en spesiell aktivitet, og om grunnene var musikalske eller utenommusikalske. Jeg har valgt å presentere resultatene i en punktliste fordi det gir bedre oversikt. For en fullstendig oversikt, se appendix 1.

1. Hva er den fineste sangen du vet om?

- Egen versjon av La det swinge, The Fox, One Direction, Sommer det jeg vil ha.

2. Hvorfor liker dere de sangene?

- La det swinge: Fin melodi, liker å svinge.
- The Fox: Den er bråkete.
- One Direction: Tullete gutter, bada med ulltøy, søsteren min har vært på konsert med dem, fine og kule sanger.
- Sommer er det jeg vil ha: Bursdag på sommeren.

3. Hvilken sang er fin hvis dere skal sove, og hvorfor?

- God natt-sang (husker ikke hva den het) fordi det er en god natt-sang og fordi man blir rolig av den.
- Klatremus vuggeviser: Hørt den før på teater, fin å sove til.
- The Fox: Kan hoppe i sengen til man blir trøtt og sovner.

4. Hvilke sanger liker dere å danse til?

- The Fox: Fordi den er gøy å danse til.
- Boogie: Fordi man kan boogie, boogie (danse til?).
- La det swinge: Fordi det er gøy å danse til den.

5. Er det noen som hører på musikk hjemme hos dere?

- Ja, mamma og jeg pleier å sette på musikk.
- Nei. I bilen hører vi på radio og The Fox.
- I bilen, hvis vi skal kjøre langt.

Som man ser av resultatene, var min frykt for at barna skulle bli påvirket av hverandre helt ubegrunnet. Det som utgjorde en forskjell var hvor seriøst elevene tok spørsmålene. En av intervjuobjektene svarte *The Fox* på samtlige spørsmål. Jeg tviler på at *The Fox* er sangen vedkommende liker best å sovne til fordi man kan hoppe i sengen til man blir trøtt. Det virket heller som et forsøk på å få oppmerksomhet og bli oppfattet som morsom av medelever. Etter å ha hørt elevenes begrunnelser for hvorfor de liker en sang, har jeg valgt å kategorisere funnene i 1) musikalske grunner, 2) utenommusikalske grunner, 3) følelsesmessige grunner. Kategori 1 inneholder argumentasjon som “fin melodi”, “kule sanger” og “den er bråkete”. Her bruker elevene uttrykket på sangen som årsak til å like den. “Tullete gutter”, “søsteren min har vært på konsert med dem”, “bursdag på sommeren” eller “hørt den på teater” tilhører kategori 2, hvor grunnene er basert på noe annet enn musikken. Årsakene handler om at man ser opp til dem som synger eller til noen som liker musikken, eller har tidligere opplevelser med musikken. Her kan man igjen se en kobling til sosialt samspill og identitet. Følelsesmessige grunner til å like en sang er en mindre presis kategori enn de foregående, men det er like legitime påstander som hvordan musikken direkte påvirker oss. “Får lyst til å danse”, “blir trøtt og rolig” eller at “den er fin å sove til” spiller direkte på hvordan sangen påvirker intervjuobjektets følelser. Gjennom kategorisering av resultatene kan man se hvilke typer begrunnelser intervjuobjektene benytter seg mest av. Kategori 2 og 3 blir hyppigst brukt som forklaring på hvorfor man liker en sang. Det kan ha en sammenheng med at elevene mangler et språk for å uttrykke seg om selve musikken, og at de ikke er opplært til å lytte. En annen sammenheng kan være at musikkens påvirkning på liv og identitet er så stor at det blir den viktigste grunnen til å lytte til musikk. At en sang har en spesiell akkordprogresjon eller en fin melodi, er nødvendigvis ikke like viktig for mennesker flest som at sangen gjør deg glad eller at den passer bra når man skal sove. Det kan være akkordprogresjonen eller melodien som får frem den spesielle følelsen, men det er kanskje for de fleste mindre viktig.

Musikk er en stor del av mange menneskers identitet. Ved å føle tilhørighet til en bestemt musikkgruppe eller delta i kor, korps eller band tilføres musikken en sosial dimensjon. Musikk sier noe om hvem vi er, hva vi har opplevd og hva vi står for, og den hjelper oss til å kommunisere og være deltagende i et sosialt samspill. Jeg tror dette var viktige faktorer for funnene i undersøkelsen. Hvilken musikk intervjuobjektene kjente seg igjen i og hva de forbandt med den, har mye å si for hvordan den oppfattes. Selv om musikken var ukjent, kan det være andre faktorer som instrumentasjon, kostymer eller roller som skaper gjenkjennelse. Musikk kan minne om annet man har hørt før, og *Måneskinssonaten* falt kanskje i smak fordi den kan minne om filmmusikk eller

reklamemusikk på tv. Slike koblinger er viktige å ta med i betraktningen når man skal velge repertoar. Funn angående instrumentering viser at flere av barna foretrakk solopiano fremfor klassisk sang. Jeg tror likevel ikke at barn vil reagere negativt på klassisk sang, men man må være bevisst på toneleie og bruk av vibrato. Lyse toner med mye vibrato kan bli overveldende eller rart hvis man ikke er vant til det. Dette er kontekstbasert, i en logisk sammenheng vil barn like og tåle mer enn i en ren lyttesituasjon. Andre momenter som bør tas i betraktning, er at barna sier at de liker sanger med engelsk tekst, sanger med høyt tempo og musikk de har hørt før. Selv om ikke forestillingen skal inneholde kun kjent musikk, kan man vurdere å legge inn noe kjent som en avveksling til det nye og ukjente.

6. Kunsten å formidle musikk

Flere klasser samles i skolens gymsal. Elevene hvisker med hverandre og lurar på hva som skal skje. Plutselig begynner noen å spille og synge. Elevene tier og begynner å lytte, de blir tatt med inn i musikkens herlige verden. Slik kan en skolekonsert begynne. Skolekonserter har eksistert i Norge siden orkestretselskapenes dannelseskonsserter på 1920-tallet. Siden slutten av 1960-tallet har Rikskonsertene fylt rollen som konsertformidler til barn og unge, og med de første statlige midlene til Den kulturelle skolesekken i 2001 fikk barn og unge i hele landet oppleve kunst og kultur i skoletida. I dag opplever 600 000 skoleelever opplever to skolekonserter hvert eneste år (Rikskonsertene, 2015a).

I løpet av de siste tiårene har det blitt større fokus på barnet som selvstendig individ, og at alle fortjener å bli møtt med respekt og forståelse. Barnet er ikke noe uferdig på vei til å bli voksen, men noe komplett som skal tas på alvor. Dette skiftet kalles *den barneperspektiverte vendingen*, og kommer blant annet til syne gjennom FNs barnekonvensjon (Færøvik, 2009, ss. 12–13). Å ta med seg dette perspektivet på barnet inn i skolekonserten, er helt avgjørende for en vellykket konsertopplevelse for både utøver og publikum.

I dette kapittelet ønsker jeg å gå nærmere inn på skolekonserten som arena for formidling av klassisk musikk. Gjennom skolekonsertene opplever barn og unge musikk fra en rekke sjangre bli spilt av dyktige musikere. Disse konsertene er for mange barn et av få møter med sjangre som klassisk musikk, folkemusikk og jazz. Minst like viktig som kvaliteten på utøverne, er kvaliteten på musikkformidlingen. Med manglende formidling vil det være langt vanskeligere å få frem det musikalske budskapet. For å hjelpe musikken med å nå lytteren vil jeg i dette kapittelet ta for meg musikkformidlingsteori og diskutere

kvalitetsbegreper i skolekonserten. Tanker omkring hvordan man kan formidle klassisk musikk til barn legger, sammen med teori og funn i case 1, grunnlaget for utviklingen av skoleforestillingen i kapittel 8.

6.1 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelets teoretiske grunnlag bygger på *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode* (Valberg, 2002), kapittel 2 i *En relasjonell musikkestetikk* (Valberg, 2011), *Med publikum som mål* av Nesheim (1994) og forskningsoppgaver skrevet om Rikskonsertene (Rikskonsertene, 2015b).

Tony Valberg har gjennom sitt arbeid forsket på barnekonserter. Forskningen hans skildrer viktige forutsetninger for en vellykket barnekoncert, og tar for seg formidling, gruppens særpreg og kjennetegn, i tillegg til konserttilbud og samfunnets syn på barnekonserter. *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode* (2002) fokuserer på yngre barn enn hva som gjøres i denne oppgaven, men jeg finner den likevel relevant på grunn av Valbergs tanker omkring barnekulturen og dens innpass i musikkformidlingen.

Elef Nesheim er en sentral figur i norsk musikkforskning, og han har skrevet en rekke bøker om musikkformidling. I *Med publikum som mål* (1994) presenterer han *scenisk beredskap*.¹⁶ Begrepet tar for seg aspekter ved formidlingssituasjonen som må tas hensyn til for å skape en helhet på scenen. Musikkformidling kan defineres som “[...] formidling av klingende musikk i en musiker-lytter situasjon” (Sætre, 1994, s. 15) eller “Når en musiker spiller med tanke på at det som spilles skal høres av andre, formidler han musikk” (Solbu (1993) sitert i Sætre, 1994, s. 14). Disse definisjonene av musikkformidling skiller ikke mellom sjangre, hvor konserten finner sted eller hvem som er musikeren. Man kan si at så lenge *noen spiller noe for noen andre*, kan det kalles musikkformidling. Etter min mening er dette tradisjonelt sett et lite prioritert område i norske musikkutdanninger. Håndverket og det skapende er prioritert fremfor den formidlende musikeren, og mengden tid det brukes på å øve opp tekniske ferdigheter er langt større enn den tiden som brukes på å øve opp formidlingsferdigheter. Den økte fokuseringen på musikkformidling har kommet de siste tiårene som et resultat av markedets etterspørsel etter musikere med disse ferdighetene. Rikskonsertene trenger utøvere som kan formidle musikk til et utrent publikum, og det skaper

¹⁶Begrepet blir nærmere diskutert i kapittel 6.1.1

større fokus på musikkformidling som tema i musikkutdanninger, og i samfunnet forøvrig (Sætre, 1994, s.10).

Det viktigste ved en god forestilling er at den har høy kvalitet og tar publikummet på alvor (Valberg, 2002, s. 54). Kvalitetsbegreper i Rikskonsertene er mye omdiskutert, og det er skrevet flere avhandlinger om temaet. Arbeid gjort av Toril W. Christensen (2011) og Kristin Kjølberg (2014) diskuterer kvalitetsbegreper, og forsøker å utvikle et ordforråd for diskusjon av kvalitet i skolekonserten. Valberg (2002) skriver at kunstformidlingsaktører er helt enige i at barn skal oppleve konserter med høy kvalitet, men det er ulikt hva de legger i kvalitetsbegrepet. Han skiller mellom *målgruppespesifikk*¹⁷ og *estetisk*¹⁸ musikkformidling. Konserter flest er målgruppespesifikke. I en konsertproduksjon er det essensielt å ta sitt publikum på alvor, og å gjennomføre konserten på målgruppens premisser (ss. 54–55). Som tidligere nevnt har samfunnet gjennomgått et skifte, og den barneperspektiverte vendingen tilsier at man skal respektere barnet som et selvstendig og helhetlig individ. Det gjør det enda viktigere å tilpasse forestillingen til barnets alder. For å gjennomføre en målgruppespesifikk forestilling må man ha kjennskap til barnets musikalske, fysiske, kognitive og sosiale utvikling. Kunnskap bidrar til å tilpasse forestillingen til elevene, og justerer musikernes forventninger til publikum.

Monologisk og *dialogisk formidling* er to andre begreper som kan benyttes for å diskutere kvalitet. Monologisk formidling har det estetiske i fokus, og utøvernes primære oppgave er å formidle kvalitet til publikum. Dialogisk formidling har fokus på formidlingen, og ser på kunst som en kommunikasjonsform mellom utøver og publikum. Monologisk er for mange et negativt ladet ord, og det er derfor stor uenighet om hvorvidt begrepene er velegnet. Tilhengerne mener begrepene forklarer et skille mellom konserter hvor *utøver spiller for publikum* (monologisk) og *utøver inviterer publikum til å bli en del av samspillet* (dialogisk). Spørsmålet man må stille seg er hva som må til for å bli regnet som en aktiv del av konserten. Må publikum være med på selve musikkutøvelsen eller delta fysisk for at det skal regnes som en dialogisk formidling, eller kan lytting og persepsjon også regnes som en aktiv handling? Christensen (2011, ss. 12–16) mener at selv om begrepene er omdiskuterte, er de velfungerende til å bygge opp et ordforråd for å snakke om kvalitet i kunst. Ved å fjerne positive og negative relasjoner til ordene dialogisk og monologisk vil man kunne bruke begrepene om to ulike konserttyper. Hun påpeker at all formidling inneholder dialog, og

¹⁷ Tar hensyn til lytternes kodefortrolighet, smak og stilpreferanser, brukes ofte om institusjonskonserter, skolekonserter o.l. (Valberg, 2002, ss. 54–55).

¹⁸ Estetik er det viktigste for valg av repertoar, ikke tilrettelagt for spesielle grupper, offentlige konserter (Valberg, 2002, ss. 54–55).

uttrykkene skiller derfor hvordan dialogen gjøres og hvor fremtredende den er, heller enn hvorvidt den er tilstede. Helge Øye (2009) er uenig med Christensen, og mener at begrepene skaper et problematisk skille. Han begrunner dette med at formidling alltid har en sender og en mottaker. Hvis lytting, dekoding, å forholde seg til konsertsituasjonen og det å gi uttrykk for hvordan man opplever konserten blir regnet som passiv deltakelse, ser man bort fra at all formidling har dialogisk karakter. Han stiller spørsmåltegn ved om uengasjerte barn tvunget til å bidra i et samspill, er mer dialogisk enn barn som er oppslukt av konserten som aktive lyttere (Øye, 2009, ss. 22–23). Kirke- og Kunnskapsdepartementet omtaler de dialogiske aspektene ved kulturformidling i St.meld. 8 (2007–2008), og konkluderer med at begrepene er for problematiske. De velger istedenfor å bruke betegnelsen *varierte formidlingsmåter* (Christensen, 2011, s. 13).

Personlig kan jeg forstå begge synspunktene. Monologisk formidling kan være et negativt ladet ord, og er derfor problematisk å bruke. Jeg synes likevel at begrepene kan fungere vel så godt som *varierte formidlingsmetoder* hvis man går ut ifra at begge begrepene handler om å formidle. Alle typer musikk og konserter trenger ikke ha like stor grad av elevmedvirkning, og det er flott at elever kan oppleve både å være aktive deltakere og aktive lyttere. Begrepet *varierte formidlingsmetoder* sier lite om hva som varieres, og har ikke den største bruksverdien hvis målet er å utvikle et ordforråd.

6.1.1 Scenisk beredskap og konsertdramaturgi

Musikkformidling handler, som nevnt, om at *noen spiller noe som andre hører på*. Lyttesituasjon kan inneholde levende musikk foran et publikum eller innspilt musikk hjemme i stua. Jeg velger å fokusere på levende musikk foran et publikum fordi det er mest relevant i arbeidet mot en forestilling. Formidling av musikk handler om musikalske valg som repertoar, besetning og innstudering, og utenommusikalske valg som konsertsted, antrekk, konsertform og hvordan man forholder seg til publikum. Musikalske og utenommusikalske valg er like viktige i en formidlingssituasjon. Musikalske avgjørelser tas ut ifra konsertens målgruppe eller hensikt. De utenommusikalske valgene står ofte ikke i fokus og kan bli nedprioritert. Dette kapittelet handler om måter å nærme seg de utenommusikalske elementene ved en konsert eller forestilling.

Scenisk beredskap kan sees på som et verktøy til en bedre formidling. Begrepet kan forklares som ferdigheter eller evner musikere må ha for å opptre riktig og fleksibelt i ulike situasjoner. Gjennom scenisk beredskap blir musikeren tryggere på scenen, får overskudd til å

konsentrere seg om de musikalske prestasjonene, og mulighet til å tilrettelegge for publikums opplevelse. Det er en rekke punkter man kan ta hensyn til for å øve opp sin sceniske beredskap. Å tilpasse seg *publikumsgruppen* er vesentlig, og valg av repertoar, måter man kommuniserer på, antrekk, konsertlokale og tidspunkt fremmer denne tilpasningen. *Spillestedet* eller *scenen* er utgangspunktet for konserten. Faktorer som akustikk, hvor scenen er plassert, hvordan publikum sitter og ser, hvor musikere kan gå av og på scenen, bakgrunnen bak musikerne og kulisser er noe som må tas hensyn til. En rolig atmosfære gjør det lettere for publikum å konsentrere seg om musikerne, og det kan skapes ved bruk av enkle kulisser, og tepper til å dekke over rot. Et ryddig oppsett på scenen med færrest mulig unødvendige ting gjør det mer oversiktlig for publikum. Plassering av utstyr og musikere er viktig. Det er lett å skygge for hverandre, særlig pianisten som hovedsakelig sitter i ro, og dette kan forhindre en effektiv formidling. Når scenen er klar, er *møtet med publikum* neste steg. Musikerens kroppsspråk, mimikk og energinivå idet man entrer scenen har mye å si for å skape positive forventninger hos publikum og fange interessen fra første sekund. Å ha en gjennomtenkt *regi* skaper flyt i konserten. Hvem som skal ha fokus når, hvor man skal gå og hvilke bevegelser man skal bruke, er med på å holde publikum interessert. Det gjør det enklere å få formidlet det man ønsker gjennom musikken (Nesheim, 1994, ss. 54–61).

