

Når musikken gir mening

Kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter

Torild Wagle Christensen



Når Musikken Gir Mening

Torild Wagle Christensen

Når musikken gir mening

KOMMUNIKASJON OM KVALITET I SKOLEKONSERTER

ÇAPPELEN DAMM
AKADEMISK

© Torild Wagle Christensen, 2017

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Typesetting: Datapage India (Pvt.) Ltd.

Cover Design: Cappelen Damm

Cover Photo: Lars Opstad / Kulturtanken

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	9
De som har bidratt i studien.....	10
Aktører, navn og forkortelser	13
Kapittel 1 Innledning	19
Bakgrunn for studien	19
Problemstillinger.....	23
Struktur og oppbygning	26
Studiens rolle i DKS-forskningen.....	27
Kapittel 2 Kvalitet i musikk og formidling.....	37
Monologisk og dialogisk formidling.....	37
Ytre og indre dialog.....	42
Formidling i DKS.....	46
Kvalitativ og kvantitativ kvalitet.....	53
Fornuft og følelser i kunstbedømming.....	55
Kunstobjekter og kunstkonstruksjoner.....	57
Taus og talt kunnskap om musikk.....	60
Skolekonserten som produkt og prosess.....	65
Kvalitetskriterier for skolekonserter	67
Prosesskvalitet og produktkvalitet	70
Rammer for undersøkelsen.....	73
Kapittel 3 Rommets muligheter.....	77
Relasjoner i rommet.....	77
Sentrale og marginale posisjoner.....	78
De underprivilegertes posisjon.....	78
Situerte posisjoner i DKS-forskningen.....	81
Kvalitativ studie av kvalitet	85
Metoder og empiri.....	85
Skolekonserten som forskningssubjekt	87
Å sette ord på observasjoner	90

Fra plandokumenter til spontane utbrudd	92
Sentrale og marginale eksempler	97
Eksempels makt	97
Presentasjon av produksjonene	102
Partenes vurderingskompetanse	106
Steder og deltakere	109
Musikk- og scenekunstformidlere	111
Skoler og skolerepresentanter	113
Kapittel 4 Formelle kvalitetskrav	117
Departementets føringer for DKS	117
Kvalitet som profesjonalitet	119
Sentrale føringer for musikk i DKS	123
Visjoner og mål	124
Programrådets kvalitetssikring	128
Programrådets vurderingsgrunnlag	131
Kapittel 5 Kvalitet er gode utøvere.....	137
Kvalitet i praksis	137
«Flinke musikere»	139
Ønskevisten i praksis	144
Ord om det tause	149
Profesjonell musikkutøving	154
Musisering og aktivisering	158
Utøverkvalitet i ulike sjangre	164
Hva er en god skolekonsertmusiker?	165
Kapittel 6 Kvalitet er god musikk	169
«Ikke på lissom»	169
Musikksyn og sjangerpreferanser	173
Sjangerallenes tale	175
Sjangerpreferanser og prioriteringer	185
Musikksmak og musikkbedømming	191
Hva er god musikk?	195
Kapittel 7 Kvalitet er en god skolekonsert	199
«Det må skje noe»	199
«Musikken må ikke forsvinne»	200
Når musikken taler for seg selv	203
Musikalske variasjoner	208
Kontraster, lek og spenning	210
Skolekonserter som scenekunst	214
«Det dominante øyet»	214

Når musikken blir synlig	218
Spenning uten ord	225
Dramaturgien i barns magiske rom	228
Rommets betydning.....	231
Musikk og mellomsnakk.....	234
«Ubetenksomme mellomstikk».....	234
Når dialog blir musikk	241
Hva er en god skolekonsert?	245

Kapittel 8 Kvalitet er en viktig skolekonsert.....249

Tradisjon eller nyskaping?	249
«Skjellsettende» skolekonserter	252
Eksistensielle musikk møter	258
Spøk eller alvor?	264
Hva er en viktig skolekonsert?	266

Kapittel 9 Kommunikasjon om kvalitet271

Subjektivitet og objektivitet	271
Konflikt og konsensus	272
Taus kvalitet og talte kriterier	277
Kunstkompetente barn	282
Å sikre det usikre.....	286
Målbar kvalitet i skolekonserter	287
Monologister og dialogister.....	291
Når musikken gir mening	298

Referanser 301

Dokumenter fra Kulturtanken, DKS og Rikskonsertene	309
Dokumenter om produksjonene i undersøkelsen	311
Feltnotater	312

Appendix.....313

1. Statistikk over uttrykkenes andel i DKS-tilbudet	314
2. Sjangerstatistikk for skolekonserttilbudet	315

Om forfatteren317

Tabeller

3.1 Musikk sjangre i produksjonene	105
3.2 Visuelle og verbale kunstuttrykk i produksjonene.....	105
3.3 Programrådet for skolekonserter	112
3.4 Musikk- og scenekunstinformeranter	112
3.5 Skolene og barnehagen i undersøkelsen	114

3.6 Elevinformanter i dybdeundersøkelsen (Gruppeenquete og klasseintervju).....	114
3.7 Allmennlærere og barnehageansatte i undersøkelsen.	115
3.8 Kulturkontaktene i undersøkelsen.	115
6.1 Landsomfattende sjangerstatistikk for skolekonserter.....	176
6.2 Vekting mellom sjangergrupper i landsomfattende sjangerstatistikk.....	178
6.3 Sjangeroversikt for skolekonserntilbudet i Telemark.	179
6.4 Vekting mellom sjangergrupper i Telemark.	180
6.5 Vekting mellom historisk og nyere musikk i landsomfattende sjangerstatistikk.	182
6.6 Elevsvar på spørsmålet: Hva slags musikksgangre bør det være i skolekonserterne? Sett ett eller flere kryss.....	191
Appendix 1: Statistikk over uttrykkenes andel i DKS-tilbudet.....	314
Appendix 2: Sjangerstatistikk for skolekonserntilbudet.....	315

Forord

Hva kjennetegner en god skolekonsert? Hva er et godt kulturtilbud for skoleelever? *Kvalitet* er et overordnet mål for Den kulturelle skolesekken (DKS), men hva det innebærer i praksis er uklart og gjenstand for kontinuerlig debatt. Ofte tas kvalitetsbegrepet for gitt. Ordet brukes da som et innholdsløst mantra, der deltakerne kun understreker at kulturtilbudene må ha kvalitet. Samtidig fylles begrepet daglig med konkret innhold av kunstnere og lærere gjennom deres arbeid. Bak deres innsats ligger det gjerne et ønske om å skape kvalitet i betydningen gode kulturopplevelser som utgjør en forskjell. De møtes i ønsket om å utvikle noe som er godt, men kan være uenige om hva det gode er og hvordan det best oppnås. Av og til ender uenighetene i spenninger og samarbeidsproblemer som skader den saken alle har et så sterkt engasjement i. Kommunikasjon om kvalitet i DKS er utfordrende for samarbeidspartene og derfor en viktig tematikk for kulturforskningen. Jeg ønsker med denne boka å bidra til å klargjøre debatten om kvalitet og gi innspill til partenes kommunikasjon i praksisfeltet. Her forsøker jeg å komme nærmere hva kvalitet kan bety i konkrete kulturformidlingssituasjoner. Jeg beveger meg derfor mot praksis og det kulturspesifikke, og det feltet jeg studerer er musikkområdet i DKS.

Temaet kvalitet i musikktilbud for barn og unge har opptatt meg lenge, og denne boka bygger på tidligere arbeider. I bunn ligger min mangeårige praksis som musikkpedagog og musiker i ulike sammenhenger.¹ Gjennom arbeidet med faget *Kultur for barn og unge* ved Høgskolen i Sørøst-Norge, studiested Bø (HSN), har jeg dessuten blitt fasinert av alle de *generelle* utfordringene formidlere innenfor ulike kulturuttrykk deler. Dette er blant annet tema for mitt bidrag i læreboka *Kulturfagene – En innføring* (Grothen og Reksten (red.) 2010). Men det generelle kan som nevnt bli luftig og innholdsløst uten koplinger til det konkrete. Både i undervisning og forskning har jeg derfor også vært opptatt av det *spesifikke* i ulike kulturformidlingspraksiser.

¹ Se «Om forfatteren».

I perioden 2008-2011 gjennomførte jeg et forskningsprosjekt om skolekonserter som var et samarbeid mellom Rikskonsertene og Høgskolen i Telemark (nå HSN). Rikskonsertene var da kun nasjonal aktør for musikkområdet i DKS, mens de fra 2016 er etat for hele ordningen under sitt nye navn *Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge*. Samarbeidsprosjektet er beskrevet i rapporten *Når musikken gir mening. Hovedtrekk i en studie av kvalitet i skolekonserter* (Christensensen 2015). Siden da har jeg videreutviklet denne skolekonsertstudien, for målet har hele tiden vært å utgi ei bok om emnet. Boka har samme hovedtittel som rapporten, for tematikken er lik, men undertitlene er ulike, siden innhold og omfang er forskjellig. I rapporten oppsummerte jeg prosjektets hovedfunn og diskuterte noen av de veivalgene skolekonsertformidlere står overfor. Men hovedmålet med studien, nemlig å få utforsket deltakernes praksisnære kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter, kommer ikke frem i en slik rapport. Det er dette boka omhandler.

Utgangspunktet for boka er altså den nevnte HiT-rapporten, og noe av innholdet er også likt. Kapitlene «Bakgrunn for studien», «Studiens rolle i DKS-forskningen», «Monologisk og dialogisk formidling» og kapittel 9, «Kommunikasjon om kvalitet», er i hovedtrekk de samme som i rapporten, men tekstene er revidert og dermed noe endret. I kapitlet «Bakgrunn for studien» er presentasjonen av musikktilbudet i DKS oppdatert til dagens situasjon. Jeg relaterer studien til nyere DKS- og skolekonsertforskning i kapitlene «Studiens rolle i DKS-forskningen og «Monologisk og dialogisk formidling», og i kapittel 9 drøfter jeg undersøkelsens funn i lys av denne forskningen. Her har det vært interessant å se at studien dels bekrefter, dels nyanserer og noen ganger også korrigerer tidligere etablerte sannheter i DKS- og skolekonserfeltet. Mitt håp er derfor at denne boka kan bli et bidrag til å bringe debattene om kvalitet i elevers møter med musikk og annen kunst videre. Disse debattene er viktige, ikke bare for utviklingen av DKS, men også for arbeidet med kultur for barn og unge på andre arenaer. Gjennom studier av konkrete praksiser kan også de generelle debattene om kvalitet i kulturformidling få nye innspill.

De som har bidratt i studien

Det er mange som har bidratt i arbeidet med denne boka. Takk til Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark) for tildelte forsknings- og publiseringsmidler som har gjort ferdigstillingen av arbeidet mulig. Jeg vil

også takke alle som har gitt faglige bidrag til studien. Her vil jeg først rette en stor takk til de som har deltatt i undersøkelsen. Det gjelder skoleelever og lærere, scenekunstnere og musikere, fylkes- og Rikskonsert-produsenter, samt medlemmene av Rikskonsertenes programråd for skolekonserter 2008-2009. De har alle vist stort engasjement i studien, sjenerøst delt av sin tid og gitt mangfoldige og interessante kvalitetsbeskrivelser. Deres svar har gjort utforskningen av verbalspråklig kommunikasjon om skolekonserter mulig.

FoU-leder Egil Rundberget i Rikskonsertene, og i Kulturtanken frem til 2017, har gjennom hele studieperioden bidratt med engasjerte faglige innspill og med viktig informasjon om skolekonserntilbudet. På grunn av alle endringene som har skjedd i Rikskonsertenes virksomhet fra de var nasjonal aktør til de i 2016 ble etat for Den kulturelle skolesekken under navnet *Kulturtanken*, har dette vært et stort arbeid. Tusen takk til ham! Takk også til Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef Scott Rogers for grundig informasjon om Programrådets vurderingsarbeid i dag, noe som har synliggjort hva som er endret og hva som stadig står fast i deres virksomhet.

Sigrd Røyseng, professor i kultur og ledelse ved Handelshøyskolen BI i Oslo, har vært en viktig veileder og støttespiller i første del av skriveprosessen. Hun har hjulpet meg til å klargjøre og nyansere min posisjon og min studie. Takk til henne for kunnskapsrike, kritiske og inspirerende kommentarer! Magne Espeland, professor i musikkpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, bidro med en vurdering av det første utkastet til boka. Takk til ham for grundig lesning og konstruktiv kritikk som har ført til endringer gjennom hele teksten fra min side, deriblant et nyskrevet kapittel 3. Jeg vil også takke prosjektleder Kjell Thoreby, som med utgangspunkt i sine utenlandsreiser for Rikskonsertene, ga meg metaforen om forskning som reisefortellinger. Det språkbildet har inspirert meg gjennom hele dette arbeidet.

Mine gode kulturkolleger ved Høgskolen i Sørøst-Norge, studiested Bø, har bidratt med faglig inspirasjon gjennom hele forskningsperioden. Jeg vil spesielt takke Annette Winkelmann, Anne Svånaug Haugan og Bente Støa for givende diskusjoner om temaet kunst, formidling og kvalitet, og for deres uvurderlige hjelp i en tidspresset arbeidssituasjon ved HSN. Stor takk også til mine gode venner, musikerne og musikkpedagogene Janne Brudvik Villa, Grethe Laugerud og Signe Bakke, for inspirerende samtaler om musikk for, med og av barn. Dessuten vil jeg takke min mann Otto M. Christensen for hans tålmodighet og støtte i hele studieperioden, for hans kunstfilosofiske og vitenskapsteoretiske

FORORD

innspill og for klargjørende kommentarer i skriveprosessen. Til sist, men ikke minst, vil jeg takke barna mine, Anna og Maria, for morsomme samtaler om musikk og skolekonserter, og for at de har vist meg når musikken gir mening for dem.

Bø, 13.03.2017

Torild Wagle Christensen

Aktører, navn og forkortelser

Den kulturelle skolesekken er i stadig endring, og det er også aktørens navn og kulturtilbudenes titler. Da jeg startet arbeidet med denne skolekonsertstudien i 2008, ble *Den kulturelle skolesekken* (DKS) brukt både som betegnelse på selve ordningen og som navn på sekretariatet med det nasjonale ansvaret for ordningen. Med overføringen av DKS-sekretariatet til Rikskonsertene som deretter skiftet navn til *Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge*, ble både titler og ansvarsområder i DKS og Rikskonsertene forandret. *Kulturtanken* ble navnet på den nye DKS-etaten som nå er nasjonal enhet for alle kulturuttrykkene i DKS, selv om hovedtyngden av etatens første ansatte kommer fra Rikskonsertene og dermed har spesialkompetanse i musikk (jf. Kulturtanken 26.04.2016).

Med opprettelsen av Kulturtanken forsvant altså Rikskonsertene som en særskilt nasjonal aktør for musikkområdet i DKS. De blant Kulturtankens medarbeidere som fortsatt skal kvalitetssikre musikktilbudet tilhører ikke lenger en musikkinstusjon med ordet konsert i navnet. Her er det oppstått et skille mellom musikk og de andre kulturområdene i DKS. Mens Rikskonsertene er historie, lever de tidligere nasjonale aktørene for visuell kunst, scenekunst, film, litteratur og kulturarv videre, selv om deres roller i DKS blir endret og de nå bærer det nye navnet nasjonale formidlere (jf. DKS: Nettnotat 1). Nasjonalmuseet og Norsk scenekunstbruk vil for eksempel fortsatt være aktører i DKS, mens Kulturtanken vil være den samlende nasjonale enheten også for kunstområdene visuell kunst og scenekunst. Lin Marie Holvik formulerer disse endringene slik i sitt første nyhetsbrev som nytilsatt direktør i Kulturtanken:

Alle kunstfeltene skal få sin rettmessige plass i vårt system. [...] Verken produsent- eller musikk-kompetansen som er på huset vårt skal ut med badevannet, men vi skal være så ærlige å si at vi ikke enda vet helt hvordan vi på best mulig måte skal organisere dette (Kulturtanken 26.08.2016).

Rikskonsertenes musikk- og produsentkompetanse skal altså ikke «ut med badevannet», men hva som skjer med denne kompetansen, og *hvordan* Kulturtanken skal få gitt de ulike kunstfeltene sin rettmessige plass er uavklart på dette tidspunktet. Kulturtankens omstillingsprosess går imidlertid raskt videre. Allerede én måned etter direktørens første kulturtanker kommer hun med nyheten om at skolekonsertordningen i sin nåværende form legges ned. «Musikken vil inngå som en av seks kunstformer som Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge har et ansvar for å forvalte sammen med landets fylkeskommuner og 100 %-kommuner», skriver hun (KT/RK 28.09.2016). Høsten 2018, når omstillingen skal være ferdig, vil dermed også *skolekonsertordningen* være historie. De to tidligere adskilte systemene, skolekonsertordningen og DKS, skal leve sammen i én etat og én ordning (Ibid). Måneden etter dette vedtaket er rammene for omorganiseringen vedtatt. Holvik kommer da med enda en nyhet:

Vi oppretter en ny avdeling som vi kaller *Kunst, kultur og skole*. Det som tidligere var Rikskonsertene og forvaltet et stort og bredt musikkfelt, skal nå forvalte alle seks kunstuttrykkene i Den kulturelle skolesekken. Vi vet at mange har opplevd at musikken har vært prioritert høyt, og vi har fått tilbakemeldinger på at man nå håper at Kulturtanken skal kunne klare å behandle alle kunstformene likeverdig. Det er både vårt oppdrag og vårt mål. Derfor skal vi også ha kompetanse i eget hus på alle kunstfelt, samt på pedagogikk og skole i vår nye organisasjon. Noen utlysninger vil nok derfor komme før jul. Den nye avdelingen skal jobbe for å løfte alle kunstformene i DKS (KT/RK 04.11.2016).

Rikskonsertenes nasjonale ansvar for musikktilbudet i DKS videreføres altså i den nye organisasjonsstrukturen, og gjennom nytilsetninger i den nyopprettede avdelingen *Kunst, kultur og skole* skal Kulturtanken få tilført den brede kunst- og skolekompetansen DKS-etaten trenger. Dessuten opprettes en operativ enhet kalt *Kunsttanken*, der de tidligere RK-produsentene i samarbeid med DKS-feltets aktører skal «utvikle nye produksjoner og prosjekter i DKS» (Ibid; Kulturtanken: Nettnotat 1).

Kulturtankens *indre* organisasjonsstruktur er dermed i ferd med å komme på plass, men deres samarbeidsstruktur *utad* er ennå ikke helt avklart. Her er det verdt å merke seg at Kulturtanken utfra regjeringens mandat er forpliktet til å involvere mange aktører. De skal:

Samarbeide om innhold og kvalitet med høyere kunstutdanning, lærerutdanning, kunst- og kulturinstitusjoner og -organisasjoner, produksjonsmiljøer og nasjonale aktører for Den kulturelle skolesekken (KUD 18.08.2015).

De tidligere nasjonale aktørene i DKS, nå nasjonale formidlere, er altså bare *noen* blant alle de institusjonene, organisasjonene og miljøene Kulturtanken skal samarbeide med. Direktøren kommer inn på denne store samarbeidsutfordringen i sitt første nyhetsbrev. Der skriver hun:

Vi skal også føre gode samtaler med produksjonsmiljøene, med kulturinstitusjoner og ulike aktører som i dag er involvert både i Rikskonsertene og Den kulturelle skolesekken, og helt sikkert noen som i dag ikke er involvert. Vi ønsker en stor nasjonal dialog med mange aktører. Kulturtanker, rett og slett (Kulturtanken 26.08.2016).

Her understreker Holvik viktigheten av et samarbeid med mange ulike kulturaktører, og i sitt novemberbrev fremhever hun i tillegg *opplæringssektorens* aktører:

[...]vi er glad for at Kulturdepartementet også har sagt at vi skal samarbeide med Kunnskapsdepartementet, med høyskoler og forskningsmiljø, med kultursektoren selv, og ikke minst, med våre partnere i fylker og kommuner, samt med skoler og lærere (Kulturtanken 04.11.2016).

Og på Kulturtankens nettplattform som publiseres 19.12.2016 beskrives de aktuelle samarbeidsaktørene som «alle våre DKS-partnere i fylkeskommuner og kommuner, på skoler og i kunst- og kulturinstitusjoner» (Kulturtanken: Nettnotat 2). Ut fra regjeringens mandat, Kulturtankens nettplattform og direktørens signaler vil Kulturtankens samarbeidspotensiale være nesten ubegrenset. Det virker dermed klart allerede nå at de tidligere nasjonale aktørenes posisjon vil bli nedtonet til fordel for et større mangfold av aktører, noe som også vil kunne gjelde musikkområdet i DKS. Her blir det interessant å se hva slags produsenter som vil få størst innflytelse på musikktilbudet. Kulturtankens musikkprodusenter skal som nevnt konsentrere seg om utviklingsarbeid og vil kunne påvirke hva slags typer musikkproduksjoner som blir prioritert i DKS. Fylkene overtar ansvaret for musikktilbudet til skolene, og fylkesmusikkprodusentene får dermed stor innflytelse her (jf. KT/RK 12.10.2016). Spørsmålet er imidlertid om produsenter fra andre musikk institusjoner og det frie feltet i større grad vil bli trukket inn. Det er i alle fall Kulturtankens målsetting for den operative enheten *Kunsttanken*: Den skal «sørge for kontakt med utøvende kunstmiljøer og kunst- og kulturinstitusjoner» (Kulturtanken: Nettnotat 1).

Alle usikkerhetsmomentene i Kulturtankens omstillingsprosess og aktørenes stadig skiftende navn og ansvarsområder er krevende for praksisfeltets

deltakere, men det er også en utfordring for oss som skal utforske og analysere aktørenes roller i DKS. Hva skal vi for eksempel kalle dem som har nasjonalt ansvar for musikk i DKS og som tidligere het Rikskonsertene? De har vært Den kulturelle skolesekkens mektigste aktør i dette kulturfeltet, og nå har de ikke lenger noe eget navn. Samtidig har de fått utvidet makt som *Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge*.

Jeg har valgt å omtale musikkområdet i DKS og dets sentrale aktør på følgende måte: Skolekonsertordningen er som nevnt snart historie, så denne termen brukes kun som en historisk betegnelse på en ordning som ble opprettet av Rikskonsertene i 1968 og som blir nedlagt av Kulturtanken i august 2018.² Skolekonsertvirksomheten lever imidlertid videre i DKS. FoU-leder Egil Rundberget forklarer endringene og den nye begrepsbruken slik:

Rikskonsertenes skolekonsertordning er ute. (Regioner, fylker og 100 %-kommuner kan lage sine egne ordninger hvis de vil.) Skolekonsertene vil fortsette, og kan i teorien bli like mange som nå. Musikktilbudet i DKS vil hete musikk i DKS (på linje med scenekunst i DKS, osv.) Musikktilbudet vil (som i dag) ha ulike formater. Det dominerende formatet er skolekonsert, også kalt «40 minutter ribbeveggkonsert». Dette formatet har dog mange varianter ift arena, kontekst, osv. Andre formater kan være festivalbesøk, musikkverksteder, tverrkunstneriske produksjoner med en vesentlig andel musikk (ofte kalt kunstarter i samspill), osv. (Rundberget 07.11.2016).

Skolekonserter får altså en snevrere betydning enn tidligere. Da studiens feltarbeid ble gjennomført i 2008-2009, ble skolekonsertbetegnelsen brukt om flere formater, ikke bare *40 minutter ribbeveggkonsert*. På grunn av målet om størst mulig bredde i utvalget omfatter undersøkelsen også formatene *musikkverksted* (work shop) og *tverrkunstnerisk produksjon* med en vesentlig andel musikk (kunstarter i samspill). I tråd med Rikskonsertenes praksis frem til nedleggelsen av skolekonsertordningen bruker jeg derfor termene skolekonsert og skolekonsertsamarbeid i *vid* betydning om ulike formater i musikktilbudet. I analyser og drøftinger av nasjonale utfordringer for det samlede musikktilbudet anvender jeg betegnelsen musikk(tilbudet) i DKS.

Når det gjelder aktøren med nasjonalt ansvar for musikk i DKS og som frem til 2016 het Rikskonsertene, har jeg valgt følgende løsning: Jeg bruker tittelen

2 Se Kulturtankens *Prosjekt 2018* (KT/RK 12.10.2016) og Kjell Skyllstadts beskrivelse av skolekonsertenes historikk i Rikskonsertenes *Festskrift. 25 år i musikkens tjeneste* 1993: 12-14).

Rikskonsertene når jeg omtaler deres virksomhet som nasjonal aktør i DKS frem til navnebyttet 26.04.2016. Siden feltarbeidet ble gjennomført før omorganiseringen, bruker jeg også navnet Rikskonsertene i omtalen av deres representanter i undersøkelsen. Jeg kaller for eksempel produsentene deres for Rikskonsertprodusenter til forskjell fra fylkes(musikk)produsenter.

I perioden fra navnebyttet 26.04.2016 til ny nettplattform for Kulturtanken ble publisert 19.12.2016 har de tidligere Rikskonsertansatte presentert seg selv og sin virksomhet med dobbeltnavnet Kulturtanken/Rikskonsertene. De som ble overført fra DKS-sekretariatet har på samme måte brukt Kulturtanken/DKS i sine presentasjoner. Jeg anvender derfor også dobbeltnavn for Kulturtankens virksomhet i denne perioden. I drøftingen av fremtidige utfordringer for musikk-området nasjonale aktør anvendes kun navnet *Kulturtanken*. Her vil sammenhengen vise at det er Kulturtanken som nasjonal enhet for *musikk* det handler om. Når det gjelder *Den kulturelle skolesekken*, lever dette navnet altså videre som et tillegg til *Kulturtanken*. Her har jeg valgt å omtale både den tidligere og nåværende DKS-ordningen som Den kulturelle skolesekken, mens jeg anvender navnet Kulturtanken på DKS-etatens nåværende og videre virksomhet.

I omstillingsperioden fortsatte Kulturtanken å bruke Rikskonsertenes stillingsbetegnelser. Rikskonsertenes siste konsertsjef beholdt sin tittel etter navnebyttet og ut året 2016, og tittelen konsertsjef brukes derfor i gjengivelsen av hans svar fra denne perioden. I Kulturtankens nye organisasjonsstruktur er imidlertid konsertsjefstillingen erstattet av en felles direktør for de ulike kunst- og kulturuttrykkene i avdelingen *Kunst, kultur og skole*. Også Rikskonsertenes FoU-leder beholdt sin stillingstittel etter navnebyttet og ut omstillingsåret 2016, og jeg bruker tittelen FoU-leder i gjengivelsen av hans svar fra hele studieperioden. FoU-lederstillingen erstattes av en avdelingsdirektør for den nye avdelingen for forskning og utvikling fra 2017 (jf. Kulturtanken: Nettnotat 1). Heller ikke i mandatet som gjelder for Programrådets arbeid i overgangsperioden er stillingsbetegnelsene oppdatert. Jeg anvender i tråd med dette Rikskonserttittler i presentasjonen av retningslinjene for Programrådets sammensetning (jf. Rikskonsertene 2015).

Også andre offentlige etater, kulturinstitusjoner og departementer skifter stadig navn, og jeg bruker følgende titler og forkortelser i boka:

- GSI: Grunnskolens informasjonssystem
- KUD (fra 2010): Kulturdepartementet

- KUF: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- KKD: Kultur- og kirke departementet
- KD: Kunnskapsdepartementet
- UFD: Utdannings- og forskningsdepartementet
- DKS: Den kulturelle skolesekken
- Kulturtanken: Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge
- Kulturtanken/Rikskonsertene: KT/RK

KAPITTEL 1

Innledning

Bakgrunn for studien

Elevene sitter klare i skolens gymsal. De prater, roper, ler, og støynivået er høyt i gymsalens voldsomme akustikk. Musikerne kommer inn. De begynner å spille. I løpet av noen få sekunder er det blikk stille. Elevene er dypt konsentrerte. De ler, kommer med utrop og blir stille igjen. Gjennom konserten deltar elevene på ulike måter, og når den er over går de smilende eller alvorlige ut, alt etter som. De er tydelig engasjert av det de har vært med på. Følelsesreaksjonene er forskjellige, men konklusjonene er samstemte. Både elever og lærere, musikere og produsenter er enige om at skolekonserten var bra.

Så kort kan kvalitet i skolekonserter beskrives, som hver enkelt deltakers opplevelse av en god skolekonsert. Det er ikke vanskelig å bestemme om noe er godt, for vi vet at en skolekonsert er god når vi opplever den. Ofte er formidlere og elever også enige med hverandre i sine konklusjoner, slik som i beskrivelsen ovenfor av en fiktiv skolekonsert. Men *hva* er det som gjør en skolekonsert bra? Når vi skal klargjøre hva kvalitet er, gir vi våre ulike beskrivelser der vi vektlegger ulike aspekter, og vi skjønner at vi kanskje ikke er så enige likevel. Dessuten kan personenes konklusjoner også være delte. Noen går strålende fornøyd ut fra en skolekonsert, mens andre synes konserten var elendig. Hvorfor er de så uenige? Er kvalitet i skolekonserter så vanskelig å bedømme?

Det er dette som er så fasinerende med temaet kvalitet i kunst. Vi fornemmer hva det er når vi opplever det, men det forsvinner lett for oss når vi prøver å beskrive det. Vi er ofte enige om at noe har kvalitet, men vi er like ofte dypt uenige. Kvalitet lar seg oppleve, men er ikke lett å sette ord på, og ulike personer gir ulike beskrivelser og definisjoner av fenomenet. Derfor er det fristende å droppe diskusjonene om kvalitet, og overlate spørsmålet om hva som er godt til den enkeltes subjektive opplevelse. I en del sammenhenger er det imidlertid

nødvendig å føre disse diskusjonene videre, og når jeg har valgt å fordype meg i temaet kvalitet i skolekonserter, har det flere grunner.

For det første er hensynet til alle de involverte i skolekonsertsamarbeidet viktig. Skolekonserter er det profesjonelle musikktilbudet som når alle elever i Norge uavhengig av deres fritidsinteresser og foreldrenes innsats og kulturelle kompetanse. Frem til nå har norske skoleelever hvert år fått oppleve to skolekonserter per år som en del av DKS-tilbudet (jf. KT/RK: Nettnotat 1). Og selv om omfanget på musikktilbudet ikke er tallfestet i Kulturtankens nye DKS-ordning, vil det fortsatt være mange musikkformidlere, lærere og skoleledere over hele Norges land som er involvert i arbeidet med skolekonserter (jf. KT/RK 12.10.2016). De som jobber med dette trenger en løpende dialog om kvalitet for å kunne utvikle tilbudet på en best mulig måte. Kvalitetsstudier og diskusjoner er altså viktige for de voksnes arbeidssituasjon og for elevenes møter med musikk i DKS.

For det andre gjør det store omfanget av skolekonserter i Norge at det offentlige bruker forholdsmessig mye penger på virksomheten. Skolekonserter er et prioritert musikktilbud for barn og unge i Norge. Mens musikk i DKS har 100 % dekning, har for eksempel kulturskolene med sitt musikkopplæringstilbud lange ventelister (jf. GSI 2016-2017). Skolekonserter har også hatt et større omfang enn produksjoner innen de andre kulturuttrykkene DKS formidler. På grunn av Rikskonsertenes abonnementsordning som har vært lik for alle kommunene, har elevene vært sikret to skolekonserter per år (jf. Rikskonsertene 2011: 1). I tillegg har skolene fått andre musikkproduksjoner gjennom DKS regionalt og lokalt. Siden det ikke har vært faste abonnementsordninger med definerte rammer for de andre uttrykkene i DKS, har antall produksjoner innen film, litteratur, kulturarv, visuell kunst, scenekunst og kunstarter i samspill variert mye fra kommune til kommune (jf. Vibe et al., 2009: 71-75).

I skoleåret 2008-2009, da studiens feltarbeid ble gjennomført, dekket musikk 39, 7 % av DKS-aktivitetene i norske grunnskoler, mens omfanget av for eksempel visuell kunst kun var 12 %. I 2015 var musikkens andel enda større. Da var hele 44, 5 % av DKS-tilbudet musikk-produksjoner, mens den visuelle kunstens andel var 10, 6 % og dermed enda lavere enn i 2008-2009.¹ Spørsmålet er om vektingen av de ulike uttrykkene i DKS vil bli endret nå når

1 jf. Kulturtanken - DKS 2016. Se landsomfattende statistikk over de ulike uttrykkenes prosentandel i DKS-tilbudet 2006-2015 i «Appendix».

Rikskonsertene under sitt nye navn *Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge* er blitt etat for hele DKS (jf. Kulturtanken 26.04.2016).

Uttalelsene til Lin Marie Holvik kan tyde på at hun som direktør og Kulturtanken som organisasjon i alle fall vil arbeide for det. Hun sier som nevnt at deres oppdrag og mål er at «Kulturtanken skal kunne klare å behandle alle kunstformene likeverdig» (KT/RK 04.11.2016). Nå bruker hun riktignok ordet *likeverdig* og ikke likt, men målet om gode rammer for alle uttrykkene i DKS står fast. Dessuten blir altså skolekonsertordningen nedlagt høsten 2008. Alle fylker vil da kunne «velge hvordan musikktilbudet skal organiseres og hvor stort omfang det skal ha», som det står i Kulturtankens plan for omstillingsprosessen (KT/RK 12.10.2016). Inntil videre er det imidlertid musikken som dominerer DKS-tilbudet. Hvis myndighetene og de involverte skal kunne forsvare prioriteringen av musikk, er kvaliteten på tilbudet viktig. Behovet for legitimering av musikktilbudets store omfang, er en viktig grunn til at jeg valgte å rette søkelyset mot kvalitet i skolekonserter.

En tredje grunn til denne studien er de kulturpolitiske målsetningene for musikk i DKS. Kulturdepartementets føringer for DKS og dermed også for musikktilbudet er som nevnt beskrevet i St.meld. nr. 8 (2007-2008). Her er kvalitet et overordnet mål:

- Den kulturelle skolesekken skal sikre elevene gode møte med profesjonell kunst og kultur.
 - Kvalitet og nyskaping i DKS må tryggast gjennom at dei involverte aktørane diskuterer seg imellom fortløpende.
- (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13, 39).

Alle DKS-aktørene er altså forpliktet til å *sikre* elevene et godt kunst- og kulturtilbud, og kvalitet og nyskaping skal trygges gjennom diskusjoner. Målet om kvalitet er videreført i regjeringens mandat for Kulturtanken, der styrking av «den kunstneriske og formidlingsmessige kvaliteten i DKS-tilbudet» er første punkt (KUD 18.08.2015).