Begrepet *konsertdramaturgi* er hentet fra Kjølbergs *Rom for romanser* (2010), og er omformulert og tilpasset musikk fra teaterets dramaturgi.¹⁹ Konsertdramaturgi rommer flere av de samme aspektene som scenisk beredskap, men det er mer en teori enn en “ferdig oppskrift”. Konsertdramaturgi kan forklares som “[...] en helhetlig tenkning rundt konsertens mange aspekter av kunstnerisk, retorisk og kommunikativ art [...]” (2010, s. 286) og “[...] relasjonene mellom musikkfremførelsen og de elementer, virkemidler og sammenhenger som befinner seg utenfor selve fremføringen” (s. 20) Et hovedpoeng er utøverens opptreden; både den musikalske fremføringen, hvordan man er på scenen og møtet mellom utøver og publikum. Planlegging av kunstneriske,²⁰ retoriske²¹ og kommunikative²² aspekter vil bidra til en mer helhetlig forestilling. Konsertens kontekster og paratekster er viktige deler av formidlingen. *Kontekster* kan forstås som hvordan vi tolker, opplever og forstår musikken. Ulike fremgangsmåter og metoder for formidling kan kalles *paratekster*. Paratekstene kan ha en rekke ulike funksjoner som å skape troverdighet, oppmerksomhet og å skape fokus rundt

¹⁹ Teaterdramaturgi er alle prosesser fra teatertekst til ferdig forestilling (Kjølberg, 2010, s. 50).

²⁰ Verksentrert musikkformidling, programmering av konserten, bruke andre kunstuttrykk (ss. 20–21).

²¹ Intensiverer lytteropplevelsen, innebærer bruk av lyd, lys, plassering i rommet, evne til å formidle og muntlige kommentarer (s. 21).

²² Se på konserten som en kommunikasjonssituasjon, og ha innsikt i den aktuelle publikumsgruppen (s. 21).

selve konserten. Muntlige kommentarer, skriftlig program, interpretasjon og fremføring er former for paratekster. Samlende for alle paratekster er at det er noe konkret som brukes for å forstå konsertens kontekst, altså alt som hjelper oss med å tolke forestillingen (Kjølberg, 2010, ss. 68–79).

Scenisk beredskap og konsertdramaturgi får utøveren til å tenke gjennom alle aspekter ved forestillingen som er en del av publikums opplevelse. Hvordan publikum tolker og oppfatter musikken har ikke kun sammenheng med det auditive. De visuelle inntrykkene og kommunikasjon mellom utøver og publikum er en stor del av opplevelsen. For et utrent publikum vil paratekstene være enda viktigere for en god opplevelse fordi man mangler referanser for å tolke det man hører.

6.2 Skolekonsertens historikk

Skolekonserten kan som nevnt spores tilbake til 1920 og orkesterselskapene. Valberg (2011) har i sin forskning delt opp skolekonsertene i to perioder kalt første og andre bølge av outreach.²³ Første bølge kom da Filharmonisk Selskaps Orkester (heretter FS) og Harmonien i Bergen begynte med åpne konserter. FS holdt sin første skolekonsert 22. september 1920, og i løpet av kort tid spilte orkesteret for tusenvis av barn i Oslo og Bærum. Målet var å lære opp elevene i den klassiske musikktradisjonen, og det pedagogiske aspektet var viktigere enn musikalsk kvalitet. Innholdet var lettere musikk som “*Våren*” av Grieg og “*Prelude*” av Bizet. Mellom stykkene ble det fortalt om orkesteret, instrumentene og musikken. Orkestrene fortsatte med denne virksomheten til den gradvis forsvant på 1970-tallet. Konsertformen var blitt utdatert, og med reformpedagogikkens²⁴ inntog klarte ikke orkestrene å gjøre seg aktuelle. Flere forskere talte for at dannelsesprosjektet var mislykket, siden finkulturen fortsatt var for det øvre sjiktet av befolkningen. I 1966 ble det lagt til rette for at musikerne kunne konsentrere seg om musikk av høy kvalitet og verdi,²⁵ og skolekonsertvirksomheten forsvant gradvis. Orkestrene hadde tilknytning til hver sin by, og med fokus på økt desentralisering i årene frem mot 1990-tallet, overtok Rikskonsertene noe av skolekonsertvirksomheten som tidligere hadde tilhørt orkestrene. På 1990-tallet snudde kulturpolitikken, og vi får andre bølge av outreach. Orkestrene fikk fornyet fokus på skolekonserter, og Stortinget kom med klare

²³ Outreach er et engelsk begrep som brukes om konserter med et utdanningsperspektiv (Valberg, 2011, s. 6).

²⁴ Elever skulle være aktivt deltakende i egen læring, i motsetning til tidligere kateterundervisning (Valberg, 2011, s. 51)

²⁵ Arbeidet for å styrke musikernes stilling oppnådde endelig resultater, og musikerne tjente nok til å livnære seg av orkesterjobben. Mange musikere hadde over lengre tid uttrykt misnøye med “lettere” konserter som “*kafékonserter*” og “*populærkonserter*”, og orkestrene gikk bort fra denne konserttypen (Valberg, 2011, s. 50).

oppfordringer om at barn og unge var viktige satsningsområder. Musikk av høy kunstnerisk kvalitet skulle gjøres tilgjengelig for alle. Et stort skille fra outreachs første bølge er kulturtilbudets fokus på høy kvalitet uavhengig av målgruppe, og at barnekulturen må ligge til grunn for barnekonserterne. Nye formidlingsmetoder som *storytelling*, *samhandling* og *dialog mellom sal og scene*, og *polyestetiske uttrykk* ble gradvis tatt i bruk (Valberg, 2011, ss.34–63). Med Stortingets bestemmelse i 2001 om at alle barn skal få oppleve konserter gjennom Den kulturelle skolesekken fikk skolekonserter fornyet sin posisjon i samfunnet.

Rikskonsertene ble opprettet i 1967, og hadde sin første konsert i Hammerfest januar 1968. Helt siden da har Rikskonsertene sitt formål vært å “[...] gjere levande musikk av høg kunstnarleg kvalitet tilgjengeleg for folk i heile landet.” (Rikskonsertene, 2015a) Gjennom skolekonserter, utenlandskonserter og Barnas Verdensdager tilbyr de hvert år cirka 10 000 konserter i barnehager, konserthus og på konsertscener i inn- og utland. Rikskonsertene er nasjonal aktør på musikkfeltet innenfor Den kulturelle skolesekken. 600 000 skoleelever får årlig to besøk av profesjonelle musikere på sin egen skole. Det er cirka 800 utøvere som står for 9000 skolekonserter. Sjangerbredde er viktig, og det er et mål å presentere elevene for noe utenom den kommersielle musikken. Rikskonsertene bruker derfor musikere fra hele verden innenfor alle sjangre. Konsertene varierer mellom mer tradisjonelle konsertformer, workshops og prosessarbeid (Nygaard & von Germeten, 2009, ss. 14–15; Rikskonsertene, 2015a; Rikskonsertene, 2015c).

Med 1990-tallets økte fokus på formidling av kultur til barn etablerte flere kommuner og fylkeskommuner lokale systemer for kunst- og kulturformidling i skolen. Dette ble bakgrunnen for den nasjonale satsningen kalt Den kulturelle skolesekken (heretter DKS) (Nygaard & von Germeten, 2009, s. 16). Handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (1996) og *L97* la grunnlaget, og i 2001 gikk Stortinget inn for at alle barn og unge skal få kunst- og kulturopplevelser på skolen. St. meld. 38 (2002–2003) *Den kulturelle skolesekken* legger en konkret plan for videre organisering. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Lokal forankring er et viktig prinsipp, og tilbudet tilpasses av fylket eller kommunen. DKS beskriver sin virksomhet som “[...] nasjonal satsing som skal bidra til at alle skoleelever i Norge får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag” (Kulturrådet, 2015). Stor bredde kjennetegner DKS, og deres tilbud favner scenekunst, visuell kunst, musikk, litteratur, film og kulturarv. I stortingsmeldingen *Kulturell skolesekk for framtida* (st.meld. 8, 2007–2008, s. 22) beskrives målene for DKS slik:

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

DKS har en rekke prinsipper som blant annet sier at de skal være en varig ordning, møte alle elever, holde høy kvalitet og ha et kulturelt mangfold. Tall fra skoleåret 2006–2007 viser at dekningsprosenten var på nesten 100%, og alle elever i norsk skole fikk i snitt fire tilbud fra DKS gjennom fylkeskommunene. I tillegg er det flere kommuner som tilbyr arrangementer gjennom DKS som et supplement til den statlige ordningen (Kulturrådet, 2015; st.meld. 8, 2006–2007, s. 27).

6.3 Gode konserter med barn som målgruppe

Å overfladisk svare på spørsmålet *Hva er en god konsert for barn?* er forholdsvis enkelt. En god konsert for barn er, på lik linje med gode konserter for alle målgrupper, en konsert som fenger, engasjerer og møter publikum på deres premisser. Rikskonsertene sier i strategiprogrammet for 2013–2016 at “Rikskonsertene skal sikre og utvikle verdens beste skolekonsertordning” (Rikskonsertene, 2015d). Det er et fantastisk, og ikke minst viktig, mål for at skolekonsertordningen skal bli best mulig. Verdens beste skolekonsertordning trenger verdens beste skolekonserter. For å oppnå dette trenger man dyktige utøvere, gode formidlere og støttende rammebetingelser.

I dag er en typisk skolekonsert i regi av Rikskonsertene holdt av en liten gruppe musikere for 1.–7. klasse eller 8.–10. klasse. Konserten foregår i skolens gymsal, auditorium eller ute i skolegården, eller i et lokalt kulturhus. Konserten har som mål å berøre, overraske og begeistre sitt publikum (Rikskonsertene, 2015e; Rikskonsertene, 2015d). For å kunne gjøre dette, ansetter Rikskonsertene profesjonelle utøvere som tar publikum på alvor, og som brenner for å formidle musikk. Skolekonserten er ofte en blanding av en tradisjonell konsert og en teaterforestilling. I teaterforestillingen er tekst sammen med dramaturgiske virkemidler som tid, rom og kropp med på å danne et helhetlig uttrykk. Den tradisjonelle konserten har musikken og det auditive i fokus, og det utenommusikalske får ofte mindre oppmerksomhet. Det skjer ikke samme grad av helhetlig sammensmelting av lyd, bevegelse, tid og rom som i

teaterforestillingen. Når skolekonsertene blander disse to forestillingstypene, legges det større vekt på det utenommusikalske enn hva som gjøres på en typisk konsert (Kjølberg, 2014, ss. 26–27).

Første steg på veien mot verdens beste skolekonsertordning er å bli kjent med målgruppen. Å hente inspirasjon fra barnekulturen og bruke kunnskap om barnet for å tilrettelegge konserten er avgjørende for å møte publikum. Viktige nøkkelord er deltakelse, dialog og helhetssansing. Barnet er midt mellom den voksne, logiske verden og sin egen kreative, spontane verden. Ved å appellere til den musiske siden av barnet vil man møte deres ønske om dialog, lek, fantasi og helhetstenking (Valberg, 2002, ss. 54–58; Bjørkvold, 2011, ss. 137–142). En måte å være helhetssansende er å bruke flere uttrykksformer. Å blande ulike kulturuttrykk i samme forestilling er noe som gjøres delvis eller helt i mange av Rikskonsertenes produksjoner. Dette krever ikke at man er skuespiller, danser og musiker på en gang. Bruk av enkle fortellinger, karakterer eller kroppslige bevegelser tilfører konserten en ny dimensjon. Dette kalles å ha et *polyestetisk uttrykk*, å tilføre forestillingen helhetssansingen fra barnekulturen. Gjennom et polyestetisk uttrykk får musikken en ramme som gjør det lettere for barnet å omdanne de auditive inntrykkene til noe meningsfylt. Et eksempel på polyestetisk uttrykk er *storytelling*. Storytelling bruker eventyr eller fortellinger som ramme rundt musikken. Dette skaper en naturlig spenningskurve i konserten. Storytelling brukes aktivt av både orkestre og Rikskonsertene nettopp fordi dens egenskaper samsvarer godt med barnekulturen. Eventyr har gjentakelse, overtro, fantasi, helter og farer, noe som gir mange muligheter for å fengsle barnet og gi dem et verktøy for å tolke musikken (Valberg, 2002, ss. 58–65). *Peter og Ulven*²⁶ av Sergej Prokofiev er et eksempel på storytelling som kombinerer musikalsk kvalitet med en helhetssansende historie.

Dette kapitlet har tatt for seg skolekonserten som fenomen, og sett på hvordan man skaper en god formidlingssituasjon. Gjennom å ta i bruk kunnskap om scenisk beredskap, konsertdramaturgi og målgruppen, utvikler man verktøy for å skape den gode konserten. Formidling handler om å uttrykke seg slik at publikum forstår og verdsetter opplevelsen. I situasjoner med barn som målgruppe kan man gjennom polyestetiske virkemidler aktivisere auditive, visuelle, kognitive og kreative egenskaper i barnet. Dette bidrar til helhetssansing, og en konsert i tråd med det musiske barnet og barnekulturen.

Kapittel 3, 4 og 6 har gitt en grunnleggende innføring i det musiske, musikk og identitet og musikkformidlingsteorier. Å bevisstgjøre egne tanker omkring sitt syn på det

²⁶ For mer informasjon, les Latham, A., 2015.

musiske og musikalitet er en viktig forutsetning for å kunne formidle noe. Kunnskap om identitetens sosiale forankring viser viktigheten av menneskelig kontakt. Kapittel 5 undersøkte barns musikkpreferanser, og konkluderte med at utenommusikalske og følelsesmessige årsaker veier tyngre enn de musikalske når det kommer til valg av musikk. Med disse perspektivene beveger oppgaven seg over i case 2, hvor denne kunnskapen skal settes ut i livet. Grunnleggende teori og innsikt er en god start. Å lykkes med formidlings-situasjonen noe helt annet...

7. Case 2: Jakten på den gode skoleforestillingen

Å formidle musikk til barn er gøy, annerledes, krevende og brutalt ærlig. I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven har jeg satt meg inn i hvordan musikk påvirker, utvikler og beriker mennesket. Å videreføre musikkglede til nye generasjoner skolebarn, er en inspirasjonskilde, og motiverende for meg som musiker. Gjennom teorier og andres forskning har jeg lært mye, men for å utvikle kunnskapen videre er det nødvendig med praktisk forskning. Hypotesen min sier "Alle barn kan like nesten all musikk forutsatt at det presenteres på en god måte". Den beste måten å prøve ut hypotesen, er å dra ut og formidle musikk til skolebarn. Dette kapittelet tar for seg prosessen fra start til ferdig skoleforestilling. For en fullstendig forståelse av teksten i dette kapittelet, anbefales det å se filmopptakene vedlagt i appendix 4, eller eventuelt lese manuset i appendix 5.

7.1 På vei mot en forestilling

Før man begynner på arbeidet med å lage en forestilling, har man gjerne en viss formening om prosjektets mål. Vårt mål har vært å oppnå den gode formidlingssituasjonen med klassisk musikk som materiale. For å formidle vår musikk trengte vi en god ramme. Barn trenger nødvendige paratekster for å binde det hele sammen, og for å oppfatte og tolke musikken. Vi har valgt å kalle prosjektet for en *skoleforestilling* fremfor en konsert. Forestillingsbegrepet gir oss større rom for friheter, og for å ta hensyn til barnekulturen uten å være bundet av den tradisjonelle konsertens rammer. For oss som musikere er musikken hovedfokuset. Å bruke storytelling som ramme for forestillingen gjør det lettere for publikum å være aktive lyttere. Det er ikke lagt vekt på teaterteori eller teorier om hvordan man lager en forestilling i oppgaven, men heller lagt vekt på de allerede nevnte verktøyene scenisk beredskap og konsertdramaturgi. Enkle prinsipper innenfor oppbygging av en historie som

spenningskurve, konflikt, ulike nivåer i rommet og dynamikk, er tatt hensyn til i planleggingen av forestillingen.

Med forestillingens mål fastlagt, hadde vi noen rammebetingelser å forholde oss til. Trioen Lyrika²⁷ skal lage og gjennomføre forestillingen. Målgruppen er 1.–4. klasse, og musikken skal hovedsakelig være klassisk. Ved valg av repertoar ble det tatt mest hensyn til hvilke stykker vi liker og har lyst til å formidle, fremfor å finne “barnevennlig” klassisk musikk. Vi har svært forskjellige erfaringer med drama, og det har derfor vært viktig å ikke gå for langt utenfor egne komfortsoner. Det kan skape en falsk fortellerglede, og blir lett kunstig.

Tanken på en forestilling kom i starten av arbeidet med denne masteroppgaven, høsten 2013. Våren 2014 hadde vi noen møter med idémyldring rundt valg av musikk og tema. En vag idé om forestillingen i sin helhet kom i løpet av høsten 2014. Det virkelige arbeidet med å sette sammen manuset og prøve ut forestillingen kom først i gang i februar 2015.

Utgangspunktet for forestillingen er som tidligere nevnt:

1. Forestillingen skal kunne passe inn i rammene til DKS og Rikskonsertene
2. Repertoaret skal ta utgangspunkt i klassisk musikk, og være musikk vi selv har lyst til å fremføre.
3. Aldersgruppen er barn i 1.–4. klasse.