Også Rikskonsertene har i året de omdannes til Kulturtanken – DKS Norge kvalitet som del av sine overordnede målsettinger. Selv om detaljene i plandokumenter endres for hver nye periode, er deres overordnede mål for musikk i 2016 det samme som i studiens feltarbeidsperiode. De skal som tidligere «gjøre levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet tilgjengelig» (KT/RK: Nettnotat 1). Målet er dessuten ført videre i Kulturtankens plan for omstillingsprosessen,

der det presiseres at «musikktilbudet skal være av høy kunstnerisk kvalitet» (KT/RK 12.10.2016). Studier og diskusjoner av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertfeltet kan dermed bidra til å klargjøre de formelle føringene for DKS generelt og for musikkområdet spesielt.

Behovet for en slik klargjøring av kvalitetskriterier ble også uttrykt i NIFU STEPs rapport fra DKS-evalueringen i 2006. Forfatterne hevder i denne rapporten at de har registrert stor uenighet mellom de ulike aktørene i DKS om hva som er kvalitet, at denne uenigheten fører til spenninger i samarbeidet, og at det derfor bør avklares «hva DKS *kan* være i møter med elevene» (Borgen og Brandt 2006: 16, 20, 21). I følge rapporten viser altså uenigheten mellom samarbeidspartene at det trengs klarere kvalitetskriterier for innholdet i DKS. Syv år etter denne NIFU STEP-rapporten hevdet UNI Rokkansenterets DKS-forskere at det fortsatt er behov for slike kvalitetsavklaringer. I boka *Den kulturelle skolesekken* støtter de Borgen og Brandts konklusjon om at definisjonen av kvalitet i DKS i for stor grad er overlatt til forvalterne (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 182). Dette uttalte behovet for mer praksisnære kvalitetsavklaringer som fremsettes i både eldre og nyere DKS-forskning, er en fjerde grunn til mitt valg av studieobjekt og tema.

I høringsuttalelsene til Borgen og Brandts DKS-rapport var det mange som mente at spenningene mellom skole- og kultursektoren her er overdrevet, noe som førte til at departementet i sine videre anbefalinger for DKS oppsiktsvekkende nok valgte å se bort fra den evalueringsrapporten de hadde bestilt (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 16-20). Dette har i ettertid ført til diskusjoner om mulighetsrommet for kritikk av DKS er for trangt, og flere har forsvart Borgen og Brandts kritiske evaluering og beskrivelse av spenninger i DKS-feltet, deriblant UNI Rokkansenterets DKS-forskere (jf. Breivik og Christophersen (red.) 2013: 20). Selv om det ikke er sikkert at motsetningene mellom partene i DKS er så store som Borgen og Brandt hevder, er de altså ikke alene om å påpeke spenninger og uenighet mellom aktørene i DKS-samarbeidet. I redegjørelsen for studiens rolle i DKS-forskningen går jeg nærmere inn på forskernes ulike analyser av konfliktnivået i DKS (jf. kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen»).

Graden av spenning i samarbeidet er imidlertid ikke avgjørende for viktigheten av klare kvalitetskriterier. Når aktørene skal samarbeide om kvalitets-sikring av innholdet i DKS, må de uavhengig av spenningsnivå og uenighet bli enige om noen *felles* kriterier for kvalitet. Da kan ikke spørsmålet om hva

kvalitet i denne sammenhengen innebærer overlates til hver enkelts subjektive opplevelse. Samarbeidsaktørene trenger et språk for å samtale om både det som skiller og forener deres syn på kvalitet. En femte grunn til at jeg velger å studere og diskutere kvalitet, er derfor at dette kan bidra til å utvikle *språket* om kvalitet, noe som igjen kan gi partene et felles grunnlag for samarbeidet om skolekonserter.

Kvalitet er altså et overordnet mål for DKS og skolekonserttilbudet i Norge, et tema for legitimering og et språklig problem. Det er et grunnlag for partenes samarbeid og en erkjent utfordring fra tidligere forskning. For kommunikasjonen om kvalitet og samarbeidet om musikk i DKS er det viktig å klargjøre både splittende og samlende kriterier for kvalitet i skolekonserter. Med denne studien søker jeg ikke endelige svar på hva kvalitet i skolekonserter er og heller ikke total konsensus mellom samarbeidspartene. Det er verken ønskelig eller mulig. Målet er å bidra i klargjøringen av hva kvalitet i skolekonserter *kan* innebære, slik at de kan samarbeide om kvalitetsutvikling tross ulike syn.

Problemstillinger

Forholdet mellom opplevd kvalitet og kommunikasjon om kvalitet står sentralt i denne studien. Jeg utforsker mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter for å få tydeliggjort skillelinjene i dagens skolekonsertdebatter. Hvor stor grad av konflikt og konsensus er det egentlig mellom samarbeidspartene i deres syn på og beskrivelser av kvalitet? Gjennom å få avklart partenes implisitte og eksplisitte kvalitetskriterier ønsker jeg å bringe både diskusjonene og det praktiske samarbeidet om kvalitet i skolekonserter videre. I utforskningen av dette mulighetsrommet fokuserer jeg på to forhold:

(1) Studiens hovedfokus er relasjonen mellom skolekonserter som observerbare kunsthandlinger og de ulike deltakernes bedømming av disse kunsthandlingene. Spørsmålet er hva som lar seg utsi og hva som forblir taust når de kommuniserer om kvalitet i denne sammenhengen. Jeg undersøker om det er mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter. I denne undersøkelsen blir observasjon av enkeltkonserter og analyser av deltakernes uttalte og mindre uttalte vurderinger viktige.

Her har trolig de voksne et mer utviklet språk for verbalisering om kvalitet enn elevene på små- og mellomtrinnet (S-/M-trinnet). Det blir derfor ekstra viktig å studere relasjonen mellom det tause og det talte i elevenes respons på hver enkelt skolekonsert. Hvordan kan vi vite om elevene opplever skolekonsertene som «gode møter med profesjonell kunst og kultur» eller ei (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13)? Også i voksnes tolkning av barns syn er verbalspråkets muligheter begrenset. Det barna sier må suppleres av det de viser. Jeg ser derfor på forholdet mellom elevenes kroppsspråk og utbrudd i konsertsituasjonene og deres verbale utsagn om skolekonsertene etterpå. I hvilken grad er det samsvar mellom elevens respons *i* og *etter* konsertene, og hva slags kvalitetskriterier uttrykker de gjennom sitt kroppsspråk og verbalspråk? Jeg studerer altså elevenes spontane reaksjoner og deres vurderinger i etterkant, og jeg ser på kroppsspråket og verbalspråkets rolle i elevenes implisitte og eksplisitte kvalitetskriterier.

(2) Selv om verbalspråkets begrensninger er viktig i studiens hovedfokus, retter jeg også søkelyset mot dets muligheter. Jeg går derfor nærmere inn på det som er uttalt. Her blir forholdet mellom det konkrete nivået og det generelle, mer abstrakte nivået i skolekonsertdeltakernes kvalitetsbeskrivelser sentralt. Studiens andre fokus er dermed relasjonen mellom deltakernes generelle utsagn om kvalitet og deres beskrivelser av kvalitet i hver enkelt skolekonsert. I hvilken grad er det samsvar mellom disse nivåene, og fungerer deres kvalitetsvurderinger av enkeltkonserter som konkretiseringer av deres generelle kvalitetskriterier? I analysen av det generelle nivået trekker jeg dessuten inn et tilleggsmoment: De voksne deltakerne i undersøkelsen som representerer kultur- og opplæringssektoren i skolekonsertsamarbeidet er forpliktet til å følge formelle føringer for skolekonserter i DKS, slik disse er nedfelt i sentrale planverk. Jeg undersøker derfor forholdet mellom samarbeidspartenes plan-dokumenter og de voksne informantenes generelle utsagn.

Gjennom utforskningen av disse to relasjonene – mellom observerbare kunsthendlinger og deltakernes bedømming på den ene siden, og mellom deres generelle og spesifikke kvalitetskriterier på den andre siden – søker jeg å få tydeliggjort muligheter og begrensninger i kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter. Målet er dermed også å få synliggjort hva som skiller og forener samarbeidspartenes syn på hva kvalitet i denne sammenhengen kan innebære.

For å få tilgang til flest mulig forskjellige syn, studerer jeg kvalitetsoppfatningene til både sentrale og mer marginale aktører i skolekonsertfeltet.

Jeg lytter altså til deltakere med ulik grad av innflytelse i skolekonserttilbudet. Utvalget av informanter er derfor bredt og omfatter representanter fra Programrådet for skolekonserter, Rikskonsert- og fylkesmusikkprodusenter, musikere og involverte scenekunstnere, turneéansvarlige, lærere, kulturkontakter, skoleledere samt elever fra S-/M-trinnet.²

I utforskningen av disse representantenes syn blir det viktig å få frem ulike typer kvalitetskriterier. Hvilke kriterier er samarbeidspartene fra kultur- og opplæringssektoren forpliktet til å følge, og hva slags kriterier anvender de i praksis? Jeg ser som nevnt her på forholdet mellom partenes plandokumenter og de voksne deltakernes egne utsagn og prioriteringer. I hvilken grad stemmer vurderingene til Programrådet for skolekonserter med enkeltprodusenters og andre skolekonsertdeltakeres vurderinger? Her er jeg ute etter hva som skiller og forener de sentrale og marginale aktørenes syn på kvalitet. Og hvordan er forholdet mellom informantenes vurderinger og skolekonsertene de deltar i? Jeg søker altså formelle og reelle, sentrale og marginale, uttalte og mindre uttalte kvalitetskriterier.

Målet med studien er som nevnt å få slått en bro over gapet mellom generelle, praksisfjerne honnørord om kvalitet og tause, ordløse kvalitetserfaringer. Jeg undersøker om det er mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter. Studien omfatter derfor noen utvalgte *eksempler* på ulike *typer* skolekonserter og deltakernes vurderinger av disse. Produksjonene i utvalget er typiske både i *kunstnerisk innhold* og *formidlingsform*, og de representerer som nevnt ulike formater.³ Når det gjelder kunstnerisk innhold studerer jeg både gjennomkomponerte, produktorienterte og mer prosess- og improvisasjonsbaserte konserter. Jeg ser på konserter med ulike musikksjangre, produksjoner med vekt på musikk og mer tverrkunstneriske produksjoner. Også produksjonenes formidlingsform er forskjellig. Her inneholder studien typiske eksempler på både monologiske og dialogiske konserter. Produksjonene har dermed ulike interaksjonsformer og forskjellige typer elevaktivisering. Jeg går nærmere inn på metoder og utvalg i kapittel 3 – «Rommets muligheter».

2 Se kapitlet «Sentrale og marginale eksempler», for nærmere beskrivelser av undersøkelsens utvalg.

3 Se beskrivelse av musikktilbudets ulike formater i DKS og bruksmåter av termen skolekonsert i det innledende kapitlet «Aktører, navn og forkortelser».

Også i de teoretiske analysene og drøftingene har jeg valgt en bred tilnærming. Min faglige bakgrunn for å studere kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter er musikkpedagogikk. Musikkpedagogikk er en tverrfaglig disiplin, der man trekker veksler på mange ulike fag som musikkutøving, musikkestetikk, musikk sosiologi, musikkpsykologi, musikkdidaktikk og pedagogikk. Denne tverrfagligheten er etter min mening viktig i studiet av musikk i DKS. Deltakernes oppfatninger av skolekonserternes kvalitet avhenger av deres syn på musikk, menneske, samfunn, skole og formidling. Jeg trekker derfor inn teori fra ulike fagfelt i grunnlaget for analysene og drøftingene. Målet er å få belyst noen av forutsetningene som deltakernes kvalitetsoppfatninger hviler på.

Struktur og oppbygning

Boka er strukturert som en helhet, slik at hvert kapittel bygger på de foregående. En vil derfor få størst utbytte ved å lese teksten i dens sammenheng. Samtidig består arbeidet av tre hoveddeler som kan leses uavhengig av hverandre. De som er mest interessert i grunnlagsdiskusjoner vil finne dette i den første delen (kapittel 1-3) og den tredje (kapittel 9). Den andre delen (kapittel 4-8) vil sammen med kapitlene 1 og 9 kunne fungere som en helhet for dem som er mest interessert i praksisfeltet. De enkelte kapitlene har også hvert sitt hovedtema:

I dette innledningskapitlet har jeg så langt presentert bakgrunnen for studien og problemstillingene, mens jeg i resten av kapitlet vil plassere studien i forhold til tidligere DKS-forskning. Kapittel 2 – «Kvalitet i musikk og formidling» er en analyse og drøfting av sentrale begreper i diskusjonene om kvalitet i DKS og skolekonserter. Her går jeg inn i debatten om monologisk kontra dialogisk formidling (jf. Borgen og Brandt 2006: 104). Jeg drøfter forholdet mellom målbar og ikke målbar kvalitet, produkt- og prosesskvalitet og mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Jeg ser også på anvendelser av termen kvalitetskriterier i denne sammenhengen. Målet er som nevnt å tydeliggjøre noen av forutsetningene for partenes diskusjoner om kvalitet i skolekonserter, og kapittel 2 munner ut i en presisering av rammene for undersøkelsen. I kapittel 3 – «Rommets muligheter» avklarer jeg min forskningsposisjon og studiens forskningsdesign. Disse tre første kapitlene danner dermed grunnlaget for min fortolkning av de svarene undersøkelsen gir.

De neste fem kapitlene er viet resultatene av undersøkelsen i skolekonsertfeltet. Jeg går inn på samarbeidspartenes formelle kvalitetskriterier i kapittel 4 – «Formelle kvalitetskrav». Her analyserer jeg sentrale plandokumenter for DKS generelt og for musikkområdet spesielt. Deretter følger den største delen av arbeidet i kapitlene 5-8 som er en analyse av skolekonsertdeltakernes *reelle* kvalitetskriterier. Her utforsker jeg relasjonen mellom skolekonserter som observerbare kunsthandlinger og deltakernes eksplisitte og implisitte bedømming av disse. Og jeg studerer forholdet mellom det generelle nivået og det konkrete, mer spesifikke nivået i partenes kvalitetsvurderinger. Grunnlaget for denne analysen er observasjoner, intervjuer og en spørreundersøkelse i skolekonsertfeltet.

I det avsluttende kapitlet «Kommunikasjon om kvalitet» (kapittel 9) ser jeg nærmere på det mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om skolekonserter som jeg har utforsket. Her vender jeg tilbake til de forutsetningene for feltarbeidet som jeg utvikler i kapittel 1, 2 og 3, og drøfter mine funn i lys av studiens problemstillinger, analytiske begreper og vitenskapsteoretiske avveininger. De avgjørende spørsmålene i det siste kapitlet er: Hva lar seg utsi og hva forblir taust når vi kommuniserer om kvalitet i skolekonserter? Hvordan er forholdet mellom det generelle og det konkrete, spesifikke nivået i det som lar seg utsi? Og er det mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter? Gjennom svarene jeg har fått på disse spørsmålene forsøker jeg å tydeliggjøre hvor stor grad av konflikt og konsensus det egentlig er mellom samarbeidspartene i deres syn på og beskrivelser av kvalitet i skolekonserter.

Som nevnt er det flere grunner til behovet for forskning på kvalitet i skolekonserter. Det er imidlertid gjennomført en del DKS-studier med lignende temaer. I hvilken grad er det behov for denne studien, og hva er i tilfelle det nye i arbeidet? Før jeg går dypere inn i feltets sentrale begreper, vil jeg plassere studien i forhold til den eksisterende forskningen om musikk- og kulturformidling i DKS og si noe overordnet om mitt bidrag i denne sammenhengen.

Studiens rolle i DKS-forskningen

DKS ble et landsomfattende kulturtiltak i 2001, og det finnes allerede mange evalueringer og andre forskningsbidrag om DKS. En del av disse

forskningsarbeidene er blitt initiert av Kulturdepartementet, det tidligere sekretariatet for DKS sentralt og av DKS i de enkelte fylkene. Andre bidrag har nasjonale aktører for de forskjellige kunst- og kulturområdene tatt initiativ til, og en del av arbeidene er doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver. Det er derfor bra både for den videre forskningen og utviklingen av DKS at Uni Rokkansenterets DKS-forskere utarbeidet en oversikt over og analyse av tidligere forskningsbidrag om DKS.⁴ Jeg går her inn på tidligere DKS- og skolekonserstudier som tematisk tangerer mitt arbeid.

Det er blitt gjennomført flere studier, der kvalitet i DKS er en *generell* tematikk. Kvalitet er ett av temaene i Uni Rokkansenterets bok om DKS (Breivik og Christophersen (red.) 2013) og i evalueringsrapportene til Borgen og Brandt (2006) og Haukelien og Kleppe (2009). Det er også blitt gjennomført generelle kvalitetsstudier av DKS, slik som masteroppgavene til Færøvik (2009) og Cordt Hansen (2008), men det har manglet studier av kvalitet innenfor musikkområdet i DKS utover noen få masteroppgaver. Behovet for mer forskning på kvalitet i skolekonserter var avgjørende da jeg valgte å fordype meg i dette temaet.

Utfordringer i forbindelse med *organiseringen* av DKS-tilbudet blir behandlet i flere av forskningsbidragene. Dette er et sentralt tema i evalueringen av DKS i grunnskolen (Borgen og Brandt 2006), av forsøk med DKS i videregående skole (Haukelien og Kleppe 2009) og i Uni Rokkansenterets studie av DKS (Breivik og Christophersen (red.) 2013). Dessuten er det gjennomført flere studier av enkeltaktørers organisering, slik som Røyseng og Aslaksens evaluering av Turnéorganisasjon for Telemark (2003), Lidéns studie av Sandefjord og Møre og Romsdals modeller for organisering av DKS (2004) og Kleppe, Berge og Hyllands evaluering av DKS i Rogaland (2009). Det etterlyses imidlertid stadig mer praksisnære studier av *innholdet* i DKS (jf. Borgen og Brandt 2006; Breivik og Christophersen (red.) 2013). Jeg retter derfor søkelyset mot det som skjer i det konkrete *møtet mellom utøvere og elever* når skolekonserter gjennomføres på den enkelte skole, og legger hovedvekten på kvalitetskriterier for kulturaktørenes bidrag.

4 I Uni Rokkansenterets notat nr. 8-2012 foretar prosjektlederne Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen en analyse av de enkelte forskningsbidragene, mens de i den avsluttende boken *Den kulturelle skolesekken* gir en generell kunnskapsstatus i DKS-forskningen (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 19ff).

Som jeg skrev i innledningen har flere forskere påvist *spenninger* mellom partene i DKS-samarbeidet. Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt hevder i sin evalueringsrapport fra 2006 at de har registrert stor uenighet mellom de ulike aktørene i DKS om hva som er kvalitet, at denne uenigheten fører til spenninger i samarbeidet, og at det derfor bør avklares «hva DKS *kan* være i møter med elevene» (Borgen og Brandt 2006: 16, 20, 21). Nå møte som nevnt denne evalueringsrapporten motbør fra flere hold i departementets høringsprosess. I høringsuttalelsene til rapporten var det mange som blant annet mente at uenighetene ikke er så store lokalt (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 16-20). Dette er for så vidt Borgen og Brandt enige i. De skriver til og med at «spenningene mellom kultur og skole er størst mellom statlige aktører. Vi har sett lite av denne spenningen blant de informantene vi har møtt på lokalt nivå, i de kommunene vi har besøkt.» Borgen og Brandt og deres kritikere er altså enige om at spenningene i det lokale DKS-samarbeidet ikke er så store.

Forfatterne mener likevel at den prinsipielle uenigheten som viser seg i DKS-sekretariatets og Utdanningsdirektoratets syn på kvalitet i DKS har vært til hinder for avklarende diskusjoner mellom de ulike samarbeidsaktørene. De fremholder derfor «de to hovedspenningene» de mener å ha funnet «mellom kultur og skole og mellom monologisk og dialogisk formidling» som et alvorlig problem for DKS-samarbeidet, også lokalt (Borgen og Brandt 2006: 17, 19). Disse spenningene viser seg i følge forfatterne både gjennom ulike kvalitetssyn i skole- og kultursektor og ulik grad av definisjonsmakt i DKS. De hevder at DKS i stor grad preges av en monologisk formidlingsform både på det organisatoriske planet og i de enkelte DKS-produksjonene, fordi det er kultursektoren med sine monologiske kunsttradisjoner som har pengene og utformer tilbudet. Skolen «inviteres i for liten grad til dialog», og lærere og elever blir dermed ofte passive mottakere av kultursektorens formidling (Ibid: 9-13, 19).

Mange av høringsinstansene var imidlertid heller ikke enige i denne generelle beskrivelsen av spenninger i DKS-samarbeidet. De mente at også disse spenningene mellom skole- og kultursektoren er overdrevet i NIFU STEPs rapport (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 16-20). I Telemarksforskings evalueringsrapport fra forsøk med DKS i videregående skole hevder dessuten forfatterne Heidi Haukelien og Bård Kleppe at de ikke finner motsetninger mellom skole- og kultursektor lokalt om innflytelse på DKS. Lærerne de har intervjuet sier de «er fornøyde med å slippe å bruke tid på DKS utover det å bli informert, og kunne velge mellom ferdig gjennomtenkte og planlagte opplegg» på grunn

av stort tidspress (Haukelien og Kleppe 2009: 50). Også prosjektlederne Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen påpeker lærernes positivitet i boka om Uni Rokkansenterets 3-årige studie av DKS. Her skriver de at «lærerne vi har intervjuet i dette prosjektet har uttrykt at de er svært positive både til Den kulturelle skolesekken som ordning og til kunstnerne» (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 180).

Det kan dermed være at spenningene og motsetningene ikke er så store som Borgen og Brandt hevder, fordi mange av aktørene i skolesektoren synes det er greit at kulturaktørene bestemmer. Selv om mange skoler er fornøyd med kulturformidlernes tilbud, behøver altså ikke det å bety at partene har klare og samstemte syn på kvalitet. En bør derfor trolig skille tydeligere mellom *spenninger* i samarbeidet og *uenighet* i syn, enn det gjøres i Borgen og Brandts rapport. Nå får likevel forfatterne sterk støtte fra Uni Rokkansenterets DKS-forskere i at det *er* spenninger og motsetninger i DKS-feltet. De mener til og med at all motstanden i evalueringsrapporten fikk er et *tegn* på disse spenningene, og de kaller rapporten og de reaksjonene den igangsatte for «en kritisk hendelse i Den kulturelle skolesekkens historie» (Ibid: 21). Når departementet velger å avvise evalueringens kritikk og kun lytter til de begeistrede DKS-aktørene, tyder dette på at DKS preges av en *godhetsdiskurs* som gjør det krevende å reise kritiske debatter, noe som igjen kan hindre en videreutvikling av DKS-ordningen, hevder de (Ibid: 85ff).⁵

Breivik og Christophersen konkluderer i boka med at Borgen og Brandts resultater og perspektiver fremdeles er interessante (Ibid: 20). Derfor er det overraskende at de ikke utforsker videre diskusjonen Borgen og Brandt reiste om monologisk og dialogisk formidling. Uni Rokkansenterets DKS-forskere går inn på andre spenningstemaer som kunstnerne og lærernes syn på hverandre, motsetninger mellom kunst og pedagogikk og mellom «snill» og utfordrende kunst, men de studerer ikke eksplisitt partenes syn på monologiske og dialogiske formidlingsformer. Her imøtekommer de tvert imot departementets kritikk av NIFU STEP-rapporten og deres etterlysning av «kunnskap om korleis ordninga fungerer i praksis» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 20).

5 To av Uni Rokkansenterets DKS-forskere, Lise H. Rykkja og Anne Homme, henviser her til begrepet om «kunstens godhet» som Sigrid Røyseng utviklet i sin doktoravhandling (Røyseng 2007), og som Heidi Stavrum videreutviklet til tesen om «den doble godheten som oppstår i det kunstneriske barn og unge som målgruppe» i artikkelen: «Begeistringsforskning eller evalueringstyranni» (Stavrum 2013: 13).

På bakgrunn av sine intervjuer med lærere beskriver Christophersen hvordan den manglende involveringen av skolen og lærerne som Borgen og Brandt påpeker i sin rapport arter seg (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 106ff). Hennes konklusjon er at «det ser ut til å være lite rom for lærernes yrkesutøvelse innenfor Skolesekken» (Ibid: 180), men lærernes syn på dialogiske kontra monologiske produksjoner blir ikke berørt. I Christophersens kapittel om elevenes oppfatninger blir likevel dialogisk formidling et hovedtema. «Ønsket om egenaktivitet og større grad av frihet er et gjennomgående trekk i våre intervjuer (med elevene)», skriver hun (Ibid: 64). Temaet blir imidlertid ikke fulgt opp i kapitlene om lærernes og kunstnernes oppfatninger.

Grunnen til dette er trolig at Breivik og Christophersen allerede i innledningskapitlet viser skepsis til Borgen og Brandts bruk av begrepene dialogisk og monologisk:

Hva som er monologisk og dialogisk er heller ikke lett å avgrense, da enhver konsert eller utstilling kan ses som en form for dialog. Videre finnes det dialogiske opplegg som feiler, og tilsynelatende monologiske kunstopplevelser som setter spor og får utvidet betydning for involverte parter. Evalueringsrapporten har således noen konklusjoner som definitivt må utfordres (Ibid: 22).

Denne problematiseringen av dikotomien monologisk og dialogisk er nødvendig og fruktbar for diskusjonen, men Uni Rokkansenterets DKS-forskere går ikke dypere inn i den formidlingsdebatten Borgen og Brandt beskriver. Evalueringsrapporten blir dermed ikke utfordret på dette punktet, slik Breivik og Christophersen sier den definitivt må. Her mener jeg derfor at disse forskerne går litt for raskt videre. Nettopp fordi den diskusjonen Borgen og Brandt reiste skapte så mye harme, mener jeg det er interessant å utforske partenes syn på dialogiske og monologiske formidlingsformer nærmere. Jeg trekker derfor med meg denne debatten og undersøker om Borgen og Brandt gjennom bruken av dikotomien kan ha avdekket noen reelle konflikter mellom partene i DKS-samarbeidet. Her skiller jeg mellom spenninger og uenighet og fokuserer mest på det siste. Målet er at jeg gjennom praksisnære analyser av konsensus- og konfliktnivået i diskusjonene om kvalitet i skolekonserter, får avklart hva de ulike beskrivelsene av motsetninger mellom DKS-aktørene kan bunne i.

I perioden jeg har jobbet med denne studien er det blitt produsert noen nye forskningsbidrag om musikkområdet i DKS, der flere går inn på

temaet kvalitet. Både disse bidragene og min studie er blitt gjennomført parallelt, slik at ingen har kunnet bygge på hverandres funn. Det er likevel interessant å se hvordan de ulike arbeidene dels tangerer og dels supplerer hverandre. Fire av masteroppgavene i Uni Rokkansenterets DKS-studie omhandler skolekonserter (Kayser 2012; Kvile 2011; Markussen 2011; Tveit 2011). Her er det kun Ragnhild Opedal Tveit som eksplisitt behandler temaet kvalitet gjennom oppgaven om *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skulesekken i to bykommunar i Noreg*. Med bakgrunn i Solhjell, Bourdieu og Beckers teorier har hun intervjuet to portvakter, det vil si to personer med henholdsvis kunstnerisk og pedagogisk bakgrunn som er ansvarlige for DKS-tilbudet i hver sin kommune. Gjennom en kritisk diskursanalyse identifiserer hun tre sosiale praksiser som hun fant var rådende for utvelgingen av musikkproduksjoner til DKS i disse to kommunene. Disse praksisene kaller hun kjennskap, nødvendighet og økonomi. I oppgaven viser hun blant annet hvordan de to DKS-ansattes kjennskap, nettverk og skjønn virket inn på deres utvalg (Tveit 2011).

Rikskonsertene (nå Kulturtanken) bestilte og fikk i samme periode gjennomført en lignende studie, der musikkforskeren Kristin Kjølberg retter et kritisk søkelys mot programrådets kvalitetssikring av skolekonserter (Kjølberg 2014). Også Kjølberg studerer altså kvalitetsoppfatninger hos personer som anbefaler musikkproduksjoner til DKS. Gjennom observasjoner av møtene til Programrådet for skolekonserter, samt analyser av Programrådets vurderingsmateriale, utforsker hun deres kvalitetssikringsarbeid. Hun beskriver Programrådets vurderinger som kunsthøgskolekompetente, men i for stor grad ustrukturerte og tilfeldige, og lanserer et forslag til en mer strukturert vurderingsprosess.

Både Tveit og Kjølbergs forskning gir viktige innspill til arbeidet med kvalitetssikring av skolekonserter på det organisatoriske *metaplanet*, men ingen av dem kopler dette perspektivet til utvikling av kvalitet i den enkelte skolekonsert på *mikroplanet*. De studerer dessuten kun den mest innflytelsesrike gruppens syn på kvalitet og går ikke inn i kvalitetsdebattene mellom de ulike samarbeidspartene i DKS. Her vil mitt arbeid kunne supplere Tveit og Kjølbergs bidrag. Utvalget er bredere, siden studien omfatter både sentrale og marginale aktørers syn på kvalitet. Dessuten koples meta- og mikroplanet i fokuset på *relasjonen* mellom formelle føringer for skolekonserter i DKS og deltakernes reelle, praksisnære kvalitetsoppfatninger.

Mens Tveit fokuserer på generelle utvalgskriterier, går Kjølberg inn i Programrådets kvalitetsdiskusjoner rundt spesifikke musikkproduksjoner. Selv om hennes studie ikke omfatter konkrete skolekonsertsituasjoner, nærmer hun seg altså det praksisfeltet jeg studerer. Hun analyserer dessuten Programrådets bruk av vurderingsmodellen *Ønskekvisten*, noe som også er et tema i denne undersøkelsen. Vi har imidlertid ulike innfallsvinkler i våre studier. Hovedgrunnlaget for Kjølbergs analyser er hennes observasjoner av Programrådets gruppediskusjoner (Ibid), mens min analyse her er basert på intervjuer med Programrådets enkeltmedlemmer, rådets skriftlige produksjonsvurderinger og observasjoner av konkrete skolekonsertsituasjoner (jf. kapittel 3 – «Rommets muligheter»). Vi har også ulike tilnæringsmåter i kategoriseringsarbeidet. Kjølbergs analyse er basert på kategoriene i Programrådets evalueringsmodell *Ønskekvisten* og i en konsertdramaturgisk vurderingsmodell utviklet gjennom eget doktorgradsarbeid (Langsted et al., 2008; Kjølberg 2010). Jeg lar derimot mine funn i det empiriske materialet styre kategoriseringsarbeidet og diskuterer evalueringsmodellenes anvendelighet i lys av empirien (jf. kapitlet «*Ønskekvisten* i praksis»). Dessuten er undersøkelsene våre gjennomført i ulike tidsrom. Kjølbergs observasjoner fant sted i perioden oktober 2011 til mai 2012, mens mitt feltarbeid ble gjennomført skoleåret 2008-2009. Studiene våre vil dermed kunne komplementere hverandre på flere måter.

Samme år som Kjølberg offentliggjorde sin rapport, kom det også en doktoravhandling om kvalitet i skolekonserter, nemlig Kari Holdhus' *Stjerneopplevelser eller gymsalsetetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser* (Holdhus 2014). Holdhus argumenterer her for et relativt, pluralistisk kvalitetsbegrep som omfatter de ulike skolekonsertdeltakernes kvalitetskonstruksjoner. Hun skiller mellom *kunstneriske* og *didaktiske* kvalitetsoppfatninger og anvender dikotomien i en analyse av produsenter, musikere og læreres utsagn om kvalitet i forbindelse med fire skolekonserter. Studien baserer seg på observasjoner av disse skolekonsertene samt kvalitative intervjuer med utvalgte representanter fra de tre involverte samarbeidspartene. Gjennom sin analyse viser Holdhus hvordan de fire skolekonsertproduksjonene er preget av det hun kaller kunstneriske diskurser (Holdhus 2014: 224). I likhet med Borgen og Brandt (2006) og Uni Rokkansenterets DKS-forskere (2013) hevder hun altså at kunstnere i for stor grad har definisjonsmakt og produksjonsmakt i DKS. På bakgrunn av didaktisk teori og egen

empiri formulerer hun en alternativ didaktisk skolekonsertdiskurs som kan danne grunnlag for videreutvikling av skolekonsertpraksisen, slik at den blir bedre tilpasset og integrert i skolekonteksten. Med denne studien gir Holdhus dermed viktige innspill til et musikkproduksjonsarbeid med større vekt på involvering av elever og lærere.

Selv om vi studerer samme fenomen, nemlig kvalitetsoppfatninger i skolekonsertfeltet, viser ulikhetene i Holdhus' avhandling og min studie hvor mangfoldig dette fenomenet er. Mens Holdhus altså argumenterer for et relativistisk kunstsyn og analyserer skolekonsertdeltakernes kvalitetskonstruksjoner og subjektive oppfatninger i lys av dette, utforsker jeg forholdet mellom *objektivitet* og *subjektivitet* i skolekonsertdeltakernes kvalitetsvurderinger. Studiens første fokus er som beskrevet relasjonen mellom skolekonserter som observerbare kunsthandlinger og de ulike deltakernes bedømming av disse kunsthandlingene. Og mens Holdhus studerer spenningen mellom kunstneriske og didaktiske diskurser i skolekonsertfeltet, studerer jeg relasjonen mellom det *tause* og det *talte* i partenes kommunikasjon for å få tydeliggjort skillelinjene i dagens skolekonsertdebatter.

Når det gjelder tidligere masteroppgaver om musikktilbudet i DKS er Unni Færøvik og Anne Grimstad Fjelds bidrag interessante for denne studien. Begge tar utgangspunkt i konkrete skolekonserter (Færøvik har ett musikk- og ett kulturarv-case), og temaene for undersøkelsene deres tangerer mitt emne. I sin masteroppgave kopler Færøvik det hun kaller barnas sanselighetsdiskurs til de voksnes kunstdiskurs og formidlingsdiskurs i sin diskursanalyse av kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i DKS (Færøvik 2009). Her synliggjør hun noen forskjeller og mulige spenninger mellom kunstnere og barns kvalitetsdiskurs. Hvis partene skal kunne samarbeide om kvalitet i skolekonserter, er det imidlertid viktig å få beskrevet også deres *spesifikke* og *konkrete* kriterier. Jeg legger derfor vekt på deltakernes konkretiseringer av kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter.

Fjeld studerer fire skolekonserter som pedagogiske tekster, og undersøker blant annet noen utvalgte læreres syn på *monologiske* og *dialogiske* skolekonserter (Fjeld 2007). Her beskriver hun hvordan skolekonserter kan ha både monologiske og dialogiske aspekter. Hennes arbeid er derfor interessant for denne delen av den kvalitetsdebatten jeg utforsker. For å avklare ulike syn og eventuelle spenninger partene imellom, er det imidlertid viktig å trekke inn også kulturaktørene og elevenes meninger om de to formidlingsformene.