Med tilpasning til DKS og Rikskonsertenes rammer mener jeg at konsertstedet er skolen, publikum kan bestå av ulike skoleklasser, og at forestillingen skal vare i cirka 30 minutter. Prosessen startet med å ta stilling til hvilken musikk vi ønsket å bruke. Med utgangspunkt i trioens eksisterende repertoar, valgte vi ut *Joueurs de Flute* av Albert Roussel, *Portrait* av Cécile Chaminade, *Hildring i speil* av Øistein Sommerfeldt, *Vocalise* av Henry Cowell og *Heart, we will forget him* av Aaron Copland. Vi ønsket å formidle at klassisk musikk er noe av det fineste vi vet, men at det kan være vanskelig å finne den blant alle de andre sjangrene som stadig krever vår oppmerksomhet i dagens samfunn. Derfra kom en idé om en hjertesang som ble borte, og at forestillingen skulle være en form for reise i en verden av musikk for å finne tilbake til denne hjertesangen. Vi valgte *Portrait* av Chaminade som vår hjertesang fordi det er en av de sangene vi liker aller best, og fordi den pleier å falle i smak hos publikum.

Høsten 2014 begynte vi å tenke ut historien bak forestillingen. Det ble bestemt at historien skulle ta utgangspunkt i en helt vanlig øvelse. Det plasserer oss i en kjent ramme, og gir en logisk grunn for hvorfor vi skal spille og synge. Ordet hjertesang var lenge med i

²⁷ Lyrika består av Marit Lid Skorstad (sopran), Siri Beate Rygg (fløyte) og Marit Birkedal Aas (klaver).

arbeidstittelen. Det er et vakkert ord, men kanskje ikke så kjønnsnøytralt. Å finne et navn på forestillingen som fenger publikum og sier noe om hva vi ønsker å formidle, er vanskelig. Tittelen gir et førsteinntrykk, og er med på å justere publikums forventninger. Forslaget *Jakten på Sangskatten* kom på et masterseminar, og ble den endelige tittelen. Tittelen er mer kjønnsnøytral og den inneholder et spenningsmoment som trigger nysgjerrigheten.

Utviklingsfasen ble kort og effektiv, takket være den lange idéfasen. I løpet av februar 2015 tok vi de endelige valgene med hensyn til manus og musikk. Underveis i prosessen har det dukket opp flere aktuelle problemstillinger vi måtte ta standpunkt til. De tre største problemstillingene har vært *valg av musikkutdrag, elevmedvirkning og utforming av historien*.

Musikkutdragene bygger som tidligere nevnt, på trioens allerede eksisterende repertoar. Vi ønsket å virkelig teste ut den klassiske musikkens bruksområde, og tok derfor ikke nevneverdig hensyn til resultatene i case 1. Siden prosjektet startet, har Lyrika innstudert nytt repertoar, og vi valgte derfor å bytte ut noen av stykkene. Vi beholdt *Portrait* som hjertesang, men valgte å bytte ut *Vocalise*, *Heart we will forget him* og *Hildring i speil*. *Heart we will forget him* var tenkt for å understreke ordet hjertesang. Når vi valgte å fjerne ordet ble den naturlige koblingen til stykket borte. *Hildring i speil* er flott musikk, men kan oppfattes som "rar" av utrente lyttere, og vi ønsket heller å bruke lieder av Johann Wenzel Kalliwoda og Carl Reinecke. Liedene har et fortellende budskap som gjør dem enkle å dramatisere. *Vocalise* var tenkt som en slags vandringsmusikk eller overgangsmusikk. Da vi var ferdige med å velge ut resten av musikkstykkene, var det ikke naturlig å bruke vocalisen. Vi ønsket istedenfor å bruke *Nu solen går ned* i vokaliseform fordi den har et sterkt musikalsk uttrykk.

For å tilpasse musikken til aldersgruppen, valgte vi å kun spille deler av de lengste stykkene. Lange musikkstykker kan virke mot sin hensikt og bli kjedelig for elevene. Flere av stykkene er repeterende, og musikken kan derfor ha like høy kvalitet i en forkortet utgave. I *Far Away* av Kalliwoda kuttet vi et vers/refreng, og stykket er et godt eksempel på at dette fungerer bra. Lignende grep ble tatt i *Kaffekantaten* av Bach og *Flute de Pan* av Mouquet. *Portrait* varer i cirka fire minutter, noe som kan være litt lenge. Vi valgte å likevel å beholde den i sin helhet fordi det er den sangen hele forestillingen handler om.

Musikken har tekster på engelsk, fransk og norsk. Om alle tekstene skulle oversettes til norsk var noe som ble diskutert. Norske tekster gjør det enklere for elevene å følge med på hva som blir sunget, og teksten kan fungere som en fortelling. Ulempen er at musikken kan miste en dimensjon, og at vi ikke får testet ut musikken slik den faktisk er. Vi bestemte oss for å ikke oversette alle tekstene til norsk fordi innholdet i teksten ofte blir forklart ut ifra sammenhengen, og at teksten er mindre viktig enn musikken. Unntaket er *Kaffekantaten*. Den

ble oversatt fordi teksten har en enkel mening det er lett å oversette, og at humoren i teksten kommer bedre frem på norsk enn på tysk.

Elevmedvirkning er et tema som har fulgt oss gjennom hele arbeidet. Hvor mye publikum skal være aktive lyttere, og hvor mye de skal være aktive deltakere, er en viktig avgjørelse. Å involvere elevene i konserten gjør det lettere å holde på oppmerksomheten og at hver elev føler seg sett. Samtidig ønsket vi at hovedfokuset skulle være på scenen for å sikre høy musikalsk kvalitet og hindre uro og støy. Elever kan inviteres med i samspillet gjennom dialog, klapping, bevegelse, sang, lage lyder eller lete etter sangskatten. Vi valgte å invitere publikum med til dialog flere ganger i løpet av forestillingen, for å holde på oppmerksomheten. Det var et ønske at elevene skulle bidra musikalsk, og valget falt på plystring. Ikke alle barn kan plystre, men ved å oppfordre de som kan det til å være med, håpet vi å unngå for mange kommentarer av typen “jeg kan ikke plystre, jeg”. Under *Flute de Pan* trengte vi hjelp av publikum til å finne igjen fuglen. Elevenes plystring skapte en flott stemning sammen med “fuglemusikken” og gav stykket en ekstra klanglig dimensjon.

Utforming av historien var det siste punktet blant hovedproblemstillingene. Med utgangspunkt i hjertesang, en reise og sangtekstene, sydde vi sammen en historie. En god historie fengsler publikum fra start. I en situasjon med mye ukjent musikk, er det ekstra viktig å gjøre publikum interesserte fra begynnelsen. Vi ønsket at åpningsscenen skulle presentere historien, skape interesse, se publikum og inneholde en konflikt. Dialogen mellom Marit A. og Marit S. i starten inneholder disse momentene. Alle sangere elsker sitt publikum, og gjennom dette blir elevene sett og verdsatt med en gang. Marit presenterer seg og sin hjertesang for publikum, og dermed vet elevene hva vi leter etter senere i forestillingen. Å krangle og slåss er morsomt, og dette får forhåpentligvis elevene til å le. Når jeg entrer scenen og får med meg publikum på å synes at Marit og Marit er skikkelig teite og barnslige, har vi satt en dialog og ramme for resten av forestillingen. Det er to hovedårsaker til at vi velger å lete etter sangen inni hodet. Musikk er noe abstrakt som ikke eksisterer til det fulle i fysisk form. Å finne en note eller en CD er ikke det samme som å finne igjen selve sangen. Den andre årsaken er at å lete i hodet gir oss mye større spillerom fordi elevene kan bruke fantasien til å skape kulisser. Stedene vi har valgt å lete etter sangen er valgt ut fra stykkenes tematikk; langt borte, inn i en stor skog og spørre en fugl. Det er mye dialog i starten av forestillingen for å skape interesse, mens det senere er mest musikk. Det er fordi musikken er det viktigste, og vi vil at den skal ha størst mulig fokus. Scenen med *Kaffekantaten* ble til for å skape et brudd og en lettere stemning. At voksne må ha kaffe for å våkne, er noe barn vet og kan relatere seg til. Marit S. som sovner av mangelen på kaffe er derfor helt naturlig.

I fordelingen av replikker var det flere hensyn å ta. Marit S. er sanger og har dermed en naturlig dialog med publikum. Hun er komfortabel med å være skuespiller, og gjør en naturtro opptreden. Marit A. sitter mer fastlåst bak pianoet, og er ikke like fleksibel med tanke på forflytninger. Det ble derfor ikke naturlig at hun skulle ha like mange replikker. Som fløytist er jeg et sted midt i mellom, og replikkene ble fordelt deretter. Likevel er det viktig at ikke Marit S. har for mye å si. Da blir det lett en dialog mellom henne og publikum, med Marit A. og meg som passive tilskuere. Vi fant en balansegang vi synes fungerte. Marit S. har mesteparten av replikkene med avbrekk fra Marit A. og meg. Gjennom små kommentarer til det Marit S. sier, myker man opp hennes monolog, og det blir en mer naturlig flyt.

Forestillingen ble ferdigstilt på én uke i februar 2015. Manus ble skrevet, resten av musikkutdragene ble plukket ut og forestillingen ble innøvd. Den siste problemstillingen vi møtte var krav til utenatspill. Som fløytist er jeg uvant med å spille utenat, og dette skapte en ekstra utfordring. Et notestativ er et psykisk og fysisk hinder mellom utøver og publikum, og lager et kunstig skille. Det endte med et kompromiss hvor de stykkene hvor jeg var i fokus på scenen ble spilt utenat, mens *Kaffekantaten* og *The Forest's Greeting* ble spilt med noter.

7.2 Jakten på Sangskatten: en gjennomgang av forestillingene

Jakten på Sangskatten ble fremført i mars 2015. Det ble holdt seks forestillinger på fire ulike barneskoler i Kristiansand, i tillegg til en åpen generalprøve for klassiske studenter ved Universitetet i Agder. Fem av forestillingene er filmet. Funnene beskrevet i dette delkapittelet baserer seg på logger fra forestillingene og filmopptak av utøvere og elever.²⁸ Det er valgt ut seks punkter for å si noe om forestillingen. Målet er å finne ut om vi har klart å formidle musikken slik at det oppstår kontakt med publikum. Ut ifra dette kan jeg si noe om hvorvidt hypotesen min stemmer. Følgende parametere er valgt ut:

1. Rammefaktorer.
2. Verbale reaksjoner.
3. Nonverbale reaksjoner.
4. Kjemi på scenen.
5. Avvik fra manus.
6. Generell opplevelse av forestillingen.

²⁸ For fullstendig logg se appendix 3. For fullstendig film se appendix 4.

Rammefaktorer tar for seg rom, antall barn, plassering av publikum i forhold til scene og tidspunkt på dagen. Antall lærere og lærernes interaksjon med elevene underveis i forestillingen er også en del av rammefaktorene. Kategorien *verbale reaksjoner* ser på hvordan dialogen fungerte mellom utøvere og publikum, og elevenes verbale reaksjoner underveis. Med *nonverbale reaksjoner* menes det her primært elevenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Hvordan *kjemien er på scenen* har mye å si for hvilket inntrykk publikum får, og i denne kategorien skal jeg se på samspeillet mellom utøverne, om man klarer å følge opp hverandres impulser og flyt i regien. De fleste av forestillingene *avvek mer eller mindre fra manus*. Hva som var bakgrunn for avvikene og om de var ulike i de forskjellige forestillingene vil bli belyst her. Den siste kategorien, *generell opplevelse av forestillingen*, tar for seg forestillingen som en helhet og eventuelle funn som ikke passet inn i noen av de allerede nevnte punktene.

Rammefaktorer: Rammefaktorene er summert opp i tabellen under for å gi en best mulig oversikt.

	1	2	3	4	5
Tidspunkt	09.30.	10.15.	11.30.	09.40.	12.30.
Antall elever	Cirka 35.	Cirka 40.	Cirka 60.	Cirka 50.	Cirka 60.
Klassetrinn	2. klasse.	3. klasse.	2. og 3. klasse.	2. klasse.	2. og 3. klasse.
Rom, plassering av elever	Klasserom med korbenker. 3 rader.	Se forestilling 1 (samme skole).	Musikkrom med korbenker. 5 rader.	Auditorium med klappstoler. 5 rader.	Musikkrom med korbenker på kortsiden. 3 rader.
Scene	Gulv, trangt pga. pianoets plassering.	Se forestilling 1.	Gulv, god dybde.	Opphøyd, med scene-elementer.	Mulighet for sceneelement og scenelys.
Lærere	Cirka 4, spredt rundt.	Cirka 3.	Cirka 4, spredt rundt.	Cirka 4, spredt rundt.	Cirka 4, spredt rundt.
Andre bemerkninger	God akustikk.	Konserten ble på et annet tidspunkt enn elevene var forberedt på.	Store avstander mellom utøver og publikum.	Elevene kjenner meg fra før.	Elevene kom rett fra turdag.

Lærerne opptrådte svært ulikt på de forskjellige skolene. I forestilling 5 ble det tatt tak i situasjoner hvor enkelte elever forstyrret andre før det fikk utarte seg. Tre gutter fikk derimot forstyrre gjennom store deler av forestilling 4 før en lærer grep inn. Som utøver er muligheten til ta tak i elever som forstyrrer, begrenset. Vi forsøkte å gi oppmerksomhet og å ignorere guttene i håp om at det skulle virke, men ingen av delene fungerte optimalt. Dette er

ødeleggende for resten av publikummet som forsøker å følge med. Et annet moment er elevenes plassering i rommet. Større avstand mellom scene og publikum gjør det vanskeligere å holde på konsentrasjonen. I de fleste forestillingene mistet vi kontakten med de bakerste elevene, og det var mye vanskeligere å hente dem inn igjen enn de som satt lenger fremme. Det viser at plassering er viktig å tenke gjennom for å oppnå en god formidling.

Verbale reaksjoner: Forestillingen er bygget på en dialogmodell hvor publikum inviteres med i samtalen. Etter å ha sett på filmene, har jeg merket meg at åpningsscenen, kaffescenen og drømmescenen²⁹ inviterte til mest dialog. I tillegg har jeg merket meg hvilke elementer ved scenene barna lo av.

Åpningsscenen: Åpningsscenen består av mange små elementer for å tiltrekke seg publikums oppmerksomhet, og gjøre dem nysgjerrige. Funnene er systematisert i en tabell for å gjøre det enklest mulig å sammenligne forestillingene.

	1	2	3	4	5
Synges "feil"	Le, se på hverandre	Ingen verbal reaksjon	Latter	Latter andre forsøk	Latter
Avbrytelse	Latter	Ingen verbal reaksjon	Mye latter	Noe latter	Noe latter
Slå	Latter	Noen ler	Latter	Noen ler	Mye latter
Frost	Gjenkjennende småprat	Gjenkjennende småprat	Latter, gjenkjennende småprat	Noen gjenkjennende kommentarer	"Det er frost!" Latter!
Rar lyder	Ingen reaksjon	Ingen verbal reaksjon	Latter (indianer)	Latter (lyd 1)	Latter!
Glemt sang	"Hva skjer?"	Latter	"Øh, hva gjør du?"	Latter, "aa"	Ler, "hun har mista stemmen"

Kaffescenen: I alle forestillingene ville elevene ha kaffe. Det kan ha en sammenheng med at kaffe er for voksne, og at det var gøy å få tilbudet. Dette skapte god stemning og positive reaksjoner. Barna lo av at kaffeosen var tom, og av at Marit S. hadde glemt enda en ting.

Drømmescenen: Elevenes reaksjon på at Marit S. sovnet, var en blanding av at de syntes hun var litt teit og ganske morsom. De kom med mange idéer til hvordan vi kunne sjekke om hun faktisk sov. Lugge, kile, helle varmt vann på henne, spille veldig sterkt eller klype henne i låret var noen av forslagene. Elevene lo da Marit S. våknet igjen etter at drømmesangen var ferdig.

²⁹ Se vedlagt manus i appendix 5 for en fullstendig oversikt over de ulike scenene.

Det var stor variasjon i den verbale responsen på de ulike forestillingene. Publikum på forestilling 2 sa svært lite. Det virket som de hadde lært å ikke bråke, og de uttrykte seg heller gjennom nonverbale reaksjoner. Forestilling 3 hadde et svært pratsomt publikum. Elevene lo mye, rakk opp hånda for å svare hver gang det ble stilt et spørsmål, og var generelt verbalt aktive så fort de fikk sjansen.

Nonverbale reaksjoner: De nonverbale reaksjonene hos publikum kan deles i to grupper. Den ene gruppen er bevegelser de gjør med kroppen underveis som viser uro, behov for å røre på seg eller noe annet som ikke er et direkte svar på det som skjer på scenen. Den andre gruppen er direkte reaksjoner på det som skjer på scenen, som smil, riste på hodet eller se i bestemte retninger. De nonverbale reaksjonene egner seg spesielt godt til å undersøke elevenes reaksjoner på musikken, siden det ikke er rom for å uttrykke det verbalt. Man kan se mange av de samme tendensene i alle forestillingene. Utøverne har publikums oppmerksomhet fra starten, og elevene har et rolig kroppsspråk. Spesielt i forestilling 2 var det mye bruk av smil, riste på hodet eller nikke som respons i åpningsscenen. Det var flere eksempler på at publikum speiler det som skjer på scenen. Når Marit S. ikke husker sangen og står med åpen munn, var det mange av elevene som gapte sammen med henne. Når vi flytter fokuset mellom oss på scenen er det tydelig å se at barna følger med, og de snudde seg etter hvem som er i sentrum for handlingen. I de fleste forestillingene var det varierende aktivitetsnivå på elevene. Armer og bein begynte å bevege seg på slutten av lange partier med mye musikk. Spesielt skjer dette på slutten av *The Forest's Greeting* og på slutten av fuglescenen.

Kjemi på scenen: Helt fra første forestilling er det kjemi og kontakt mellom utøverne på scenen. Det er gjennomgående at Marit S. er mest komfortabel med å være i rolle, og hun bidrar sterkt til å holde flyten. Det er god flyt mellom musikkinnslag og dialog, og dette blir bedre for hver forestilling. Første forestilling er stivere og mer statisk, og vi virker bundet av alt som må huskes. Det er et skille mellom konsertdeler, hvor fløytist står bak notestativ, og teaterdeler. Dette skillet viskes gradvis ut i løpet av forestillingene. *Far Away* følte kortere i de siste forestillingene fordi vi var blitt bedre på å utnytte pauser i musikken til å gjøre noe fysisk. Det ble også mer fysisk kontakt og et mer levende uttrykk i de siste forestillingene. Marit A. sin rolle er ganske fastlåst på grunn av plasseringen bak pianoet. Dette gjør at hun blir litt utenfor samspillet, spesielt i de tidligste forestillingene. Forestilling 3 skilte seg ut på grunn av den store aktiviteten og deltakelsen fra publikum. Det gjorde at det ble større flyt på scenen, og lettere å være i rolle. I løpet av forestillingene går replikkene fra å være noe som

blir sagt, til å være noe som blir fysisk gjort og spilt. En økt trygghet, både musikalsk og på fortellingen, gir oss større spillerom og mulighet til å skape mer med tale og bevegelse.

Avvik fra manus: Forestilling 1 var uten større avvik. Forestilling 2 var mer utadvendt mot publikum. Det var ingen store avvik, men vi gjorde mer ut av enkelte scener som å “synge feil” i åpningsscenen. Vi var friere knyttet til replikker, og det ble mer dialog. Publikummet på forestilling 3 skilte seg ut, og var mer pratsomme og delaktige enn de andre. Dette førte til mange omformuleringer av replikker underveis, og elevene ble involvert mer enn på de to første forestillingene. Vi understreket enda tydeligere at det var verdens fineste sang, og at elevene måtte være helt stille når Marit S. skulle sove. Forestilling 4 og 5 var to dager senere. Før disse forestillingene ble det gjort noen forandringer, basert på opplevelser fra forestilling 1, 2 og 3. Første forandring var å bruke mer tid på å synge feil og varme opp i åpningsscenen. Elevene liker gjentakelse, og det blir morsommere når det gjøres flere ganger. Den andre forandringen var i fuglescenen. For å få elevene til å lytte mer etter fuglen mellom plystringene, hysjet Marit S. og ba dem om å lytte før de plystret på likt en gang til. Siste forandring er at Marit S. fortalte mer om verdens fineste sang før den ble spilt på slutten av forestillingen. Hun fortalte at den var på fransk, valsetakt, starttone og hvem som skulle begynne å spille. I tillegg brukte vi mer tid på teite lyder og brukte større deler av rommet blant annet ved å spille bak og på siden av publikum.

Generell opplevelse av forestillingen: Vi satt igjen med en positiv opplevelse etter hver forestilling. Prosjektet er et stunt, og selv om man har tro på eget produkt er det vanskelig å forutsi reaksjonene. Det var tre momenter jeg merket meg spesielt godt etter første forestilling. Det første var at de musikalske prestasjonene ikke holdt like god kvalitet som ellers. Tempiene ble ofte litt for raske og samspillet var tidvis upresist. Det var en utfordring å holde samme musikalske nivå når man fikk en uvant formidlingssituasjon å forholde seg til. Underveis i forestillingen må man vurdere publikums reaksjoner, gjøre eventuelle forandringer og være observant ovenfor de andre på scenen. Dette, i tillegg til utenatspill, gjør at man ikke har mulighet til å bruke all konsentrasjonen på de musikalske prestasjonene. Dette området forbedret vi oss på i løpet av forestillingene, og på siste forestilling var dette et mye mindre problem. Det andre momentet var musikkens påvirkning på publikum. Stemninger i musikken bidrar til skifte av stemning på scenen. I løpet av fuglescenen er det melankolsk musikk, og man merker at energinivået hos publikum synker. Dette tar seg opp igjen i kaffescenen fordi *Kaffekantaten* har et høyere tempo og en gladere karakter. Musikkens påvirkning er noe man bør ha et bevisst forhold til for å understreke forestillingens spenningskurve. Det tredje momentet handlet om elevenes reaksjoner på

musikk og dialog. Å ha dialog mellom stykkene bidrar til å hente inn igjen publikummere som har mistet konsentrasjonen. Det var ofte økt uro i bein og armer på slutten av de lengste musikkstykkene, men dette roet seg når dialogene startet.

7.3 Publikumskontakt

En god publikumskontakt er essensielt i en formidlingssituasjon uavhengig av hva som skal formidles. De overnevnte punktene sier til sammen noe om hvordan publikumskontakten var under *Jakten på Sangskatten*. I dette avsnittet ønsker jeg å se nærmere på denne kontakten. Momenter som når i forestillingen vi oppnådde best kontakt, når vi mistet denne kontakten og hvorvidt starten på forestillingen opprettet en relasjon vil bli belyst. Elevens reaksjoner på musikken er det mest sentrale, og jeg vil derfor se på om vi klarte å holde på publikums interesse under musikkstykkene. Dette varierte noe mellom forestillingene, men det forekom generelle tendenser som gjør det forsvarlig å snakke om alle forestillingene under ett.

Å fange publikums interesse i åpningsscenen gikk bra. Når Marit S. forteller at det beste hun vet er publikum, viser hun at elevenes tilstedeværelse betyr mye og at de er viktige for oss. Dette skaper en positiv start. I tillegg har vi valgt å legge inn noen knep for å tiltrekke oss oppmerksomhet, deriblant krangelen og *Let it Go*. Sistnevnte skapte stor gjenkjennelse og begeistring. Konflikter er spennende, og skaper interesse og oppmerksomhet. Ved å understreke at vi leter etter verdens fineste sang, gir vi publikum en positiv innstilling til musikken på forhånd, og de er mer åpne for det vi viser frem. Både verbale og nonverbale reaksjoner tilsier at dialogene oppnådde god kontakt med publikum. Verbal kommunikasjon gjør at de oppfatter sammenhengen i forestillingen, og de får paratekster til å tolke musikken. Dette var hensikten med dialogen, og årsaken til at vi valgte storytelling som mal.

Publikums interesse under musikkstykkene var varierende. *Far Away* er et av de lengste musikkstykkene i forestillingen med flere vers og refreng. Det kan virke som tilbakevendende temaer skapte gjenkjennelse, og det gjorde derfor ikke noe at den varte såpass lenge. *The Forest's Greeting* er i samme stil som *Far Away*, og for noen ble det musikalske uttrykket for likt. Det var økende bevegelse i bein og armer under *The Forest's Greeting*, og noen begynte å hviske til hverandre. I tillegg er det mange lyse toner i stykket, og det ble for voldsomt for enkelte av elevene. I alle forestillingene klarte vi å hente inn igjen de som hadde falt ut, med plystringen i fuglescenen. Fuglescenen har et annet lydbilde, og gjennom aktiv deltakelse ble elevene engasjert på nytt. Plystringen skapte, sammen med

fløyte og piano, en vakker stemning, og jeg tror flere av elevene opplevde å være med på å skape musikk. *Nu solen går ned* har en melankolsk og mer innadventd stemning, og elevene ble enten fanget av musikken eller mistet fokus. Da kaffescenen startet, var det et brått skifte av stemning, og det ble mer energi i formidlingen. Publikum ble delaktige i jakten på kaffeosen, og fulgte godt med. Reaksjonene og kontakten under Chaminade varierte sterkt mellom de ulike forestillingene. I forestilling 1–3 ble stykket for langt. Elevene hadde allerede lyttet til ukjent musikk i nesten 30 minutter, og begynte å få et behov for å røre på kroppen. I forestilling 4 og 5 fortalte Marit S. mer om stykket før vi begynte å spille det. Det ga elevene paratekster til å tolke og forstå musikken, og de var konsentrerte lenger. Som en oppsummering av forestillingens publikumskontakt kan man si følgende:

1. Dialog skaper en nødvendig ramme for å holde kontakten med elevene og gi dem verktøy for å tolke og lytte til musikken.
2. En utadventd spillestil, som retter fokus mot publikum hjelper til med å holde på den gode kontakten.
3. Flere liknende stykker etter hverandre kan bli ensformig, og gjøre at man mister kontakt.
4. Å aktivisere publikum gjennom dialog eller handling, skaper fornyet interesse, og gjør dem mer delaktige i forestillingen.

7.4 Er Jakten på Sangskatten en god skoleforestilling?

Det store spørsmålet man stiller seg etter et slikt prosjekt, er hvorvidt man har fått til å lage et godt produkt. Ble *Jakten på Sangskatten* en vellykket skoleforestilling? Spørsmålet er vanskelig å svare helt sikkert på. Basert på min opplevelse som utøver, og på filmopptakene, sier magefølelsen umiddelbart JA. Det er mitt subjektive inntrykk, og det er ikke sikkert elevene satt igjen med samme opplevelse. For å komme nærmere et svar kunne man ha gjennomført intervjuer eller spørreundersøkelser etter forestillingene. Jeg valgte å ikke gjøre det av to grunner. Den første årsaken er skepsis omkring validiteten på svarene. Spørreundersøkelse er, som tidligere omtalt, vanskelig med elever i denne aktuelle aldersgruppen, og det krever personlig oppfølging av hver enkelt elev. I en intervjusituasjon er det uvisst om elevene tør å si det de faktisk mener til den personen som nettopp har gjennomført forestillingen de skal uttale seg om. Den andre grunnen er tidsaspektet. Å gjennomføre slike undersøkelser på en god måte er veldig tidkrevende, og jeg prioriterte heller å bruke tid på å gjennomføre flere forestillinger.

Når man ser forestillingen i lys av teorier diskutert tidligere i oppgaven, mener jeg at det er tatt hensyn til de fleste aspektene. Scenisk beredskap handler om å forberede alt rundt musikken, og det har vi gjort gjennom arbeidet med manus og regi. Møtet med publikum ble jobbet med på forhånd, og ikke minst underveis i forestillingene. Viktigheten av å være aktivt engasjert i kroppsspråk, mimikk og energinivå erfarte vi tidlig i prosessen. Elevenes reaksjoner på *Far Away* er et eksempel på at vi lyktes med dette. Gjennom å bruke storytelling som ramme har vi utarbeidet et manus og en klar regi. Det er ingen tvil om hvem som skal si hva eller ha fokuset når, og det tydeliggjør formidlingen til elevene. Publikum beveger hodet bevisst etter hvem som har fokus på scenen, og det viser at vi var tydelige nok i fordelingen av fokus. Det er brukt mye tid på å utvikle en målgruppespesifikk forestilling som tar hensyn til at barn i tidlig skolealder trenger deltakelse, dialog og helhetssansing. En minimal bruk av kulisser gir rom for publikums egen kreativitet, og bidrar til å aktivisere flere sanser. Det er i prosessen med å velge ut repertoar, vi har tatt minst hensyn til målgruppen. Dette er et paradoks med tanke på at repertoaret er det viktigste å formidle. Men med en målsetning om at vi kan formidle akkurat den musikken vi vil så lenge innpakningen er god nok, stod vi fritt til å velge det repertoaret vi ønsket å spille. Ubevisst blir man påvirket av konteksten musikken skal brukes i, og det er mange musikkstykker som bevisst ble valgt bort. Likevel synes jeg ikke vi har gjort kompromisser i forbindelse med de musikalske valgene. *Portrait* som hjertesang er ikke et naturlig valg på grunn av stykkets franske tekst, lengde og sopranens sangteknikk. Likevel viser forestilling 4–5 at stykket blir godt mottatt, og at med riktig paratekster fungerer musikken godt. Storytelling og dialog gir mulighet til å utvikle disse paratekstene for å gi elevene økt forståelse for og opplevelse av det musikalske budskapet. På bakgrunn av dette mener jeg at *Jakten på Sangskatten* er en god skoleforestilling.

8. Oppsummering

8.1 Konkluderende diskusjon

I løpet av oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen “Hvilken rolle spiller musikk og det musiske for utvikling av identitet?” og teste ut hypotesen “Alle barn kan like nesten all musikk forutsatt at det presenteres på en god måte”. Som avslutning på oppgaven vil jeg kort oppsummere hva jeg har funnet ut, før jeg forsøker å svare på problemstilling og hypotese.

Gjennom oppgaven har jeg kommet frem til at det musiske er et holistisk syn på livet som påvirker hvordan vi lever og hvem vi er. Identitet handler om hvordan vi ser på oss selv, og påvirkes av våre selvoppfatninger. Gode opplevelser med musikk vil føre til positive selvvurderinger, som igjen vil føre til utvikling av en musikalsk identitet. Hva slags musikk vi hører på har sammenheng med hvilke sosiale miljøer vi er en del av, og identitet utvikles like mye gjennom hvordan vi tror andre oppfatter oss, som hvordan vi oppfatter oss selv. Det musiske gir oss et helhetlig perspektiv og hjelper oss til å bevare kreativitet, spontanitet og det lekende barnet i oss. Et kort og oppsummerende svar på problemstillingen er at musikk og det musiske spiller en rolle for utvikling av identitet fordi musikk er en stor del av mennesket.

Musikk som intelligens kan regnes som en viktig del av oss fordi den påvirker mange av de andre intelligensene. Musikalske elementer finner vi igjen i språk og andre estetiske fag. På lik linje med andre ferdigheter, trenger utvikling av ferdigheter innen musikk dyktige pedagoger, og tid og egeninnsats fra elevens side (Eir og Gregersen, 2002, s. 150). De greske filosofene Platon, Pythagoras og Aristoteles, antroposofen Rudolf Steiner, FN,³⁰ og dagens musikkforskere og pedagoger er enige. De mener at det musiske er viktig for mennesket, og bør være en vesentlig del av livet. Men selv om mange er enige om musikkens betydning, er det likevel liten vekt på det musiske i det voksne samfunnet. Kulset (2002) skriver at dette har sammenheng med kanoniseringen av vestlig kunstmusikk. Denne musikken har oppnådd en slags heltestatus, og blir av mange sett på som mer opphøyd, høyverdig eller bedre enn den folkelige musikken. Dette har skapt et skille, hvor noen utvalgte er innenfor, mens resten står utenfor. Musikken setter visse krav til utøveren, og det er ikke mulig for "hvem som helst" å fremføre den. Derfor blir musikkutøvingen overlatt til ekspertene, mens alle andre forholder seg tause (Kulset, 2002). Til en viss grad er jeg enig med det Kulset skriver. Vestlig kunstmusikk har utviklet seg til å bli en sjanger for spesielt interesserte, og lever på mange måter fortsatt i en gammeldags verden. Men om det er musikkens skyld, er jeg mer usikker på. Jeg tror at det som skaper avstand mellom vestlig kunstmusikk og "mannen i gata" ikke er selve musikken, men alle normene og paratekstene som følger med. Klassisk musikk skal fremføres av en vakker, ung person med et ekstremt talent iført gallaklær i en konsertsal med stor avstand mellom utøver og publikum. Det er ikke musikken sin feil. Jeg tror at musikken i seg selv er tilgjengelig for alle hvis utøverne tør å tenke nytt. Musikk må fremføres på måter publikum kan kjenne seg igjen i og føle seg komfortabel med. Dette gjøres selvfølgelig i en

³⁰ Artikkel 31 i barnekonvensjonen sier at barn har rett til å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet (FNs barnekonvensjon, 1989).

viss grad allerede, men blir enda viktigere for fremtidens musikere. Ved å gjøre musikken mer tilgjengelig, kan man åpne opp for flere sjangre, og flere kan bevare sin musiske tilværelse.

I tillegg til at musikken kan være distansert og vanskelig å forholde seg til, er det mange faktorer ved samfunnet vårt som bidrar til å gjemme vårt musiske indre. I samfunnet diskuteres det i artikler, blogginnlegg, TV-intervjuer og bøker om det er på tide å ta avstand fra det perfekte.³¹ Idealet i dagens samfunn er at man skal alltid være best, flinkest, penest, mest veltrent og ha et spennende sosialt liv. Det er større fokus på det målbare enn det som ikke kan måles. Nasjonale prøver og PISA-undersøkelser bidrar til dette fokuset, og det kan gå på bekostning av det estetiske og mellommenneskelige. For å ta vare på det musiske i seg, må man verdsette det som ikke kan måles. Man må ta seg tid til å nyte hverdagen, musikken, kunsten og det spontane. Jeg tror at det er alle kravene i samfunnet som gjør at det musiske glipper. Hvis man ikke har tid til å lytte eller leke, hvordan skal man rekke å være musisk?