Jeg undersøker hva som forener og skiller de ulike skolekonsertdeltakernes syn på monologisk og dialogisk formidling i ulike typer skolekonserter.

For debatten om *produkt-* kontra *prosesskvalitet* har Jorunn Spord Borgen gitt en treffende beskrivelse av prosesskvalitet i sin evaluering av prosjektet Klangfugl, der musikken spiller en vesentlig rolle. Dette er ikke et DKS-prosjekt, men hennes drøfting av kunstnerisk kvalitet i dialogisk formidling, hvor «kommunikasjonen er kunsten» er interessant for tematikken dialogiske og monologiske formidlingsformer (Borgen 2003). Det finnes i det hele tatt flere studier med utgangspunkt i et dialog- og prosessorientert kunst- og formidlingssyn. Det er imidlertid også behov for undersøkelser der forskeren i mindre grad velger side i debatten om produkt- kontra prosesskvalitet. Jeg ønsker i denne studien å løsrive disse begrepene fra normative føringer og få beskrevet ulike former for prosess- og produktkvalitet i skolekonserter.

Av forskning om andre kunstområder enn musikk er Faith Gabrielle Guss sin doktoravhandling *Drama Performance in Children's Play-culture* (2001) interessant for min undersøkelse av musikkdramatiske skolekonserter. Guss belyser her korrespondansen mellom barns dramatiske lek og teaterkunst for barn og er opptatt av hvordan vi som kunstformidlere kan nå inn til «barns magiske rom». Hennes kopling av et kunstnerisk perspektiv med et barneperspektiv i teaterformidling er overførbart også til debatten om monologisk og dialogisk musikkformidling i DKS. I kapitlet «Dramaturgien i barns magiske rom» tar jeg derfor utgangspunkt i Guss sine forskningsbidrag når jeg analyserer skolekonsertens dramaturgi i relasjon til dramaturgien i barns lek.

Mens fortellinger og dramatikk er sentrale virkemidler i mange musikkdramatiske skolekonserter, anvendes ofte kortere verbale kommentarer, såkalte «mellomstikk», for å skape dialog i skolekonserter og andre typer konserter (jf. Rikskonsertene 03.02.2009B: 1). Gro Marie Svidal kaller dette «mellomsnakk» i sin masteroppgave *Ve' dunderlæ – perspektiv på den munnlege kommentaren i hardingfelekonserten* (2010). Her anvender hun klassisk retorikk, samt Dag Solhjells begrep om paratekster i kunstformidling, for å analysere muntlige kommentarer i egne, offentlige hardingfelekonsserter (Solhjell 2001). Både Solhjell og Svidal bruker den klassiske retorikkens normer for talerens oppgaver og arbeidsfaser i sine analyser av henholdsvis kunst- og musikkformidling (Solhjell 2001: 54ff; Svidal 2010: 39ff). Deres retoriske analyser er interessante og relevante også for diskusjonene om kvalitet i skolekonsertenes muntlige kommentarer. Det kan imidlertid være behov for studier av dette temaet med

utgangspunkt i moderne retorikk. I analysen av muntlige kommentarer i skolekonserter legger jeg derfor større vekt på nyere retoriske bidragsytere som Brummet (1994) og Handagard (2005). Jeg trekker kun inn momenter fra klassisk retorikk når de anvendes hos moderne retorikere. Dessuten legger jeg vekt på skillet mellom retorikk som *manifestasjon* og retorikk som *funksjon* for å tydeliggjøre prosess- og produktkvalitet i muntlige kommentarer (jf. Brummet 1994: 39). Dette går jeg nærmere inn på i kapitlet «Musikk og mellomsnakk».

Det er altså flere tidligere forskningsbidrag som berører denne studiens tematikk. Ingen av dem omhandler imidlertid *relasjonen* mellom monologisk kontra dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet og produkt- kontra prosesskvalitet. Gjennom å studere konkrete skolekonsertsituasjoner og partenes syn på disse tre beslektede diskusjonstemaene, håper jeg å få utforsket mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om skolekonserter. Selv om disse temaene er utgangspunkt for studien, er det imidlertid viktig å få beskrevet de kvalitetsaspektene partene legger vekt på i praksis. Jeg åpner derfor også for andre debatt-temaer, slik at studien kan få frem de aspektene ved kvalitet i skolekonserter som deltakerne mener er mest relevante.

KAPITTEL 2

Kvalitet i musikk og formidling

I dette kapitlet tar jeg opp DKS- og skolekonsertfeltets sentrale begreper, avklarer dem i forhold til studiens problemstillinger og føyer til nye begreper og perspektiver, der jeg mener det trengs. Kapitlet inneholder derfor ikke bare begrepsavklaringer og analyser, men er i sin helhet et forsøk på begrepsutvikling for kvalitetsdebattene i DKS generelt og i skolekonsertfeltet spesielt. Målet med begrepsstudien er å tydeliggjøre noen av forutsetningene som samarbeidspartenes diskusjoner hviler på, slik at det blir mulig å bringe diskusjonene videre. Jeg går inn i debatten om monologisk og dialogisk formidling, og drøfter forholdet mellom målbar og ikke målbar kvalitet, produkt- og prosesskvalitet og kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet; og jeg ser på anvendelser av termen kvalitetskriterier i denne sammenhengen.

Monologisk og dialogisk formidling

Hvor stor grad av konflikt og konsensus er det egentlig mellom samarbeidspartene i deres syn på monologisk og dialogisk formidling i DKS? Hva slags kulturformidling mener de ulike aktørene i skole- og kultursektor at DKS skal fremme? I sin beskrivelse av uenigheter og spenninger i samarbeidet om DKS viser Borgen og Brandt til kultur- og skolesektorens ulike formidlingstradisjoner. De hevder at skolen har som mål «å utvikle aktive, ansvarlige og refleksive elever» gjennom *dialogisk formidling*, mens kultursektorens prosjekt «tradisjonelt har gått ut på å oppdra et publikum til kunsten» gjennom *monologisk formidling* (Borgen og Brandt 2006: 9-10, 17). Siden det er kultursektoren som utformer og distribuerer DKS-tilbudet og skolesektoren som har ansvar for formidlingsarenaen, oppstår det dermed en spenning mellom «kultur og skole og mellom monologisk og dialogisk formidling» (Ibid: 9-10, 19). Nå er Borgen og Brandt som nevnt blitt kritisert for å overdrive uenigheter og spenninger

mellom skole- og kultursektoren i sin rapport (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 16-20). Andre er som jeg har vært inne på enige i at DKS-feltet er spenningsfylt, men mener begrepene monologisk og dialogisk er problematiske å bruke i beskrivelsen av disse spenningene (jf. for eksempel Breivik og Christophersen (red.) 2013: 22). Forskerne bak UNI Rokkansenterets DKS-studie hevder dessuten at uenigheten *innad* i hver sektor er større enn uenigheten *mellom* sektorene (Ibid). Det er altså ikke sikkert at Borgen og Brandts beskrivelser av samarbeidspartene i DKS er helt dekkende. Likevel peker de på et viktig aspekt, nemlig at *formidlingstradisjonene* er forskjellige i skole- og kulturliv, i alle fall når det gjelder formidling av kunst.

Monologiske formidlingsformer med vekt på kunstutøvernes og kunstens kvalitet, har stått sterkt i det profesjonelle kulturlivet, mens skolen gjennom reformpedagogisk påvirkning og skoledemokratiske idealer har utviklet dialogiske formidlingsformer, der elevene og deres egenaktivitet står i sentrum (jf. Hanken og Johansen 2014: 199ff). Derfor er lærernes opphøyde katetre fjernet, og nyere skolebygg har fleksible rom med plass for ulike typer klasse- og gruppeaktiviteter. I kulturlivet har utøverne tradisjonelt stått på scenen, mens publikum har sittet som mottakere i salen. Man vil gi publikum opplevelser, ikke læring gjennom undervisningsaktiviteter. Nå er selvfølgelig praksis mer variert. Lærere serverer fortsatt sine monologer i norsk skole, og kunstnere eksperimenterer med dialogiske kunstformer i relasjon med ulike publikumsgrupper i ulike rom på ulike steder.¹ Ja, en del vil kunne si at utviklingen i skolen til og med har gått i revers gjennom lukking av åpne skoler, innføring av målstyring i læreplaner og bruk av testregimer som nasjonale prøver og PISA-undersøkelser (jf. L97; KL 2006; Nasjonale prøver; PISA Programmet). Det kan derfor være at dialogiske eksperimenter nå står vel så sterkt i deler av kulturlivet som i skolen. Likevel er altså formidlingstradisjonene aktørene i skole og kulturliv bygger på i stor grad forskjellige, noe som muligens fortsatt preger representantenes syn på kulturformidling i DKS. Det er derfor viktig å undersøke nærmere hva monologisk og dialogisk kulturformidling kan innebære, slik at det blir mulig å få konkretisert hva partene er enige og uenige om.

Monologer har vi alle opplevd, men finnes monologisk formidling? Innebarer ikke all formidling en form for dialog mellom avsender

1 Se for eksempel Bente Støas beskrivelser av dialogiske kunstformer i «Mellom kunst og virkelighet: Stedsspesifikk kunst og kunstformidlingsstrategier» (Støa i Grothen og Reksten (red.) 2010).

og mottaker? Enhver som har stått foran en forsamling vet hvor mye tilhørerne kan påvirke ens egen fremføring. I alle performative kunstarter som musikk, teater og dans vil det alltid være et element av dialog i formidlingen. Men også innenfor andre kunstformer som litteratur og billedkunst snakker man om dialogen med leseren eller publikum. Ja, kanskje er det slik som den russiske språkfilosofen Mikhail M. Bakhtin hevder, at alle yrtinger er dialogiske. Som han sier det i sin bok *Spørsmålet om talegenrane*:

[...] yrtinga er ledd i ei kjede av talekommunikasjon og kan ikkje lausrivast frå dei føregåande ledda som definerer henne både utanfrå og innanfrå, og som fyller henne med direkte svarande reaksjonar og dialogiske gjenklanger.

Yrtinga er ikkje berre knytt til det føregåande, men også til etterfølgjande ledd i talekommunikasjonen. I det talaren skaper yrtinga, finst desse naturlegvis enno ikkje. Men yrtinga vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt (Bakhtin 1979/2005: 38-39).

Selv om Bakhtin her skriver om verbale yrtinger, er hans dialogisme relevant også for nonverbal kommunikasjon som musikk og visuell kunst. Hans hovedpoeng er nemlig at alle slags yrtinger er dialogiske i den forstand at de står i relasjon til det som alt er kommunisert og til det som en gang vil bli kommunisert. De er «svarande reaksjonar» og samtidig «bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar». Bakhtin beskriver dermed dialog som et grunnleggende trekk ved all kommunikasjon. I denne betydningen innebærer alle typer kulturformidling dialog. Likevel kan noen formidlingsformer være mer monologiske og andre mer dialogiske.

Det problematiske med bruk av dikotomien monologisk og dialogisk formidling er at vi kan bli fanget inn i en tro på at det finnes to helt atskilte formidlingsformer. Da blir det viktig å minne om at monologer kan være dialogiske og at dialoger kan ha monologiske trekk, slik det er blitt vanlig å gjøre i debattene om DKS. Breivik og Christophersen problematiserer som nevnt dikotomien i deres DKS-studie (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 22), og Fjeld nyanserer begrepene i sin masteroppgave (2007). Her beskriver hun ulike monologiske og dialogiske aspekter ved skolekonserter. Kultur- og kirke departementet (KKD) understreker i St.meld. nr. 8 (2007-2008) i likhet med Bakhtin, Breivik og Christophersen de *dialogiske* aspektene ved

all kulturformidling. Borgen og Brandts bruk av dikotomien monologisk og dialogisk blir kritisert i meldingen, og debatten de reiste blir karakterisert som lite relevant. Departementets konklusjon er at «desse omgrepa er problematiske når det gjeld kunstformidling», og i fortsettelsen anvendes i stedet uttrykket «varierte formidlingsmåtar» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40-41).

Når jeg til forskjell fra KKD og Uni Rokkansenterets DKS-forskere mener det likevel er fruktbart å bruke dikotomien monologisk og dialogisk kulturformidling, er det fordi de to formidlingsformene i sine mer rendyrkede varianter er veldig forskjellige. De kan også innebære ulike syn på formidlingens mål og dermed på hva som er kvalitet. Dikotomien er derfor anvendelig i en analyse av typiske trekk ved to ulike tradisjoner og tilnæringsmåter til kulturformidling. I likhet med Webers idealtyper, er begrepene monologisk og dialogisk kulturformidling analytiske begrepskonstruksjoner (Weber 1968: 190ff). Sammen er de dermed et egnet redskap til å klargjøre ulike kvalitetskriterier for skolekonserter. Når jeg anvender dikotomien, er det altså for å tydeliggjøre forskjeller. Samtidig er det underforstått at det i praksis aldri vil være et enten eller, men et mer eller mindre.

Verdsettingen av verket, de estetiske *objektene*, står sterkt i monologisk kulturformidling. Målet er at dyktige utøvere skal formidle «god kunst» til mottakerne. I dialogisk formidling vektlegges formidlingsprosessen, formidlernes *relasjoner* med mottakerne og den sosiokulturelle konteksten rundt formidlingen. Fokuset er altså ikke på kunstverket, men på kunst som kommunikasjon mellom kunstner, publikum og formidlingssted. Når mottakerne i formidlingen er barn og unge, utfordres verdsettingsprosessene ytterligere, siden barn og unge, som gruppe, står for det motsatte av kvalitet i kulturlivets tradisjoner. De symboliserer bredde, i motsetning til kvalitet representert ved profesjonalitet og elite. Barn og unge er altså amatører som ifølge et monologisk formidlingssyn skal dannes og utvikles gjennom den profesjonelle kulturformidlingen de møter i DKS. Når barn og unge inviteres som medskapere i en dialogisk formidlingsprosess, utfordres dermed begrepet om kvalitet som de voksne, profesjonelle kulturformidlernes produkt. Samtidig innebærer vektleggingen av dialogiske prosesser en mulighet for at verdsettingen av formidlingens innhold, de estetiske objektene, blir borte.

Selv om fokuset er rettet mot det kunstneriske *innholdet* i monologisk formidling, er man også her opptatt av å finne enn god formidlingsform. Det er stor enighet om at målgruppene barn og unge fordrer spesielle

formidlingsmåter, men det er uenighet om hvilke. I både monologisk og dialogisk kulturformidling trenger vi altså kvalitetskriterier for formidlingens innhold og form for å kunne beskrive hva som er god kulturformidling for barn og unge. Særlig interessant blir spørsmålet om hva som er *kunstnerisk kvalitet* i den dialogiske kulturformidlingen, og hva som er *formidlingskvalitet* i den monologiske kulturformidlingen, når barn og unge er mottakere og/eller medskapere. De to formidlingstypene utfordrer hverandres verdsettingsprosesser.

Mens dialog er blitt et honnørord, anvendes imidlertid monolog ofte i negativ betydning. Monologisk betegner da en autoritær kommunikasjonsform til personer som kun er opptatt av sitt eget budskap og ikke lytter til andre. Det er en slik normativ anvendelse av termene dialog og monolog som preger Bakhtins dialogisme. Selv om han beskriver dialog som et grunnleggende trekk ved kommunikasjon, fremholder han også den dialogiske ytring som ideal og advarer mot monologisering av ytringene. Da innbyr ikke taleren til svar og meningsutveksling, men deltar i «the forces that serve to unify and centralize the verbal-ideological world» (Bakhtin 1975/1981: 270). I følge Bakhtin kan altså slike monologiske ytringer føre til ensretting og sentralisering av tenkningen.

Når KKD understreker de dialogiske aspektene ved all kunstformidling og mener begrepet monologisk er problematisk i denne sammenhengen, kan det dermed ligge en lignende normativ føring i dette. Departementet ønsker at alle «dei varierte formidlingsmåtene» skal være dialogiske i en eller annen betydning for å «sikre elevene gode møte med profesjonell kunst og kultur» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40, 13). De retter altså fokuset mot elevenes *møte* med kunsten og dialogen rundt dette. Det er interessant å se at mens departementet er kritisk til Borgen og Brandts bruk av dikotomien dialogisk – monologisk, er deres egne retningslinjer preget av et dialogisk syn på kulturformidling. De har i en viss forstand valgt side, og dialog fremstår dermed som et av departementets kvalitetskriterier for DKS.

Da er det kanskje bare monologisk musikkformidling med lav formidlingskvalitet som ikke er dialogisk i en eller annen betydning? Monologisk blir et ord for autoritære eller mindre vellykkede produksjoner, der utøverne ikke vil ha eller ikke klarer å få kontakt med elevene. Dette er etter min mening en lite hensiktsmessig bruk av begrepet i skolekonsertsammenheng. Det vil bare kunne føre til en befesting av skyttergravene i kvalitetsdebattene. Jeg tror derfor det kan være fruktbart å løsrive termene monologisk og dialogisk fra

positive eller negative verdiladninger, og heller bruke dem til å beskrive ulikheter, slik at det blir mulig å tydeliggjøre hva partene er uenige om.

Når jeg anvender termen *monologisk*, er det derfor ikke i en normativ, men i en *analytisk* betydning. Monologisk blir en analytisk betegnelse på en type formidling med lange tradisjoner i kulturlivet, der avsenderens kunstneriske kompetanse og uttrykk vies stor oppmerksomhet. Siden formidlingskvalitet her kan være en utfordring, er det likevel interessant å undersøke hva dialog i monologisk formidling kan innebære. Denne type musikkformidling behøver nemlig ikke føre til en slik autoritær monologisering som Bakhtin advarer mot. Monologisk formidling med vekt på verkets kunstneriske kvalitet kan både stå i dialog med det som er skapt og innby til nye svar og uttrykk (jf. Bakhtin 1979/2005: 38-39). Det er en formidlingsform med vekt på kunstnerens ytringer, men der formidlingskvaliteten avhenger av formidlingens dialogiske trekk.

For å muliggjøre en beskrivelse av kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter, blir det altså viktig å tydeliggjøre hovedforskjeller og hovedutfordringer i monologisk og dialogisk musikkformidling. Vi trenger en avklaring av *typiske trekk* ved de to formidlingstradisjonene. Dette er imidlertid ikke nok. Siden alle skolekonserter er blandingsformer, trengs det beskrivelser også av dialogiske og monologiske aspekter ved begge typer formidling. Jeg starter med å gå dypere inn i dialogbegrepet for å få en klarere forståelse av hva formidlingskvalitet i skolekonserter kan innebære.

Ytre og indre dialog

I følge Bakhtin er alle ytringer dialogiske, men *dialogisk* brukes ofte i en snevrere betydning. Borgen og Brandt vektlegger elevene og lærernes *aktive* deltakelse når de definerer begrepet i sin DKS-evaluering (Borgen og Brandt 2006: 104). Det samme gjør Kulturtanken/Rikskonsertene i sine retningslinjer for lærerveiledning, der *ytre aktivisering* av elevene er et hovedtema (jf. Vea: Nettnotat). En slik vektlegging av ytre elevdialog preger også boka *Bruk konserten!* Rikskonsertenes idébank til skoler og musikkformidlere (Nygaard og von Germeten (red.) 2009). Her gis konkrete forslag til involvering av elever i ulike typer aktiviteter før, under og etter skolekonsertene. Denne måten å tenke dialog på har dessuten vært vanlig i skole og kulturliv siden ulike reformpedagogiske bevegelser på begynnelsen av 1900-tallet satte

elevenes egenaktivitet i sentrum for oppdragelsen (jf. Hanken og Johansen 2014: 199ff).

En av ideleverandørene til aktivitetspedagogikken, filosofen John Dewey, har fått stort gjennomslag i norsk skole gjennom sitt undervisningsprinsipp «learn to know by doing and to do by knowing».² Nå er Deweys prinsipp blitt forkortet til *learning by doing* og dermed blitt misforstått av mange. Dewey understreket nemlig viktigheten av *indre* så vel som ytre aktivitet. Han var opptatt av dialektikken mellom *doing* og *knowing* (Dewey 1916/1961: 291). I følge Dewey er det *møtet* mellom eleven og faget og elevenes refleksjon over egne handlinger som gir erfaringene verdi. Formidlingen skal ta utgangspunkt i det som engasjerer barnets naturlige utforskertrang, slik at barnet stimuleres til utvikling. Målet er ikke «hodeløs» egenaktivitet, men at barnet aktivt utvikler seg i møte med andres impulser.

En skolekonsert som berører og engasjerer elevene slik at de gjør seg nye erfaringer, er dermed i dialog med elevene, selv om de ytre sett er passive. En slik formidling vil i min definisjon kalles monologisk, fordi elevene er mottakere av musikernes utøving, men det er en formidling som også har klare dialogiske trekk, fordi elevene er mentalt aktive og emosjonelt berørt. Dialog i musikkformidling kan derfor innebære både indre og ytre dialog. Mens begge former for dialog er aktuelle i dialogisk formidling, er det den *indre* dialogen som er avgjørende for kvaliteten på formidlingen i monologiske skolekonserter.

Lisa Nagel og Lise Hovik bruker uttrykket *dyp deltakelse* om god indre dialog mellom utøvere og barn. I sin artikkel «Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi?» viser de hvordan et ensidig fokus på ytre interaktivitet kan føre til en overflatisk interaksjon, der utøverne og barna ikke deler et engasjement for scenekunsthendelsen. Her presenterer de en modell de har utarbeidet for å vise *kontinuumet av interaksjonsformer* fra det de kaller stille betraktning til medskapende deltakelse. Med modellen tydeliggjør de også at ulike interaksjonsformer i scenekunst for barn krever ulik kunstnerisk og pedagogisk *kompetanse* hos utøverne. Også dette beskriver de som et

2 Uttrykket “learn to know by doing and to do by knowing” ble lansert av James Alexander Mclellan og John Dewey i deres bok *Applied psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Som de skriver der: “We might combine the maxims, and say: Learn to know by doing, and to do by knowing.” (Mclellan og Dewey 1889: 182). Dewey videretrukket dette undervisningsprinsippet i sitt hovedverk *Democracy and Education* (1916/1961, se bl.a. s. 275-276).

kontinuum fra «full kunstnerisk kontroll» i monologisk formidling til «trygg improvisasjonskompetanse» i workshops med vekt på improvisasjon (Nagel og Hovik 2014). Nagel og Hoviks analyse av dialogiske aspekter ved scenekunstformidling for barn er overførbart til andre performative kunstformer som musikk. Så har da også David Chokron overført modellen til musikk ved å bruke konsertbetegnelser istedenfor Nagel og Hoviks scenekunstbegreper (Chokron: Nettnotat).

Et hovedpoeng i Nagel og Hoviks artikkel er at interaktivitet i scenekunst for barn henger sammen med utøvernes holdninger til barnepublikummet, og de understreker viktigheten av gjensidighet mellom partene (Nagel og Hovik 2014). Dialog handler altså ikke bare om hvem som er mest aktive, men om *relasjonen* mellom partene i dialogen. Mens en monolog inneholder et subjekts budskap til mottakeren som objekt, kjennetegnes dialogen av et subjekt/ subjekt-forhold mellom partene. Dette er et demokratisk syn på formidling, der formidlere og publikum er likeverdige deltakere. Også i sin vektlegging av gjensidige relasjoner står Nagel og Hovik i den pedagogiske tradisjonen Dewey var med å innlede. I sitt bidrag til dialogisk pedagogikk brakte Dewey nettopp begrepet *demokrati* inn i skoledebatten. Han kalte sitt hovedverk *Democracy and Education* (1916) og satte dermed sine undervisningsprinsipper om *experience* gjennom *doing* og *knowing* inn i en demokratisk ramme.

Fremheving av formidling som et subjekt/ subjekt-forhold finner vi også hos møtepedagogikkens mange bidragsyttere. En av dens grunnleggere, eksistensfilosofen Martin Buber, skriver i sitt hovedverk *Jeg og Du* at vi dypst sett bare *eksisterer* i møtet med en annen:

Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte [...] Forhold er gjensidighet. Mitt Du virker på meg likesom jeg på det. Våre elever former oss, våre verker bygger oss opp (Buber 1923/1967: 13, 17).

Jeg/Du-forholdet *er* gjensidighet, sier Buber, for i følge ham må den andre aldri objektiveres. Hvis man avgrenser seg fra den andre og tar ham i besittelse gjennom å erfare og bruke ham, tingliggjøres den andre. Han «stivner til en ting blant ting» og blir et *Det*. Kun i det gjensidige Jeg/Du-forholdet blir begge deltakende, nærværende og dermed værende (eksisterende), hevder Buber (Ibid: 62-63, 39).

Synet på dialog som et møte mellom likeverdige parter preger også St.meld. nr. 8 (2007-2008). Det understrekes gjennom hele meldingen at kultur og

skole er to like viktige samarbeidsparter, og innholdet i DKS, kulturproduksjonene, omtales som elevenes «møte med profesjonell kunst og kultur» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13). Departementet anvender altså samme begrep for dialog som møtepedagogikkens talspersoner, og dialog skal prege kommunikasjonen på alle plan og mellom alle parter. DKS skal formidle kulturelle møter både mellom utøvere og elever og mellom samarbeidsaktørene fra skole og kulturliv. Like viktig som å studere elevenes indre og ytre aktivitet i skolekonsertene, blir det dermed å se på hvordan utøverne *forholder* seg til elevene og deres innspill som medmusikanter eller lyttere. Og hvis målet er et subjekt/subjektforhold, blir det også viktig å studere hvordan skolens ledere, lærere og elever forholder seg til utøverne som kommer på besøk.

Både Buber og Dewey kople sine ideer om dialog til kunst. Vårt møte med kunst, enten det er som kunstutøver eller mottaker må preges av et Jeg/Du-forhold, sier Buber, slik at kunsten ikke bare blir en ting blant ting, men «gang på gang kan komme [oss] levende i møte» (Buber 1923/1967: 12). Dewey er også opptatt av levendegjøring. Han mener kunst, i likhet med andre kunnskapsmedier, er uttrykk for konkret, menneskelig erfaring og derfor må knyttes til erfaring. Når kunst blir satt på «en pødestall» for beundring, bygges en mur rundt kunstverkene, slik at de blir anemiske, hevder han (Dewey 1934/2005: 2) og fortsetter:

A primary task is thus [...] to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings and sufferings that are universally recognized to constitute experience (Ibid: 4).

Dialog i kunst- og kulturformidling handler dermed ikke bare om elevaktivisering og forholdet mellom avsender og mottaker, men om hvordan formidlingens innhold, «works of art», kan knyttes til «the everyday events» og levendegjøres for elevene. Bortsett fra ytre elevdialog er alle disse dialogiske aspektene – partenes relasjoner, indre elevaktivisering og levendegjøring av kunst – relevante for vurdering av formidlingskvalitet i både monologiske og dialogiske skolekonserter. De er ulike aspekter ved partenes indre dialog.

Når formidlingskvalitet handler om forskjellige former for dialog, innebærer da kunstnerisk kvalitet et arbeid med monologiske aspekter? Er det relevant å anvende monologisk på samme måte som dialogisk, nemlig som en beskrivelse av sider ved formidlingen som er vesentlige i både dialogisk og monologisk formidling? Det blir nødvendig å gå dypere inn i

formidlingsbegrepet for å se hva som kjennetegner de kunstneriske prosessene i begge typer formidling.

Formidling i DKS

Formidling er et nøkkelord i debattene om monologisk og dialogisk formidling i DKS, og her brukes det altså i beskrivelser av ulike kommunikasjonsformer. Men formidlingstermen anvendes også på andre måter av deltakerne i DKS-feltet. Ofte er ordet en samlebetegnelse på en kulturinstitusjons tilbud for ulike målgrupper, slik som i Kulturtankens nettpresentasjon av sin virksomhet. Her står det at «Kulturtanken har det nasjonale ansvaret for DKS, som er kjernen i regjeringens politikk for kulturformidling til barn og unge» (Kulturtanken: Nettnotat 1). Også KKD gir formidling denne betydningen i sin DKS-melding. Der står det at DKS skal være «den profesjonelle kunst- og kulturformidlinga i skulen som følger målsetjingane i Den kulturelle skulesekken» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Departementet og Kulturtanken anvender her et *vidt* formidlingsbegrep som omfatter DKS sine ulike tilbud og samarbeidspartenes oppgaver i forbindelse med disse tilbudene.

Formidling kan imidlertid også ha mer *avgrensede* og spesifikke betydninger i DKS-feltet. Dette avspeiles i DKS-meldingen der KKD gir kultursektoren og skolesektoren forskjellige ansvarsområder i kunst- og kulturformidlingen:

Opplæringssektoren har ansvaret for å leggje føre- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevane, medan kultursektoren har ansvaret for kulturinnhaldet i Den kulturelle skulesekken og for å informere om innhaldet i god tid (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22).

Her innebærer det overordnede formålet om profesjonell kunst- og kulturformidling helt ulike arbeidsoppgaver for de to involverte sektorene i DKS-samarbeidet. Kultursektoren har ansvar for *kulturinnholdet*, og opplæringssektorens oppgaver er *for- og etterarbeid*. Slik skal formidlingsbegrepet fylles med forskjellig innhold i de to sektorene. Felles for kultur- og skolerepresentantenes formidlingsoppgaver i DKS er imidlertid at det handler om å *legge til rette* for elevenes kulturopplevelser. Tilretteleggingen skal skje på *makroplanet* i organiseringen av DKS-tilbudet og på *mikroplanet* i kunstneres og lærernes arbeid med en spesifikk produksjon.

Ansvarsdelingen mellom sektorene viser seg i de ulike tilretteleggingsoppgavene. Når det gjelder organiseringen på makroplanet skal kultursektoren

distribuere produksjoner, mens opplæringssektoren skal arrangere kultur møter (Ibid: 13). På mikroplanet er det kunstnerne som har ansvaret for innholdet i hvert enkelt kultur møte, mens lærerne skal knytte sin undervisning til dette møtet. Denne klare ansvarsfordelingen passer godt for *monologiske* produksjoner. I denne type formidling er det som nevnt *kunstnernes* forming av kultur møtets innhold som står i fokus. Her er skolens representanter kun arrangører. Lærernes formidling til elevene skjer gjennom for- og etterarbeid og dermed som en del av skolens øvrige undervisning. Det virker derfor som departementets føringer er tilpasset monologisk formidling, selv om de ellers i DKS-meldingen vektlegger dialog (Ibid: 13, 40).

Ser vi nærmere på kunstnernes oppgaver i monologiske produksjoner, kan formidling få enda mer spesifikke og avgrensede betydninger. Det kan innebære kunstnernes arbeid med skolekonsertens helhet, slik som program, dramaturgi og scenografi. Og det kan bety enkeltutøveres arbeid med interpretasjon eller improvisasjon, med scenisk beredskap eller verbale innslag. Som musikkviteren Elef Nesheim skriver i sin bok *Med publikum som mål*, der formidling av musikk er tema: «Personer som er i ulike musikkarbeidsområder er opptatt av forskjellige sider ved musikkformidling» (Nesheim 1994: 11). Musikere og produsenter bruker altså formidlingstermen om de formidlingsoppgavene de selv er involvert i og dermed mest opptatt av.

Mens kunstnernes formidlingsarbeid vil omfatte ulike typer *egenutøving* i monologiske produksjoner, vil deres oppgaver i dialogisk formidling like mye handle om å legge til rette for *andres* utøving. Her blir deres ledelse av elevaktiviteter og deres innspill til lærernes deltakelse vel så viktig. Dermed blir også ansvarsdelingen mellom kultur- og skolerepresentanter mindre tydelig. I denne type produksjoner innebærer nemlig både kunstnernes og lærernes formidlingsarbeid *undervisning*. Dette blir spesielt tydelig i utvidede skolekonserter med flere musikerbesøk, der utøverne og lærerne samarbeider både om gjennomføring av musikkverkstedene og om det pedagogiske opplegget mellom musikerbesøkene.³ I dialogiske produksjoner kan dermed alt det som skaper indre og ytre dialog mellom utøvere, lærere og elever bli det sentrale i *begge* parters formidlingsarbeid.

3 Se beskrivelse av musikktilbudets ulike formater i DKS og bruksmåter av termen «skolekonsert» i det innledende kapitlet «Aktører, navn og forkortelser».

Kunstnerne og lærernes oppgaver kan altså bli mer sammenfallende i dialogisk formidling, og formidlingsarbeidet kan bli mer omfattende. Likevel er lærernes ansvarsområde i begge typer skolekonserter i *hovedtrekk* de samme. De skal som arrangører legge til rette for kunstnerne som kommer, og de skal arbeide med å integrere konserten i skolens øvrige undervisning (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 23-24). Også elevene kan delta i denne tilretteleggingen når de trekkes inn som elevarrangører og kulturverter på skolene (jf. Bøhle og Quale 2013). De kan dessuten selv bli utøvere når de deltar med sine reaksjoner og bidrag i både monologiske og dialogiske skolekonserter. Elever har ikke en formell rolle som musikkformidlere i DKS, men de er avsendere av budskap med stor betydning for dialogen i den konkrete formidlingssituasjonen. I en slik sirkulær forståelse av kommunikasjon er nemlig alle deltakere også formidlere. De formidler sine innspill og sine reaksjoner på de andres innspill (jf. Jensen og Ulleberg 2011: 21-22).

Formidling kan altså betegne *spesifikke* oppgaver og enkeltaktørers bidrag i DKS, mens termen andre ganger anvendes om *samspeillet* mellom de ulike deltakernes roller, oppgaver og bidrag som fører til at møter mellom kunst og elever oppstår. Slik gis ordet både generelle, omfattende og mer avgrensede *analytiske* betydninger. Formidling kan imidlertid også brukes *normativt* om et grunnleggende syn på kommunikasjon, slik det ofte gjøres i pedagogikken. Her har formidling vært ensbetydende med monologisk formidling, ofte kalt *formidlingspedagogikk* eller «den formidlingspedagogiske tradisjonen» (jf. Imsen 2011: 94-97). Dette innebærer en didaktikk med vekt på lærerens rolle som formidler av kunnskap *til* eleven. Formidlingspedagogikken er altså basert på en lineær kommunikasjonsmodell med læreren som avsender og eleven som mottaker av kunnskap. Fokuset er på kunnskap som noe *ferdig* konstruert, og som eleven derfor skal tilegne seg. Det er nettopp dette kunnskapssynet reformpedagogikkens bidragsyttere kritiserte og som mange av dagens pedagoger også er sterkt kritiske til. Disse kritikerne har fremmet et helt motsatt kunnskapssyn, der kunnskap anses som noe *eleven* konstruerer og utvikler selv (jf. Hanken og Johansen 2013: 188-189). Læreren får da mer en rolle som veileder enn som en tradisjonell kunnskapsformidler.