Disse perspektivene understreker viktigheten av den gode formidlingen. På bakgrunn av kunnskap om det musiske perspektivet på livet som en holistisk prosess, og et inntrykk av hvordan dette kan påvirke og utvikle vår identitet, får man et grunnlag for forståelse av musikkformidling. Noe av det viktigste innen musikkformidling er kontakten med publikum, og den oppnås best gjennom kunnskap og tilpasning til målgruppen. Det er nettopp mangelen på denne kontakten som gjør den klassiske musikken lite tilgjengelig for folk flest. Identitet utvikles mest i barne- og ungdomsårene. DKS formidler alle typer musikk til barn i denne aldersgruppen, og kan bidra til at flere musikkjangre kan få påvirke elevens identitetsutvikling. For å få til dette, må møtene bli en positiv opplevelse for skoleelevene. Gjennom vår skoleforestilling opplevde vi det ikke som noe problem å formidle “utilgjengelig” musikk til skolebarn. Musikken er absolutt ikke så mystisk, men den er langt fra hva barn flest er vant til å høre med tanke på instrumentasjon, klangideal og oppbygging. *Jakten på Sangskatten* ble kanskje ikke en euforisk opplevelse hvor alle satt som klistret og nektet å gå når det var slutt. Men for noen ble det akkurat slik! Filmingen av elevenes respons viser flere som sitter med store øyne og et smil om munnen gjennom hele forestillingen. Man kan ikke forvente å treffe alle barn med én type musikk. Mennesker er heldigvis forskjellige, og har ulike preferanser. Men om man greier å gi noen av barna en uforglemmelig opplevelse, har man oppnådd noe stort og betydningsfullt. Responsen fra lærere på skolene, fortalte oss at vårt konsept skiller seg ut fra andre forestillinger og konserter. En lærer fortalte meg i etterkant at elevene hadde snakket om forestillingen i flere dager. Hun mente personlig at ikke bare er det positivt for

³¹ Det finnes for mange innlegg i debatten til å nevne alle, og jeg velger derfor ikke å komme med eksempler. Google-søk som “jeg vil ikke være perfekt” gir videre lesing om temaet.

barn å bli kjent med klassisk musikk, men de har også godt av å bli utfordret til å lytte etter noe som er mindre åpenbart og selvsagt. Ikke alle likte det de hørte, men alle tåler å høre på. Det er et viktig moment å ta med seg som utøver. Uavhengig av våre gode intensjoner eller ønsker om å revolusjonere dagens skolebarn til å ta til seg den klassiske musikktradisjonen, vil ikke dette treffe alle. Alle trenger ikke like klassisk musikk, men det er viktig at alle har hatt personlige møter med sjangeren, og vet noe om hva det er.

Gjennom oppgaven har jeg kommet frem til at det musiske og musikk kan spille en rolle for identitetsutviklingen hvis det legges til rette for det. Musikk som sosial forankring har mye å si for hvem man identifiserer seg med, og hvor man føler seg hjemme. Det som er akseptert hos de man speiler seg med, vil lettere bli en del av ens identitet. Positive selvoppfatninger fra musikkopplevelser kan bidra til utviklingen av en musikalsk identitet. For å skape disse positive selvoppfatningene knyttet til musikk, trenger barn gode musikkopplevelser. Å knytte gode opplevelser til klassisk musikk, vil øke sjansen til å gjøre sjangeren til en del av barnets identitet. For å gi barnet en positiv opplevelse, må de få “riktig innpakning”. Kunnskap om barnekultur, identitet og musikkformidling gjør oss bedre rustet til å møte de utfordringene den klassiske musikken står overfor om den skal overleve og blomstre. Som en avsluttende kommentar ønsker jeg å sitere den afrikanske etnofilosofen Anyanwu. Gjennom én setning belyser han alt jeg ønsker i å si gjennom denne oppgaven. Sitatet er hentet fra Bjørkvold, 2011, s. 63: “Musikk ville miste sin mening, hensikt og betydning om den ble adskilt fra selve livsprosessen.”

8.2 Videre forskning

Oppgaven har sett på forskning på barns musikkpreferanser, og hvordan barn reagerer på klassisk musikk i en skolekonsertsammenheng. Denne masteroppgaven gir kun rom for mindre forskningsprosjekter, og det er derfor behov for mer forskning for å sikre resultatenes validitet. Forskningsprosjektet *New Aud* (New Music:New Audience) har nylig lagt frem sin forskningsrapport hvor de har forsket på fremtidens konsertform for samtidsmusikk. De har testet ut ti hypoteser, blant annet “Små barn liker utfordrende musikk” (Myklebust Odland, 2015, s.23). Selv om forskningen er rettet mot samtidsmusikk, mener jeg at funnene vil ha overføringsverdi til andre klassiske epoker, og kan dermed danne utgangspunkt for videre forskning på barns opplevelse av klassisk musikk. Rikskonsertene har en lang liste over ønskede forskningsprosjekter på sin hjemmeside, hvor noen omfatter temaer nevnt i denne oppgaven. De ønsker videre forskning på blant annet *konsertdramaturgi*, *adapsjon av*

skolekonserter og *musikerens formidling og barnets opplevelse* (Rikskonsertene, 2015f). Dette er aspekter jeg har belyst i oppgaven, men som min forskning er for liten til å si noe konkluderende om. I grundigere forskning på barns opplevelse av det klassiske repertoaret i en skolekonsertsammenheng, vil det være naturlig å involvere elevene aktivt i evalueringen av forestillingen. Denne oppgaven har videodokumentasjon av verbale og nonverbale tilbakemeldinger som eneste kilde for evaluering, ved siden av utøvernes opplevelser og inntrykk. Intervju eller spørreundersøkelser kan være en metode for at elevene selv kan komme med betraktninger. Som tidligere nevnt må dette tilpasses aldergruppen, og kan derfor by på utfordringer med barn i 6–7-årsalderen. Jeg ser behovet for mer konkret forskning på elevenes opplevelse av skolekonserter, for å kunne komme med konklusjoner knyttet til, hvorvidt klassisk musikk egner seg i skolekonsertsammenheng, hvilken del av repertoaret som fungerer best og hvordan man kan skape en best mulig formidlingssituasjon.

8.3 Oversikt over vedlagte lydopptak og appendix

Som tidligere nevnt finnes utdypende informasjon vedlagt i appendix 1–5, og i lydfilen som skal leveres i tillegg til oppgaven. Under følger en kort oppsummering av hvilken informasjon som finnes i de ulike vedleggene:

Appendix 1: Transkribert intervju av undersøkelsen om førsteklasingers musikkpreferanser. Intervjuene fant sted på en barneskole i Kristiansand 31.03.2014. Del 1 er et gruppeintervju med 15 elever. Del 3 er et dybdeintervju med fire av elevene fra del 1.

Appendix 2: Svarskjemaer fra undersøkelsen om barns musikkpreferanser, del 2. Svartskjemaene er lagt ved oppgaven fordi utformingen av smilefjesene gir verdifull tilleggsinformasjon utover det konkrete ☺ eller ☹.

Appendix 3: Logger fra siste del av produksjonsprosessen og fra forestillingen av *Jakten på Sangskatten*. Kapittel 7.2 baserer seg delvis på loggene. I tillegg til å være en kilde, er de med på å utdype arbeidet med prosessen.

Appendix 4: Inneholder filmopptak av fem forestillinger av *Jakten på Sangskatten*. Forestilling 1, 2 og 3 (spor 1, 2 og 3) ble gjennomført på to ulike barneskoler 03.03.2015. Forestilling 4 og 5 (spor 4 og 5) ble gjennomført på to ulike barneskoler 05.03.2015.

Appendix 5: Her finnes det opprinnelige manuset til *Jakten på Sangskatten*. For en best mulig forståelse for oppgaven, anbefales det å se filmopptakene i appendix 4. Hvis man ikke har den muligheten, vil manuset gi en kortfattet beskrivelse av forestillingens forløp og dialog.

Lydfil: Ved siden av den skriftlige masteroppgaven, skal det leveres en CD-innspilling. Musikken på CD-en er fra forestillingen. Selv om musikken er med på filmopptakene i appendix 4, ønsket jeg å spille inn musikken med bedre kvalitet. Innspillingen ble gjort 28.04.2015 i Sal 1, Sigurd Kønns Hus, Universitetet i Agder. Musikerne på CD-en er, ved siden av meg, Marit Lid Skorstad, sopran, og Marit Birkedal Aas, klaver. CD-en inneholder *Far Away* (Kalliwoda), *Flute de Pan* (Mouquet)/*Nu Solen Går Ned* (trad.) og *Portrait* (Chaminade).

Appendix 1: Transkripsjon av intervju

Del 1: Intervju i gruppe

Meg: Sånn... For jeg lurte nemlig på... pleier dere å høre på musikk når dere er hjemme?

Alle: Ja, ja, ja, ja, nei, ja, ja (i kor).

Meg: Når dere vil si noen ting kan dere bare rekke opp en hånd..... Er det noen som har en sang de liker veldig godt?... Ja, nå er det synd at ikke jeg kan navn... Hvilken sang liker du veldig godt?

Jente 1: Jeg liker den meg og jente 2 har funnet litt.. har vi funnet på selv og den heter.. og vi hørte på et show og da (klarer ikke tyde opptaket)... la det swinge

Meg: Så gøy at dere kan lage sanger selv da... Hva slags sang liker du da?

Gutt 1: What does the Fox say (synger).

Meg: Den er ganske kul

Gutt 1: Ja.

Meg: Ja, det kan jeg være enig... Hva med deg da?

Jente 3: Adele fordi min storesøster heter Adele

Meg: Åh, ja... Hva med du da?

Gutt 2: What does the Fox say

Meg: Ja, den er ganske artig... Og hva med deg da?

Gutt 3: Det får du gjette.

Meg: Skal jeg gjette? Nei, det er så vanskelig. Det finnes alt for mange sanger i verden å velge mellom.

Gutt 3: Det er noen gutter som synger sanger

Meg: Er det noen gutter som synger sanger?

Gutt 3: Det er fem eller fire gutter.

Meg: Ja. Er det de, hva er det de heter for noe? Er det One Direction de heter?

Gutt 3: (mumling, klarer ikke tyde)

Meg: Yes, da klarte jeg å gjette likevel.

Gutt 3: Ja, det er favorittsangene mine

Meg: Ja, det er favorittsangene ja. Hvilke sanger liker du da?

Jente 4: Jeg liker.. ehm... jeg liker Don't let me go.

Meg: Ja..

Jente 4: For den kan jeg synge.

Meg: For den kan du synge ja. Ja, hva med deg da?

Jente 5: Det samme som jente 4

Meg: Ja... Og hva med deg?

Gutt 5: What does the Fox say

Meg: Ja. Er det mange som liker den eller?

Flere: Ja

Meg: Ja. Hva med deg da?

(mumling, klarer ikke tyde det)

Meg: Okei, men...

(gisp, lyder, flere rekker opp hånda og vil si en sang)

Meg: Men du kan få lov til å si noe for du har ikke sagt en sang

Jente 6: Justin Bieber

Meg: Ja, Justin Bieber ja. Men hvor pleier, hvor pleier dere å høre på musikk da?

(liten tenkepause)

Meg: Skal vi se, du har ikke sagt noen ting. Hvor pleier du å høre på musikk?

Jente 7: Justin Bieber

Meg: Ja, men hvor...

Gutt 6: Æsj!

Meg: ... pleier du å høre på Justin Bieber?... Pleier du å høre på han når du er hjemme eller?...

Jente 7: På YouTube!

Meg: På YouTube ja.

Jente 7: og på Viasat 4

Meg: Ja. Og hva med deg da?

Gutt 7: Jeg hører mye på det på ... også hører jeg på mye i bil. Pappa har lasta ned til telefon, så han kan ta hvilken sang han vil.

Meg: Ja, da kan dere høre akkurat hvilke sanger dere vil...

Gutt 7: også.. har vi hjemme, sånn der (peker på høyttaleren i rommet)

Meg: Ja, sånn store høyttalere

Gutt 7: De er litt små og da. Også kan jeg høre mye på Youtube og jeg kan høre meg selv på den derre.. Der kan jeg jo høre hva som helst

Meg: Ja

Gutt 7: Finne hvilken sang jeg vil

Meg: Nå må dere bak her klare å sitte litt i ro

Gutt 8: Skal du på do?

(Noen ler)

Meg: Men... Hva var det jeg skulle si nå? Jo! Men når dere, for eksempel alle dere som synes at The Fox er en kul sang. Hvorfor liker dere The Fox?

Gutt 9: Å å å!

Meg: Ja, hvorfor liker du The Fox?

Gutt 9: Fordi, du vet storebroren min, han går i sjette

Meg: mm

Gutt 9: og han er glad i What does the Fox say, (ler litt) også ja

Meg: og da synes du, synes sangen er kul fordi han synes den er kul?

Gutt 9: Ja ja, men, ja.

Meg: Ja, men det skjønner jeg... Det er en god grunn. Ja, hva med deg da?

Gutt 10: Jeg liker den fordi den er på engelsk.

Meg: Fordi den er på engelsk?

Gutt 10: mm

Meg: Ja. Og deg da?

Gutt 11: Fordi den er bråkete

Meg: ja, den er litt bråkete

Gutt 11: What does the fox say (synger)

Meg: Ja, har du en grunn til?

(mumling, snakker i munnen på hverandre, klarer ikke tyde det)

Jente 8: Fordi det er kule melodier og kul sang

Meg: fordi det er kule melodier og kul sang ja

Gutt 12: Og fordi det er kule trinn og sånn

Meg: ja, for de gjør jo sånne bevegelser til den

Gutt 13: Ja. De kan fly

Meg: Ja

Jente 9: fordi man kan danse til den.

Meg: Ja. Er det noen andre grunner til at vi liker en sang eller? (pause) Hvis dere for eksempel.. Ja, har du en grunn?

Jente 9: Fordi jeg liker rever

Meg: Fordi du liker rever ja. Ja (pause). Okei (pause) Men nå skal dere få lov til å skrive litt, så da må dere sette rompa på stolen.

(kutt i lydsporet, opptaket pauser inntil undersøkelsens del 3).

Del 3: Gruppeintervju med 4 elever

Intervjuet er anonymt, elevene har fått nye navn for at det skal bli enklere for leseren.

(mumling)

Meg: Okei. Den første tingen jeg lurer på det er , det spurte jeg dere egentlig om i stad også men dere kan få svare på det en gang til, og det var om hva den fineste sangen dere vet om er?

Hva er den fineste sangen du vet om Klara?

Klara: Eeh, den sangen vi to lagde (peker på Turid), meg og Turid lagde,

Meg: mm

Klara: Som vi kalte for La det swinge siden vi hadde sett på et show som var ganske likt.

Meg: Ja. Kan vi få hørt litt av den?

Klara: Jaaa!

Truls: Kom opp på scenen da, kom opp på scenen.

(Jentene ler, reiser seg og går opp på scenen)

Klara: vi har også lagd en dans

Meg: Har dere lagd en dans også? Det er jo kjempebra!

(forventningsfull latter fra jentene)

Truls: Hører den til sangen?

Klara: Ja

Meg: Okei

(Klara og Turid synger og danser. Melodi: *La det swinge* av Bobbysocks)

Du du du du du * 3 du

La det swinge, la det danse og

La det swinge til du mister all kontroll

Du du ååå du du åååå

La det swinge, la det danse og

Du du du du du du (nykking)

Det må swinge når du hopper opp

Det må swinge til du står i planke nå

Du du ååå du du åååå

La det swinge, la det danse og

Det må swinge gjennom buskene

Det må swinge gjennom hele jorda

Du du ååå du du åååå

La det syng, la det danse og

La det swinge, la det danse og

La det swinge til du mister all kontroll

Du du ååå du du åååå

La det swinge, la det danse og

Du du du du du du (nykking)

Det må svinge gjennom dørene
Det må svinge gjennom alle nøklene på jorda
Du du ååå du du åååå
La det swinge, la det danse og
(nynning)
Trude: Ja, men jeg husker det ikke (snakker)
Klara: Okei
(jentene begynner å synge og danse igjen)
La det swinge, la det danse og
La det swinge til du mister all kontroll
Du du ååå du du åååå
La det swinge, la det danse og
Du du du du du du (nynning)
(modulerer opp før siste refreng)
La det swinge, la det danse og
La det swinge til du mister all kontroll
Du du ååå du du åååå
La det swinge, la det danse og
Du du du du du du (nynning)
Yeah!

Meg: Woho! Så flinke dere er!

(applaus)

Meg: Okei

(latter)

Meg: Så det er din yndlingsang Klara?

Klara: Ja

Meg: Ja. Hva er din yndlingsang da?

Turid: Ehm.... Ehm.... Sommer er det jeg vil ha?

Meg: Sommer er det jeg vil ha. Var det det du sa?

Klara: (synger) Sommer, det er det jeg vil ha, Sommer det er det som er bra sommer.

Meg: Ja, det er den ja. Hva med deg da?

Truls: Det samme som jeg sa i stad.

Meg: Hva sa du for noe i stad?

Truls: One Direction

Meg: Ja! Er den en spesiell sang av One Direction eller er det alle sangene deres som er like bra?

Truls: Eeh. Noen er brae

Meg: Ja

Truls: Noen er kjempebra, noen er ikke, noen er ikke bra men noen er kjempe. men ikke bra, men superbra.

Meg: Noen er superbra ja, det er bra. Hva med deg da?

Knut: What does the fox say

Meg: What does the fox say ja. Ja, men den er kul. Okei, men.. eeh... var det Knut du het?

Knut: Ja

Meg: Ja! Hvorfor synes du What does the fox say er så kul? Hva er det som er bra med den sangen?

Knut: Den er bråkete.

Meg: Den er bråkete ja, stemmer.

Knut: Jeg liker bråkete sanger, de er kule.

Meg: Du liker bråkete sanger du ja. Hvorfor liker du One Direction da?