Når formidling kun brukes i betydningen *monologisk* formidling blir imidlertid dialogisk formidling et logisk inkonsistent begrep og dikotomien monologisk – dialogisk lite anvendelig. *Formidling* kan derfor i likhet med monologisk være en problematisk term å bruke i skolesammenheng, og det kan være gode

grunner til å droppe begge termene, slik departementet gjorde med «omgrepet monologisk» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40). Men det blir vanskelig å utvikle verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i DKS og skolekonserter hvis en fjerner alle problematiske ord. En mulighet er derfor i stedet å bruke ordene til å klargjøre samarbeidspartenes ulike syn. Har partene en bevissthet om begrepenes mangetydighet, vil de nemlig kunne presisere og konkretisere hva de selv legger i termene og dermed bidra til en tydeligere kommunikasjon. Det kan dessuten være problematisk for samarbeidet om kvalitet i DKS å reservere formidlingsbegrepet for det didaktiske grunnsynet som preger formidlingspedagogikken. En slik smal, normativ bruk av termen vil kunne føre til en skyttergravdebatt, i likhet med den som har preget diskusjonen om monologisk og dialogisk formidling i DKS.

Jeg velger derfor nok en gang å løsrive et begrep fra normative føringer og anvender i denne studien et vidt, analytisk formidlingsbegrep som er i tråd med det formidlingsbegrepet departementet og Kulturtanken bruker i sine retningslinjer for DKS. Formidling blir en generell, analytisk kategori som rommer ulike formidlingsformer og formidlingsoppgaver. Her vil både lærere og kunstnere kunne bli monologiske formidlere så vel som dialogiske veiledere. Heller ikke i formidlingspedagogikken og den elevsentrerte didaktikken er det nemlig snakk om et enten eller, men et mer eller mindre. Også disse begrepene er analytiske konstruksjoner som lett kan tilsløre den nyanserte praksisen som foregår i skolen. En undervisning med vekt på kunnskapsformidling behøver naturligvis ikke å være til hinder for at elevene utvikler egen kunnskap. Hvis kvaliteten på formidlingen er god, vil det kunne oppstå en indre dialog gjennom lærernes levendegjøring av stoffet, indre aktivisering og deltakernes subjekt-subjektrelasjoner.⁴ Og i undervisning med vekt på elevenes ytre egenaktivitet vil lærerne gjennom formidling av kunnskap og innspill kunne sette i gang nye prosesser og aktiviteter, slik at den dialektikken mellom *doing* og *knowing* som Dewey skriver om oppstår (Dewey 1916/1961: 291).

Det er nettopp en slik nyansert lærerrolle den australske utdanningsforskeren John Hattie argumenterer for i sin bok *Visible learning* (Hattie 2009). I sin metaanalyse av hvilke faktorer som faktisk fremmer læring i skolen, fremholder han læreren som den viktigste, og da vel å merke den type lærer som *aktivt*

4 jf. Dewey 1916/1961 og Buber 1923/1968. Se også Alfred O. Telhaugs bok *Kunsten å formidle* (Telhaug 2013). Her drøfter Telhaug verdien av og mulighetene i formidlingspedagogikk.

leder elevene gjennom læreprosesser, og ikke bare passivt legger til rette for elevenes egen problemløsning. Han skiller altså mellom «teacher as *activator*» og «teacher as *facilitator*», og mener dette skillet er viktigere enn hva slags undervisningsmetoder læreren anvender (Ibid: 25-26). Ulike formidlingsmåter bør i følge Hattie ikke utelukke hverandre, men heller fungere som redskaper i lærerens aktivisering av elevene. Det essensielle er at både undervisningen og læringen blir synlig:

[...] the simple adage underlying most of the syntheses in this book is «visible teaching and learning». [...] It is teachers seeing learning through the eyes of students, and students seeing teaching as the key to their ongoing learning. The remarkable feature of the evidence is that the biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers (Hattie 2009: 22).

«Visible teaching and learning» innebærer dermed en aktivisering av både lærer og elev, slik at «teachers become learners» og «students become their own teachers». Samtidig understreker Hattie viktigheten av at de også evner å ta hverandres perspektiv, at de *ser* sin egen undervisning og læring gjennom øynene til den andre. Hatties *Visible learning* fremstår dermed som en syntese av Deweys dialektikk mellom *doing and knowing* og Bubers *subjekt/subjekt*-filosofi (Dewey 1916/1961; Buber 1923/1967). Lærernes undervisning og elevenes læring utvikles gjennom indre og ytre aktivitet og begge parter Jeg/Du-forhold. De dialogiske aspektene ved Hatties prinsipper er altså klare, men han fremholder også et sentralt monologisk aspekt: Læreren som igangsetter og leder av elevenes læreprosesser. Hatties forskning er derfor interessant for diskusjonene om monologisk og dialogisk formidling i DKS. *Visible learning* er et normativt, men samtidig så nyansert undervisningskonsept at det åpner for ulike formidlingsformer. Kanskje er dette en grunn til Hatties enorme popularitet, og til at The Times Educational Supplement kaller hans metaanalyse «teaching's Holy Grail» (Hattie 2009).

Heller enn å diskutere hva som er formidling eller ikke, vil en debatt om *mulighetene* i forskjellige formidlingsmåter kunne gi partene et grunnlag for samarbeid tross ulike syn. En generell analytisk formidlingskategori vil i en slik debatt kunne romme både smale og vide betydninger av formidling. Den vil kunne inneholde beskrivelser av motsetninger og samtidig være åpen for nyanseringer av disse motsetningene. Dessuten vil en vid, analytisk anvendelse

av termen formidling kunne gjøre det lettere å få beskrevet flest mulige aspekter ved formidlingskvalitet i skolekonserter, og enkeltaspekter vil kunne belyses ut fra det helhetlige formidlingsarbeidet de inngår i.

Formidling i DKS er altså en *generell* kategori som samtidig omfatter *spesifikke* formidlingssyn, formidlingsformer og formidlingsoppgaver. Formidlingsbegrepet er dermed blitt tydeligere, men jeg ønsket også å få klargjort hva som kjennetegner de *kunstneriske* prosessene i ulike typer formidling. Spørsmålet jeg her stilte var om det er relevant å anvende *monologisk* på samme måte som dialogisk, nemlig som en term for aspekter som er vesentlige, ikke bare i monologiske, men også i dialogiske produksjoner. Alle deltakerne kan tydeligvis ha sin plass og rolle i DKS-formidlingen, men hvem *skaper* det som blir formidlet?

I monologisk musikk- og annen kunstformidling rettes som nevnt fokuset mot *verket* – de estetiske objektene. Her er de monologiske aspektene klare. Det er *kunstnerne* som utformer det kunstneriske innholdet, og kunstnerisk kvalitet handler dermed om deres kunstneriske kompetanse og deres skapende arbeid. Men hva med de dialogiske produksjonene der kunsten blir til gjennom et samspill mellom kunstnere, lærere og elever? Finnes det monologiske aspekter ved det kunstneriske innholdet også her? Mens de dialogiske aspektene er forholdsvis klare ved begge formidlingstypene, kan det være vanskeligere å få øye på monologiske trekk ved dialogisk formidling. Bør vi dermed droppe begrepet monologisk i denne sammenhengen og kun reservere termen for monologiske produksjoner?

Siden kunsten skapes gjennom dialog i dialogisk formidling, er det mye som taler for at begrepet monologisk her er irrelevant. Som Jorunn Spord Borgen beskriver det i sin evaluering av prosjektet *Klangfugl*: I denne type formidling er det *kommunikasjonen* som er kunsten (Borgen 2003). Slike produksjoner blir en form for *relasjonell kunst*, der kunstverket ikke er et objekt, men relasjoner mellom kunstnere, publikum og formidlingssted (jf. Bourriaud 1998/2007). I dialogisk formidling kan altså kunstnerisk kvalitet innebære en vurdering av det samme som formidlingskvalitet, nemlig av ulike former for dialog. Da blir det vanskelig å skille mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Begge begreper får identisk innhold i dialogisk formidling. Spørsmålet blir dermed om dette skillet er så viktig. Henger ikke kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i DKS uansett sammen? Alt henger sammen med alt som det heter, men vi mister noe vesentlig i våre analyser hvis vi kun opererer med holistiske,

«altomfattende» kategorier. Så lenge en er klar over sammenhengene i praksis, kan termene kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i likhet med monologisk og dialogisk formidling brukes til å avklare partenes ulike posisjoner i kvalitetsdebattene. Begge dikotomiene blir analytiske kategorier og dermed redskaper for å tydeliggjøre typiske aspekter ved kvalitet i musikk- og annen kunstformidling (jf. Weber 1968: 190ff).

Hvordan er da forholdet mellom formidlingens monologiske trekk og kunstnerisk kvalitet? Kan monologiske aspekter være vesentlige for kunstnerisk kvalitet også i dialogiske produksjoner? Ser vi nærmere på de kunstneriske prosessene i denne type formidling, kommer faktisk noen monologiske trekk til syne. Også i relasjonell kunst er det nemlig kunstnerne som legger *premissene* for kunsthandlingene gjennom sine kunstneriske ideer og sin ledelse av kunstdialoger. Hvor sterke de monologiske trekkene blir, avhenger imidlertid av hvor *aktiv* kunstnerens ledelse er. Kunstneren kan være alt fra en mer passiv tilrettelegger for åpne kunstprosesser til en aktiv leder av kunstnerisk utvikling i tråd med Hattie's lærerideal «teacher as activator» (Hattie 2009: 25-26).

En tydeliggjøring av forholdet mellom formidlingens monologiske og dialogiske aspekter kan dermed gi klarere beskrivelser av kunstnerisk kvalitet. Ved å knytte kunstnerisk kvalitet til dialogiske og monologiske trekk ved det kunstneriske skapelsesarbeidet, får en beskrevet forskjeller ved kunstnernes bidrag i de to formidlingstypene. Mens kunstnerisk kvalitet avhenger av kunstnernes egenutøving i monologisk formidling, er det kunstnernes ideer, tilrettelegging og ledelse av prosesser som blir avgjørende for kunstnerisk kvalitet i relasjonelle kunstformer. Det stilles altså ulike krav til kunstnernes *kompetanse* i monologisk og dialogisk formidling.

For å få avklart samarbeidspartenes kriterier for kunstnerisk kvalitet i skolekonserter, undersøker jeg derfor deres syn på kunstnernes kompetanse og bidrag i begge typer formidling. Også kunstnerne kan i denne sammenhengen være mange og forskjellige. I tverrkunstneriske skolekonserter involveres ikke bare musikere, men også andre kunstutøvere, og musikkprodusenter får av og til assistanse fra regissører, koreografer og andre kunstneriske tilretteleggere. Likevel representerer kunstnerne kun én av flere parter i skolekonsertsamarbeidet. Siden *alle* parter er involvert i formidlingen, blir formidlingskvalitet et mer omfattende begrep enn kunstnerisk kvalitet. Her er det mange forskjellige typer formidlingsarbeid som skal vurderes. Spørsmålet blir dermed hva

kvalitet ved de ulike deltakernes kompetanse og bidrag i skolekonserter kan innebære. Også kvalitetsbegrepet krever en nærmere avklaring.

Kvalitativ og kvantitativ kvalitet

I utforskningen av partenes kriterier for kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter, blir det viktig å undersøke hva kvalitet kan bety. Hva innebærer egentlig kvalitet i musikk og formidling til skoleelever, og hva kjennetegner kvalitetskriterier i denne sammenhengen? Siden jeg søker samarbeidspartenes praksisnære kvalitetskriterier, trenger jeg et kvalitetsbegrep som er tydelig nok til å fange opp det spesifikke ved kvalitet i skolekonserter. Samtidig ønsker jeg å få beskrevet flest mulige kvalitetsaspekter og få avklart hvor skillelinjene i dagens skolekonsertdebatter går. Kvalitetsbegrepet jeg anvender må dermed også være omfattende nok til å kunne romme ulike kvalitets syn og forskjellige typer kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet.

Den omätbara kvaliteten heter en antologi, der forfatterne belyser temaet kvalitet ut fra ulike fagfelt som filosofi, kunst og økonomi (Strannegård (red.) 2007). Deres hovedanliggende er å belyse det problematiske forholdet mellom vår tids krav om kvalitetssikring i sammenhenger, der kvalitet ikke kan måles. Som professor i bedriftsøkonomi Lars Strannegård formulerer det: «Hur mäter man skönhet? Hur mäter man det goda? I korthet, hur mäter man icke-kvantifierade värden» (Ibid: 10)? Hvor problematisk kravet om kvalitetssikring kan være, er departementets retningslinjer for kvalitet i DKS et godt eksempel på. I St.meld. nr. 8 (2007-2008) står det blant annet:

- Den kulturelle skulesekken skal sikre elevane gode møte med profesjonell kunst og kultur.
- Kunst- og kulturproduksjonar må kvalitetssikrast innanfor faglege, profesjonelle rammer.
- Det er vanskeleg å gje ferdige kriterium for kvalitet. Difor er det viktig å ha ein vedvarande diskusjon om kvalitet både i opplæringssektoren og i kultursektoren (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13).

Produksjonene og kulturmøtene i DKS skal kvalitetssikres, men departementet mener det er vanskelig å si noe sikkert om hva kvalitet er. Derfor skal samarbeidsaktørene «ha ein vedvarande diskusjon om kvalitet». Kan kvalitet sikres gjennom diskusjoner?

Kvalitetssikring er et begrep som brukes i New Public Management (NPM), en reformbølge som har sine røtter i det private næringslivet, men som siden 1980-årene har fått stadig større gjennomslag i offentlig sektor og på andre samfunnsområder (jf. Rönn (red.) 2007: 239). Behandlingen av syke i helsevesenet, undervisningen av elever i skolen og formidlingen til publikum i kulturlivet skal kvalitetssikres, og i NPM innebærer det kostnadskontroll og effektivitet. Virksomheten skal markedsorienteres gjennom konkurranse, internprissetting og stykkprisfinansiering og underlegges mål- og resultatstyring for å sikre større samsvar mellom behov og ressursbruk.

NPM bygger på ulike former for systemtenkning som ble utviklet i amerikansk og japansk næringsliv gjennom 1900-tallet og som førte til en global kvalitetsbevegelse i bedriftsverdenen. Målet var bedre produktkontroll gjennom en suksessiv eliminering av feil i produksjonsprosessen. I den vestlige bedriftsverdenen har kvalitetsarbeidet gått under navn som Total Quality Management (TQM) og International Organization for Standardization (ISO) (jf. Strannegård (red.) 2007: 14-16). Både TQM og ISO omfatter flere forskjellige systemer for kvalitetskontroll, men felles for systemene er at de har statistiske metoder for avvikssøk og feileliminering i alle deler av produksjonsprosessen. Gjennom prosessutvikling og stadig forbedring skal man «get it right first time every time» (Morgan & Murgatroyd 1999: 44). Et annet felles trekk ved disse systemene for kvalitetssikring er at kvaliteten er klart definert. Produktene skal være feilfrie i forhold til en definert standard, og målemetodene for kvalitet er dermed utviklet for å avdekke og fjerne feil i forhold til denne standarden. Både kvaliteten og målemetodene er altså *kvantitative* størrelser.

St.meld. nr. 8 (2007-2008) om DKS er preget av en lignende systemtenkning. Her understrekes viktigheten av klar ansvarsfordeling mellom skole- og kultursektor, og av prosedyrer for planlegging, rapportering og evaluering. Dessuten skal kvalitetsvurderingene bygge på en liste av definerte faktorer. Men faktorene som skal ligge til grunn for kvalitetsvurderingene er formulert i et generelt og *kvalitativt* språk. Vurderingene skal for eksempel «ta omsyn til kor dugande utøvarane er til å formidle og elevane si oppleving og vurdering.» Departementet understreker også at det ikke er «mogeleg eller ynskjeleg å gje ferdige kriterium for kvaliteten» i DKS, og overlater som nevnt presiseringen av kvalitetskriterier til partenes diskusjoner (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39, 13).

I likhet med næringslivet ønsker altså departementet systemer for kvalitetskontroll, men til forskjell fra bedriftene har ikke departementet målbare standarder for kvalitet. *Prosedyrene* som departementet lanserer for samarbeidet om kvalitet i DKS er til en viss grad målbare. En kan sikre at partene møtes, at de diskuterer, planlegger, gjennomfører og rapporterer, men hvordan sikrer man *innholdet* i diskusjonene, planene og de gjennomførte kulturmøtene? Målet for kvalitetskontrollen er elevenes «gode møte med kunst og kultur» (Ibid: 13), og dette er i utgangspunktet ikke-målbare verdier (jf. Strannegård (red.) 2007:10).

Vi står altså overfor det paradokset at kvalitet gjennom næringslivets behov for produksjonskontroll har blitt et kvantitativt begrep. Deretter har offentlig sektor i sitt ønske om å kontrollere kvalitative fenomener som helse, undervisning og kultur annektert næringslivets kvantitative forståelse og bruk av kvalitetsbegrepet. Spørsmålene partene i DKS-samarbeidet må forholde seg til blir dermed: Går det an å sikre kvalitet i DKS, og i tilfelle – hvilke kvalitetsaspekter kan sikres? Og er det mulig å komme frem til målbare og sikre definisjoner på kvalitet gjennom kvalitetsdiskusjoner? Dette er spørsmål jeg tar med meg inn i undersøkelsen av skolekonsertdeltakernes kommunikasjon om kvalitet.

Fornuft og følelser i kunstbedømming

I tenkningen som ligger til grunn for organisasjonsmodellen New Public Management (NPM) anses kvalitet som et kvantitativt fenomen vi kan gripe rasjonelt og kontrollere ved hjelp av tilpassede målemetoder. Men i DKS dreier det seg altså om i utgangspunktet ikke-kvantifiserbare verdier, slik som elevenes «gode møte med kunst og kultur» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13). I deltakernes opplevelser og vurderinger av disse kulturmøtene spiller også følelsene inn. Ja, noen vil kanskje si at slike kvaliteter kun lar seg gripe gjennom følelser. Hva skal partene da gjøre for å imøtekomme departementets krav om kvalitetssikring? Hvordan skal de kunne bedømme kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i DKS-tilbudet?

Forholdet mellom fornuft og følelser i vurdering av kunst er ikke en ny diskusjon. Dette har vært et sentralt tema i de europeiske kunstdebattene helt siden renessansen, og disse debattene er interessante også for dagens diskusjoner om kvalitet i DKS. På 1600-tallet var flere av de franske kunstkritikerne opptatt av de irrasjonelle og uutsigelige komponentene i kunsten,

som jesuitt-presten og filosofen Dominique Bouhours kalte «je ne sais quoi» (jeg vet ikke hva) (Knabe 1972: 347). En annen fransk 1600-tallsfilosof, Blaise Pascal, uttrykte noe lignende med sin kjente formulering om at «hjertet har sine grunner som fornuften ikke kjenner», riktignok uten at han brukte dette eksplisitt på kunstfenomener (Pascal 1897: fragment 277). Pascal skildrer altså *splittelsen* mellom følelser og fornuft, og Bouhours uttrykker fornuftens *begrensninger* i vurdering av kunst.

Andre kunstkritikere har forsøkt å bygge bro mellom rasjonalitet og irrasjonalitet i kunstbedømmingen. En av dem er 1700-tallsfilosofen David Hume. Hume mente at all kunnskap om virkeligheten har sin opprinnelse i sanseerfaringen, og at en god kunstkritiker derfor må anvende så vel sine sanser og følelser som sin fornuft når han bedømmer et kunstverk. I sitt kunstfilosofiske essay «Of the Standard of Taste» polemiserer likevel Hume mot dem som hevder at «all sentiment is right» (Hume 1757: #7).⁵ De som lar estetiske smakdommer hvile utelukkende på *sentiment*, og ikke på *judgment*, vil anse slike dommer som et resultat av subjektivt skjønn: Alle skjønnsmessige vurderinger vil for dem fremstå som riktige, og – som vi sier i dagligtalen – smak og behag kan ikke diskuteres. Hume mente imidlertid at smaken *kunne* diskuteres. Han deltok nettopp i en diskusjon om smak, og han hevder at smaken i *praksis* ofte er sammenfallende, i alle fall når det gjelder mesterverkene, slik som Homers epos og Miltons poesi.

Hume forsøker derfor å finne frem til en smaksnorm, en *Standard of Taste*, som kopler kritikerens følelsesmessige reaksjoner og fornuftsmessige bedømminger. Han hevder at «there are certain qualities in objects, which are fitted by nature to produce those particular feelings» (Ibid: #16). Grunnen til at vi reagerer følelsesmessig på kunst har altså med spesielle kvaliteter ved objektene å gjøre. Bedømming av kunst bør derfor ikke kun baseres på subjektive følelsesreaksjoner, men også på kunnskaps- og fornuftsmessige kriterier knyttet til kvaliteter ved de kunstneriske objektene. For å kunne føle «the proper sentiment of beauty» og dermed kunne få status som en *good critic* må personen tilfredsstille fem krav. En kunstkritiker må ha følelse for kunst gjennom «fintfølende smaksorganer» (the organs of internal sensation), kjennskap til kunstarten og enkeltverker, erfaring med bedømming av kunstverker, være åpen og fri for fordommer og ha en «god forstand» (strong sense, jf. fr. bon sens) (Ibid: #14, #21ff).

5 Se også Agnete Øyes oversettelse av Humes essay i Bale og Bø-Rygg (red.) 2008.

Hume argumenterer dermed for kunstbedømming som et talent på linje med de talentene mange mener skapende og utøvende kunstnere har. Kunstkritikerens talent bør vise seg gjennom en spesiell sensitivitet for og forståelse på kunst kombinert med åpenhet, og talentet kan i likhet med kunstnerens utvikles gjennom kunnskapstilegnelse og erfaring. Dette er et forholdsvis elitistisk syn på kunstbedømming som vanskelig lar seg forene med den demokratiske normen for kvalitetsvurdering vi finner i KKD's retningslinjer for DKS, der alle skal være likeverdige deltakere (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39). Det interessante med å se DKS-vurdering i lys av Humes essay, er imidlertid ikke detaljene i hans smaksnorm, men at han formulerer vurderingskriterier som krever at kunstkritikeren anvender både sine følelser og sin fornuft. Vi får et eksempel på at det kanskje er mulig å kople subjektive, emosjonelle erfaringer med objektiv, rasjonell kunnskap i kunstbedømming. Dette mener jeg kan være et fruktbart innspill i debattene om kvalitetsvurderinger av skolekonserter.

Kunstobjekter og kunstkonstruksjoner

I følge Hume kan kunstnerisk kvalitet knyttes til bestemte kvaliteter ved de kunstneriske objektene, og han henviser til mesterverkene det skal være allmenn enighet om. Nå mener imidlertid mange i dagens multikulturelle samfunn at det er umulig å bestemme kvalitet ved å henvise til bestemte objekter, og at en eventuell allmenn enighet om mesterverker kun handler om hvem som har og har hatt definisjonsmakt i kunstinstitusjonen. Som en av bidragsyterne til den institusjonelle kunstteorien, kunstfilosofen Arthur Danto, skriver i sin berømte artikkel «The Artworld»:

To see something as art requires something the eye cannot descry — an atmosphere of artistic theory, a knowledge of the history of art: an artworld (Danto 1964: 580).

I følge Danto er det altså kunstverdenens «atmosphere of artistic theory» som gjør at vi ser noe som kunst, ikke kvaliteter ved selve gjenstandene.

Den institusjonelle kunstteorien som ble videreutviklet av kunstfilosofen George Dickie, er en reaksjon på et essensialistisk og normativt kunstsyn, der en definerer kunst ved å henvise til gitte, estetiske egenskaper ved selve objektene. Dermed forankrer en bedømmelsen av kunstverkene i disse

egenskapene, slik Hume delvis gjør (Dickie 1997). Dickie og Dantos prosjekter er å imøtekomme det de mener er et behov for en ny *analytisk* definisjon på kunst. Utgangspunktet er utviklingen innen billedkunsten etter blant annet Marcel Duchamp's *readymades*, der pissoaret er ett av mange hverdagslige, masseproduserte gjenstander som Duchamp lyktes med å plassere i en kunst-sammenheng, slik at de ble gitt status som kunstobjekter. Billedkunstners bruk av «readymades» tydeliggjør i følge Dickie og Danto hvordan det hele tiden er kunstverdenens aktører som avgjør om noe er kunst. I følge den institusjonelle kunstteoriens talsmenn kan derfor ikke kvalitet knyttes til kunstobjektene, men til hvordan de som har makt i kunstinstitusjonen definerer kunstnerisk kvalitet. Ut fra en slik posisjon fremstår kvalitetsbegreper som noe vi *konstruerer* ut fra våre ulike kulturelle ståsteder, og kunstnerisk kvalitet blir dermed et relativt fenomen.

Bourdieu har gjennom sine kultursosiologiske undersøkelser analysert maktspillet om kvalitet i kunstinstitusjonen. I følge Bourdieu handler kunstbedømming om posisjonering i det sosiale klassehierarkiet. Aktørene klassifiserer seg selv som tilhørende gitte sosiale sjikt gjennom sine estetiske vurderinger, og slik projiserer de sine interesser og strategier over på kunsten. Estetiske kvalitetskriterier vil derfor aldri kunne forankres i kunstverkene selv, men vil bare gjenspeile sosiale maktforhold. De som har høyest posisjon innenfor den offisielle kunstinstitusjonen vil kunne autorisere sine kvalitetskriterier. Konsensus i kunstinstitusjonen om kriterier for kunstnerisk kvalitet er dermed basert på de mektiges sosiale konstruksjoner, ikke på egenskaper ved kunstobjektene (Bourdieu 1979/1995).

Nå kommer Bourdieu også med et forslag til å studere kunstverk i relasjon til hverandre og ikke bare ut fra aktørens posisjoner i et felt. «Feltet for kulturell produksjon tilbyr de som deltar i det, et *rom av muligheter*, som orienterer deres virksomhet [...]», hevder han, og skiller mellom *eksterne forklaringer* («kontekst») og *interne fortolkninger* («tekst») (Bourdieu 1970/1996: 112-113). Rommet av muligheter er kontekstavhengig og inneholder derfor ikke utallige muligheter, men et system av felles referanser (Ibid: 115). Likevel er rommet åpent for interne fortolkninger og dermed for beskrivelser av kunstverkers kvalitet, slik de er blitt formulert og formuleres av feltets aktører. Bourdieu mener imidlertid at kvalitetsbeskrivelsene i «rommet av muligheter» ikke henviser til egenskaper ved kunstverkene, men kun er uttrykk for aktørens konstruksjoner og referanser.

Den danske filosofen Hans Fink hevder i motsetning til Bourdieu at kvalitetsdommer *kan* henvise til kvaliteter ved objektene, ikke bare til aktørenes verdikonstruksjoner. I følge Fink finnes det en posisjon mellom *en fundamentalistisk objektivisme* – der en har absolutte kriterier for kvalitet – og en *subjektivistisk relativisme*, der alle objektive kriterier avvises. Problemet er, hevder Fink, at vi koplek objektivisme til absolutisme og relativisme til subjektivisme. Han forsøker å formulere et alternativ, der denne automatiske sammenkoplingen brytes:

Det enkle, men mærkeligt radikale, greb er at skelne omhyggelig mellom *adjektiviske* og *adverbielle* værdidomme for på én gang at forstå den adverbielle værdidoms karakter af ganske ligefrem beskrivelse og dens helt basale plads som forudsætning for alle andre værdidomme. Kvalitet er grundlæggende et adverbielt fænomen. Det drejer sig altid dybest set om *måden hvorpå* (Fink 1992: 21).

Finks syn stemmer godt med Bourdieus eksterne forklaringer av rommets muligheter. Kvalitet er ikke absolutte verdier uavhengig av sosial og kulturell kontekst. Fink gir imidlertid andre interne fortolkninger av rommet enn Bourdieu. I følge Fink er kvalitet nemlig ikke en projisering av våre verdier over på objektene. Kvalitet er ganske enkelt *måten* noe er bedre enn noe annet på. Ordet kvalitet kommer av det latinske *qua'litas*, som blant annet betyr egenskap og natur (Online Etymology Dictionary). Gjennom de europeiske kunstdebattene er kvalitet blitt knyttet til faste egenskaper ved objektene beskrevet adjektivisk, slik som skjønn, tradisjonstro, sublim, nyskapende, utfordrende kunst. Det er *verdsettingene* av slike bestemte egenskaper som er kulturelt relative, ikke *vurderingene*, hevder Fink. Når en forstår «verdier som kendsgerninger og vurderinger som beskrivelser» blir det mulig å enes om måter noe er godt (Fink 1992: 21). Selv om vi ikke kan bestemme kvalitet en gang for alle, kan vi ut fra Finks posisjon vurdere en konkret musikkformidlings innhold og form ut fra bestemte kvalitetskriterier. Kvalitet blir da ikke subjektive konstruksjoner. Kvalitet blir «objektive træk ved det vurderede» som kan beskrives når vi har bestemt hvilke kriterier vi vil bruke, og vi samtidig klarer å kommunisere hva kriteriene innebærer (Ibid).

Denne mellomposisjonen til Fink er interessant for utforskningen av relasjonen mellom observerbare skolekonserter og deltakernes bedømming. *Kommunikasjon* om observerbar kvalitet blir imidlertid et springende punkt. Siden enhver vurderingsprosess er kontekstavhengig, slik både Fink og

Bourdieu påpeker, vil også tilsynelatende rent beskrivende utsagn bygge på normative forutsetninger. Hva vi beskriver, er avhengig av våre verdier og vår situerte kunnskap. Det blir derfor nødvendig å se nærmere på deskriptive utsagn om musikk og formidling.

Taus og talt kunnskap om musikk

Det er lettere å bedømme og kommunisere kvantitative verdier – som hvor fort en musiker kan spille på sitt instrument – enn kvalitative verdier. Hvor nyskapende musikken er, og hvor god musikeren er til å formidle, kan ikke måles på en skala og er vanskeligere å beskrive. Da nærmer vi oss de tause erfaringene som de franske 1600-tallsfilosofene kalte «jeg vet ikke hva» (Knabe 1972: 347). Bouhours og hans samtidige var altså opptatt av rasjonalitetens begrensninger i forhold til å gripe det uutsigelige i kunsten. De mente at disse aspektene ved kunst rett og slett ikke lar seg beskrive med ord. I nyere tid har imidlertid flere forsøkt å analysere hva non-verbal, taus kunnskap kan være.

En av de første som brukte termen taus i forbindelse med kunnskap var vitenskapsfilosofen Michael Polanyi. Han introduserte denne tematikken i sitt hovedverk *Personal Knowledge* (1958) og utviklet temaet videre i boka *The Tacit Dimension*, der han innfører begrepet taus kunnskap (Polanyi 1966/2000: 13). Polanyi er altså som Bouhours opptatt av det nonverbale, men han beskriver det ikke som et «je ne sais quoi». Tvert i mot er hovedpoenget til Polanyi at taus kunnskap også er noe vi *vet*. Som han uttrykker det: «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi 1966/2000: 13). Taus kunnskap er i følge Polanyi en personlig ervervet fortrolighetskunnskap som ikke kan artikuleres, men som ligger til grunn for læring av all kunnskap, også den artikulerte.

Den amerikanske psykologen Howard Gardner er i likhet med Polanyi opptatt av fortrolighetskunnskap, og i sin teori om *Multiple Intelligences* analyserer han i detalj det han mener er menneskets forskjellige måter å tenke på. Det som måles med tradisjonelle intelligenstester, er kun to av mange ulike former for menneskelig intelligens, hevder han. Han viser til at det i disse testene fokuseres på verbal kunnskap som mennesket tilegner seg gjennom sin *lingvistiske* og *logisk-matematiske* intelligens eller kompetanser, som han også kaller dem. Gardner er derfor opptatt av å få fremhevet de kompetansene som ikke blir synlige i slike verbale testsituasjoner. Disse kompetansene beskriver han som kroppslige, nemlig som *spatiell* (romlig) og *kroppskinetisk* intelligens (Gardner, 1985).

Det mest interessante med Gardners teori i skolekonsertsammenheng, er hans beskrivelse av det han kaller menneskets *musikalske* intelligens. Den musikalske kompetansen involverer, i følge Gardner, *alle* menneskets måter å tenke på. I det tekniske arbeidet med et musikkinstrument anvender vi berørings- og muskelsansene og dermed vår kropps-kinestetiske intelligens. Når vi oppfatter eller utfører ulike tonehøyder og dynamiske forskjeller i musikken, fokuserer vi på romlige aspekter ved musikken gjennom vår spatielle intelligens. Den musikalske intelligensen er dessuten koplet til menneskets lingvistiske intelligens på flere måter. Vår auditive sans og oppfattelse av semantiske strukturer er grunnleggende for begge kompetanser. Og ikke minst påpeker han slektskapet mellom musikk og matematikk, som allerede Pythagoras beskrev, men som Gardner hevder er blitt mer omfattende gjennom komponistenes bruk av tolvtoneteknikk og computere i det tyvende århundrets musikk. Både den logisk-matematiske og den musikalske intelligensen innebærer en sensitivitet for proporsjoner og matematiske mønstre (Ibid: 123-126).

I utførelse og opplevelse av musikk anvender vi altså både kroppslige og mentale kompetanser, og dermed taus så vel som talt kunnskap. Gardner gir oss med sin teori om ulike tenkemåter som grunnlag for musikalsk kompetanse et begrepsapparat for både taus og talt kunnskap om musikk. Han verbaliserer altså nonverbale aspekter ved musikk som kunststart, men nærmer han seg den type taus kunnskap som Bouhours skriver om? Gardners begreper for kroppens kompetanser i musikk er rasjonelle og konkrete, og han knytter dem til begreper vi allerede har for vårt sanseapparat. Er det dette som er musikalsk kvalitet, eller har det «vesentlige» blitt borte også i Gardners analyser og verbaliseringer? Bouhours begrep «je ne sais quoi» gir nemlig assosiasjoner til noe annet enn muskler, berøring og romsans, og som kanskje er mer i slekt med mystikk og magi. Dessuten er det uutsigelige som han henviser til per definisjon ikke mulig å utsi. Er det dermed umulig å kommunisere verbalt om slike kvalitetsaspekter?

Kanskje er filosofen Susanne Langer med sitt begrep om *følelsenes former* nærmere det Bouhours skriver om (Langer 1942/1952: 191). Selv om Gardner anvender Langers begrep «forms of these feelings» og inspirert av henne skriver om de emosjonelle sidene ved musikkoppfatting, er hovedfokuset i hans teori om *multiple intelligences* følelser i betydningen *sanser* (Gardner 1985: 106). De ulike kompetansene er knyttet til menneskets sanseapparat.

For Langer handler følelser først og fremst om emosjoner, og hun mener vi reagerer emosjonelt på musikk fordi emosjonene i musikken og mennesket har samme form:

[...] there are certain aspects of the so-called «inner life» – physical or mental – which have formal properties similar to those of music – patterns of motion and rest, of tension and release, of agreement and disagreement, preparation, fulfilment, excitation, sudden change, etc. (Langer 1942/1952: 184-185).

Hennes termer for disse formene er språklige analogier, ikke analytiske beskrivelser av sanseintrykk og musikkens oppbygning. Hun skildrer altså musikken og følelsenes former med språkbilder som bevegelse og ro, spenning og avspenning, enighet og uenighet. Er dette en terminologi som er relevant å anvende i en kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter? Jeg lar det spørsmålet foreløpig stå åpent, og kommer tilbake til det i bokas siste, avsluttende kapittel, der jeg diskuterer de ulike skolekonsertdeltakernes språk om kvalitet.

Langer er imidlertid ikke alene om å bruke språklige bilder i beskrivelser av taus kunnskap om kunst. Også Wittgenstein tar i bruk litterære virkemidler for å illustrere «det uutsigbares» betydning i et utsagn eller et kunstuttrykk (Wittgenstein 1977/1980: 16). Han hevder til og med at det tause kun kan forklares gjennom analogier, og han bruker blant annet musikken som eksempel:

Forståelsen av et utsagn er mer beslektet med et musikkstykke enn man skulle tro. Hvorfor må disse taktene bli spilt akkurat slik? Hvorfor ønsker jeg å skape nettopp dette variasjonsmønsteret i styrke og tempo? Man er fristet til å si: «Fordi jeg vet hva det hele betyr». Men hva betyr det da? Det vil jeg ikke være i stand til å si. Som forklaring kan jeg bare oversette det musikalske bildet i et annet medium og la det ene bildet belyse det andre.⁶

Hva et utsagn eller et musikkstykke betyr er ifølge Wittgensteins filosofi uutsigelig, og det vil vi derfor «ikke være i stand til å si», men vi kan nærme oss en forklaring gjennom sammenligninger. Når vi for eksempel anvender et språkbilde for å tale om det tause, oversetter vi det tause til et annet medium. Da vil dette bildet kunne «belyse det andre». Det poetiske språket kan dermed

⁶ Wittgenstein 1969/1973: 41 i Johannessens oversettelse 1987: 53-54.

være mer presist enn det analytiske når vi prøver å gripe det uutsigelige, fordi billedbruken er beslektet med det fenomenet vi prøver å forklare.

Gjennom språklige bilder som henviser til praktiske eksempler synliggjør Wittgenstein hva som kan utsies og hva som forblir taust i verbalspråklig kommunikasjon, for det er ikke gitt at praksis lar seg gripe fullt ut med ord selv når vi anvender litterære virkemidler. Som Kjell S. Johannessen sier det i sin artikkel om Wittgensteins «Praksis-perspektiv og dets implikasjoner for forståelsen av kunst»: «Det eneste man kan gjøre er å stille det ene eksemplet ved siden av det andre og håpe på at slektskapet blir synlig» (Johannessen 1987: 54). Full forståelse av en praksis får vi ifølge Wittgenstein kun gjennom å delta i denne praksisen. Vi utvikler da våre ferdigheter og blir fortrolige med aktivitetene, og disse tause ferdighets- og fortrolighetskunnskapene må ligge til grunn for våre uttalelser, hvis det vi sier skal kunne belyse praksis. Som Polanyi vektlegger han altså *relasjonen* mellom taus og artikulert kunnskap (jf. Polanyi 1966/2000).

For Wittgenstein er språk uløselig knyttet til praksis og dermed til språkets kontekst. Våre utsagn er *språkhandlinger* som er en del av våre forskjellige handlemåter i en konkret situasjon. Hva et ord eller et utsagn betyr er derfor avhengig av hvilken sammenheng det opptrer i. Som Wittgenstein sier det: «Det er *praksis* som gir ordene deres mening» (Wittgenstein 1977/2000: § 317). Dette mener jeg er et fruktbart perspektiv for denne studien. For å kunne klargjøre skillelinjene i dagens debatter om kvalitet i skolekonserter, er det viktig å studere den praksisen debattene inngår i. Gjennom å ta utgangspunkt i de skolekonserter-situasjonene som er grunnlaget for deltakernes vurdering, vil jeg altså kunne få illustrert betydningene i partenes uttalte og mindre uttalte kvalitetskriterier. Samtidig er det viktig med en edruehet i et så ambisiøst prosjekt. Som Wittgenstein skriver, er det nemlig «ikke bare vanskelig å beskrive hva verdsetting består i, det er umulig. For å beskrive hva den består i, måtte vi beskrive hele miljøet» (Wittgenstein 1966/2008: § 20). Det eneste jeg kan gjøre er gjennom eksempler, analogier, analyser og drøftinger å komme så nær praksis at fremstillingen forhåpentligvis vil kunne «belyse det andre».⁷

Wittgensteins språkfilosofi blir, slik jeg ser det, sentral i fortolkningen av skolekonsertdeltakernes kvalitetsoppfatninger, men også Gardners og Langers innspill er relevante her. Gardner, Langer og Wittgenstein viser nemlig tre ulike og samtidig beslektede måter å verbalisere om det nonverbale på.

7 Wittgenstein 1969/1973: 41 i Johannessens oversettelse 1987: 53-54.

Både Wittgenstein og Gardner vektlegger den tause kunnskapens *ferdighets- og fortrolighetsaspekt*, men anvender forskjellig språk på dette. Gardner bruker analytiske betegnelser og snakker om sanseerfaringer og kroppslige kompetanser, mens Wittgenstein anvender litterære virkemidler og praktiske eksempler i sine fremstillinger. Langer legger mer vekt på menneskets *inner life* enn dets ytre handlinger og beskriver indre, emosjonelle aspekter ved tause kunsterfaringer (Langer 1942/1952: 184-185). Samtidig anvender hun altså i likhet med Wittgenstein språklige bilder i sine beskrivelser av disse kunsterfaringene.

Gardner, Langer og Wittgensteins teorier supplerer altså hverandre, og til sammen representerer de et nyansert grunnlag for analyser av deltakeres språk om tause og talte sider ved kvalitet i skolekonserter. Spørsmålet er hva som blir stående igjen, og om det er vesentlige kvalitetsaspekter som ikke lar seg kommunisere med ord. Her kan kanskje deltakerne i skolekonsertsamarbeidet bidra i verbalisering. Kommer de nærmere det uutsigelige når de beskriver kvalitet i skolekonserter? Det blir interessant å se hvordan den enkelte deltakers kvalitetsbeskrivelser føyer seg inn i debatten om verbalisering av kunst og kunstopplevelser.

Når aktørene i DKS skal kommunisere og samarbeide om kvalitet og kvalitetsutvikling, er språket en utfordring. Et analytisk, fornuftsbasert språk kan være avklarende for både uttalte og noen tause aspekter ved kunnskap om kunst, slik som i Gardners analyser av menneskets ulike kompetanser. Dette språket har imidlertid sine klare begrensninger når det gjelder å beskrive de tause sidene ved kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, som kanskje lettere kan gripes med språklige bilder og gjennom praktiske eksempler. Martin Buber, som i likhet med Langer og Wittgenstein anvender poetiske virkemidler i sine språklige utlegninger, skriver at «det saklige språk får bare fatt i en liten flik av det virkelige liv» (Buber 1923/1967: 19).

Utfordringen for partene i skolekonsertsamarbeidet er derfor, slik den var for David Hume, å beskrive kvalitet på måter som innebærer at man må anvende så vel sanser og emosjoner som fornuft i kvalitetsbedømmingene (Hume 1757). Målet med denne studien er å bidra til dette utviklingsarbeidet. Ved å studere partenes kvalitetsoppfatninger i lys av konkrete skolekonsertsituasjoner, vil jeg se om det er mulig å få frem et vokabular, basert på både *sentiment* og *judgment*, for konstruktive samtaler om kvalitet i skolekonserter.

Skolekonserten som produkt og prosess

Kvalitet er relativt i den betydning at hva vi verdsetter, avhenger av vår sosiale og kulturelle kontekst. Det er derfor ikke mulig å få universelle svar på hva kvalitet er. Kvalitet behøver likevel ikke være uttrykk for rent subjektive opplevelser og verdikonstruksjoner. Om vi, som Fink, tar utgangspunkt i kvalitet som et adverbialt fenomen, kan vi beskrive på hvilke måter et objekt er bedre enn et annet (Fink 1992: 21). Men hva kjennetegner skolekonserten som objekt? Er det mulig å beskrive kvalitetsaspekter ved dette objektet på måter som både er kommuniserbare og relevante for partenes vurderinger av ulike typer skolekonserter? Jeg har allerede vært inne på de tause, nonverbale aspektene ved musikk og annen kunst som kanskje er umulig å uttrykke i ord. Faren ved bruk av begrepet objekt i denne sammenhengen er at det kan oppfattes som noe konkret, uforanderlig og ferdig skapt, men i performative kunstarter som musikk skapes kunsten i øyeblikket og foregår i tid. I dialogiske skolekonserter deltar dessuten elever og lærere som medskapere, slik at det kunstneriske innholdet endres i hver ny konsert. Hvis vi skal komme nærmere hva kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter kan være, må vi studere skolekonserten som *prosess*.

Ønskekvisten heter en modell for vurdering av kvalitetsprosesser i performativ kunst. Modellen er utviklet av Langsted, Hannah og Larsen, tre forfattere fra Århus universitet med kompetanse i dramaturgi, musikkvitenskap, kulturpolitikk og evaluering. De har klart å imøtekomme et behov for evalueringsmetodikk i musikk- og scenekunstformidling, for Ønskekvistmodellen er siden blitt anvendt av kulturaktører i hele Skandinavia, deriblant Rikskonsertene og nå Kulturtanken i Norge. Utgangspunktet til Langsted, Hannah og Larsen er det samme som Finks. De mener kvalitet ikke bare er et subjektivt, men også et objektivt fenomen. Kvalitet er *både* noe som er iboende i kunsten og noe som noen tilskriver kunsten, hevder de, og fortsetter: «Premisserne i *mødet* med kunsten fastlægges både av kunstværket og af den, der oplever det» (Langsted, Hannah, Larsen 2003: 115). De tre forfatterne ønsket derfor å utvikle en evalueringsmodell som er så konkret at den henviser til de estetiske objektene, men som samtidig er så åpen at den kan anvendes på ulike former for performativ kunst.

Århusforfatterne baserer sin Ønskekvistmodell på en gjennomgang av ulike modeller for vurdering av kunst fra dansk, norsk, svensk og engelsk

kunst- og kulturliv. Inspirert av de ulike kvalitetsmodellene lander Århusforfatterne på en samtalemodell som skal åpne for en brytning mellom ulike syn på kunstnerisk kvalitet i performativ kunst. De ønsker å skape et *samtalerom* for systematiske og nyanserte diskusjoner om kunstnerisk kvalitet i scenekunst og musikk med utgangspunkt i begrepene *Villen*, *Kunnen* og *Skullen*. Disse kvalitetsbegrepene er altså basert på et prosessorientert kunstsyn. Performative kunstverk er i følge forfatterne kunsthandlinger som skapes i øyeblikket av utøverne i dialog med publikum (Ibid: 143). Kunstverkene må derfor preges av kunstnerisk *Villen* – utøvernes uttrykks- og kommunikasjonsvilje –, av kunstnerisk *Kunnen* – deres spesialiserte ferdigheter som er forskjellige innen ulike kunstarter, sjangre og kunstretninger –, og av kunstnerisk *Skullen* – relasjonen til publikum, omgivelsene og samfunnet rundt kunsthandlingen. Forfatterne skiller altså ikke mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. I deres prosessorienterte syn på performativ kunst er formidlingskvalitet uløselig bundet sammen med kunstnerisk kvalitet. De anvender dermed begrepet kunstnerisk kvalitet om alle aspekter ved skaping og formidling av performativ kunst.

Selv om de fleste vil være enig i at kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet henger sammen i performativ kunst, tror jeg forfatterne taper noe vesentlig ved å la alle aspekter inngå i begrepet kunstnerisk kvalitet. Jeg mener som nevnt at det kan være klargjørende for DKS-debattene å bruke begge disse begrepene for å tydeliggjøre to *typiske* aspekter ved kvalitet i denne sammenhengen. Kunstneriske og formidlingsmessige utfordringer løses og vektlegges forskjellig i monologisk og dialogisk formidling. En analyse av kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet vil dermed kunne få frem *ulike* typer kvalitet i skolekonserter og andre DKS-produksjoner.

Ønskekvistforfatternes fokus på handlingsaspektet ved performativ kunst er også lite kontroversielt. De prosessorale sidene ved musikk og scenekunst er åpenbare. Likevel kan den ensidige vektleggingen av prosesskvalitet i Ønskekvistmodellen være problematisk. Bedømming av kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet vil også i denne type kunst innebære vurderinger av *både* produkter og prosesser. I skolekonserter vil for eksempel programmet og kunstnernes utøving i stor grad kunne være utformet på forhånd gjennom ferdigkomponerte musikkverk og gjennomkomponerte produksjoner. Også i mer improvisasjonsbaserte og interaktive konserter ligger det et *materiale* til grunn for kunsthandlingene og elevaktivitetene. Og i organiseringen av

skolekonsertvirksomheten skapes det distribusjonssystemer og maler for arrangørarbeid. *Relasjonen* mellom produkt- og prosesskvalitet i skolekonserter vil dermed kunne være sentral i partenes vurderinger. Spørsmålet er imidlertid hva slags kriterier som er anvendelige i dette bedømmingsarbeidet. Det blir viktig å få avklart hva kvalitetskriterier for bedømming av skolekonserter kan innebære.

Kvalitetskriterier for skolekonserter

I denne studien undersøker jeg om det er mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter. Målet er som nevnt å bringe diskusjonen og det praktiske samarbeidet om kvalitet i skolekonserter videre. Hva betyr *kriterium* i denne sammenhengen, og hvilke typer kriterier kan være hensiktsmessige for å vurdere kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter?

I likhet med kvalitet er ordet kriterium ofte blitt brukt om faste egenskaper ved det vurderte. Den etymologiske betydningen av kriterium (av gresk *kriterion*) er blant annet skjelnemerke, det vil si «kjennetegn som gir grunnlag for bedømming» (Store norske leksikon). Når termen kvalitetskriterier blir anvendt i vurdering av skolekonserter kan en dermed gi inntrykk av at det finnes et klart skille mellom faste kjennetegn for gode og dårlige produksjoner. Det blir da spesielt viktig å understreke kvalitetskriterienes kontekstavhengighet. Samtidig trenger partene som nevnt å klargjøre noen felles retningslinjer for sitt samarbeid, og det er her Finks begrep om kvalitet som et adverbialt fenomen kan bli en løsning på dilemmaet. Hvis partene er samstemte i sine beskrivelser av *måter* skolekonserter fremstår som gode, blir *grunnlaget* for bedømmingen klarere (jf. Fink 1992: 21). Slike adverbiale kvalitetskriterier kan formuleres kort gjennom åpne begrepskategorier og mer utfyllende i et detaljert og konkret språk. Jeg velger derfor å bruke termen kvalitetskriterium i en *vid* betydning om både generelle kategorier og spesifikke kvalitetsbeskrivelser i denne studien.

I Ønskekivistmodellen, som Kulturtankens programråd bruker i kvalitets-sikringen av skolekonserter, er det åpne begrepskategorier som anvendes. Selv om jeg savner en distinksjon mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i denne modellen, synes jeg deres «kernebegreper» for kunstnerisk kvalitet

er interessante (Langsted et al., 2008: 14). *Villen, Kunnen og Skullen* omfatter ikke bare ulike aspekter ved kvalitet i kunstformidling, men også taus og talt kunnskap om kunst. *Kunnen* og *Skullen* brukes om de aspektene som trolig er lettest å beskrive med ord, nemlig formidlernes kunstfaglige kunnskap og deres relasjoner til publikum og situasjonens kontekst. Med begrepet *Villen* prøver forfatterne i likhet med Langer å sirkle inn nonverbale, mer emosjonelle aspekter ved kunstnerisk kvalitet (Langer 1942/1952). I sine beskrivelser av hva *Villen* betyr, bruker de ord som engasjement, indre glød og drøm (Langsted et al., 2003: 148). Ønskekvistmodellens samtalerom åpner dermed, som Humes krav til den gode kritiker, for kunstvurderinger basert på både judgment og sentiment (Hume 1757). Disse evalueringsmodellene representerer altså to beslektede eksempler på kriterier for kunstnerisk kvalitet.

Villen-begrepet i Ønskekvistmodellen er interessant på flere måter. Forfatterne skiller nemlig mellom *uttrykksviljen*, som de kaller en innenfra og utad-vilje, og *kommunikasjonsviljen*, en mer dialogisk vilje (Langsted et al., 2003: 148). Selv om de understreker at all performativ kunst er dialogisk, gir de altså med begrepet *Villen* et ord for monologiske og dialogiske aspekter ved denne type kunstformidling. Jeg tolker dem dermed slik at de i likhet med meg mener det kan være fruktbart å skille mellom et mer monologisk og dialogisk fokus i formidling av performativ kunst.

Med sine kjernebegreper prøver Ønskekvistforfatterne altså å sirkle inn tause så vel som uttalte aspekter ved musikk og scenekunst. Disse begrepene er dermed *analytiske* kriterier for *hva* som skal vurderes, og de er som nevnt *generelt* formulert. Også KKD opererer med analytiske kvalitetskriterier i sin DKS-melding, men disse er mer spesifikke. Her står det at vurderingen skal «ta omsyn til mange faktorar», som for eksempel innholdet i formidlingen og utøvernes formidlingsevner, lærernes kulturkunnskaper og skolens tilrettelegging, kommunikasjonen i samarbeidet og elevenes opplevelser (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39). Med disse kriteriene sies det ingenting om hva som er et *godt* innhold, *gode* formidlingsevner og en *god* kommunikasjon og tilrettelegging, men departementet klargjør mer spesifikt enn Ønskekvist-forfatterne hva partene skal vurdere.

Selv om de analytiske kriteriene i DKS-meldingen ikke inneholder normer for hvilke kvaliteter kulturformidlingens ulike faktorer bør ha, er heller ikke slike kriterier objektive. I utvalget av faktorer ligger det verdimessige føringer, så også her spiller den kulturelle konteksten for vurderingen inn.

Departementets kriterier er *implisitt* preget av et dialogisk formidlingssyn ved at alle DKS-aktørenes kompetanse og bidrag skal vurderes. De analytiske kriteriene er slik sett i samsvar med det normative grunnsynet i meldingen. Ønskekvist-modellens kvalitetskategorier er imidlertid *eksplisitt* både normative og analytiske. Med begrepene Villen, Kunnen og Skullen retter forfatterne fokuset mot kunstformidlernes intensjoner, kompetanse og relasjoner. Dette er de *faktorene* ved kunstformidlingen som skal vurderes, men kategoriene inneholder også *normer* for disse faktorenes kvalitet. Kunstformidlernes intensjoner skal preges av engasjement og originalitet, deres kompetanse av profesjonalitet og personlig preg, og formidlingens relasjoner av dialog og kunstnernes mot (Langsted et al., 2008: 15).

I Ønskekvistmodellen er de normative kriteriene *abstrakte* og *proessorienterte*, og de kan dermed tolkes og konkretiseres på mange ulike måter. Vurderingsmodellen er som nevnt ment å være en åpen samtalemodell. Likevel har forfatterne tatt stilling. Rammen rundt samtalen er ikke åpen for alle slags kunstsyn. Den er lukket av et prosess- og handlingsorientert syn på performativ kunst representert ved begrepene Villen, Kunnen og Skullen. Siden begrepene er så abstrakte, kan samtalen likevel føre til mange ulike beskrivelser av kvalitet i hver enkelt kunsthandling. Forfatterne mener derfor at de med Ønskekvistmodellen innarbeider et konsensusnivå i kvalitetsdebattene.

Årsaken til mange av stridighetene om kunstnerisk kvalitet, hevder de, er at man ikke skiller mellom *konfliktnivået*, «hvor de daglige kampe om normer for god kunst utspiller seg», og *konsensusnivået*, et dypereleggende, mer abstrakt og stabilt nivå. Dette konsensusnivået dannes «på baggrund af de daglige kampe og stridigheder om, hva kunst og kunstnerisk kvalitet er» (Langsted et al., 2003: 144). Fordi konsensusnivået ikke er knyttet til en spesifikk kunstform, sjanger eller stilretning, åpner i følge forfatterne dette nivået for variasjon slik begrepene Villen, Kunnen og Skullen gjør det. Langsted, Hannah og Larsen drøfter ikke her konsensusnivået i relasjon til kulturell variasjon, men de understreker at heller ikke begrepene Villen, Kunnen og Skullen er «ahistoriske og værdifrie» (Ibid: 146). Det blir dermed viktig å presisere at også konsensusnivået er kontekstavhengig. Selv om dette nivået er mer stabilt enn konfliktnivået, vil *hva* det er enighet om være forskjellig innenfor ulike kulturområder og tidsepoker.

Ønskekvistmodellen har som nevnt fått stort gjennomslag blant kulturaktører i Skandinavia, og det virker derfor som de har truffet mange med

sitt konsensusnivå. Et spørsmål er imidlertid hvor åpen og konfliktfri modellen egentlig er. Siden *Ønskekvisten* stadig anvendes av Kulturtankens programråd for musikk i DKS, kan det være viktig for skolekonsertsamarbeidet å få undersøkt om modellen i *praksis* fungerer som et konsensusnivå for samarbeidspartenes syn på kvalitet. Et annet spørsmål er om Ønskekvistmodellen er tydelig nok og dermed anvendelig til å innfange det *spesifikke* ved kvalitet i skolekonserter. Jeg undersøker derfor hvordan Ønskekvistmodellen er blitt brukt av Rikskonsertenes tidligere programråd og produsenter i deres bedømming av skolekonserter generelt og i studiens musikkproduksjoner spesielt (jf. kapitlet «Ønskekvisten i praksis»).

DKS-meldingen og Ønskekvistmodellen viser både noen av mulighetene og dilemmaene samarbeidspartene står overfor i sitt arbeid med kvalitetskriterier for musikk og annen performativ kunst i DKS. Slike kriterier kan være analytiske og normative, generelle og spesifikke, abstrakte og konkrete. De kan hen vise til tause og mer uttalte kvalitetsaspekter og være uttrykk for konflikt- eller konsensusnivået i kvalitetsdebattene. Deltakernes løsninger kan dermed få betydning både for kriterienes relevans i ulike skolekonsertsituasjoner og for kommunikasjonen mellom samarbeidspartene i vurderingsprosessene.

Prosesskvalitet og produktkvalitet

Ønskekvistmodellens kvalitetsbegreper er altså *abstrakte og prosessorienterte*, og de er dermed generelle kriterier for vurdering av performative kunsthandlinger. Blant kunstkritikere er det imidlertid lang tradisjon for å anvende kvalitetskriterier som er mer *konkrete og produktorienterte*. Fra antikken og til vår moderne tid har det i ulike stilepoker og innenfor ulike kunstrområder oppstått detaljerte regler for kvalitet i kunstverk. Noen av idealene for musikken var for eksempel i barokken ornamentikk og polyfoni, mens de etterfølgende wienerklassisistene la vekt på symmetri og homofoni (jf. Overgaard 1979: 72-74, 122-124). Slike kvalitetskriterier er altså ikke stabile over lengre tid. De skifter med tidsånden avhengig av hvem som blir toneangivende i «de daglige kampene om normer for god kunst» (jf. Langsted et al., 2003: 144).

Samtidig finner vi også i den europeiske kunsthistorien et slikt konsensusnivå som forfatterne av Ønskekvistmodellen beskriver, med dypere, mer abstrakte og stabile kvalitetskategorier. Disse kategoriene er imidlertid mer stilbundne og dermed mer innholds- og verkorienterte enn

Ønskekivistmodellens kjernebegreper. Fra antikken til romantikken er for eksempel mange av de skiftende, spesifikke stil- og sjangerreglene ulike varianter av idealene om *konsistens i stil* og *harmoni* i kunsten. Gjennom romantikken og modernismen vokser kravet om *nyskaping* frem ofte i kombinasjon med idealene om *autentisitet*, *stilbrudd* og *dissonans*. I postmodernismen vinner mange farvel til kravet om grensesprengende, nyskapende kunst, og flere vender seg mot det førmoderne igjen (jf. Christensen 2010: 71ff). Selv om konsensusnivået gjerne er stabilt over lengre tid, skjer det altså endringer i kvalitetsoppfatningene også her, og reaksjoner møtes av motreaksjoner.

Kategorien *Autentisitet* er interessant i denne sammenhengen. Dette blir både en *moralsk* kategori i den forstand at *kunstneren* skal være ekte, tro og ærlig mot sitt eget indre, og en *estetisk* kategori med regler for ekte, original og uforfalsket *kunst* (jf. Kivy 1995: 3-6). Termen autentisitet anvendes altså som uttrykk for to forskjellige kunstsyn. Til tross for at autentisitet er et abstrakt og forholdsvis stabilt kvalitetskriterium som dermed skulle tilhøre konsensusnivået i kunstdebattene, blir det på grunn av sin tvetydige betydning uttrykk for konfliktnivået. Autentisitet koples på den ene siden til romantiske og modernistiske idealer om den originale, *nyskapende* kunstner som ikke kopierer fortidens kunstverk og stilarter, men er tro mot seg selv og sine egne, nyskapende ideer. Denne type kunstner bryter med den europeiske kunsthistoriens regler for harmonisk og stiltro kunst og skaper stilbrudd og dissonanser i kunsten. På den andre siden blir autentisk kunst et mål for historismens talsmenn, som nettopp vil at kunsten skal være tro mot fortidens idealer. De er ikke opptatt av nyskaping i kunsten, men av å ta vare på kunsttradisjoner og fortidens originale i betydningen *opprinnelige* kunstverk. I musikken kommer dette synet på autentisk kunst til uttrykk gjennom historisk oppføringspraksis innenfor europeisk kunstmusikk og gjennom tradisjonstro fremføring av folkemusikk. Musikerne skal formidle fortidens stilidealene og følge komponistenes og tradisjonsbærernes intensjoner og anvisninger. De skal ikke gjenskape, omskape og nyskape den historiske musikken etter egne ideer (Ibid).

I postmodernismen og nyere tid lever ulike stilidealene side om side, og de kombineres ofte i *cross-over-kunst*. Det alvorspregete idealet om autentisitet i kunsten svekkes, mens bruk av *ironi* og humoristisk lek med ulike stilarter blir vanlig. Fokuset er nå på dialog med publikum, og man er derfor opptatt av at kunsten først og fremst skal *kommunisere* (jf. Christensen 2010: 105ff).

I det postmoderne, multikulturelle samfunn er det overordnede idealet *kulturelt mangfold*. Også denne betegnelsen anvendes på ulike måter. Når kulturelt mangfold knyttes til begrepene multikultur og flerkultur, omfatter kategorien først og fremst det nye kulturelle mangfoldet som migrasjon og globalisering har ført til. I kunstfeltet brukes termen da om ulike former for kunst- og kulturuttrykk fra forskjellige *etniske* grupperinger.

Kulturelt mangfold blir imidlertid også ofte koplet til det utvidede kulturbegrepet og målet om kulturell *bredde*. Da innebærer kulturelt mangfold en inkludering av *alle* kulturformer, ikke bare etniske, men også populærkultur, arbeiderkultur, barne- og ungdomskultur og kulturuttrykk fra andre grupperinger og enkeltpersoner. Ordet blir her altså et uttrykk for idealet om *kulturelt demokrati*.⁸ Haukelien og Kleppe viser i sin evalueringsrapport hvordan *begge* disse betydningene av kulturelt mangfold anvendes av samarbeidspartene i DKS (Haukelien og Kleppe 2009: 87ff). Når det gjelder musikkområdet er den vide betydningen av kulturelt mangfold blitt vel så relevant som den smale for kvalitetsdebattene. Her er for eksempel diskusjonen om kunstmusikk kontra populærmusikk like sentral som dikotomien «norsk musikk» og verdensmusikk (jf. Gripsrud (red.) 2002). Jeg anvender derfor termen kulturelt mangfold i betydningen *kulturell bredde* i fortsettelsen.

Det stilbundne konsensusnivået i europeisk kunsthistorie og norsk kulturpolitikk er selvfølgelig mye mer nyansert og variert enn det som kommer frem i disse korte eksemplene.⁹ Disse historiske stilidealene er likevel interessante for skolekonsertdebattene fordi de er eksempler på kvalitetskriterier som er mer produktorienterte. Ønskekvistmodellen og stilspesifikke kunstidealer representerer altså ulike *typer* kvalitetskriterier. Her er det imidlertid ikke noe skarpt skille. Selv om de historiske kriteriene først og fremst er blitt anvendt på kulturprodukter og kunstverk, brukes generelle kategorier som *nyskaping* og *kulturelt mangfold* i dag også om kulturelle prosesser og kunsthandlinger. En kunstformidling kan bli beskrevet som nyskapende og alles deltakelse i DKS som kulturelt mangfold. Siden bedømming av kvalitet i skolekonserter innebærer vurderinger av både produkter og prosesser, vil dessuten begge typer kriterier være relevante i partenes evalueringsarbeid.

8 Jf. Sigrid Røysengs analyse av begrepet om *det gode mangfoldet* i norsk kulturpolitikk fra 1970-tallet og frem til begynnelsen av 2000-tallet (Røyseng 2006: 141-147).

9 For en grundigere gjennomgang av historiske syn på kunst og kvalitet, se Wagle Christensen og Christensen i Grothen/Reksten (red.) 2010.

I sin presentasjon av *Ønskekvisten* skriver forfatterne at modellen kan brukes både på evalueringens mikro- og makroplan. På mikroplanet vil evalueringen dreie seg om en *konsert* eller *forestillinger* Villen, Kunnen og Skullen, mens den på makroplanet vil omfatte hele *institusjonens* Villen, Kunnen og Skullen (Langsted et al., 2003: 39, 207). Det gjelder også andre abstrakte og generelle kvalitetskriterier. Spesifikke og konkrete kvalitetskriterier for kunst lik de reglene som er blitt anvendt gjennom den europeiske kunsthistorien, er derimot kun anvendelige på mikroplanet i vurderingen av kunstverk og kunsthandlinger.

I DKS, der både produksjons- og organisasjonsoppgavene fordrer et samarbeid mellom mange aktører fra ulike sektorer og institusjoner, vil imidlertid mikro- og makroplanet påvirke hverandre gjensidig. Det institusjonelle samarbeidet påvirker kvaliteten på kulturmøtene i skolen, og kvaliteten på kulturmøtene påvirker partenes samarbeid videre. Fordelen med generelle kategorier for kvalitet i DKS er at de kan brukes for å tydeliggjøre disse sammenhengene. Samtidig vil partene, eksplisitt eller implisitt, anvende mer spesifikke kriterier i vurderingen av hvert enkelt produksjons- og organisasjonsbidrag. Det kan derfor være hensiktsmessig med en kombinasjon av generelle og spesifikke, prosessorienterte og produktorienterte kriterier for vurdering av kvalitet i DKS. For samarbeidet om kvalitet i skolekonserter blir det viktig at de anvendte kvalitetskriteriene *til sammen* er treffende for både skolekonserternes makro- og mikroplan.

Rammer for undersøkelsen

Som begrepsanalysen viser er kvalitet i skolekonserter et omfattende tema. Det er ikke mulig å gå nærmere inn på alle relevante aspekter i én studie, og det er derfor nødvendig å presisere rammene for den videre undersøkelsen i skolekonsertfeltet. Temaet for studien er altså kvalitet i skolekonserter for elever på grunnskolens små- og mellomtrinn. Jeg utforsker mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i denne sammenhengen for å få tydeliggjort konflikt- og konsensuslinjene i dagens skolekonsertdebatter. Målet er å bidra til partenes kunnskap om feltet, samt til deres kontinuerlige diskusjon om hva kvalitet i skolekonserter kan innebære, slik at de kan samarbeide om kvalitetsutvikling, tross ulike syn.

I kvalitetsdebatter generelt er forholdet mellom det sikre og det usikre og mellom det målbare og det ikke målbare sentrale temaer (jf. Strannegård 2007).

Dette blir spesielt tydelig i diskusjoner om kvalitative fenomener som kunst, der det vesentlige kanskje verken lar seg utsi eller måles, og der det som fremstår som sikkert og målbart kun kan være en projisering av aktørenes verdier over på kunstobjektene (jf. Bourdieu 1979/1995). Jeg undersøker om det likevel er mulig å skille mellom *verdsetting* og *vurdering* i denne sammenhengen og dermed oppnå samstemte beskrivelser av *måter* noe fremstår som godt. Jeg søker altså *adverbiale*, praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter (jf. Fink 1992: 21). Kvalitativ og kvantitativ kvalitet, utsigbar og uutsigbar kvalitet (jf. Wittgenstein 1977/1980: 16), konsensus og konflikt i kvalitetsbeskrivelsene (jf. Langsted et al., 2003: 144) er dermed sentrale temaer i studien. Dette er arbeidets metaperspektiv og grunnlaget for undersøkelsen av samarbeidspartenes eksplisitte og implisitte kvalitetskriterier.

Kvalitetskriterier kan knyttes både til *makroplanet*, organiseringen av skolekonserttilbudet, og til *mikroplanet*, vurdering av kvalitet i hver enkelt skolekonsert. I feltarbeidet retter jeg søkelyset mot mikroplanet og det konkrete *møtet mellom utøvere og elever* på den enkelte skole. Her utforsker jeg først og fremst kvalitetskriterier for produsentenes og utøvernes bidrag. Det er likevel viktig å ha makroplanet med som bakgrunn når en går inn i mikroplanet. Kultur- og opplæringssektorens samarbeid om DKS-ordningen har betydning for kvalitet i elevenes møte med skolekonserter.

Partenes kriterier for kvalitet kan være *analytiske* og *normative*. De kan være *generelle* og *abstrakte* eller *spesifikke* og *konkrete*. Det er skrevet relativt mye om generelle, analytiske vurderingskriterier for DKS (jf. kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen»). Generelle normative kvalitetskriterier for kunst er også behandlet av mange forskere fra både det kunstfilosofiske og kulturpolitiske fagfeltet. Det som kan trengs for å bringe skolekonsertdebattene videre er en synliggjøring av kvalitetskriterier som er så *generelle* at de er relevante for flere typer musikkproduksjoner og så *spesifikke* at de gir konkret innhold til diskusjonene om kvalitet i den enkelte skolekonsert. Både analytiske og normative kriterier er interessante i denne sammenhengen. Skolekonsertdeltakerne trenger å klargjøre *hvilke* aspekter ved skolekonsertene de mener det er viktig å vurdere, og *hvilke kvaliteter* disse aspektene bør ha. Her vil både *prosess-* og *produktorienterte* kriterier være relevante.