Truls: eehm. Fordi de har fine sanger... og kule.

Meg: Ja. Så du synes sangene er fine å høre på?

Truls: Ja, eee. Og de er tullete gutter

Meg: De er tullete gutter ja. Ja...

Truls: De er (klarer ikke tyde) og de bada med ulltøy!

Meg: Bada de med ulltøy?

Truls: Ja

Meg: Oi

Truls: Jeg har sett det en gang

Meg: Ja

Truls: bada med ulltøy, og søstra mi har gått på One Direction konsert

Meg: oohh

(pause)

Meg: Ja!

Truls: (avbryter) og jeg liker what does the fox say

Meg: Ja. Hvorfor liker du sommer er det jeg vil ha da?

Turid: Eeh... Det er litt sånn fordi jeg har bursdag på sommeren.

Meg: Ja. Også er det en sånn sang man blir litt glad av synes du ikke det?

Turid: mhm

Meg: mhm. Men hvis dere skal...

Klara: (avbryter) Jeg har ikke sagt hva jeg synes

Meg: Nei du sa det i stad, men du kan få si det en gang til

Klara: Ehm, fordi det er fin melodi

Meg: Ja, det er det.

Truls: Kan jeg synge?

Klara: Også liker jeg å swinge

Meg: Også liker du å swinge du. Men hvis dere skal, hvis dere skal sove. Når dere skal legge dere på kvelden og er trøtte og skal sove, hvilken sang synes dere er fin å høre på da?

Truls: eeh

Meg: Har du forslag Klara?

Klara: Ehm... En sang jeg har hørt som heter. Eh, den går litt sånn.

(begynner å synge/nynne på en rolig melodi, husker ikke teksten)

Truls: Jeg tror det er (utydelig slutt)

Meg: Ja. Hvorfor synes du den er fin da?

Klara: Fordi den er litt sånn derre godnattsang

Meg: Ja

(en av elevene synger på en nattasang)

Meg: Så du blir litt sånn rolig av den kanskje?

Klara: Ja! Men jeg pleier ikke å høre på han.

Meg: Nei

Klara: sang på natta

(utydelig mumling)

Meg: Ja, hva synes du da?

Truls: (synger) Nå er dagen over

Meg: Ja.

Klara: (fortsetter på sangen) og natten kommer snart

Meg: Men er det...

Klara: (avbryter) Men den er jo på Kasper og Petra (synger, annen melodi) nå er dagen over

Truls: Den er også på, hva heter den?

Meg: Er det den derre? (begynner å synge) So ro, lillemann nå er dagen over

Truls: Ja

Klara: Åja, er det den.

Meg: Den er fra Hakkebakkeskogen. Hvorfor synes du den er fin da?

Truls: Fordi jeg har hørt den på teater og det var mennesker og ikke sånn derre dukker

Meg: Ja

Truls: Den er veldig fin å sove

Meg: (avbryter) Ja, man blir litt trøtt av den

Klara: Sov du på slutten av sangen?

Meg: Okei. Men nå er det Knut sin tur. Hva synes du Knut?

Knut: What does the fox say

Meg: Liker du å høre den når du skal sove også?

(latter)

Knut: Ja

Meg: Blir du trøtt av den da?

Knut: Ne, ja!

(mer latter)

Knut: For da kan jeg danse i senga og da blir jeg litt sliten.

Meg: Ja, også kan du sove etterpå

Knut: Ja

Meg: Ja. Hva med deg da? Hva heter du for noe?

Trude: Trude

Meg: Trude heter du ja. Hva liker du å so.. hvis du skal sove og bli trøtt?

Trude: ehm... Jeg vet ikke helt

Meg: Nei, nei men det er helt greit det. Men hvis dere skal.. hallo (praksislærer kommer inn i rommet).

Praksislærer: Hei.

Truls: Kan vi gå på scenen?

Meg: Men hvis dere skal danse, hva slags sanger liker dere å danse til? Ja?

Knut: What does the fox say

(latter)

Meg: Det kunne jeg nesten gjetta at du kom til å svare. Hvorfor liker du å danse til den da?

Knut: Fordi..... det er gøy

Meg: Ja. Fordi den er gøy å danse til?

Knut: ja

Meg: mm

Truls: Boogie!

(latter)

Meg: Boogie, hvordan er den da?

Truls: Boogie, boogie.. Jeg liker bare boogie-sanger

Meg: Ja

(latter)

Truls: boogie, boogie, boogie (sittedanser)

Meg: Hvorfor liker du de da?

Truls: Jeg kan (utydelig) meg på stompen

Meg: Ja, de er morsomme å bevege seg til.

(latter)

Truls: eh, boogie, boogie, boogie, boogie, boogie

Meg: Er det sånn som den derre (begynner å syng) Så tar vi høyre hånden frem, så tar vi høyre hånden bak...

Truls: (avbryter) Nei, det er ikke en boogie-sang!

Praksislærer: Jo

Truls: Hæ

Meg: (fortsetter å syng) så gjør vi boogie, boogie og snur oss rundt omkring.

Flere: hæ, åja, jo.

Meg: Men det var kanskje ikke den du tenkte på?

Truls: nei, jeg liker sånn boogie, boogie boogie
(humring)

Meg: Sånn boogie, boogie, boogie ja

Truls: ja

Klara: Per han liker litt vals.

Truls: Hva er vals?

Klara: Vals er sånn (synger og viser dansetrinn). Som en gutt og jente-dans.. Og så liker han å trampe som en dinosaur når han danser litt sammen, skal vi se. Eeh... Å! Ja! Jeg vet det! Som en dinosaur. Ja noe sånt. Ja, det liker Per veldig godt.

Meg: Åja, hvem er Per da?

Klara: Det er storebroren min
(dunk i stoler)

Meg: oi! Nå må du være litt forsiktig her du!

Praksislærer: sitt på stolen her, det er ikke...

Meg: hva liker du da å danse til?

Klara: Eeh, det vet jeg ikke.

Meg: Skal du tenke litt til på det?

Turid: Eh, jeg liker å danse til den vi nettopp sang

Meg: den dere nettopp sang og danset til ja. De har nemlig akkurat sunget og danset for oss.

Praksislærer: Åja.

Klara: Ja, den synes jeg og. (synger) La det swinge la det rock'n'roll, la det svinge til du mister...

Meg: Ja! Hmm. Men hvis, når dere er hjemme, pleier det å stå på musikk hjemme hos dere noen ganger? Er det noen hjemme hos dere som setter på musikk?

Klara: Mammaen min og meg

Meg: Ja. Hva slags musikk hører mammaen din på da?

Klara: Jeg pleier bare å ta på J også kommer det fram en sånn sang. Også bare trykker jeg på ehm.. eh.. men det pleier ikke. Det pleier å være hun derre. Det kan noen ganger... Jeg pleier alltid å ta sånne forte sanger siden jeg liker å danse til de, så må jeg alltid ha noen å danse til, hvis ikke blir jeg ganske.. lei av å danse så vil jeg ikke danse, og hvis jeg skal danse da vil jeg danse med mammaen min,

Meg: Ja

Klara: Siden hun er ganske god til å danse. Skal jeg si deg noe? At pappaen min han kan en slags dans som heter worm. Da går han liksom som en, en larve.

Meg: Oi! Det hørtes artig ut. (pause) Nå har jeg glemte, å, det var det jeg spurte om ja. Pleier det å være musikk på hjemme hos dere da Knut?

Knut: Ehm, nei.

Meg: Nei?

Knut: I bilen

Meg: I bilen ja. Hva hører dere på da da? Er det sånn radio eller er det sånn at dere tar med cd?

Knut: Radio

Meg: Radioen ja

Knut: Også hører vi på what does the fox say

Meg: Det gjør dere nok

Knut: Jeg elsker han (sangen)

Meg: Hva med hos deg da Turid?

Turid: Eh, i bilen

Meg: I bilen ja.

Turid: Når vi skal kjøre langt av gårde

Meg: Når dere skal kjøre langt ja... Skal vi se nå, hvor lenge kan jeg holde på egentlig?

Praksislærer: De må gå sånn ti over

Meg: Ja. Okei. Nå skal jeg sette på en sang.. og etterpå vil jeg at dere skal si en ting om den sangen hver. Dere kan si hva dere vil, bare et eller annet som dere.. også får du høre da om den er bråkete eller ikke.

Knut: Ja

Meg: Et eller annet som dere kommer på når dere hører på den sangen kanskje, eller kanskje hva dere synes om sangen eller.

Praksislærer: (kremt)

(avspilling av: *Camille Saint-Seäns: Le carnaval des animaux: Kangourous*)

Truls: jeg synes

Meg: Ja, hva synes du?

Truls: den var rar

Meg: var det rart?

Truls: (utydelig)

Meg: Det var en rar sang ja. Hva synes du Klara?

Klara: Ehm. Den var ganske morsom også var den ganske rolig.

Meg: Ja, den var både morsom og rolig på en gang

Klara: Mm

Meg: Ja

Turid: Koselig og fin

Meg: koselig og fin ja. Hva tenkte du da Knut?

Knut: Ehm. Den var ikke så veldig... gøy

Meg: Den var ikke så veldig gøy? Nei

Truls: ikke for meg heller

Meg: men hvis dere skal tenke, for den sangen der, den skal faktisk prøve å være et dyr.

Felles: Hæ?

Meg: For han som skrev den sangen der, han tenkte, nå skal jeg skrive sånn at det høres ut som et dyr.

Truls: Dyr?

Meg: Ja

Truls: Hvilket dyr?

Meg: Kan dere gjette?

(prater i munn på hverandre)

Meg: Ja, har du et forslag?

Turid: Isbjørn?

Meg: Nei. Det er et dyr som lever helt på andre siden av jorda. Helt nedi hjørnet på kartet der.

Truls: Hvilket hjørne?

Meg: Helt nedi her (peker på et stort verdenskart som henger på veggen)

Felles: Australia, Australia

Meg: Ja

Truls: En kenguru

Meg: En kenguru ja! Synes dere det hørtes litt ut som en kenguru eller?

Felles: Nei, nei, litt

Meg: Litt ja. For det var litt sånn.. hopp (nynner på melodien og hopper som en kenguru)

Truls: Eller så høres det litt ut som en kenguru

Meg: Ja

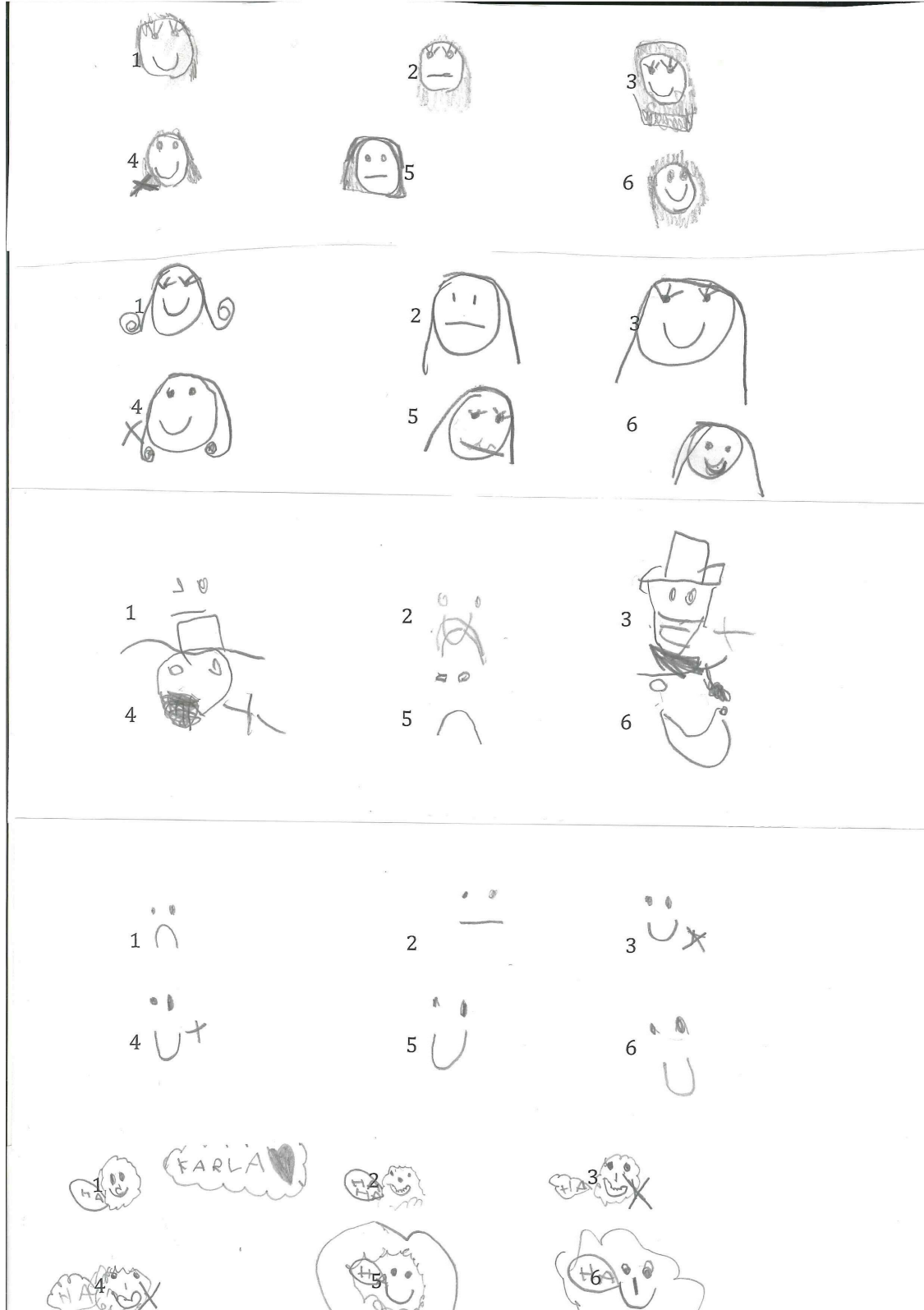
Knut: Er det en kenguru?

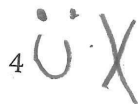
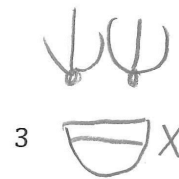
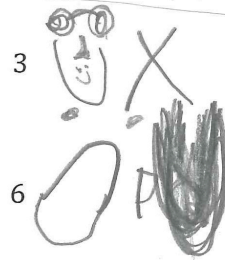
Meg: Det skulle være en kenguru ja

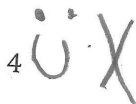
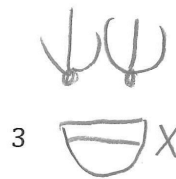
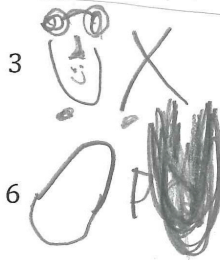
Klara: Vi stemmer på (utydelig) en gang og da var det ganske rar musikk.

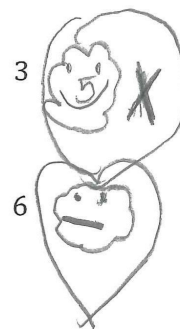
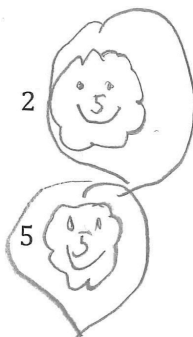
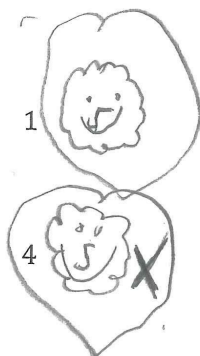
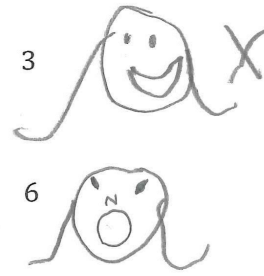
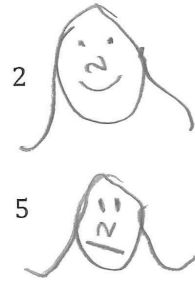
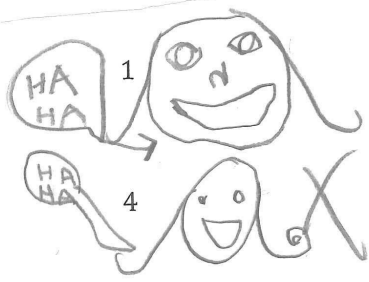
Appendix 2: Svarskjema fra spørreundersøkelse i Case 1

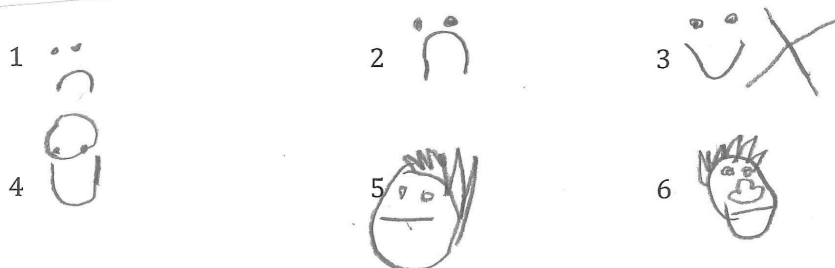
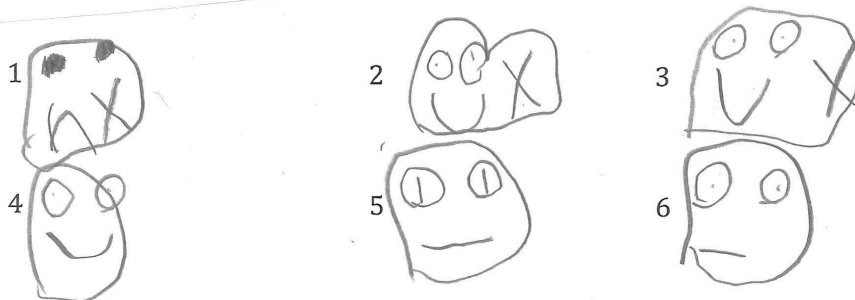
A: Førsteklasse