Hvis Ønskekvistforfatterne har rett, tilhører de spesifikke og konkrete kvalitetskriteriene debattens *konfliktnivå*, «de daglige kampene om normer for

god kunst», mens de mer generelle og abstrakte kvalitetskriteriene dannes på bakgrunn av de daglige kampene og befinner seg på et dypere, mer stabilt *konsensusnivå* (jf. Langsted et al., 2003: 144). I denne undersøkelsen befinner jeg meg i tilfelle både på konflikt- og konsensusnivået i kvalitetsdebattene. Jeg vil se hvor stor grad av konflikt og konsensus det egentlig er mellom samarbeidspartene i deres syn på og beskrivelser av kvalitet i skolekonserter. En kopling av disse nivåene i debattene vil dessuten kunne medføre en gjensidig forståelse mellom målbærerene av de ulike kvalitetskriteriene, slik at det blir mulig å samarbeide om kvalitet i DKS tross ulike syn.

Det konkrete *innholdet* i dagens debatter dreier seg om flere aspekter ved kvalitet i DKS. Ett av dem er diskusjonen om *monologisk* kontra *dialogisk* formidling. Denne diskusjonen henger sammen med to andre temaer, nemlig forholdet mellom *produkt-* og *prosesskvalitet*, og mellom *kunstnerisk kvalitet* og *formidlingskvalitet*. Disse tre beslektede dikotomiene er utgangspunktet for utforskningen av kvalitetsdebattens innhold, men jeg åpner også for andre debatt-temaer, slik at jeg kan få beskrevet de aspektene ved kvalitet i skolekonserter som deltakerne mener er mest relevante.

Jeg anvender termen formidlingskvalitet om dialogiske aspekter ved skolekonserter som indre og ytre elevaktivisering, levendegjøring av kunst, og subjekt/subjekt-relasjoner mellom skolekonsertdeltakerne (jf. Dewey 1916/1961, 1934/2005; Buber 1923/1967). Det finnes mye musikkpedagogisk forskning om lytting og musisering som er relevant for vurdering av *indre og ytre elevdialog* i skolekonserter, men lite som eksplisitt knytter slike former for elevaktivisering til skolekonsertformidling. Også her overlater jeg makroplanet til den videre DKS-forskningen, der skole- og kultursektorens samarbeid om integrering av musikktilbudet i skolens undervisning blir et sentralt tema. Det nye prosjektet *DiSko: Skole og konsert – fra formidling til dialog* er et eksempel på en slik studie (NCA & CASE center 2016-2020). Målet med DiSko er nettopp å bidra til *delt eierskap* mellom kultur- og skolesektoren i DKS-ordningen, slik flere har etterlyst (jf. Borgen og Brandt 2006; Breivik og Christophersen 2013; Holdhus 2014).

I denne undersøkelsen går jeg altså inn i mikroplanet – det konkrete møtet mellom utøvere og elever på den enkelte skole. Skolekonsertene jeg studerer inneholder ulike interaksjonsformer og dermed ulike typer elevdialog. I utforskningen av samarbeidspartenes syn på formidlingskvalitet vektlegger jeg de dialogiske aspektene som er relevante for vurdering av både monologiske

og dialogiske skolekonserter, nemlig *indre* elevaktivisering, levendegjøring av kunst, og subjekt/subjekt-relasjoner mellom skolekonserterdeltakerne (Dewey 1916/1961, 1934/2005; Buber 1923/1967). Dette er til dels tause aspekter ved formidlingen og dermed en type fortrolighetskunnskap som det er vanskelig å gripe gjennom verbalspråk og analyse (jf. Wittgenstein 1969/1973: 41). Spørsmålet blir altså hvordan vi kan få tilgang til det som skjer på skolekonserterdeltakernes indre plan. Her blir det nødvendig å ta utgangspunkt i den indre dialogens *ytre tegn*, slik den viser seg i deltakernes handlinger, kroppsspråk, utbrudd og utsagn (jf. Espeland 2011). Jeg ser på relasjonen mellom deres nonverbale kommunikasjon i konsertsituasjonene og deres verbale bedømming *etter* konsertene. Og jeg analyserer forholdet mellom deltakernes generelle utsagn om kvalitet i skolekonserter og deres bedømming av hver enkelt skolekonsert. Det blir dermed viktig å drøfte de metodiske konsekvensene av studiens problemstillinger og fokus. Dette er tema i neste kapittel.

KAPITTEL 3

Rommets muligheter

I dette kapitlet avklarer jeg min forskningsposisjon og gjør rede for studiens forskningsdesign, herunder metoder, type empiri og prinsipper for utvalg. Utgangspunktet er redegjørelsen fra kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen», der jeg plasserte studien i forhold til tidligere DKS-forskning, samt diskusjonene fra begrepsutviklingen i kapittel 2. Jeg drøfter her prinsipper for DKS- og skolekonsertstudier, og kapitlet er derfor også et innlegg i debatten om hva denne type kulturforskning er og bør innebære.

Relasjoner i rommet

Skolekonserter utvikles og utøves i ulike rom. Det jobbes i øverom, klasserom, gymsaler og konsertsaler. Jeg er opptatt av å få synliggjort hvilke muligheter deltakerne har i sitt samarbeid om kvalitet i disse rommene. Jeg studerer derfor hva kvalitet i spesifikke skolekonserter kan innebære. Utvikling av kvalitet i stadig nye musikktilbud er imidlertid avhengig av partenes kommunikasjon om tidligere praksis. Med utgangspunkt i konkrete skolekonsertsituasjoner utforsker jeg et mer abstrakt rom, nemlig mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet. Målet er å se hvor nær de konkrete erfaringene deltakerne kan komme i sin kommunikasjon om kvalitet, og hvor tydelig konsensus- og konfliktnivået i kvalitetsdebattene kan bli.

Slik det konkrete samarbeidet om skolekonserter handler om relasjoner mellom deltakerne, er relasjonelle aspekter også viktig for partenes kommunikasjonsmuligheter. Her har jeg som nevnt valgt å fokusere på to forhold. Jeg studerer relasjonen mellom skolekonserter som observerbare kunsthendlinger og deltakernes eksplisitte og implisitte bedømming av disse. Og jeg undersøker forholdet mellom det generelle nivået og det konkrete, mer spesifikke nivået i partenes kvalitetsvurderinger. Hvordan utforsker man slike relasjoner? Metodisk sett er undersøkelsen av forholdet mellom ytre kunsthendlinger og indre kvalitetsoppfatninger og mellom generelle og konkrete

kvalitetskriterier krevende. Utfordringen har vært å utforme et relevant forskningsdesign for studien.

Nå er jeg ikke den første som studerer partenes kommunikasjon om kvalitet i DKS generelt og på musikkområdet spesielt. Som beskrevet i kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen» bygger denne studien på tidligere forskningsbidrag og debattene i kjølvannet av disse. Samtidig er relasjonene jeg fokuserer på i undersøkelsen av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertfeltet lite utforsket. Jeg har derfor valgt å kombinere deskriptive og eksplorative tilnæringer i denne undersøkelsen (jf. Jacobsen 2015: 78ff). Utgangspunktet for studien er som nevnt debatten Borgen og Brandt reiste om spenninger mellom skole- og kultursektor (Borgen og Brandt 2006) og som flere har fulgt opp (eks. Breivik og Christophersen 2013; Holdhus 2014). Gjennom denne debatten trer noen temaer og hypoteser frem som det er viktig å få undersøkt nærmere. Jeg studerer samarbeidspartenes syn på de tre beslektede dikotomiene monologisk og dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, produkt- og prosesskvalitet. Jeg undersøker dessuten hypotesen om at musikk som kunstnerisk objekt kan bli borte i skolekonserter med vekt på dialog, mens formidlingskvalitet er en utfordring i monologiske konserter.

For å kunne tydeliggjøre konflikt- og konsensusnivået i debattene er det imidlertid viktig å komme nærmere praksisfeltet enn jeg gjør gjennom disse generelle debattemaene. Jeg søker partenes praksisnære kvalitetsoppfatninger for å se hva enighetene og uenighetene kan bunne i. Dette feltet er mindre utforsket, noe som gjør det nødvendig med en mer induktiv og eksplorerende tilnærming. Jeg går åpent ut og prøver å få beskrevet de kvalitetsaspektene deltakerne selv vektlegger. Analysen av disse aspektene er derfor ikke basert på kategorier i eksisterende kvalitetsteorier og modeller. Jeg lar i stedet funnene i det empiriske materialet styre kategoriseringsarbeidet. Målet er at jeg gjennom denne vekslingen mellom induktive og deduktive tilnæringsmåter i undersøkelsen skal få frem nye momenter til partenes pågående diskusjoner og samarbeid om kvalitet i skolekonserter.

Sentrale og marginale posisjoner

De underprivilegertes posisjon

I utforskningen av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter er som nevnt forholdet mellom subjektivitet og

objektivitet sentralt. Både i de deskriptive og eksplorative tilnæringsmåtene tar jeg derfor utgangspunkt i Hans Finks begrep om kvalitet som et adverbialt fenomen (Fink 1992: 21). Å søke beskrivelser av *måter* skolekonserter kan være gode på er relevant både i nærmere avklaringer av tidligere kartlagte kvalitetsoppfatninger og i undersøkelsen av ennå uutforsket kommunikasjon om kvalitet.

Finks balanserte posisjon mellom «fundamentalistisk objektivisme og subjektivistisk relativisme» er besnærende og kan virke innlysende riktig, men er den gjennomførbar i studier av skolekonserter? Kan man oppnå samstemte beskrivelser av «objektive træk ved det vurderte» når objektet ikke er et objekt, men skolekonserthandlinger (Ibid)? Kommunikasjonen om observerbar kvalitet er som nevnt en utfordring her, og da særlig kommunikasjon om kvalitative og til dels tause aspekter som indre dialog (jf. Wittgenstein 1969/1973: 41). Er det mulig å utforske relasjonen mellom det observerbare og kommuniserbare ved slike kvalitetsaspekter?

I denne type kvalitetsstudier og kvalitetsdebatter kommer vi ikke utenom hermeneutiske betingelser. Vi bringer med oss vår forforståelse og dermed våre fordommer i fortolkningen av de kvalitetsaspektene vi beskriver. Som Gadamer påpeker, er dessuten fordomsfrihet en umulighet. Våre fortolkninger vil alltid være preget av våre fordommer (jf. Gadamer 1960/1975). Nå er det viktig å minne om at *fordom* i denne sammenhengen betyr noe annet enn i dagligtalen. Vi forbinder ofte ordet fordom med en negativ holdning, men som Gadamer sier, betyr for-dom kun en oppfatning fattet på forhånd, og den kan være positiv, negativ eller ingen av delene (Ibid: 255). Våre for-dommer er en del av våre kulturelle referanserammer, og de er dermed basert på vår kunnskap og våre verdier. Dette styrer vårt blikk og våre fortolkninger.

Knappt noen vil derfor i dag bestride Bourdieus eksterne forklaringer av rommet i «feltet for kulturell produksjon» (Bourdieu 1970/1996: 112-113). Det er ikke mulig å innta «the view from nowhere» som den amerikanske filosofen Thomas Nagel så treffende uttrykker det (Nagel 1986). Feltet og dets aktører er situert i gitte kulturelle kontekster, og jeg som forsker går inn i feltet med min situerte kunnskap. Deltakerne i skolekonsertsamarbeidet har med seg hver sine kvalitetsoppfatninger inn i debattene. Mine studier og fortolkninger farges av min forforståelse. Det er ikke bare våre verdier som er relative. Også vår persepsjon og vårt fokus preges av vår habitus og våre personlige historier (jf. Bourdieu 1979/1995). Vi ser og hører det vi bevisst eller ubevisst

ønsker å se og høre. Hva blir det objektive i dette? Er det mulig å unnsnippe subjektive og relative posisjoner?

Her kan kanskje den amerikanske filosofen Sandra Harding bidra til å åpne den låste sirkelen. Heller ikke Harding forsøker å innta «the view from nowhere», for også hun understreker at all kunnskap er situert, men hun mener det ikke er *nok* å påpeke dette. Da vil man bare kunne bli innfanget i det Harding mener er en lite fruktbar relativisme. Hun prøver derfor, i likhet med Fink, å finne en annen vei enn «the fruitless and depressing choice between value-neutral objectivity and judgmental relativism» (Harding 1991: 142). Mens Finks løsning er adverbiale beskrivelser av objektive trekk ved *det vurderte* (Fink 1992: 21), er Harding opptatt av *hvem* som kan gi mest mulig objektive beskrivelser.

Hardings felt er feministisk vitenskapsteori, og hun er i likhet med moderne vitenskapssosiologi opptatt av hvordan maktmekanismer preger kunnskapsproduksjonen. Siden enkelte grupper har mer makt enn andre i det vitenskapelige feltet, preges vitenskapene ifølge Harding av deres interesser, ikke minst fordi disse mektige gruppene har interesse av å tildekke sine spor. Dermed har noen marginale gruppers perspektiv, som «for example, all African Americans and women of all races», en større kunnskapsteoretisk verdi (Harding 1991: 143). De kan bringe inn andre vesentlige perspektiver og avsløre de mektiges dekkmekanismer. Dette kaller hun *strong objectivity* i motsetning til en *weak objectivity* som hun mener de mektigste aktørene innen vitenskapsteorien forfekter, preget som de er av perspektiver hun karakteriserer som «Western, bourgeois, and patriarchal» (Ibid: 145):

A feminist standpoint epistemology requires strengthened standards of objectivity. [...] They call for the acknowledgment that all human beliefs-including our best scientific beliefs-are socially situated, but they also require a critical evaluation to determine which social situations tend to generate the most objective knowledge claims. [...] So they demand what I shall call *strong objectivity* in contrast to the weak objectivity of objectivism and its mirror-linked twin, judgmental relativism (Ibid: 142).

Siden all kunnskap er sosialt situert er det i følge Harding viktig å bestemme hvilke sosiale situasjoner som kan generere mest objektiv kunnskap. Det er altså noen posisjoner i et felt som kan gi grunnlag for *mer* objektive beskrivelser enn andre. Her mener Harding situasjonene til enkelte marginaliserte grupper utmerker seg. De underprivilegertes posisjon kan nemlig avdekke de

realitetene de privilegerte gruppene har interesse av å tildekke. Hardings teori innebærer dermed et supplement til Finks begrep om adverbiale kvalitetsbeskrivelser. Gjennom å lytte til ulike marginale stemmer i et felt, blir *grunnlaget* for de deskriptive utsagnene mindre subjektivt. En får brutt de mektiges definisjonsmakt.

Situerte posisjoner i DKS-forskningen

Selv om Hardings utgangspunkt er feministisk teori og forskning på marginaliserte gruppers erfaringer, kan hennes forskningsideal være relevant også for andre praksisnære forskningsemner som skolekonserter i DKS. Slik Bourdieu har vist gjennom sine feltundersøkelser, preger maktmekanismer og maktspill alle sosiale felt (Bourdieu 1970/1996). Og Hardings perspektiv er relevant så vel for forskernes posisjoner som for posisjonene til aktørene i feltet.

Som jeg gjorde rede for i kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen», er det ingen av de tidligere skolekonsertstudiene hvor forholdet mellom monologisk og dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, produkt- og prosesskvalitet blir sett i sammenheng. Det er heller ingen av disse studiene som er basert på Fink og Hardings mellomposisjoner. Mitt valg av forskningsposisjon vil slik sett kunne innebære supplerende eller korrigerende kunnskap. Men hva med posisjonene vi ikke velger, men bare bærer med oss? Hva med forskernes situerte kunnskap og forforståelse? Skal jeg følge Hardings vitenskapsteori, blir det viktig å finne ut hva slags bakgrunn de mektige kontra de marginaliserte gruppene i DKS-forskningen har. Hvilke *situerte* posisjoner kan generere mest objektiv kunnskap eller korrigerende perspektiver på kvaliteten i DKS, og er det behov for mitt perspektiv her?

Det er det vanskelig å svare entydig på, siden det etter hvert er gjort mange studier av DKS fra ulike typer forskere. Noen parametre er imidlertid ganske klare. Når det gjelder kjønn, som er Hardings utgangspunkt, er det ikke menn som har mest makt i DKS-forskningen. I Breivik og Christophersens oversikt over forskningsbidrag om DKS er det tvert i mot en stor overvekt av kvinnelige forskere (Breivik og Christophersen 2012). Hvis en skal følge Hardings resonnement, kan det bety at dette forskningsfeltet har lavere status enn de feltene der menn dominerer. For å løfte frem viktigheten av forskning på DKS og få inn andre perspektiver, er det dermed kanskje behov for flere DKS-studier ledet av menn? I forhold til etnisitet ligner imidlertid DKS-forskningen det

bildet Harding skildrer. Det mangler helt klart DKS- og skolekonsertstudier fra forskere med annen kulturell bakgrunn enn den vestlige. Ikke minst på grunn av den vekt Rikskonsertene har lagt på verdensmusikk i skolekonserter, kunne bidrag fra forskere med ikke-vestlig bakgrunn innebære viktig, korrigerende kunnskap.¹ Når det gjelder kjønn og etnisitet tilhører jeg altså majoriteten og dermed de «mektige» gruppene i DKS-forskningen. Jeg bringer ikke inn noen marginal forforståelse her, men kjønn og etnisitet får jeg ikke gjort noe med. Det eneste jeg kan gjøre, er å være bevisst min sentrale posisjon i denne sammenhengen.

Makt handler imidlertid ikke bare om kjønn og etnisitet. Det er også viktig å avdekke maktforhold mellom andre typer sentrale og marginale grupperinger. Her er personenes erfaringer med forskningsfeltet et viktig parameter. Når det gjelder studier av DKS og skolekonserter, trenger vi da å vite om forskerne gjennom egen erfaringsbakgrunn er *insidere* eller *outsidere* i DKS- og skolekonsertfeltet. Dette handler altså ikke om hva slags forskerrolle vi velger, noe som er tema for de neste delkapitlene, men om hvilken situert rolle vi *har* (jf. Fangen 2004: 101ff). Er vi deltakere i DKS- og skolekonsertfeltet som studerer eget kulturområde innenfra, eller kommer vi utenfra og studerer feltet med utgangspunkt i andre erfaringer. Og hvis forskerne er deltakere og dermed *insiders*, blir spørsmålet om vi tilhører sentrale eller marginale grupper.

Nå behøver det selvfølgelig ikke her være snakk om et enten eller, men heller et mer eller mindre. DKS-forskning skiller seg slik sett fra antropologiske studier i andre land. Personer som forsker på DKS kan være deltakere på ulike arenaer i flere kulturelle felt gjennom yrkesliv, fritidsaktiviteter, vennskap og familieliv. Å avdekke forskeres detaljerte erfaringsbakgrunn er derfor ikke mulig uten å kjenne hver enkelt sin personlige historie. Når det gjelder spørsmålet om forskernes situerte rolle har imidlertid deres *faglige* profil stor betydning, og denne er allment tilgjengelig. I kapitlet «Studiens rolle i DKS-forskningen» beskrev jeg innholdet i tidligere DKS- og skolekonsertforskning med relevans for denne studien, men det kan også være relevant å se nærmere på DKS-forskernes faglige bakgrunn. Her finner vi både forfattere med generell samfunnsvitenskapelig kompetanse og forskere med fagkunnskap om DKS sine kunst- og kulturområder (jf. Breivik og Christophersen 2012). Eksempler på dette er NIFU STEPs evaluering av DKS (Borgen og Brandt 2006) og Uni

1 Se Sjangerstatistikk for skolekonserttilbudet i «Appendix».

Rokkansenterets DKS-studie (Breivik og Christophersen 2013). I begge disse studiene er forskergruppene satt sammen dels av samfunnsvitere og dels av personer med kunstfaglig kompetanse. Når det gjelder *vitenskapelig* profil er det altså god balanse mellom situerte insidere og outsiders her, men hva med de forskjellige kulturområdene i DKS? Hva slags *kunst- og kulturkompetanse* har forskerne?

Det har som nevnt vært gjennomført lite forskning utover masteroppgaver på musikkområdet i DKS. Selv om *musikk* har vært prioritert i DKS-ordningen, har dette feltet altså vært underrepresentert i DKS-forskningen (jf. Kulturtanken – DKS 2016). Da Rikskonsertene av denne grunn dels tok initiativ til og dels bidro med støtte til flere skolekonsertstudier, var det i første omgang prosjekter ledet av *insidere* som ble valgt ut. Både Kari Holdhus (2014), Kristin Kjølberg (2014) og jeg har musikkutdanning og erfaring med musikkformidling. Holdhus og Kjølberg har også arbeidet innenfor skolekonsertordningen, og selv har jeg samarbeidet med Rikskonsertene om skolekonserter som del av min stilling ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Med disse studiene bidrar vi til at musikk blir bedre representert i DKS-forskningen, men ingen av oss representerer med vår faglige profil marginale grupper i musikk- og skolekonsertfeltet.

Vi som bærer med oss en musikkkompetanse inn i skolekonsertforskningen står dessuten overfor et paradoks. Selv om vi har vært underrepresentert i DKS-forskningen og dermed kan representere noen marginale stemmer i den sammenhengen, tilhører vi med vår musikkfaglige kompetanse *de privilegerte grupper* i DKS-ordningen (jf. Harding 1991: 143). Musikk har som nevnt vært representert med en større andel produksjoner enn de andre kulturområdene i DKS (jf. Kulturtanken - DKS 2016). I tillegg representerer vi den gruppen som i følge Borgen og Brandt har hatt *definisjonsmakten* i DKS, nemlig kultursektorens formidlere som utformer og distribuerer kulturproduksjoner (jf. Borgen og Brandt 2006: 9-13). Heller ikke her bringer jeg med min situerte posisjon inn et marginalt perspektiv.

Det finnes altså studier av DKS fra samfunnsvitenskapelige så vel som kunst- og kulturvitenskapelige forskere. DKS er blitt studert av personer både utenfra og innenfra feltets kulturområder, og musikk er i ferd med å bli bedre representert. Noen av de mest marginale gruppene i DKS-forskningen er dermed menn, ikke-vestlige forskere, forskere med skolebakgrunn i DKS-samarbeidet og elevene selv. I denne sammenhengen er elevene trolig den

mest underprivilegerte gruppen. Selv om de er privilegerte mottakere av en unik formidlingsordning, har de liten formell innflytelse på innholdet i ordningen. Til nå har elever kun blitt trukket inn som kunstkritikere i enkeltprosjekter.² DKS-forskningen kunne trolig fått viktige korrektiv gjennom lærerledete undersøkelser, der elevene ble engasjert som forskningsassistenter i ulike typer prosjektarbeid. Siden jeg er voksen, kvinne og vestlig forsker med faglig tilknytning til kultursektoren, tilhører jeg ingen av disse marginale gruppene. En kan dermed spørre seg om det da er behov for mitt perspektiv i DKS-forskningen?

Hardings vitenskapsteori handler imidlertid ikke bare om hvem som bør forske på hva, men om *hvordan* den enkelte forsker bør forholde seg til feltets maktmekanismer i egen forskning. Dermed fører hennes objektivitetsideal meg tilbake igjen til Finks posisjon. Hans begrep om kvalitet som et adverbialt fenomen kan nemlig anvendes ikke bare på forskningsobjektet, men også på forskningsprosessen. På hvilke *måter* kan forskeren arbeide for å ivareta Hardings kvalitetskriterium om *strong objectivity* (Harding 1991: 142)? Selv om jeg som forsker ikke representerer marginale grupper, kan jeg i forskningsarbeidet sørge for at marginale gruppers perspektiv blir synlig. For studier av skolekonserter ser jeg dermed tre viktige konsekvenser av Harding og Finks vitenskapssyn. Den ene er å tydeliggjøre min egen situerte erfaringsbakgrunn, slik at leseren kritisk kan kikke meg i kortene og avsløre de interessene jeg eventuelt måtte skjule, eller som jeg selv ikke klarer å gjennomskue.³ Den andre er å sørge for at marginale grupper blir representert i studiens utvalg. Her blir altså deltakernes situerte posisjoner i skolekonsertfeltet et viktig parameter. Den tredje er å anvende undersøkelsesmetoder som kan gi forskningen størst mulig grad av gyldighet og pålitelighet. Bevisst utforming av forskningsmetodikk og en kontinuerlig kritisk vurdering av egen forskningsprosess blir altså viktig for å kunne nærme seg Harding og Finks objektivitetsidealer. Jeg går nærmere inn på valg av forskerrolle, metoder og empiri i de neste delkapitlene.

Med utgangspunkt i Harding og Finks vitenskapsfilosofi søker jeg altså størst mulig grad av sterk objektivitet i skolekonsertdeltakernes samlede

2 Se for eksempel Norsk Scenekunstbruks prosjekt «Unge stemmer» (ungestemmer.no) og Gunhild Horgmos prosjekt «Unge kritikere».

3 Se «Om forfatteren».

adverbiale kvalitetsvurderinger. Tross hermeneutiske grunnlagsproblemer, ser jeg dermed også muligheter i fortolkningsprosessene. Her kan Gadamer være til hjelp, for i likhet med Harding bidrar han til en åpning av den hermeneutiske sirkelen. Ved kontinuerlig å søke synspunkter og perspektiver som kan *utfordre* ens forforståelse, blir det mulig å skille sanne fordommer som en forstår med fra falske som en misforstår med, hevder Gadamer (Gadamer 1960/1975: 282ff). Da kan sirkelen bli en spiral. En kommer videre i fortolkningsprosessen, og en utvidet forståelse av feltet blir mulig. Som Gadamer skriver:

Når man betrakter erfaringen med henblikk på dens resultat, hopper man over den egentlige erfaringsprosessen. Denne prosessen er nemlig vesentlig negativ. Den kan ikke uten videre beskrives som en ubrutt fremvekst av typiske allmennheter. Denne fremveksten skjer snarere ved at erfaringen stadig gjendriver falske allmenngjøringer, slik at det som blir ansett for typisk, så å si blir «avtypisert» (Gadamer 1990/2010: 394).⁴

Selv om Gadamers hermeneutikk omhandler lesning av skriftlige tekster, er den relevant også i fortolkning av handlinger og muntlige utsagn. Her blir konsekvensen av en slik fortolkningslære nettopp det dialektiske samspillet mellom deduksjon og induksjon som jeg legger vekt på i denne studien. Gjennom kopling av deskriptive og eksplorative tilnæringsmåter i forskningsprosessen prøver jeg å nå *utover* min forforståelse og mine hypoteser. Jeg søker svar på studiens grunnspørsmål, men jeg søker også det uventede, og jeg håper å bli overrasket.

Kvalitativ studie av kvalitet

Metoder og empiri

Utforskning av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter er, som jeg viste i kapittel 2, en omfattende målsetting med mange mulige tilnæringsmåter. Siden jeg ønsker å få synliggjort

4 Dette kan føre tankene i retning av Karl Poppers posisjon, og i det 5. opplaget av *Wahrheit und Methode*, som utkom i 1986 (og inngikk i hans *Gesammelte Werke*) tilføyer da også Gadamer på dette punktet i teksten en fotnote som innledes slik (fotnote 299): «Karl Popper beskriver dette på en lignende måte gjennom begrepsparet *trial and error*» (Ibid).

kriterier for taut så vel som talt kvalitet, fokuserer jeg altså på mindre målbare aspekter som *indre dialog* i denne studien. Målet er å oppnå en dypere innsikt i mangfoldet av meninger og vurderinger i skolekonsertfeltet, ikke minst de meningene som kanskje ikke blir hørt av de innflytelsesrike gruppene, slik at forholdet mellom konflikt og konsensus i debattene blir tydeligere (jf. Harding 1991). Jeg retter derfor blikket mot praksis, deltakernes språk som del av denne praksisen og de kvalitetsoppfatningene som ikke er så lette å beskrive, ja, som kanskje ennå ikke er beskrevet (jf. Wittgenstein 1969/1973: 41). Det er dermed hovedsakelig *kvalitativ* informasjon jeg er ute etter, noe som får konsekvenser for valg av forskningsmetodikk.

Fordi jeg ønsker å få frem variasjon og nyanser i deltakernes kvalitetsoppfatninger, legger jeg vekt på variasjon i type kontekster og empiri. Jeg har valgt en kvalitativ studie, der jeg undersøker ulike typer skolekonserter på ulike geografiske steder og samler verbale og nonverbale data fra ulike typer involverte deltakere. For å få synliggjort de praksisnære og ofte mindre uttalte aspektene ved skolekonsertdeltakernes kvalitetskriterier gjennomfører jeg et feltarbeid, der jeg som delvis deltakende observatør går inn i forskjellige skolekonsertsituasjoner. Her observerer jeg utøverne, elevene og lærernes handlinger og kroppsspråk, så vel som deres verbale kommunikasjon. Uformelle samtaler med ulike deltakere inngår også i dette feltarbeidet.

I utforskningen av forholdet mellom det spesifikke og det generelle nivået i samarbeidspartenes *uttalte* kvalitetskriterier jobber jeg parallelt med flere forskjellige metoder, og jeg bruker skriftlige så vel som muntlige kilder. Studien omfatter dokumentanalyser av sentrale planverk for DKS og skolekonserttilbudet, intervjuer med representanter fra samarbeidspartene og en spørreundersøkelse blant noen utvalgte elever. Også de uformelle samtalene i forbindelse med skolekonsertobservasjonene inngår i den kvalitative analysen av studiens diskursive data.

Dokumentanalysen er som tidligere nevnt grunnlag for undersøkelsen av samarbeidspartenes *generelle* kvalitetskriterier, og formålet med denne er tosidig. Jeg søker her kunnskap om politiske og kunstfaglige føringer og dermed om skolekonsertdebattens *kontekst*. Samtidig gir analysen av plandokumentene tilgang til skolekonsertfeltets *formelle* kvalitetskriterier som partene er forpliktet til å følge. Den danner dermed bakgrunn for utforskningen av de enkelte deltakernes *egne* kvalitetsoppfatninger, noe som er tema for intervjuene og spørreundersøkelsen. Gjennom disse metodene undersøker jeg både

personenes generelle kvalitetskriterier og deres vurderinger av spesifikke skolekonserter. Jeg går nærmere inn på metoder og utvalg i de neste delkapitlene. Først er det imidlertid nødvendig å avklare den forskerrollen jeg prøver å innta i møtet med skolekonsertdeltakernes handlinger og utsagn.

Skolekonserten som forskningssubjekt

Forskerrollen er delvis situert og delvis selvvalgt. Som beskrevet i kapitlet «Situerte posisjoner i DKS-forskningen», har forskeren i kraft av sin person en situert posisjon som preger den forforståelsen hun bringer med seg inn i sine studier. En bevissthet om den posisjonen en innehar og som en ikke kan velge bort er altså viktig i fortolkningsprosessene. Forskerens situerte rolle bør dermed få konsekvenser for den rollen hun velger. Med bakgrunn som deltaker i musikk- og skolekonserfeltet, og et ønske om å bidra til partenes samarbeid om kvalitet, vil jeg lett kunne bli innfanget i den «godhetsdiskursen» som Breivik og Christophersen (red. 2013: 21-22) med flere har påpekt preger DKS. Min situerte posisjon vil da kunne forhindre arbeidet med å avdekke forhold skolekonsertdeltakerne tar for gitt. Kontinuerlig kritisk refleksjon rundt fortolkningen av skolekonsertdeltakernes kvalitetsvurderinger blir derfor viktig, og en viss grad av distanse til feltets deltakere i undersøkelsen nødvendig.

Samtidig kan også en distansert, objektiviserende forskerrolle være problematisk i DKS-studier. Som Heidi Stavrum skriver i sin artikkel «Begeistringsforskning eller evalueringstyranni», er det ikke bare den manglende distansen i det hun kaller begeistringsforskning på kunst for barn og unge som er uheldig. Når forskere leverer «analyser som ikke oppleves som gode nok eller som relevante for feltet», kan det oppstå et *rituelt evaleringstyranni* som heller ikke fører til endringer i de kulturpolitiske tiltakene, hevder hun (Stavrum 2013 i NKT: 166-167). Selv om temaet evalueringstyranni bare blir en liten parentes i Stavrums grundige redegjørelse for «den doble godheten» hun mener preger diskursen om kunst for barn og unge, peker hun her på et viktig poeng. Manglende selvrefleksivitet er problematisk for kvalitetsutvikling i DKS både når den preger feltets aktører og dets forskere.

De sterke reaksjonene på Borgen og Brandts evalueringsrapport og kritisk DKS-forskning behøver dermed ikke bare ha å gjøre med den godhetsdiskursen DKS-ordningens deltakere kan være innfanget i (jf. Borgen og Brandt 2006). Det kan også være at viktig kvalitativ informasjon går tapt når forskere

objektiverer sine informanter og kanskje litt for raskt generaliserer sine funn. Hvis det er dette som var tilfelle med NIFU STEPs evaluering, kan deltakerne ha delvis rett når de ikke kjenner seg og sin kulturformidling igjen. Distanse og objektivering kan slik sett være en like stor hindring for kunnskapsutvikling i DKS som nærhet og innlevelse.

Bubers møtepedagogikk kan illustrere dette problemet. Hans kritikk av objektiverende kunstformidling er nemlig relevant også for objektiverende kunsthistorisk forskning, ikke minst når temaet er kvalitet som i denne studien. Hvis jeg som forsker objektiverer og tingliggjør skolekonserten og dens deltakere, vil de ikke «komme meg levende i møte» (Buber 1923/1967: 12). Dataene jeg samler inn om personenes kvalitetsoppfatninger vil bli tørre, livløse og utvendige fakta, og taus kvalitet vil det bli trolig bli umulig å få beskrevet. Målet om nyanseerte og varierte beskrivelser av adverbiale kvalitetskriterier krever derfor nærhet mellom deltakerne i skolekonsertfeltet og meg som forsker. Jeg trenger å innta en forskerrolle, der jeg som subjekt møter andre subjekter. Som Fangen skriver i sin bok om deltakende observasjon: «Du deltar – ikke bare som forsker, men også som menneske» (Fangen 2004: 29). En slik rolleforståelse blir nødvendig ikke bare i observasjonene, men også i de andre kvalitative metodene jeg anvender. Skolekonserten og dens deltakere blir da ikke forskningsobjekter. De blir *forskningssubjekter* som gjennom sine ord og handlinger forteller og viser meg hva kvalitet i skolekonserter kan innebære (Ibid: 30). Slik konfronterer de meg og min forforståelse med den *annerledeshet* de som feltets deltakere representerer (jf. Gadamer 1960/1975: 253). Skolekonsertstudien blir dermed et dialogisk prosjekt.

Her kan insidertposisjonen også bli en styrke. Erfaringer fra forskningsfeltet kan være en hjelp til å forstå hva deltakernes ord og handlinger betyr, enten de bekrefter eller avkrefter ens fordommer. Men hvor blir det da av den kritiske distansen jeg som situert insider trenger i utforskningen av feltet? Er det ikke en fare for at jeg blir *blind* for den *annerledesheten* deltakerne representerer med en slik forskerrolle? Og hvor blir Finks *objektive træk ved det vurderte* og Hardings prinsipp om *strong objectivity* av i disse subjekt-subjekt-relasjonene (Fink 1992: 21; Harding 1991: 142)? Målet om kvalitativ kunnskap om kvalitet i skolekonserter på den ene siden og sterk objektivitet i adverbiale kvalitetsbeskrivelser på den andre siden kan virke som en selvmotsigelse. Går det an å forene disse tilsynelatende motsatte formålene i forskning på skolekonserter?

Det interessante er at den kvalitative forskerens rolle nettopp handler om å balansere mellom motsatte posisjoner og hensyn. Denne balansegangen er et hovedpoeng i litteraturen om kvalitative studier og gjenspeiles i titlene, der ulike dikotomier anvendes på forskerens utfordringer og dilemmaer. *Mellom nærhet og distanse* kaller Pål Repstad det (Repstad 2007), *Systematikk og innlevelse* er Tove Thagaards billedlige tittel (Thagaard 2009), og metoden *Deltagende observasjon* blir i Kathrine Fangens bok både tittel og bilde på handlingsrommet mellom de to ytterposisjonene (Fangen 2004). Her tar hun utgangspunkt i Hans Skjervheim, som med sin klassiske artikkel *Deltakar og tilskodar* bidrar med både språkbilde og innhold til den positivismekritikken som kvalitativ forskning hviler på (Skjervheim 1976/1996).

I kvalitative metoder, som deltakende observasjon, balanserer forskeren mellom to i utgangspunktet uforenlige roller, nemlig den nærværende, innlevende deltaker og den distanserte tilskuer og observatør. I sin bok beskriver Fangen både hvordan rollene i sine mest ekstreme varianter kan arte seg og hvordan forskeren kan innta mange forskjellige mulige mellomposisjoner. Det behøver altså ikke å være et enten – eller, men som oftest heller et mer eller mindre. Fangen beskriver nettopp mange ulike *grader* av deltakelse og observasjon fra den fullt deltagende observatør til den ikke-deltagende observatør, der den som er litt av hvert, nemlig den *delvis* deltakende observatør, er den vanligste (Ibid: 101ff). Både studiens problemstillinger og min situerte insiderrolle fordrer nettopp denne kombinasjonen av blikkene innenfra og utenfra. Hvis målet om praksisnære kriterier med sterk objektivitet skal kunne oppnås (jf. Harding 1991: 142), må jeg balansere mellom nærhet og distanse, mellom rollen som deltaker og tilskuer. Jeg trenger innlevelse for å forstå, mens et kritisk blikk er nødvendig for å kunne avsløre egne fordommer og maktforhold i feltet.

Det er altså ikke nødvendig å bli et fullt deltagende subjekt selv om jeg som forsker søker subjekt – subjekt-relasjoner. I utforskningen av skolekonsertfeltet kan jeg både konkret og i billedlig betydning ta et skritt tilbake. Målet er som sagt *balanse* mellom nærhet og distanse, mellom deltakelse og observasjon. Distansen i min posisjon ligger i det kritiske blikket jeg retter mot studiens utvalg og egen forskningsprosess. Jeg deltar i feltet samtidig som jeg observerer, analyserer og reflekterer. Måten den kvalitative undersøkelsen blir gjennomført på blir dermed avgjørende for om jeg klarer å finne balansen mellom innlevelse og refleksjon. Studiens forskningsmetodikk er tema i de to neste delkapitlene.

Å sette ord på observasjoner

Som deltakende observatør i en skolekonsertsituasjon står jeg overfor samme utfordring som partene har i sin kommunikasjon om taus kvalitet. Hvordan sette ord på det ordløse? Kunstnerens utøving og elevaktivisering, lærernes tilrettelegging og deltakelse, elevenes handlinger og kroppsspråk – observasjon av skolekonserter gir store mengder og ulike typer *nondiskursive* data. I tillegg til den ikke-verbale kommunikasjonen som foregår i alle situasjoner er konsertens medium *lyd*, ikke ord. Uansett hvor grundig forskeren går til verks, vil derfor feltnotatene i sin kortfattede form kun få fatt i «en liten flik av det virkelige liv» i skolekonsertene (jf. Buber 1923/1967: 19). Kan de likevel danne grunnlag for språklige beskrivelser som er nærmere den praksisen jeg studerer?

Her gir Wittgenstein ikke bare med sin språkfilosofi, men også med sin *skrivemåte* en mulig løsning på dilemmaet. Wittgenstein *viser* oss forholdet mellom språk og praksis gjennom å skildre og reflektere rundt typiske eksempler på dette forholdet. Hans bruk av konkrete situasjonsbeskrivelser og språklige allegorier gjør at vi gjenkjenner de eksemplene han omtaler. Selv om han sier at det kun er «*praksis* som gir ordene deres mening», gjør Wittgensteins eksempelvalg og språkbruk at vi som lesere kommer ganske nær denne praksisen (Wittgenstein 1977/2000: § 317).

Katrine Fangen legger vekt på lignende innfallsvinkler i sine råd om skriving av feltnotater. «En god beskrivelse skal tillate leseren å tre inn i situasjonen og forstå det som foregikk der», sier hun (Fangen 2004: 79). Det handler om å beskrive konkret, direkte og detaljert det som skjer, slik at leseren kommer så nær praksissituasjonen som mulig. Samtidig understreker Fangen også hvor viktig *utvalget* av det en beskriver er. For å unngå «endeløse referater», blir det nødvendig å velge ut og «gi noen grundige øyeblikksbilder» av situasjoner som er interessante for den tematikken en utforsker (Ibid). Gjennom reflekterte utvalg av øyeblikksbilder blir det dessuten mulig å opprettholde en selvkritisk holdning i fortolkningsprosessen. Ellers er det lett å overse de situasjonene som ikke bekrefter de hypotesene og fordommene en bringer med seg.

Her kan rollen som delvis deltakende observatør gi den balansen mellom nærhet og distanse som trengs både i persepsjonsprosessen og skrivearbeidet. Jeg deltar som publikum i skolekonsertene, men naturlig nok ikke i elevaktivitetene. Jeg sitter sammen med elever og lærere, men i utkanten slik at notatene jeg tar ikke blir forstyrrende for deltakerne. Jeg deltar i applaus og med mitt

kroppsspråk, men jeg kommer ikke med utbrudd og andre innspill i konsertene. Skolekonserten som feltarbeid er slik sett ideell for balansegang, siden kommunikasjonen mellom utøvere, lærere og elever oftest er så intens at forskerens deltakelse får lite oppmerksomhet. De færreste bryr seg om flua på veggen eller forskeren på kanten. Jeg får dermed nok distanse til å kunne registrere relevante og interessante situasjoner. Samtidig er nærheten til deltakerne og det som skjer en hjelp i arbeidet med innlevende situasjonsbeskrivelser.

Målet om interessante og grundige øyeblikksbilder er altså styrende for valget av observasjons- og notatetnikker. Feltnotatene er konkrete og detaljerte om kunsthandlinger så vel som deltakernes kommunikasjon. Jeg forsøker å oppdage typiske eksempler som kanskje kan være relevante for andre skolekonsertsituasjoner, og jeg leter etter overraskelser som kan utfordre min for forståelse. Disse tilnæringsmåtene er en hjelp i utforskningen av samarbeidspartenes praksisnære kvalitetsoppfatninger. Samtidig kan vesentlige sider ved skolekonserten som kunst- og kommunikasjonshandling lett glippe med et detaljfokusert, refererende grep. Her skiller skolekonserter som feltarbeid seg fra langvarige antropologiske studier, der forskeren går inn og deltar i menneskenes dagligliv.

Skolekonserter har mer til felles med menneskers *fortellinger* om sitt liv. En konsert er som en fortelling en strukturert, avgrenset helhet. Den foregår i tid, men i et forholdsvis kort tidsrom, der den helheten hendelsene inngår i er avgjørende for deres betydning. Både fortellingen og konserten har dessuten en komponert form, der progresjonen og relasjonen mellom hver enkelt del utgjør komposisjonens struktur. I monologiske skolekonserter skapes denne strukturen av kunstnerne, mens strukturen blir til gjennom et samspill mellom kunstnere, elever og lærere i mer dialogiske konserter. Slik blir skolekonsertene en form for nonverbale narrativer som kan leses som tekster. Det betyr ikke bare at man anvender hermeneutiske lesestrategier på handlinger, som beskrevet i kapitlet «Situerte posisjoner i DKS-forskningen». En leter i tillegg etter handlingenes *mønster* og innbyrdes sammenheng. Som Ricoeur sier det i essayet «The narrative function»⁵:

The art of narrating, as well as the corresponding art of following a story, therefore require that we are able to extract a configuration from a succession. [...] This complex

5 Originalt «La fonction narrative» i *Etudes théologiques et religieuses*, 54 (1979).

structure implies that the most humble narrative is always more than a chronological series of events and, in turn, that the configurational dimension cannot eclipse the episodic dimension without abolishing the narrative structure itself (Ricoeur 1979/1981: 278-279).

I den komplekse strukturen enhver fortelling utgjør henger altså *suksesjon* og *konfigurasjon* uløselig sammen. Fortellingen «er alltid mer enn en kronologisk serie med hendelser», og samtidig inngår rekken av hendelser i fortellingens form. Ut fra en slik fortolkningslære blir det viktig å studere *sammenhengen* mellom skolekonsertens helhetlige struktur og hvert enkelt øyeblikksbilde.

Jeg legger derfor vekt på rekkefølgen av og relasjonen mellom enkeltsituasjoner i feltnotatene. Slik veksler jeg mellom detaljer og den helheten detaljene inngår i når jeg skriver. Dette er utfordrende, for det er lett å miste fokuset på observerbare hendelser når en konsentrer seg om mer abstrakte aspekter som konsertens oppbygning og helhet. Jeg forsøker derfor å beskrive så konkret som mulig det som *skjer* i øyeblikkene og hva deltakerne *gjør* for å skape progresjon og sammenheng i skolekonserten. Med min situerte posisjon og valg av forskerrolle er jeg imidlertid ingen nøytral, analyserende tilskuer i observasjonene. Jeg lar meg berøre, begeistre og forarge, og i feltnotatene er derfor også mine reaksjoner med. Samtidig blir disse reaksjonene en hjelp til å tydeliggjøre egen posisjon i forhold til skolekonsertdeltakerne. Jeg deltar som dem med situert kunnskap og mitt syn på kvalitet.

De fortolkningsstrategiene og notatteknikkene jeg benytter i studien er altså et svar på de metodiske utfordringene som observasjon av skolekonsertenes struktur og store mengder nonverbale data stiller forskeren overfor. Skolekonserter inneholder imidlertid også verbal kommunikasjon. I tillegg undersøker jeg som nevnt deltakernes uttalte kvalitetskriter. Studiens diskursive data er tema i neste delkapittel.

Fra plandokumenter til spontane utbrudd

I utforskningen av partenes verbale kommunikasjon om kvalitet anvender jeg metoder som kan gi mer kunnskap om skolekonsertdeltakernes *eksplisitte* kvalitetskriterier. For å få synliggjort flest mulige variasjoner og nyanser i deltakernes utsagn, legger jeg også her vekt på ulike *typer* empiri. Kombinasjonen av dokumentanalyser, observasjoner, intervjuer og spørreskjemaer gjør det mulig å få utviklet det mangfoldet av verbale data som trengs i denne studien.

Variasjonen er stor fra de lange og saklige utredningene i plandokumentene til elevenes korte og spontane utbrudd i skolekonsertsituasjonene. Midt i mellom finner vi deltakernes skriftlige og muntlige utsagn om sine generelle og spesifikke kvalitetskriterier. Å finne det kommuniserbare i alle disse verbale uttrykksformene er en utfordring, men variasjonen i diskursive data er altså nødvendig for målet om nyanserte og varierte kvalitetsbeskrivelser.

Her er dessuten den balansen jeg søker gjennom valget av forskerrolle en hjelp i analysearbeidet. Ulike typer verbale data fordrer nemlig *forskjellige* lese- og fortolkningsstrategier. I tolkningen av elevenes verbale *utbrudd* i konsertsituasjonene blir åpenhet og innlevelse i situasjonen viktigst. Hva betyr utbruddet for eleven, og hva slags kvalitetsoppfatning er det uttrykk for? Disse spontane utbruddene er vel så mye i slekt med kroppsspråk og ansiktsuttrykk som med andre typer verbale utsagn. De er reaksjoner og uttrykk som *viser* like mye som de forteller hva elevene synes om det de opplever. Som Wittgenstein skriver:

Hvis man spør seg selv hvordan et barn lærer seg «skjønn», «fin» osv., innser man at barnet lærer seg dem omtrent som utbrudd [...] Ordet innlæres som et substitutt for et ansiktsuttrykk eller en gest. Gester, betoning er osv. er i dette tilfellet uttrykk for bifall. Hva er det som *gjør* ordet til et bifallende utrop? Det er spillet det opptrer i, ikke ordformene (Wittgenstein 1966/2008: § 5).

Hva elevenes verbale utbrudd betyr avhenger altså av den sammenhengen utbruddene opptrer i og av de «gestene, betoningene og ansiktsuttrykkene» de ledsages av. Dette gjelder imidlertid ikke bare barnas uttrykk. Også i betydningen av de voksnes verbale innslag spiller kroppsspråk og konsertens helhet inn. Gjennom ord og handlinger viser kunstnerne og lærerne sine syn på kvalitet. Selv om elevene og de voksnes verbale kommunikasjon i konserten er uttalt, representerer utsagnene også taus, kvalitativ informasjon om deres kvalitetsoppfatninger. De verbale innslagene i konsertsituasjonene blir dermed viktige både for tolkningen av deltakernes nonverbale kommunikasjon og for analysen av undersøkelsens øvrige diskursive data.

Mens elevenes utbrudd er umiddelbare uttrykk, representerer *plandokumentene* en motsatt ytterlighet. Plantekstene er nettopp planmessige, saklige og skriftlige, ikke spontane, uttrykksfulle og muntlige. Jeg har dessuten andre mål for dokumentanalysen enn for tolkningen av skolekonsertdeltakernes utsagn. I analysen av sentrale planverk for musikk i DKS er målet å få frem

kvalitetsdebattenes *kontekst* og de *generelle* kriteriene samarbeidspartene er forpliktet til å følge. Dokumentanalysen fordrer dermed andre lesestrategier. Kritisk distanse blir viktigere enn nærhet og innlevelse.

For å kunne forstå hvilke syn på og kriterier for kvalitet som kommer til uttrykk i planene, trengs likevel det vi kan kalle en *velvillighetens hermeneutikk*, slik den foreskrives av Gadamer i *Sannhet og metode*. Selv om planene ikke leses med innlevende deltakelse, prøver jeg altså å stille meg åpen for tekstene. Samtidig representerer planene som nevnt de *sentrale* gruppenes formelle føringer for DKS- og skolekonsertfeltet (jf. Harding 1991). For å kunne avkle disse mektige aktørenes språk henter jeg også inspirasjon fra den *mistankens hermeneutikk* som Ricoeur beskriver (jf. Ricoeur 1969/1974). Gjennom en slik kritisk lesning blir det mulig å avdekke eventuelle maktstrategier i tekstene og dermed hvilke kvalitetssyn DKS- og skolekonsertdeltakerne er forpliktet til å følge. Dessuten er planverk ofte preget av kompromisser mellom ulike syn. Det blir derfor viktig å forsøke å avsløre mulige *motsetninger* og inkonsistenser i planene.

Mens elevenes verbale utbrudd og plandokumentene representerer hver sin ytterlighet, befinner de voksne og elevenes øvrige utsagn seg i en mellomposisjon. I fortolkningen av de verbale uttrykkene i samtaler, intervjuer og spørreskjemaer blir igjen nærhet og innlevelse viktig. Her er hovedmålet å forstå hvilke kvalitetsoppfatninger hver enkelt gir uttrykk for. Samtidig trenger jeg også en mistankens hermeneutikk i møte med de mest innflytelsesrike aktørene i skolekonsertfeltet, slik som Rikskonsertrepresentanter, produsenter og musikere, om jeg skal få avdekket hvilke kvalitetsoppfatninger som har størst gjennomslag i praksis. Å avsløre de mektiges språk blir dermed en del av målsetningen også her. Likevel ligger det som nevnt en fare i det objektivierende blikket en slik tilnæringsmåte innebærer. Ikke bare kan kvalitativ informasjon om disse sentrale deltakernes syn gå tapt gjennom objektivisering. Det er i tillegg lett å miste det kritiske blikket på seg selv. I alle fortolkningsstrategiene blir det derfor viktig å prøve å unngå den hybris som manglende selvrefleksjon kan føre til. Jeg må altså rette mistankene også mot meg selv i en kontinuerlig, kritisk vurdering av egen forskningsprosess.

Det store mangfoldet av verbale data som de ulike metodene gir, er en hjelp i studiens eksplorerende tilnæringsmåter, der jeg *induktivt* utforsker partenes praksisnære kvalitetsoppfatninger. I de *deduktive* undersøkelsene er det imidlertid nødvendig med noen sammenlignbare svar om deltakernes syn på

de debattemaene som er utgangspunkt for studien. Denne kombinasjonen av deduksjon og induksjon i forskningsarbeidet får konsekvenser for gjennomføringen av samtalene, intervjuene og spørreundersøkelsen.

I de uformelle samtalene bringer jeg debattemaene inn som en del av spørsmålene om den konserten personene nettopp har opplevd. Jeg går imidlertid mer systematisk til verks i intervjuene og spørreundersøkelsen. For å lette sammenligningen av deltakernes svar, er intervjuene basert på strukturerte intervjuguides med samme typer spørsmål som i spørreskjemaene. Her kombinerer jeg åpne og lukkede spørsmål. I de lukkede spørsmålene blir deltakerne bedt om å prioritere mellom ulike typer skolekonserter basert på de hypotesene og dikotomiene som er utgangspunktet for studien. Med de lukkede spørsmålene undersøker jeg dermed deltakernes syn på noen generelle, tidligere formulerte kvalitetskriterier. I de åpne spørsmålene er jeg først og fremst ute etter personenes egne kvalitetsbeskrivelser. Disse spørsmålene inngår dermed i de induktive undersøkelsene av det konkrete og generelle nivået i partenes kvalitetsoppfatninger.

Intervjuene med de voksne deltakerne er gjennomført individuelt. Barn kan som nevnt ha et mindre utviklet språk for verbalisering om kvalitet. Som Samanta Punch skriver i sin artikkel *Research with children*: «Children (particularly younger) may have limited vocabulary and use different language» (Punch 2002: 326). Derfor kombinerer jeg *ulike* diskursive metoder i undersøkelsen av elevenes eksplisitte kvalitetskriterier. Gjennom klasseintervjuer, individuelle spørreskjemaer og uformelle samtaler forsøker jeg å få fatt i elevenes eget språk og egne beskrivelser. Samtaleformen i klasseintervjuene kan bidra til at elevene får flere assosiasjoner og dermed kommer frem med flere synspunkter enn de ville gjort i individuelle intervjuer. Samtidig er det en fare for at elevene påvirker hverandre i klassesituasjonen, og at det gruppetenkningsfenomenet som lett oppstår i grupper kan føre til mindre reliable svar (jf. Janis 1982). Hvert klasseintervju innledes derfor med en gruppenquete, der elevene individuelt besvarer et spørreskjema. Spørreskjemaet til elevene har altså flere likhetstrekk med de strukturerte intervjuguidene. Temaer, struktur og forhold mellom åpne og lukkede spørsmål er de samme, men skjemaet er forsøkt tilpasset elevenes utviklingsnivå. Spørsmålene til elevene er færre, og språket er enklere og mer konkret, slik at det vil være mulig for S-/M-trinnselevne i spørreundersøkelsen å besvare dem.

Mens de voksnes svar ofte er lange og ordrike, bruker mange elever korte beskrivelser som «kjedelig», «spennende» og «gøy» når de skal vurdere en skolekonsert. Dette kan som nevnt ha med barns begrensede vokabular og annerledes språkbruk å gjøre (jf. Punch 2002: 36). Samtidig har S-/M-elever et større språklig repertoar enn mindre barn. I samtalene og intervjuene legger jeg derfor vekt på oppfølgingsspørsmål for å få deres beskrivelser av *hva* de mener med disse generelle karakteristikkene. Også i spørreundersøkelsen blir de bedt om å konkretisere hva de mener er bra og mindre bra i de enkelte skolekonsertene. Gjennom kombinasjonen av disse ulike metodiske tilnæringsmåtene og vektleggingen av oppfølgingsspørsmål prøver jeg å få synliggjort relasjonen mellom det generelle og konkrete nivået også i elevenes uttalte kvalitetskriterier.

Det er som nevnt en krevende øvelse å forske på barns preferanser gjennom intervjuer og spørreskjemaer. Det gjelder ikke bare fortolkningsproblemene som kan oppstå i møte med barns vokabular og språkbruk. Spennet i barns oppmerksomhet kan være kortere enn hos voksne (jf. Punch 2002: 324). Barns uttalte svar i en testsituasjon er situasjonsavhengige og ikke nødvendigvis representative for et generelt syn. I en klassesamtale vil dessuten som nevnt gruppetenkningsfenomenet kunne virke inn (jf. Janis 1982). Samtidig kan naturligvis det de sier også være noe de mener. Kroppsspråket deres kan hjelpe oss å tolke ordene deres riktig. Jeg legger derfor vekt på *relasjonen* mellom elevenes kroppsspråk og utsagn i fortolkningen av deres svar.

De fleste intervjuene med de voksne deltakerne er blitt foretatt skriftlig via e-post. Bruk av strukturerte e-post-intervjuer har noen svakheter med tanke på målet om nyanserte og varierte praksisnære kvalitetsbeskrivelser. Den skriftlige kommunikasjonsformen har fellestrekk med spørreskjemaer, noe som kan føre til kortere og mindre nyanserte svar enn i et kvalitativt intervju. Dessuten blir svarene mindre spontane, jeg får ikke tilgang til kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmebruk, og det blir ingen direkte samtale oss imellom. E-post-kommunikasjon gir imidlertid også noen fordeler i denne sammenhengen. I motsetning til rene spørreundersøkelser, åpner e-post-intervju for oppfølgingsspørsmål og presiseringer, slik som i et personlig intervju. Denne formen for e-post-korrespondanse har preget flere av intervjuene. Dessuten gjør e-post-formen at deltakerne får tid til å tenke gjennom helheten i spørsmålene og sine egne syn på kvalitet i skolekonserter. Siden de tause aspektene ved dette temaet er vanskelige å beskrive i ord, vil dermed

e-post-intervju kunne innebære mer presise og valide svar fra informantene enn et muntlig intervju.

Bruk av samtaler, intervjuer og spørreskjemaer gir både muntlige og skriftlige svar, og her kan målformen være forskjellig. Jeg skiller imidlertid ikke mellom muntlig og skriftlig målform når jeg siterer de voksnes utsagn. Siden deres skriftlige svar er i bokmål, anvender jeg også bokmål i de muntlige sitatene. Jeg har imidlertid valgt en annen løsning for elevenes utsagn. De skriver nemlig ofte som de snakker med dialektord, slang og språk som er typisk for deres alder. Siden verbalspråk og praksis er hovedtema i studien, blir elevenes språkbruk ekstra interessant. Jeg gjengir derfor elevenes skriftlige svar slik de står og deres muntlige utsagn så nær deres talemåte som mulig.

Verken de strukturerte intervjuene eller spørreundersøkelsen er del av noen statistisk representativ kartlegging av kvalitetskriterier. Studiens mål er å få synliggjort ulike kvalitetsoppfatninger i skolekonsertfeltet, ikke oppfatningenes utbredelse. Den eneste delen av undersøkelsen der statistisk representativitet er et tema, er i analysen av musikkjangre i skolekonserter. Her tar jeg utgangspunkt i den landsomfattende sjangerstatistikken for skolekonserttilbudet og i konsertoversikter fra Telemark fylke. Men også for denne analysen er målet å få beskrevet variasjon og nyanser i deltakernes kvalitetsoppfatninger. Sjangeranalysen inngår derfor i utforskningen av de sentrale musikkrepresentantenes kvalitetskriterier.

Med denne studien kan jeg altså ikke si noe om utbredelsen av ulike kvalitetssyn i norsk skole- og musikkliv. Jeg kan heller ikke si noe generelt om hva kvalitet i skolekonserter *er*. Min ambisjon er å få synliggjort deltakernes eksempler på hvordan gode skolekonserter *kan* være. Målet for generalisering er dermed å få beskrevet *typiske* måter en skolekonsert kan være god, noe som kan være klargjørende for partenes diskusjoner om og samarbeid om kvalitet (jf. Fink 1992: 21).

Sentrale og marginale eksempler

Eksemplets makt

I denne studien prøver jeg å synliggjøre partenes praksisnære kvalitetsoppfatninger gjennom eksempler. Siden det ikke er mulig å beskrive en praksis fullt ut i ord, blir løsningen å vise typiske måter en skolekonsert kan være god på

(jf. Wittgenstein 1966/2008: § 20; Fink 1992: 21). Med Wittgenstein som forbilde stiller jeg «det ene eksemplet ved siden av det andre og håper på at slektskapet blir synlig» (jf. Johannessen 1987: 54). Gjennom en kvalitativ studie av de involvertes handlinger og utsagn i forbindelse med spesifikke skolekonsert-situasjoner, forsøker jeg å få konkretisert kvalitetsdebattene i DKS.

Med min situerte posisjon representerer jeg som nevnt de privilegerte grupper i skolekonsertfeltet, noe som gjør det ekstra viktig at marginale stemmer kommer til orde i undersøkelsen. Målet om sterk objektivitet i de samlede kvalitetsbeskrivelsene får altså konsekvenser for utvalget av produksjoner og informanter (jf. Harding 1991: 142-143). Et strategisk utvalg av marginale så vel som sentrale eksempler blir nødvendig om jeg skal få beskrevet praksisnære kvalitetskriterier med relevans for ulike typer skolekonserter. Kategoriene for utvalg er derfor utformet med utgangspunkt i Hardings objektivitetsideal. Gjennom dette utvalget får jeg *representanter* for de ulike kategoriene. På grunn av undersøkelsens begrensede omfang og det tilgjengelighetsprinsippet utvalgsmetoden innebærer, er imidlertid *representativiteten* til produksjonene og informantene usikker. Som Thagaard skriver: «I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av informanters tilgjengelighet for forskeren, er det klart at utvalgene ikke er representative» (Thagaard 2009: 58). Siden statistisk representativitet ikke er et mål for denne studien, behøver imidlertid ikke dette bli et problem. Det viktige er at de forskjellige kategoriene som utvalget er basert på vil kunne gjøre en utforskning av ulike *typer* kvalitetsoppfatninger mulig.

Variasjon i type kontekst blir altså nødvendig i valg av eksempler, og feltarbeidet omfatter derfor ulike typer skolekonserter på ulike typer steder. Målet om sosiale situasjoner som kan generere mest objektiv kunnskap får konsekvenser for kategoriene sted, produsent og produksjon (jf. Harding 1991: 142). Skolene, der feltarbeidet foregår, er valgt ut fra geografisk spredning, by- og landkommuner, små og store skoler, samt andel barn med innvandringsbakgrunn. Her er altså parameterne sentrum – periferi, stor – liten skole og andel majoritets- og minoritets elever ulike typer konkretiseringer av prinsippet om sentrale og marginale posisjoner i utvalget. I valg av spesifikke steder, spiller imidlertid tilgjengelighetsprinsippet inn. Som Fangen skriver vil «valg av sosial enhet og valg av sted ofte være nært forbundet» (Fangen 2004: 49). Utvalget av skoler er derfor påvirket av hvilke produksjoner som var tilgjengelige i perioden for feltarbeidet, av reisetid og reisekostnader, samt de to andre kategoriene for utvalget, nemlig type produsent og produksjon.

Med kategorien *produsent* sørger jeg for at konserter fra produsenter med sentrale og mer marginale posisjoner er representert i utvalget. Undersøkelsen omfatter produksjoner fra Rikskonsertene sentralt, fra fylkesprodusenter regionalt og fra frie, uavhengige produsenter. I denne sammenhengen har jeg dessuten med et spesielt eksempel. En av skolekonsertene jeg studerer er produsert av Rikskonsertene, men ble ikke anbefalt av Rikskonsertenes programråd. Med denne konserten får jeg dermed, slik Fangen beskriver det, «et ekstremtilfelle som setter problemstillingen på spissen» (Ibid: 51). Her er to mektige grupper i skolekonsertfeltet i strid med hverandre. Dette spesielle eksemplet kan dermed bli interessant i utforskningen av de mest innflytelsesrike gruppenes kvalitetsoppfatninger.

Gjennom den tredje kategoriseringen søker jeg ulike typer *produksjoner* som kan representere sentrale og marginale syn på kvalitet. Her er utvalget, foruten Hardings prinsipp, basert på dikotomiene og hypotesene som er utgangspunkt for studien. Jeg studerer skolekonserter med og uten ytre *elevaktivisering* for å belyse debattene om monologisk og dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet og produkt- og prosesskvalitet. I utprøvingen av hypotesen om at musikk som objekt kan bli borte i skolekonserter med vekt på dialog, blir dessuten *musikkens* rolle i konsertene sentral. Her undersøker jeg ikke bare type elevaktivitet, men også forholdet mellom musikk og andre kunstuttrykk i konsertene. Både tverrkunstneriske musikkproduksjoner og rene musikkproduksjoner er derfor representert i utvalget. Også i denne kategorien trekker jeg inn et spesielt eksempel for å sette tematikken musikk som objekt på spissen (Ibid). Jeg studerer en *scenekunst*-produksjon, der musikken har en sentral rolle. Siden vektingen mellom ulike kunst- og kulturområder til nå har vært skjev i DKS-tilbudet, er det interessant å drøfte hva som *skiller* musikk fra scenekunst.⁶ Hva mener deltakerne kjenner tegner en god musikkproduksjon til forskjell fra en god teater- eller danseproduksjon?

På grunn av fokuset på musikkens betydning, representerer skolekonsertene i utvalget ulike *musikksjangre*. Forholdet mellom sjangrene er interessant på flere måter. Fordi improvisasjon anvendes i større grad innenfor noen stilarter enn andre, vil en undersøkelse av skolekonserter med ulike musikksjangre kunne få frem aspekter ved skolekonserten som *produkt* og *prosess*.

6 Se statistikk over uttrykkenes andel i DKS-tilbudet i «Appendix».

Dessuten er debatten om det *høye* og *lave* innenfor kunsten beslektet med temaet sentrale og marginale kvalitetsoppfatninger. Her har det vært vanlig å karakterisere kunstmusikk og populærmusikk som henholdsvis høy og lav musikk. Som Gripsrud og hans medforfattere viser i Kulturrådets rapport *Populærmusikken i kulturpolitikken*, har det imidlertid skjedd en utvikling i sjangerdebattene. Populærmusikk fremstår nå i mange sammenhenger som høy musikk, og det forskes i dag på populærmusikk så vel som kunstmusikk ut fra estetiske og samfunnsvitenskapelige perspektiver. (jf. Gripsrud (red.) 2002: 15ff). Kunstnerisk kvalitet kan dermed være sjangeravhengig på flere måter. Spørsmålet er *både* om forholdet mellom høy og lav musikk fortsatt preger debattene om kvalitet i skolekonserter, og om skolekonsertdeltakerne knytter ulike kvalitetskriterier til de forskjellige musikksjangrene.

Produksjonene i utvalget er altså forskjellige både i kunstnerisk innhold og formidlingsform. Disse kategoriene for valg av produksjoner er også grunnlag for utforskningen av deltakernes ståsted i eksisterende kvalitetsdebatter. I samtaler, intervjuer og spørreskjemaer undersøker jeg derfor personenes syn på ytre kontra indre elevaktivisering, musikk- kontra tverrkunstneriske produksjoner og deres eventuelle prioriteringer av musikksjangre. Gjennom å kople lukkede spørsmål til utvalget av produksjoner i feltarbeidet, får jeg undersøkt nærmere deltakernes eksplisitte og implisitte syn på de debattemaene som er utgangspunkt for studien.

Selv om kategoriene for utvalg av produksjoner skal sikre størst mulig bredde, har jeg gjort en avgrensning i forhold til målgruppenes alder. Undersøkelsen omfatter som nevnt først og fremst skolekonserter på *små- og mellomtrinnet* i grunnskolen. Også her trekker jeg likevel inn to spesielle eksempler som kan være strategiske for studiens problemstillinger. Aldersrelatert kunst er nemlig et omdiskutert tema. Som Danielsen skriver i sin artikkel *Barn og unge som publikum*, kan aldersprogrammert kunst- og kulturproduksjon bidra til å «smentere kategorier av typen kunst- og kulturtilbud for barn og unge» (Danielsen 2014). Alternative og mer marginale kvalitetsoppfatninger vil da lett kunne bli avvist, noe som igjen vil kunne hindre en videreutvikling av tilbudene. Forskjellene mellom skoletrinnene er dessuten glidende. Jeg studerer derfor en barnebagekonsert og en ungdomsskolekonsert for å belyse kvalitetsutfordringene på skolens S-/M-trinn. Produksjonene i undersøkelsen vil bli nærmere beskrevet i neste delkapittel.

Valg av sted, sosial enhet og informanter henger som nevnt nært sammen (jf. Fangen 2004: 52). Tilgjengelighetsprinsippet spiller dermed inn også i utvalget av *informanter*. Det er imidlertid ingen som har vegret seg for å delta i denne undersøkelsen. Det har ikke vært vanskelig å få informanter til intervjuene og spørreundersøkelsen fra de ulike partene i skolekonsertsamarbeidet. Alle elevene som var tilstede under klasseintervjuene fylte ut spørreskjemaene, og alle de voksne deltakerne jeg tok kontakt med takket ja til intervjuer. Både elevene og de voksne deltok dessuten med stort engasjement, og mange brukte mye av sin tid på samtaler og svar. Jeg har dermed fått ordrike svar fra ulike typer deltakere. Verken i utvalget av produksjoner eller informanter har altså studiens tilgjengelighetsprinsipp vært til hinder for det kategoribaserte utvalget jeg søker.