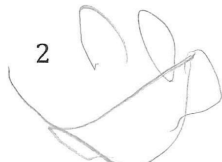








B: Aspirantkorps

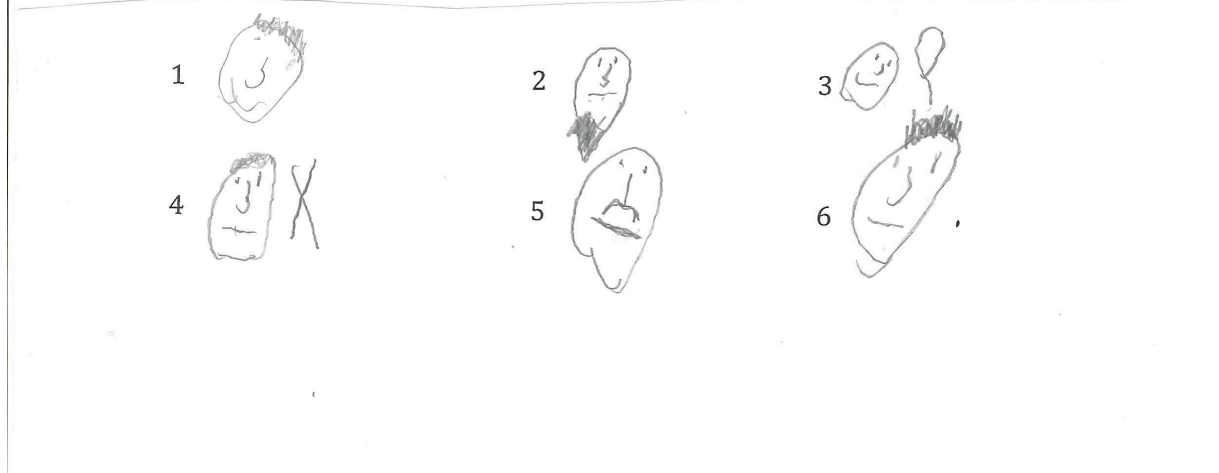
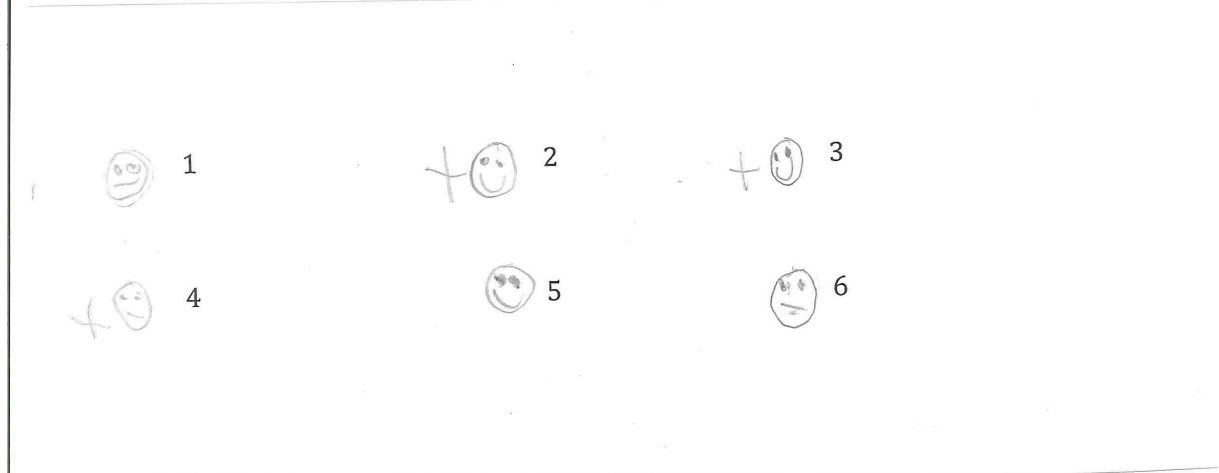
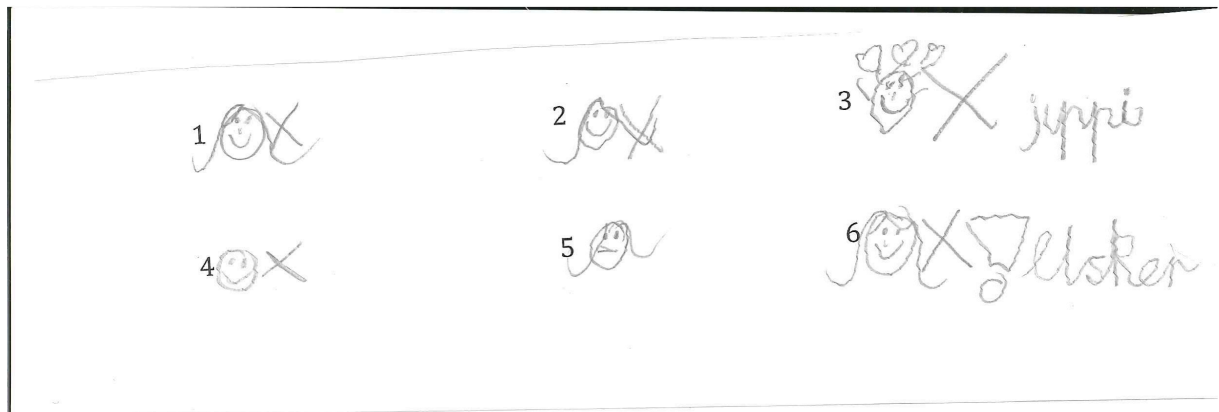


2 X



~~~~~





## Appendix 3: Logg

### Logg1: 23.02.2015

**Sted:** Sal 1, UiA

**Klokkeslett:** 10–12

**Tilstede:** Marit, Marit og Siri

**Mål:**

- Jobbe oss gjennom forestillingen
- Lage manus

**Hva skjedde:**

Vi repeterte kort handlingen muntlig, og spilte gjennom hele forestillingen på scenen.

- Fant replikker og avtalte hvem som skal si hva
- Avtalte hvilke deler av sangene som skal brukes:
  - Musikkmedley: *Money, Money* av Abba og *Let it go* fra Frozen.
  - Far away: Droppe vers 1 og refreng 1.
  - The Forest's Greeting: Hele
  - La Flute de Pan: To første fløytetakter => pause => Takt 3-32 (minus takt 7-8). Stykket går attacca videre
  - Nu Solen Går Ned: Ett vers, som vokalise
  - Kaffekantaten: Spille til takt 72. Ny, norsk tekst.
  - Krishna: Spille første del.
  - Portrait: Spille hele som den er
- Kostymer: Vanlige klær, finne noe som er praktisk på scenen.
- Rekvisitter: Kaffeboks, ting som kan Siri miste i gulvet, to notestativer, fløytestativ.

**Problemstillinger:**

- Tydeliggjøre historien gjennom replikker
- Fordeling av replikker
- Hvor mye av musikken bør være utenat?

### Logg 2: 24.02.2015

**Sted:** Sal 1, UiA

**Klokkeslett:** 12–14

**Tilstede:** Marit, Marit og Siri

**Mål:**

- Spille gjennom forestillingen uten musikk (trene replikker)
- Spille gjennom forestillingen i sin helhet

**Hva skjedde:**

1. gjennomkjøring: Lese gjennom manus, tilføye enkelte replikker
2. gjennomkjøring: Kun replikker/regi/start på stykkene
3. gjennomkjøring: I sin helhet
4. gjennomkjøring: I sin helhet

**Problemstillinger:**

- Hvordan få flyt i forestillingen? Respondere på hverandres replikker.
- Hva gjør vi under stykkene? Hvor mye dramatisering?

**Logg 3: 25.02.2015**

**Sted:** Sal 1, UiA

**Klokkeslett:** 13.30-14

**Tilstede:** Marit, Marit og Siri. Studenter og lærere ved Klassisk Linje som publikum.

**Mål:**

- Generalprøve, fremføre forestillingen i sin helhet foran publikum
- Få tilbakemeldinger, ris og ros.

**Hva skjedde:**

Jeg startet med å fortelle publikum litt om bakgrunnen for forestillingen (del av min masteroppgave, målgruppe, hensikt), og be publikum late som de er 2. og 3. klassinger.

Forestillingen tok, som planlagt, cirka 30 minutter. Det meste gikk som planlagt, og fungerte bra.

Egne bemerkninger til forbedringer:

- Det musikalske bærer litt preg av at det er fokus på “skuespiller”-delen, og trenger noe mer øving.
- Siri må kunne musikken enda bedre utenat, spesielt Krishna.
- Marit S. kan bruke enda bedre tid på å ikke klare å synge sangen, gjøre det enda tydeligere (synge feil tone/tekst, gjøre det flere ganger)

Tilbakemeldinger fra publikum:

- Nesten komme på sangen flere ganger underveis, men så blir den plutselig borte igjen.
- Kan det være musikk til gåturen? Vil det gjøre gåturen mer logisk?

Jeg forsøkte å filme forestillingen med speilreflekskamera, men minnekortet var ikke stort nok.

Problems som må løses før neste ukes forestillinger.

**Problemstillinger:**

- Opptaksmuligheter, hva finnes?
- Musikk til gåturen?

**Logg 4: 26.02.2015****Sted:** K3019, UiA**Klokkeslett:** 12-13**Tilstede:** Marit, Marit og Siri.**Mål:**

- Øve på det musikalske
- Hovedfokus: Krishna, La flute de Pan og Far away.

**Hva skjedde:**

Musikalsk prøve. Vi har ikke øvd noe særlig på Krishna og Flute de Pan. Gikk gjennom musikken, avtalte pustesteder og fraseringer. Far Away: Bestemte oss for å kutte etterspillet, den virket noe lang når vi så på filmen fra generalprøven i går.

**Problemstillinger:**

Ingen spesielle problemstillinger.

**Logg 5: 02.03.2015****Sted:** G1009, UiA**Klokkeslett:** 10-11.30**Tilstede:** Marit, Marit og Siri.**Mål:**

- Gjennomgang av forestilling før "premiere" i morgen

**Hva skjedde:**

Vi gikk gjennom hele forestillingen, spilte musikken og sa alle replikker.

Noe diskusjon angående "gåturen": Skal den beholdes eller er den unødvendig? Vi fant ut at den bryter en stemning og fører forestillingen videre, og bestemmer oss derfor for å beholde den. Stemningen blir endret under gåturen, og går fra å være tenkende og en følelse av håpløshet, til en mer positiv stemning, "la oss prøve igjen i morgen".

**Problemstillinger:**

Ingen spesielle problemstillinger.

**Logg 6: 03.03.2015****Sted:** Barneskole 1 og Barneskole 2**Klokkeslett:** 9.00-12.15**Tilstede:** Marit, Marit og Siri.**Mål:**

- Forestillinger!

**Hva skjedde:**Forestilling 1:

Barneskole 1, 2. klasse, cirka 35 barn. Forestillingen var nesten helt etter “oppskriften”.

Elevene lo av åpningsscenen. Marit S. sang feil sang som sin yndlingssang, men det gjorde ikke noe. De husket noe av teksten som Marit S. sang, og at det var lyse toner. De lo av teite lyder. Det virket som de klarte å følge med under hele Far Away selv om det er den lengste sangen. De lagde veldig fine plystrelyder, ble som vakker musikk. De begynte å miste noe av konsentrasjonen når vi kom til La flute de Pan/Nu solen går ned. Vi hentet de litt inn igjen under Kaffekantaten, men de lo ikke like mye som forventet. Det var veldig gøy at Marit S. sovnet.

Det virket som forestillingen falt i smak. Det var lett å få andreklassinger til å le av “teite” ting underveis, men de hang ikke så mye med på det som ble sagt. De mistet litt fokus underveis, så vi kan være enda mer publikumsrettet og utadvendte for å få de til å være med hele veien.

Forestilling 2:

Barneskole 1, 3. klasse, cirka 40 barn.

Denne forestillingen kom brått på oss. Det hadde skjedd en misforståelse mellom oss og kontaktlærer på skolen, og de trodde vi skulle ha to forestillinger. Derfor ble det forestilling for 3. klasse også, helt på sparket.

Elevene lo nesten ikke under hele åpningsscenen. En av elevene klarte å gjengi Marit S. sin rytme nøyaktig. Vi var mer utadvendte, og involverte publikum mer inn i forrige forestilling. Vi tok større musikalske friheter for å understreke det dramaturgiske. Elevene lo mer av teksten på kaffesangen enn på forestilling 1, og virket som elevene hang mer med på dialogene. De kom med forslag til hvordan vi kunne vekke Marit S., blant annet kile henne. På denne forestillingen ble den en litt brå avslutning, og det virket ikke helt som elevene forsto at vi var ferdige.

Det var stor forskjell på 2. og 3. klasse. 3. klassingene lo ikke like mye, og de lo av andre ting. De fulgte mer med på handlingen og dialogen. Noen ble litt urolige underveis. Mulig det kan være på grunn av at det egentlig skulle vært friminutt, og det var mennesker utenfor vinduet. Etter forestillingen ga elevene tilbakemeldinger på at de likte at vi sang på flere språk og at vi var flinke.

Forestilling 3:

Barneskole 2, 2. og 3. trinn, cirka 60 elever.

Elevene lo mye av åpningen, og responderte mer enn på de to forrige forestillingene. De snakket mer, både som en respons til oss og som “bråk”. Det var vanskeligere å holde på publikums konsentrasjon under denne forestillingen, og den ble derfor forandret en god del underveis. Vi måtte jobbe veldig aktivt for å klare å holde på fokuset til elevene, noe vi delvis klarte. Vi mistet de samme elevene flere ganger underveis, men klarte å hale dem inn igjen. Typiske steder hvor elevene blir fanget av forestillingen på nytt, er da de skal plystre, da Marit S. leter etter kaffe og da Marit S. sovner. Vi var



mye friere scenisk under denne forestillingen. Det var et større rom, så vi hadde god plass til å bevege oss. På denne forestillingen var det stor forskjell på elevene. De på første rad satt og var superkonsentrerte under hele forestillingen, men noen av de som satt bakerst mistet konsentrasjonen cirka halvveis. Det var et stort rom, og avstanden ble muligens for stor mellom oss og de bakerste elevene. En av lærerne ga oss tilbakemeldinger på at dette var en type konsert de ikke pleide å ha, at det var sjelden de hørte så fin musikk i denne sjangeren på skolen. Vi fikk også tilbakemeldinger på at flere av de elevene som vanligvis er veldig urolige, fulgte med under hele forestillingen, noe som ikke læreren hadde forventet på forhånd.

### **Logg 7: 05.03.2015**

**Sted:** Barneskole 3 og Barneskole 4

**Klokkeslett:** 9.00-13.15

**Tilstede:** Marit, Marit og Siri.

#### **Mål:**

- Forestillinger!

#### **Endringer siden tirsdag:**

Vi har gjort noen endringer på forestillingen siden tirsdag:

- Kaffescenen: Lete mer rundt omkring, også ute blant publikum.
- Fuglescenen: Bruke mer tid på å lytte etter fuglen.
- Avslutningsscenen: Bruke mer tid på å understreke at vi faktisk har funnet igjen verdens fineste sang. Marit S. instruerer oss andre i hvordan sangen er, hvem som spiller når, fransk tekst, hvilken tone vi starter på osv.

#### **Hva skjedde:**

##### Forestilling 1:

Barneskole 3, 3. klasse, cirka 50 barn. Denne forestillingen er ikke filmet.

På denne skolen hadde vi forestillingen i auditoriet. Positive sider: liten scene, sceneelementer til å skape variasjon i høyde og dybde. Ulemper: Klappseter og de fire første radene er på samme nivå. Klappseter er utfordrende for små barn å sitte på, og gjør elevene mer urolige.

Endringene virket som de gjorde forestillingen bedre. Elevene fulgte bedre med under siste sang, og de skjønnte at vi var ferdige når den sangen var slutt. Å bruke sceneelementer for å variere i nivå fungerte fint. Det skaper variasjon og gjør det mer spennende. Forestillingen i seg selv fungerte fint, men jeg personlig merket at konsentrasjonen glipper noen steder når det er to dager siden sist gang. Likevel gjør ikke dette så mye. Musikken er så godt innøvd at vi klarer å skjule feil.

I forhold til elevenes konsentrasjon, ser vi samme mønster som på de andre konsertene. Desto lengre bak elevene sitter, desto vanskeligere er det å holde konsentrasjonen. Det er uavhengig av kjønn, og det virker som typiske "rolige, snille" jenter som blir plassert bakerst heller ikke klarer å holde

konsentrasjonen hvis avstanden blir for stor. Det fungerte godt å bevege seg ut i publikum mens vi spilte for å fange oppmerksomheten på nytt. Hver gang vi flytter oss, skifter elevene fokus og de blir konsentrerte.

Tilbakemeldinger fra lærere: Lærerne takker for forestillingen, og sier at denne type forestilling/musikk er noe elevene sjelden eller aldri har opplevd på skolen før. Vi fikk også tilbakemelding på at flere av de elevene som vanligvis er veldig urolige, følger overraskende godt med og sitter i ro.

### Forestilling 2:

Barneskole 3, 2. klasse, cirka 50 barn.

Jeg hadde praksis i musikktime med dette trinnet i fjor vår, og kjenner derfor litt til elevene. Det var flere som kjente meg igjen, og det var en fin stemning før forestillingen startet.

Forestillingen gikk bedre enn den forrige. Vi hadde rukket å bli mer våkne, og mer konsentrerte. Denne klassen lo mye, og hang godt med store deler av tiden. Endringene i forestillingen fungerte godt også denne gangen, og det var ikke tvil om at forestillingen var over. Det satt dessverre tre gutter som ikke klarte å konsentrere seg nesten helt foran, og de ødela for de rundt. Vi klarte ikke å roe dem ned verken med å overse dem eller ved å gi dem oppmerksomhet, og det tok lang tid før lærerne tok tak i det. Utenom de tre fulgte de fleste godt med. Spesielt de på første rad var helt med på historien og fulgte godt med hele tiden.

Tilbakemeldinger: Vi fikk positive tilbakemeldinger fra elever og lærere. Det er tydelig at dette er musikk de vanligvis ikke får presentert, men det gjør ikke noe.

### Forestilling 3:

Barneskole 4, 2. og 3. trinn, cirka 60 elever.

Forestillingen her var i musikkrommet. Det er innebygde korbenker langs den ene veggen, noe som ga alle muligheter til å se godt. Det var bord som vi brukte som sceneelementer. Skolen hadde i tillegg scenelys, noe som satte en god stemning og ga oss muligheten til å gjøre det mørkt før drømmescenen. Elevene kom rett fra turdag, og var derfor ganske rolige og litt slitne under forestillingen. De kom med mange innspill, og var delaktige i forestillingen. Forestillingen gikk musikalsk noe dårligere enn tidligere på dagen. Det er vanskelig å være like fokusert på alle forestillinger. Dette er en treningssak for oss som utøvere, og noe som nok ville blitt bedre til hvis vi gjorde dette hver dag. I denne forestillingen var det spesielt en jente på første rad som fulgte veldig godt med, og som kom med en flott kommentar når Marit S. hadde sovna. Hun foreslo at vi kunne spille fin musikk sånn at Marit kanskje kunne drømme om den sangen hun hadde mista. Det er nøyaktig det vi skal gjøre, og var derfor veldig morsomt at denne jenta foreslo akkurat dette.

## Appendix 5: Jakten på Sangskatten, manus

### Åpningsscenen:

Marit: Å, nå skal det bli gøy å øve ☺ Vi må jo øve om vi skal bli verdens beste ☺

Marit S: Og veit du ka, ej he funne en ny sang, en skatt, og ej trur den e verdens finaste song. Den e heilt fantastisk nydelig!

Marit: Ååå, åssen æ den da?

Marit S: Jau, ... Å! Publikum! Nei kor kjekt!! Ej elska publium, (marit gløymer marit og marit set seg oppgitt ned på piano-krakken)

- Ej heite Marit..

Marit: Æ hedår åsså Marit! ( litt snurt for at Marit S tek oppmerksomheita)

MaritS: Hysj, no e det ej so prata. Ej heite Marit, å ej e sopran, å ej synge masse fine songa. Å ej ELSKA publikum! ... No skal dokke få høyre den finaste songen eg veit!

Tata ta, nei vent litt... tatatat, ehehm.... Tatatata taAAAAAAAAA.

MARIT: Avbryt med ABBA, (marit blir sjokkert)

MaritS: startar på nytt, (marit avbryt med *Let it Go*) Marit S listar seg bak henne og slår henne i hovudet.

Marit: Ååååå! KLONK! Åffår gjorde du det?

MaritS: Det va min tur til å synge, du skal alltid spele på pianoet ditt!

Marit: Du skal alltid vise deg fram!

MaritS: Neii,

Marit: Joo (dult)

Osv. (Hårrøsk)

Siri Kjem inn, vert sjokkert og ropar ut:

Siri: Heiheihei! Hva er det dere driver med? (Marit og Marit litt fra hverandre) Dere er jo bestevenner! Hvordan skal vi bli verdens beste til å spille sammen hvis dere bare krangler? Det er jo ganske barnslig? (Marit og Marit litt flau) Det er rett og slett skikkelig teit. Faktisk så teit som dette: weup (teite lydar)

- Venner?

Marit S: Ja

Marit: Ja

Siri: Hva skal vi spille i dag?

Marit S: Ej he funne verdas finaste song!! Den e en skatt, so fine e den at den glitra som en diamant ☺

Marit: Hvordan høres den ut?

Marit S: Slik: Stiller seg opp og opnar munnen, men ingenting kjem ut. Ej he gløymt den! Verdast vakraste song, som me skulle bli verdas beste på å spele!!

Siri: Da må vi finne den igjen!

Marit: Hvor hadde du den sist?

Marit S: I haudet mitt..

Siri: Da leter vi der.

Marit: Hvordan gjør man det?

Siri: Når det er rotete i hodet, leter man overalt i hver krik og krok. Man sier og synger ting man har sagt før, og leter i ordene man husker. Så kanskje vi finner akkurat de tonene og ordene som vi leter etter.

Marit S: Men det e ganske mange tanka i et haud, så då mi vi nok gå ganske langt!

FAR AWAY (minus fyrste vers)

Marit S: Hmm, ej kjøme ikkje på den... Men ej, OJ. En skog! Den va store, skal tru om songen e her...

FORESTS GREETING

Fuglescenen:

Marit S: Nei, ikkje her heller.. Åååå, Marit, det e so vanskelig å finne den!

Siri: Fugl

Marit S: Å, kanskje fuglane i skogen kan fortelle oss kar den e hen?? Ej trur me må spørre om fuglen he svaret. Når ej telle til tre, kan alle dokke som kan, plystre på fuglen, so kanskje han svara oss igjen ! ☺ 1,2,3! Neimen, ville ikkje fuglen svare? Me må prøve en gong til. 1,2,3. (hysj, hør!)

FLUTE DE PAN (Marit sit på golvet)

NU SOLEN GÅR NED(vokalise) (Siri sit på golvet)

Marit S: Nei, no gir ej opp! Det he blitt mørkt ute, sola he gått ned og ej blynde å bli trøtte. Ej trur me må gå heim. (Går heim)

Kaffescenen:

Marit S: Men ej veit ka som hjelpe når ej e trøtte! Kaffi ☺ Vil dokke ha en kopp kaffi? Ok, men kar sette ej no kaffeboksa?? (leite)

KAFFEKANTATEN

Marit S: DEN E TOMME! Gjeeesp, men då klarakje ej å halde mej våken, ej e nemlig so trøtzzzz...

Drømmescenen:

Siri: Sover hun?

Marit: Nei, gjør ho?

(Begge listar seg bort, pirkar i Marit ..Fnisar og ler)

Siri: Av og til er det lettere å huske ting når man har sovet litt først. Vi spiller en drømmesang, så sover hun ekstra godt!

KRISHNA

Avslutningsscenen:

Marit S: Å, so godt det va å sove litt... Men ej he drømt so deilig, ej drømte.... Å, no huska ej korleis songen e! Siri og Marit! Kviskre..

PORTRAIT

## Litteraturliste

### Diskografi:

- ABBA. (1976). *Arrival* [CD]. Ukjent: Polar.
- Bach, J. S. (2000). *Ei! Wie schmeckt der Coffee süsse (Kaffekantaten)* [Noter]. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Bobbysocks. (1985). *Bobbysocks* [grammofonskive]. Oslo: Bahama Records.
- Chaminade, C. (ukjent). *Portrait (Valse Chantée)* [Noter]. Paris: Enoch.
- Egner, T. (2003). *Folk og røvere i Kardemomme By* [CD]. Ukjent: Egmont Serieforlag AS.
- Copland, A. (1951). *Heart, we, will forget him* [Noter]. New York: Boosey & Hawkes.
- Cowell, H. (1964). *Vocalise* [Noter]. New York: C. R. Peters.
- Green, U. & Cohn, A. (2011). *Greatest trombone collection* [CD]. Ukjent: Master Series Inc.
- Kalliwoda, J. W. (ukjent). *Far away (In die Ferne)* [Noter]. Leipzig: C. F. Peters.
- Lien, A. (1994) *Felefeber* [CD]. Ukjent: Grappa Musikkforlag A/S.
- Menzel, I. (2013). *Let it Go* [CD]. Ukjent: Walt Disney Records.
- Mouquet, J. (1904). *Pan et les oiseaux (La flûte de Pan)* [Noter]. Paris: Editions Henry Lemoine.
- Måwe, H. (2012). *Best – Beethoven* [CD]. Ukjent: X5 Music Group.
- Reinecke, C. (ukjent). *The Forest's Greeting (Waldesgruss)* [Noter]. Leipzig: C. F. Peters.
- Rihanna (2012). *Diamonds* [CD]. Ukjent: The Island Def Jam Music Group.
- Roussel, A. (1925). *Krishna fra Joueurs de flûte, opus 27* [Noter]. Paris: Éditions DURAND.
- Saint-Saens, C. (1988). *Carneval des Animaux* [CD]. Ukjent: Universal International Music B.V.
- Sommerfeldt, Ø. (1984). *Hildring i speil* [Noter]. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Sutherland, J. & Bonyng, R. (1992) *Home Sweet Home* [CD]. Ukjent: Decca Music Group Limited.
- Trad. (ukjent). *Nu Solen Går Ned* [Noter]. Ukjent utgiver.

**Bøker:**

- Angelo, E. (2012). Musikalitet. I Sæther, M. & Angelo, A. (Red.), *Barnet og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakketeig, E. (2012). Å belyse kompleksitet ved å kombinere ulike metoder. I Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (263-281). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke, hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) A.s.
- Berulfsen, B. & Gundersen, D. (1978). *Fremmedordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget, H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) A/S og A/S Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørkvold, J. R. (2011). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Hentet den 16. april 2015 fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008110600071](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008110600071)
- Eir, H. & Gregersen, G. (2002). *Musikken spiller en rolle – en bog om musik med de 0-8-årige*. Ukjent: Folkeskolens Musiklærerforening.
- Gulløy, E. & Haraldsen, G. (2012). Spørreskjemaundersøkelser blant barn og ungdom. I Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (174-204). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hammershøj, H. (oversatt av Bureid, G.) (1995). *Barnets musikalske vei*. Hentet 5. April 2014 fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008022500071](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022500071)
- Hauge, N. L. (1991). *Antikkens guder og helter*. Hentet 12. april 2014 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/ff2f4c8d0a989361ced597e1aa1aa56f.nbdigital?lang=no#5>
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet. Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. I MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Red.). *Musical Identities*. (41-59). Oxford: Oxford University Press.
- Lotherington, A. T. (1990). *Intervju som metode*. Hentet 16. april 2015 fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013100708011](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013100708011)
- Kjølberg, K. (2010). *Rom for romanser*. (Doktorgradsavhandling). Hentet den 29. mars 2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172408>

- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Myklebust Odland, A. (2015, april). Tester fremtidens konsertformer. *Musikkultur*, ss. 22-25.
- Nesheim, E. (1994). *Med publikum som mål*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- North, A. & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Nygaard, Å. & von Germeten, G. (Red.) (2009). *Bruk konserten!* Oslo: Rikskonsertene.
- Runsjø, P. (1998). Ingen er umusikalske: Musisk musikkforståelse i barnehage, skole og skolefritidsordning. Tønsberg: Høyskolen i Vestfold.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hentet 12. April 2014 fra <http://site.ebrary.com/lib/agder/Doc?id=10468483&ppg=18>
- Sætre, J. H. (1994). *Musikkformidling som fenomen – en teoretisk drøfting*. (Hovedfagsoppgave, Norges Musikkhøyskole). Sætre: Oslo.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, A. D. (2002) Youth Identity and Music. I MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Red.). *Musical Identities*. (134-150). Oxford: Oxford University Press.
- Valberg, T. (2011). *En relasjonell musikkestetikk. Barn på orkesterselskapenes konserter*. Gøteborg: Intellecta infolog.
- Valberg, T. (2002). *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

**Internett:**

- Antroposofi. (2013). I *Store norske leksikon*. Hentet 18. april 2015 fra <https://snl.no/antroposofi>
- Bergan, Jon Vidar. (2012). Emo. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2015 fra <https://snl.no/emo>
- Bergan, Jon Vidar. (2011). Pønk. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2015 fra <https://snl.no/p%C3%B8nk>

- Christensen, T. W. (2011). *Når musikken gir mening*. Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/publiserte-oppgaver-og-rapporter/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010). *Kvalitativ metode*. Hentet den 15. april 2015 fra [https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnærminger/kvalitativ-metode/#\\_Toc218496471](https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnærminger/kvalitativ-metode/#_Toc218496471)
- Er og har-problemet (2014). *Riksmålsforbundet*. Hentet 11. April 2014 fra <http://www.riksmålsforbundet.no/Ordet/Arkivet.aspx?PID=124&M=NewsV2&Action=1&NewsId=484>
- Fink-Jensen, K. (1992). Jon Roar Bjørkvold: Det musiske mennesket (anmeldelse). *Dansk årbog for musikkforskning*. Volum 20. Hentet 18. april 2015 fra [http://www.dym.dk/volume\\_20\\_contents.html](http://www.dym.dk/volume_20_contents.html)
- FNs barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet den 16. april 2014 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Freidig Forlag. (2015). *Det musiske mennesket, omtaler*. Hentet 17. april 2015 fra [http://www.freidig.no/omtale\\_dmm.html](http://www.freidig.no/omtale_dmm.html)
- Færøvik, U. (2009). *Kvalitet i Den kulturelle skolesekken, en diskursanalyse*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet 23. april 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/publiserte-oppgaver-og-rapporter/>
- Hansen, J. E. E. & Bøhn, S. (2013). Steinerskoler. I *Store norske leksikon*. Hentet 16. april 2014 fra <https://snl.no/Steinerskoler>
- Identitet. (2010). *Bokmålsordboka*. Hentet 1. April 2014 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=identitet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Kjølberg, K. (2014). *Skolekonserter av høy kvalitet. En studie av rikskonsertenenes programråds vurderinger og kvalitetssikring av skolekonsertproduksjoner*. Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/publiserte-oppgaver-og-rapporter/>
- Kulset, N. (2002). Helheten er musisk! *Foreningen musikk fra livets begynnelse*. Hentet 27. april 2015 fra <http://www.musikkfralivetsbegynnelse.no/medlemmer/medlemmer-fagfolk/artikler-og-forskning/helheten-er-musisk/>
- Kulturrådet (2015). *Den Kulturelle skolesekken*. Hentet 8. mars 2015 fra <http://www.kulturradet.no/dks/om-dks>



- Latham, A. (2015). Peter and the Wolf. I *The Oxford Companion to Music*. Hentet 2. mai 2015 fra <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e5115>
- *Morgendagens Helter – piano*. (2008). [videoklipp]. Hentet 30. april 2015 fra <https://www.youtube.com/watch?v=FqKiaRvwQsU&NR=1>
- Pythagoreerne. (2011, 20. november). I *Store norske leksikon*. Hentet 12. april 2014 fra <http://snl.no/pythagoreerne>
- QCA. (2014a). Hentet 10. april 2014 fra <http://www.qca.org.uk/>
- QCA. (2014b). *About us*. Hentet 10. april 2014 fra <http://www.qca.org.uk/7.html>
- QCA. (2014c). *What we do*. Hentet 10. April 2014 fra <http://www.qca.org.uk/3657.html>
- Rikskonsertene. (2015a). *Om oss*. Hentet 11. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/om-oss/>
- Rikskonsertene (2015b). *Publiserte oppgaver og rapporter*. Hentet 30. april 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/publiserte-oppgaver-og-rapporter/>
- Rikskonsertene (2015c). *Velkommen til skolekonsertene!* Hentet 11. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/skolekonserter/>
- Rikskonsertene (2015d). *Programforslag*. Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/programforslag/>
- Rikskonsertene (2015e). *Strategi 2013-2016*. Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/om-oss/>
- Rikskonsertene (2015f). *Aktuelle temaer og problemstillinger*. Hentet 30. april 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/aktuelle-temaer-og-problemstillinger/>
- St.meld. 8, 2007-2008 (2007). *Kulturell skolesekk for fremtida*. Oslo: Det Kongelige Kultur- og Kyrkjedepartement. Hentet 8. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Sundberg, O. K. (2015). Etoslæren. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. april 2015 fra <https://snl.no/etosl%C3%A6ren>
- Svartdal, Frode. (2015). Observasjon: psykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 16. april 2015 fra <https://snl.no/observasjon%2Fpsykologi>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a) Hovedområder. I *Læreplan i musikk*. Hentet 9. februar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b) Formål. I *Læreplan i musikk*. Hentet 9. Februar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Kompetansemål – etter 2. årstrinn. I *Læreplan i musikk*. Hentet 29. april 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/Etter-2-arstrinn/>
- VG (2015a). *Rihanna*. Hentet 12. april 2015 fra <http://lista.vg.no/artist/rihanna/4465>
- VG (2015b). *The Fox*. Hentet 13. april 2015 fra <http://lista.vg.no/artist/ylvis/singel/the-fox/6128#graph>
- Øye, H. (2009). *Det magiske møtet?* (Mastergradsavhandling, Norges Musikkhøgskole) Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.rikskonsertene.no/fou/publiserte-oppgaver-og-rapporter/>