Prinsippet om sentrale og marginale posisjoner har vært styrende også for kategoriseringen av informanter, og personer med ulik grad av innflytelse i skolekonsertsamarbeidet er representert i utvalget. De voksne deltakerne kommer til orde både i sine planer og sin utforming av DKS-tilbudet. Det er de voksne – særlig kulturaktørene, men også til dels skolens aktører – som bestemmer innholdet i og organiseringen av DKS. Kultursektoren har som nevnt hatt definisjonsmakten gjennom utforming av innholdet i DKS, mens skolen som arrangør har makten over arenaen og dermed over *om* og i tilfelle *hvordan* kulturproduksjonene skal inngå i skolens hverdag (jf. Borgen og Brandt 2006: 9-13; St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22-24). Elevene har her ingen formell innflytelse. De er mottakere av kulturtilbudet i DKS. Dermed blir det ekstra viktig å få tydeliggjort elevenes syn og perspektiver på kvalitet i skolekonserter. Jeg legger derfor stor vekt på *elevenes* representasjon i utvalget.

Samtidig kan det også være enkelte syn blant både kunstnere, pedagoger og elever som ikke blir lyttet til av de som legger premissene for musikktilbudet i DKS. Jeg leter derfor etter *marginale* stemmer blant alle partene i skolekonsertsamarbeidet. Målet er å få frem de som vanligvis ikke kommer til orde, slik at de kan korrigere de mektiges perspektiv i kvalitetsdebattene. Hvem som representerer slike stemmer er det imidlertid vanskelig å vite på forhånd. Her blir de eksplorerende tilnæringsmåtene i forskningsprosessen viktig for å *oppdage* disse personene. I tillegg prøver jeg altså å synliggjøre maktens språk, noe som gjør det nødvendig å ha med representanter også fra de mest innflytelsesrike gruppene. Hvilke informanter som deltar i undersøkelsen blir nærmere beskrevet i kapitlet «Steder og deltakere».

Informantene har som nevnt både gitt sitt samtykke og vist stort engasjement i undersøkelsen. Når det gjelder *konfidensialitet*, har jeg anonymisert deltakerne i den grad det har vært mulig. Siden titlene er en viktig del av skolekonsertenes kunstneriske ide og uttrykk, har jeg likevel beholdt disse. Det er dermed mulig å spore tilbake produsentenes og utøvernes identitet, selv om heller ikke disse deltakerne navngis. Dette gjelder også medlemmene av Programrådet for skolekonserter. Nå er det imidlertid ikke personsensitiv informasjon jeg innhenter. Skolekonsertene er offentlige begivenheter, og både utøverne, produsentene og programrådsmedlemmene gir uttrykk for at de ønsker denne type forskning velkommen. Gjennom forskningsidealet om subjekt/subjekt-relasjoner legger jeg dessuten vekt på at deltakerne i undersøkelsen får komme frem med sine syn (jf. Fangen 2004: 9, 29). For å sikre rett gjengivelse av intervjuer, har personene også fått mulighet til å korrigere sine uttalelser i ettertid.

Utgangspunktet for utvalg av produksjoner og informanter er altså Hardings ideal om sterk objektivitet (Harding 1991: 142). Målet for *dokumentanalysen* er imidlertid kun å få synliggjort *sentrale* retningslinjer for DKS og skolekonserntilbudet. Her studerer jeg de mektiges språk, og jeg søker derfor ikke etter marginale eksempler i dokumentanalysen. Når det gjelder departementets føringer for DKS legger jeg vekt på den til nå siste DKS-meldingen, *Kulturell skulesekk for framtida* (St. meld. Nr. 8 (2007-2008)). I analysen av formelle føringer for musikktilbudet i DKS sammenholder jeg dagens plandokumenter med de som var gjeldende i perioden for studiens feltarbeid. Her studerer jeg handlingsprogrammer og mandatet for Programrådets kvalitetssikring av skolekonserter. Jeg trekker også inn et historisk dokument med beskrivelser av kvalitetssyn i Rikskonsertenes første periode fra 1968 (Rikskonsertene 1993). Dessuten inngår Programrådets skriftlige vurderinger av studiens musikkproduksjoner i analysen av samarbeidspartenes spesifikke kvalitetskriterier.

Presentasjon av produksjonene

Skolekonsertene i studien representerer altså sentrale og marginale posisjoner både når det gjelder type sted, produsent og produksjon, og de har ulike formater.⁷ Siden jeg utforsker praksisnære kvalitetsoppfatninger blir imidlertid de konkrete eksemplene i utvalget helt avgjørende for forskningsresultatene.

7 Se beskrivelse av musikktilbudets ulike formater i DKS og bruksmåter av termen skolekonsert i det innledende kapitlet «Aktører, navn og forkortelser».

Jeg vil derfor i dette og de neste delkapitlene presentere de *spesifikke* produksjonene, skolene og informantene som inngår i undersøkelsen. Først vil jeg gå inn på studiens produksjoner og de produsentene som står bak dem.

Undersøkelsen omfatter ni produksjoner, der syv er små- og mellomtrinnsproduksjoner og de resterende to en ungdomsskole- og barnehagekonsert. En av S-/M-trinnsproduksjonene representerer en marginal posisjon i skolekonserterfeltet på flere måter. Det er *Trio for to skuespillere og spansk gitar*. Denne forestillingen er produsert av den frie, uavhengige teatergruppen Transitetret i Bergen, og den er i tillegg en *scenekunst*-produksjon med vekt på musikk, ikke en skolekonsert. Skolekonserten som i kategorien *produsent* representerer en mellomposisjon, er S-/M-konserten *Det bittelille lyset*. Den er produsert av tidligere fylkesmusikkprodusenter i Telemark. De andre konsertene er produsert av Rikskonsertene og representerer dermed skolekonsertertilbudets til nå mest sentrale aktør.

Produksjonene i undersøkelsen er altså forskjellige både i kunstnerisk innhold og formidlingsform. Når det gjelder *formidlingsform* studerer jeg eksempler på ulike typer dialogiske og monologiske skolekonserter. Som nevnt ble termen skolekonsert i feltarbeidsperioden brukt om alt fra en skoletimes konsertbesøk med eller uten ytre elevaktivitet til musikkverksteder (workshops) med lengre varighet. Slike musikkverksteder ble kalt utvidede skolekonserter, og dette er mer undervisningsorienterte produksjoner med workshop, heldagsbesøk og gjerne musikerdrevne undervisningsopplegg over lengre tid. Utvalget omfatter dermed skolekonserter med *ulike interaksjonsformer* og ulik grad av *ytre elevaktivisering* (jf. Nagel og Hovik 2014).

Siden jeg vektlegger dialog i betydningen indre aktivisering og levendegjøring av musikk, er de fleste produksjonene i utvalget *sceniske*. Tre av dem er monologiske produksjoner uten ytre elevaktivisering. Det er *Alene med 1000 tanker*, *Det bittelille lyset* og *Trio for to skuespillere og spansk gitar*. To av skolekonsertene er sceniske produksjoner med ulike interaksjonsformer mellom scene og sal. Det er *Rare dyr* og *Solo solo – en griot forteller sin historie*. Jeg studerer imidlertid også to verkstedsbaserte produksjoner. Den ene er den utvidede skolekonserten *Lydoku 1 og 2*, der musikere gjennom to forskjellige heldagsbesøk leder elevene i komposisjonsaktiviteter. Den andre er barnehagekonserten *JA! En dialog med førskolebarn* som også i sin formidlingsform representerer et marginalt eksempel. Her anvender utøveren nemlig et spekter av de interaksjonsformene Nagel og Hovik skisserer i sin modell,

fra monologisk formidling via ulike typer aktiviserende deltakelse til «Åpen improviserende interaktiv form», der barna involveres i improvisasjon (Ibid).

Når det gjelder *kunstnerisk innhold* studerer jeg som nevnt både gjennomkomponerte, produktorienterte og mer prosess- og improvisasjonsbaserte skolekonserter. Jeg ser på konserter med ulike musikksjangre, produksjoner med vekt på musikk og mer tverrkunstneriske produksjoner. Utvalget av skolekonserter omfatter eksempler på alle de sjangertypene Rikskonsertene (og nå Kulturtanken) har benyttet i sin sjangerstatistikk, nemlig klassisk musikk, klassisk musikk samtid, tradisjonsmusikk norsk, world music tradisjonell, world music samtid, viser, jazz/blues og pop/rock (jf. Rikskonsertene: Notat 2010, 2016). Disse sjangerkategoriene er imidlertid store og flertydige, og sjangerkategoriseringen er derfor problematisk på flere måter.

Noen av produksjonene i undersøkelsen er konsentrert rundt én musikk-sjanger, mens det i andre formidles flere sjangre eller cross-over-musikk som ikke hører hjemme i noen av kategoriene. Dessuten kan elementer fra enkelt-sjangre bli berørt i improvisasjon uten at utøverne kan sies å formidle slik musikk. Et eksempel er barnehageproduksjonen *JA! En dialog med førskolebarn*. Her er det musikalske materialet hovedsakelig barnesanger og viser. Men utøveren bruker i tillegg dialogiske lydimpromisasjoner basert på teknikker innen både klassisk opera og modernistisk musikk, uten at hun dermed formidler opera og samtidsmusikk. Jeg har løst disse dilemmaene ved å krysse av alle musikksjangre som involveres i større eller mindre grad i kategoriseringen av de utvalgte produksjonene (se tabell 3.1). Jeg går dessuten grundigere inn i problemene med denne sjangerkategoriseringen i analysen av de utvalgte skolekonserterne (jf. kapitlet «Musikksyn og sjangerpreferanser»).

For å belyse musikkens rolle i skolekonserter, studerer jeg som nevnt også tverrkunstneriske musikkproduksjoner, og det var mange tilgjengelige produksjoner fra denne kategorien i perioden for feltarbeidet. Det var imidlertid vanskelig å finne eksempler på rene musikkproduksjoner for skolens S-/M-trinn. Dette kan tyde på at kombinasjon av *musikk og andre kunstuttrykk* og dermed formatet «kunstarter i samspill» er et typisk trekk ved mange skolekonserter for denne målgruppen. Her får jeg altså gjennom studiens tilgjengelighetsutvalg et interessant innspill til utforskningen av partenes syn på musikk som objekt i skolekonserter. Slike skolekonserter kan nemlig i praksis bli scenekunstproduksjoner. Selv om DKS tilbyr egne produksjoner innen teater og dans, jobbes det også i de tverrkunstneriske skolekonserterne med scenekunstelementer som

Tabell 3.1 Musikk sjangre i produksjonene.

Navn på produksjon	Klassisk musikk	Klassisk musikk samtidig	Trad. musikk norsk	World Music trad.	World Music samtidig	Viser	Jazz/Blues	Pop/Rock
Alene med 1000 tanker	x							
Det bittelille lyset		x						
LYDOKU 1 og 2		x						x
Rare dyr			x			x	x	
Solo solo - en griot forteller sin historie				x				
The musikal gate to India				x	x			
Trio for to skuespillere og spansk gitar (Scenekunst-produksjon)	x	x						
JA! En dialog med førskolebarn (Barnehage-produksjon)	x	x	x			x		
Songs of Conscience (U-trinnsproduksjon)						x	x	x

Tabell 3.2 Visuelle og verbale kunstuttrykk i produksjonene.

Navn på produksjon	Fortelling	Teater/dramatisering	Dans	Visuell kunst
Alene med 1000 tanker			x	x
Det bittelille lyset			x	
LYDOKU 1 og 2				x
Rare dyr			x	
Solo solo - en griot forteller sin historie	x			
The musikal gate to India	x		x	
Trio for to skuespillere og spansk gitar (Scenekunst-produksjon)			x	
JA! En dialog med førskolebarn (Barnehage-produksjon)	x		x	
Songs of Conscience (U-trinnsproduksjon)				

manus, regi, dramaturgi og scenografi. I tillegg trekkes skuespillere, dansere og andre kunstnere inn som medutøvere i flere av konsertene.

De fleste musikkproduksjonene inneholder derfor verbale og visuelle kunstuttrykk i større eller mindre grad (se tabell 3.2). I tillegg inkluderer studien altså scenekunstproduksjonen *Trio for to skuespillere og spansk gitar*. Jeg har

ikke kategorisert det Programrådet kaller «mellomstikk», nemlig utøveres muntlige kommentarer mellom musikkinnslagene i en konsert, som verbale kunstuttrykk (jf. Rikskonsertene 2009A). Men i analysen av skolekonsertene sammenligner jeg utforming og fremføring av muntlige kommentarer med verbale kunstformer som fortellerkunst og teater (jf. kapitlet «Musikk og mellomsnakk»).

Når samarbeidspartene skal bedømme kunstnerisk kvalitet i tverrkunstneriske skolekonserter, må de altså se på alle de kunstneriske deltakernes bidrag. Det er ikke bare musikken og de forskjellige utøverne som skal vurderes, men også produksjonens verbale og visuelle uttrykk. Og i vurderingen av helheten i slike produksjoner vil det kunne bli nødvendig å gå inn på scenekunstelementer som manus, dramaturgi og scenografi. Spørsmålet blir da ikke bare hva slags kvalitetsoppfatninger deltakerne har, men også hva slags *kompetanse* partene i skolekonsertsamarbeidet trenger for å kunne vurdere kvalitet i ulike typer musikkproduksjoner.

Partenes vurderingskompetanse

I studien undersøker jeg om det er mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter.

Kan hvem som helst formulere slike kriterier? Med utgangspunkt i Hardings prinsipp om *strong objectivity* velger jeg ut informanter som innehar marginale så vel som sentrale posisjoner i skolekonsertfeltet. Dermed får jeg sannsynligvis tilgang til kvalitetsoppfatninger med ulik grad av gjennomslag i skolekonsertfeltet. Men hvilke personer kan til sammen gi de mest objektive beskrivelsene av kvalitet i skolekonserter (Harding 1991: 142-143)?

I følge filosofen David Hume må en god kunstkritiker ha talent for, kunnskap om og erfaring med kunstvurdering (Hume 1757: 14,21ff). Forfatterne av Ønskekvistmodellen stiller ingen krav til «fintfølelse smaksorganer» og «en god forstand», men i likhet med Hume understreker de viktigheten av personlige egenskaper og faglig kompetanse hos dem som skal vurdere kunsthandlingene. «Villen, Kunnen og Skullen i et performativt kunstverk lader sig ikke bare samle op og opfatte af hvem som helst», skriver de. «At bestemme kunstneriske udsagns Villen, Kunnen og Skullen kræver viden og analyse» (Langsted, Hannah, Larsen 2003: 148).

I håndboka *Ønskekvisten* kommer de samme forfatterne med detaljerte krav til dem som skal evaluere performativ kunst. De skal ha kompetanse ikke bare i kunstarten og sjangeren, men også i rammene rundt formidlingen, det vil si i prosjektet, institusjonen og samfunnet kunsten formidles innenfor. Og som Hume legger Ønskekvistforfatterne vekt på både følelser og fornuft i vurderingene: Evaluatør må kunne «kombinere sin faglighet med en personlig, opplevelsesmessig dimensjon i bedømmelsen». Dessuten må evaluatør ha muntlige og skriftlige kommunikasjonssevner (Langsted, Hannah, Larsen 2005: 39). Det er dermed en forholdsvis omfattende og elitistisk vurderingskompetanse Ønskekvistmodellens forfattere argumenterer for. Som de sier:

Styrken her ligger i, at folk med innsikt i den faglighet, der skal evalueres, kan specificere de relevante kriterier og anvende disse i vurderinger af innhold og kvalitet i indsatsen (Ibid: 31).

De som skal vurdere kvalitet må altså ha relevant faglig innsikt. Gjennom de demokratiske direktivene for DKS skal imidlertid både kultur- og skoleaktørenes syn på kvalitet bli hørt. Er det mulig å stille krav til vurderingskompetanse og samtidig la alle delta i vurderingene?

Det kommer trolig an på hva som menes med relevant kompetanse for vurdering av kvalitet i skolekonserter. Siden alle sider ved musikkformidlingen skal vurderes, er det nærliggende å tro at de ulike partene i skolekonsertsamarbeidet har relevant kunnskap og erfaring for vurdering av ulike sider ved musikkformidlingen. Som KKD skriver i DKS-meldingen: «Fordi kompetansen i sektorane utfyller kvarandre, må både opplæringssektoren og kultursektoren vere involverte i dette arbeidet (kvalitetsvurderinger), med kvar sine roller» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39). Departementet mener at en nettopp dekker behovet for vurderingskompetanse ved å la de ulike samarbeidspartene delta i kvalitetsvurderingene.

Dermed er også departementet opptatt av kompetansen til dem som skal vurdere kvalitet i DKS, og de understreker at «kvaliteten skal sikres innenfor profesjonelle rammer». Men de mener at kultursektoren og opplæringssektoren har ulike *typer* relevant kompetanse som kan utfylle hverandre. Begge sektorer får ansvar for å skape hver sine profesjonelle rammer for kvalitet i DKS. Mens kultursektoren skal kvalitetssikre «det kunstnarlege og kulturfaglege innhaldet, formidlingsmetodar og kulturarrangement», skal utdanningssektoren ta ansvar for læreplantilknytning og tilrettelegging for

målgruppen (Ibid: 38-39). Profesjonalitet skal prege både de *kunst- og kulturfaglige* og de *skolefaglige* rammene.

I likhet med Hume og forfatterne av Ønskekvistmodellen stiller altså departementet krav om *profesjonell* vurderingskompetanse. Departementet knytter imidlertid ikke kravene til enkeltpersoners egenskaper og kunnskaper, men til skolen og kultursektoren som institusjoner. Den omfattende kompetansen Ønskekvistmodellens forfattere mener evaluator må ha, mener departementet de to sektorene skal dekke til sammen. Dermed kombinerer departementet et demokratisk og elitistisk syn på vurdering i DKS. Alle skal bidra i kvalitetssikringen, slik at de ulike sidene ved kvalitet i DKS blir ivaretatt. Det vil si, alle skal delta, unntatt elevene. Elevenes eventuelle vurderingskompetanse nevnes nemlig ikke. Det er for så vidt logisk, siden departementet vektlegger profesjonalitet, men det stemmer ikke med det dialogiske formidlingssynet som preger stortingsmeldingen. Hvis elevene skal trekkes inn som deltakere på kulturmøtene i DKS, hvorfor skal de ikke også delta i vurderingene?

Siden departementet bruker begrepet profesjonelle *rammer*, ikke aktører, kan en tenke seg at de voksne deltakerne fra skole og kulturliv skal sikre profesjonelle prosedyrer for kvalitetsvurdering som involverer absolutt *alle* parter, og dermed også elevene. Nå har riktignok departementet understreket i sine senere tildelingsbrev til fylkene at «fylkeskommunene bør vurdere om elevrepresentanter fra skolene også kan involveres i samarbeidet» (jf. for eksempel KUD 09.06.2010: 3). Og i tildelingsbrevet for 2016 er formuleringen enda tydeligere. Her står det at «fylkeskommunene og kommunene bør sikre at elevene blir involvert i planleggingen» (KUD 19.06.2015: 3). Selv om departementet fortsatt kun bruker ordet *bør* og aktørene dermed ikke *skal* sikre elevinvolvering, vil departementets stadig tydeligere signaler på dette området kunne bidra til en utvikling mot større formell elevinnflytelse i DKS-ordningen. Ulike prosjekter der elever trekkes inn som kunstbedømmere tyder dessuten på at aktørene i DKS-samarbeidet er opptatt av elevenes deltakelse også her.⁸

Spørsmålet er altså hva *profesjonalitet* i vurdering av skolekonserter innebærer. Det blir viktig å få belyst både hva som er relevant kompetanse for kvalitetssvurderinger i skolekonserter, og hva profesjonelle rammer for kvalitetssikring

8 Se for eksempel Norsk Scenekunstbruks prosjekt «Unge stemmer» (ungestemmer.no) og Gunhild Horgmos prosjekt «Unge kritikere».

innebærer i praksis. Studiens kategoribaserte utvalg sikrer informanter som innehar ulike posisjoner i skolekonsertsamarbeidet og ulik *formell* vurderingskompetanse. Gjennom eksplorative tilnæringsmåter søker jeg i tillegg etter variasjon og nyanser i deltakernes kvalitetsvurderinger. Utvalgskriteriene og forskningsmetodene muliggjør en sterk objektivitet i studien. Dermed håper jeg også å få beskrevet ulike typer *reell* kompetanse i kvalitetsarbeid og vurdering blant skolekonsertenes voksne, profesjonelle deltakere fra skole- og kultursektoren, og blant elevene på grunnskolens S-/M-trinn.

Deltakernes vurderingskompetanse vil i undersøkelsen komme til syne gjennom deres verbale beskrivelser av kvalitet i skolekonserter. Forholdet mellom personenes kompetanse og begrepsbruk blir interessant i denne sammenhengen. Mens kulturlivets aktører har kunstinterne koder for beskrivelser av kunstnerisk kvalitet, og skolens pedagoger har et begrepsapparat for pedagogikk og formidling, mangler elevene et profesjonalisert språk for skolekonsertvurdering. Det blir derfor viktig å få frem hvordan elever, voksne kulturformidlere og pedagoger *formulerer* seg, slik at nyansene og variasjonene i partenes språk om kvalitet blir tydelige.

Det blir interessant å se om Hume og Ønskekvistmodellens forfattere har rett i at kvalitet i et kunstverk eller en kunsthandling ikke lar seg «samle op og opfatte af hvem som helst». I tilfelle er det ikke sikkert at dette kun er personer med den kunstkompetansen de beskriver. Noen av deltakerne blant både voksne, ungdom og barn, i skole så vel som kulturliv, har kanskje et bedre blikk for det de vurderer enn andre? Her søker jeg etter de stemmene som skiller seg ut og som bidrar med typiske eksempler på sentrale og marginale kvalitetssyn, og jeg er nysgjerrig på hvor disse stemmene finnes.

Steder og deltakere

Utvalget av produksjoner og informanter henger som nevnt nært sammen. Det gjelder ikke bare i observasjonene av og samtalene med personer som er til stede under hver enkelt skolekonsert. Også informantene i intervjuene og spørreundersøkelsen har vært involvert i forarbeid, gjennomføring og/eller bedømming av studiens skolekonserter. Det har likevel vært mulig å kombinere dette tilgjengelighetsutvalget med det kategoribaserte utvalget jeg ønsker. Informantene har ulike posisjoner og dermed ulik grad av innflytelse i skolekonsertfeltet.

De *mest* innflytelsesrike aktørene, nemlig Rikskonsertprodusenter, fylkesmusikkprodusenter og Programrådet for skolekonserter, er representert. Frem til nå har det vært *musikkprodusentene* i Rikskonsertene (Kulturtanken) og fylkene som har produsert og valgt ut musikkproduksjoner til skolene, mens *Programrådet for skolekonserter* gjennom sine vurderinger har anbefalt skolekonserter til videre distribusjon (jf. Rikskonsertene 2008: 1; KT/RK: Nettnotat 2). *Musikerne* har også stor innflytelse på skolekonserterne i kraft av sine roller som utøvere og medprodusenter. De preger innhold og formidlingsform i hver enkelt skolekonsert, og de er også representert i Programrådet.

De *minst* innflytelsesrike deltakerne er *elevene* og *allmennlærerne* som ikke har noen formell innflytelse verken på produksjon, utvalg eller anbefaling av skolekonserter. Her mener jeg som nevnt at det er spesielt viktig å få frem elevenes oppfatninger, og deres representasjon er vektlagt i undersøkelsen. Også allmennlærernes syn er interessante i denne sammenhengen. De har ikke noen representant i Programrådet eller blant dem som har produsentansvar for musikktilbudet i DKS. Hvis de ikke er kulturkontakter, har de heller ikke arrangøransvar for skolekonserterne. Samtidig er det allmennlærerne som følger elevene før, under og etter konsertene og som kanskje best kjenner elevenes reaksjoner og syn.

I tillegg til elever og allmennlærere kan involverte *scenekunstnere* representere noen marginale grupper motstemmer til de mektige musikkprodusent- og musikerstemmene i skolekonsertfeltet. De har innflytelse på produksjonene de deltar i, men i likhet med elever og allmennlærere er de ikke representert i Programrådet for skolekonserter eller blant dem som har produsentansvar for musikktilbudet i DKS. Dermed deltar heller ikke scenekunstnerne på de arenaene der prioritering og produksjon av skolekonserter blir diskutert og avgjort. Også involverte scenekunstners kvalitetsoppfatninger er derfor viktig å få frem i denne undersøkelsen.

Kulturkontakter og *skoleledere* innehar en mellomposisjon. Selv om skolene er mottakere av skolekonserter og til nå har hatt lite innflytelse på selve tilbudet, har kulturkontaktene og skoleledelsen som arrangør og samarbeidspartner makt til å påvirke gjennomføringen av skolekonserterne (jf. Borgen og Brandt 2006: 9-13). De målbærer dessuten skolenes reaksjoner og vurderinger av hver enkelt skolekonsert til DKS i fylkene. Fylkenes *turnéansvarlige* har en lignende mellomposisjon i skolekonsertsamarbeidet. De organiserer turneene for utøverne og er mellomledd i kommunikasjonen mellom musikkprodusentene

og skolene. De deltar også på Kulturtankens seminarer om musikk i DKS. Gjennom disse forskjellige rollene og formidlingsoppgavene har de turnéansvarlige en uformell innflytelse både i diskusjoner med fylkenes og Kulturtankens representanter, og i samarbeidet med skolene om arrangement av skolekonserter. Noen av dem har også programansvar og velger ut musikkproduksjoner til skolene i fylket. De får dessuten større innflytelse nå når fylkene overtar ansvaret for musikktilbudet til skolene (jf. KT/RK 12.10.2016). De turnéansvarliges oppfatninger vil dermed kunne innebære ytterligere nyanser i kvalitetsdebattene.

Utvalget omfatter informanter fra alle disse kategoriene. I de neste delkapitlene beskriver jeg nærmere hvilke representanter som deltar i undersøkelsen. Her skiller jeg mellom deltakere fra kultur- og skolesektoren og starter med de innflytelsesrike kulturformidlerne.

Musikk- og scenekunstformidlere

Blant de mektige kulturaktørene i skolekonsertsamarbeidet er det som nevnt Programrådet for skolekonserter som til nå har anbefalt musikkproduksjoner for videre distribusjon. Programrådet besto i feltarbeidsperioden av to musikkprodusenter fra Rikskonsertene, to fylkesmusikkprodusenter, en skolekonsertmusiker og en skolerepresentant. Jeg har gjennomført e-post-intervjuer med enkeltrepresentanter fra disse kategoriene (se tabell 3.3).

Fra Rikskonsertenes tidligere og Kulturtankens ledelse i 2016 deltar FoU-lederen og den siste konsertsjefen i undersøkelsen.⁹ De andre kulturformidlerne i utvalget er musikkprodusenter, musikere og scenekunstnere som er involvert i de utvalgte produksjonene. Scenekunstinformantene er en koreograf, to skuespillere og en mimeskuespiller som kombinerer mimikk, dans og tegning i sine uttrykk (se tabell 3.4).

Jeg har hatt uformelle samtaler med musikerne og scenekunstutøverne om deres syn på kvalitet og vurdering av egen produksjon. Også kontakten med fylkesmusikkprodusentene i Telemark har vært uformelle samtaler om kvalitet og studiens skolekonserter, kombinert med oppfølgingsspørsmål på e-post.

9 I Kulturtankens nye organisasjonsstruktur fra 1.01.2017 er konsertsjefstillingen nedlagt og erstattet av en felles avdelingsdirektør for alle kunst- og kulturuttrykkene i DKS. FoU-lederstillingen er erstattet av en avdelingsdirektør for den nye avdelingen for forskning og utvikling (se «Aktører, navn og forkortelser»).

Tabell 3.3 Programrådet for skolekonserter.

Informanter fra Programrådet (Samme medlemmer i 2008 og 2009)	Antall
Rikskonsertprodusent	1
Fylkesmusikkprodusent	1
Skolekonsertmusiker	1
Skolerepresentant	1

Tabell 3.4 Musikk- og scenekunstinformanter.

Andre musikkrepresentanter og scenekunstnere	Antall
Rikskonsertenes og Kulturtankens FoU-leder (2008-2016)	1
Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef (2016)	1
Rikskonsertprodusent (2008-2009)	1
Fylkesmusikkprodusenter, Telemark (2008-2009)	2
Skolekonsertmusikere (2008-2009)	18
Koreograf (2008-2009)	1
Skuespillere (2008-2009)	2
Mimeskuespiller/danser/tegner (2008-2009)	1

I tillegg har jeg gjennomført strukturerte intervjuer med FoU-lederen, en av de involverte Rikskonsertprodusentene og koreografen. Intervjuet med Rikskonsertprodusenten og FoU-lederen ble foretatt på e-post, mens intervjuet med koreografen ble gjort per telefon. Medlemmene i Programrådet, Rikskonsertprodusenten og FoU-lederen tok seg tydeligvis god tid i e-post-intervjuene. De har gitt omfattende svar, og det er ingen påfallende forskjell i svarmengde og detaljnivå mellom epost-intervjuene og telefonintervjuet. Jeg har dermed fått både nyanserte og detaljerte kvalitetsbeskrivelser gjennom alle disse intervjuene.

Scenekunstprodusenten og regissøren Tore Vagn Lid som står bak produksjonen *Trio for to skuespillere og spansk gitar*, har skrevet artikler både om denne produksjonen og sitt syn på scenekunstformidling generelt. Her kommer han inn på noen av temaene i undersøkelsen, som forholdet mellom scenekunst og musikk og hva som er en viktig skolekonserterfaring. Jeg har ikke intervjuet Lid, men anvender Lids artikler sammen med eget innsamlet materiale i analysen (jf. Lid: Manuskript 1 og Lid 2006).

Fylkenes turnéansvarlige er som nevnt formidlingsledd mellom kultur- og skolesektorens deltakere i skolekonserter samarbeidet, og de representerer slik

sett en mellomposisjon i feltet. Her har jeg valgt å gjennomføre uformelle samtaler og strukturerte e-post-intervjuer med to turneéansvarlige i Telemark, siden disse var involvert i formidlingen av skolekonserter til den Telemarksskolen, der hoveddelen av feltarbeidet er gjennomført.

Rikskonsertenes tidligere og Kulturtankens FoU-leder frem til 2017 deltar altså i intervjuundersøkelsen. I tillegg har han vært min kontaktperson i Rikskonsertene og etter hvert i Kulturtanken gjennom hele studieperioden. Her har han jevnlig bidratt med oppdatert informasjon om rammer for og innhold i skolekonserntilbudet. I slutfasen av arbeidet har Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef svart på spørsmål om Programrådets kvalitetssikringsarbeid i dag. Også for denne kommunikasjonen har mediet vært e-post, og konsertsjefen har i likhet med sine kolleger gitt grundige og omfattende svar. De har dermed tydeliggjort hva som er endret siden studiens feltarbeidsperiode og hva som fortsatt består i de formelle retningslinjene for skolekonserntilbudet.

Skoler og skolerepresentanter

Undersøkelsen omfatter som nevnt skolekonserter på små- og mellomtrinnet i grunnskolen, der én ungdomsskolekonsert og én barnehagekonsert blir trukket inn for å få belyst kvalitetsutfordringer på disse to trinnene. Ellers er skolene jeg besøkte valgt ut fra kategoriene geografisk spredning, by- og landkommuner, små og store skoler, samt ulik andel minoritets elever. Hovedvekten av feltarbeidet er blitt gjennomført ved en stor barneskole i en landkommune i Telemark. Her har jeg observert tre forskjellige produksjoner og studert skolekonserntidtakernes syn på hver enkelt produksjon og helheten i dette tilbudet. Feltarbeidet omfatter i tillegg enkeltbesøk ved en mellomstor barneskole i en bykommune i Vest-Agder, en stor flerkulturell skole med elever fra cirka 20 nasjoner i storbyen Oslo, og en liten og mellomstor barneskole i to landkommuner i Telemark. I alle skolene unntatt Oslo-skolen er elevene fra andre nasjoner i mindretall. Se tabell 3.5 for oversikt over konsertstedene.

I tillegg til uformelle samtaler under observasjonene gjennomfører jeg som nevnt klasseintervjuer og en gruppenquete blant utvalgte S-/M-trinnselever. På grunn av de yngste elevenes begrensede skrivekunnskaper, har jeg valgt de eldste elevene på småtrinnet til denne delen av undersøkelsen. Jeg har foretatt klasseintervjuer med innledende gruppenquete i én småtrinnsklasse

Tabell 3.5 Skolene og barnehagen i undersøkelsen.

Skole/Barnehage	Totalantall elever/barn
Barneskole Telemark, stor	360
Barneskole Telemark, mellomstor	173
Barneskole Telemark, liten	125
Barneskole Vest-Agder	180
Barneskole Oslo	290
Ungdomsskole Telemark	207
Barnehage Telemark	68

Tabell 3.6 Elevinformanter i dybdeundersøkelsen (Gruppeenquete og klasseintervju).

Barneskole	4. trinn	6. trinn
Telemark, stor (360 elever)	22 elever	24 elever

(4. trinn) og én mellomtrinnsklasse (6. trinn) ved den Telemarksskolen, der mesteparten av feltarbeidet er gjennomført. Gjennom kulturkontakten på Vest-Agder-skolen har jeg fått ti elever fordelt på 5. og 7. trinnet til å svare skriftlig på samme type spørreskjema som er anvendt på Telemarksskolen. For en oversikt over elev-informantene i dybdeundersøkelsen, se tabell 3.6.

Jeg ba også kulturkontakten ved Oslo-skolen om å gjennomføre en liknende elevundersøkelse, men han fulgte dessverre ikke opp dette. Studien har dermed litt færre elevdata fra Oslo-skolen. Det har derfor vært vanskeligere å få sammenliknet elevsvarene fra denne flerkulturelle skolen med de andre skolene, der minoritetselever er i mindretall. Det har imidlertid ikke vært noen påfallende forskjeller i elevenes reaksjoner under konsertene og i de uformelle samtalene på de ulike skolene. Variasjonen i elevreaksjoner er ofte stor innad på den enkelte skole, men virker mindre skolene imellom. Kategoriene sentrum – periferi, stor – liten skole og andel minoritetselever synes altså i liten grad å avspeile sentrale og marginale kvalitetsoppfatninger blant elevene i denne undersøkelsen. Jeg har derfor ikke vektlagt type skoletilhørighet i analysen av elevenes syn. Dette sammenfallende mønsteret i elevenes svar på de ulike skolene er imidlertid interessant, for det kan tyde på at elevenes stedstilknytning ikke er så avgjørende for hva de mener kjennetegner gode skolekonserter. Her trengs det imidlertid mer forskning, siden utbredelsen av kvalitetsoppfatninger hos deltakerne i denne kvalitative studien ikke kan generaliseres.

Tabell 3.7 Allmennlærere og barnehageansatte i undersøkelsen.

Skole/Barnehage	Allmennlærere	Førskolelærer - Assistent
Barneskole Telemark, stor	2	
Barneskole Telemark, mellomstor	1	
Barneskole Telemark, liten	1	
Barneskole Vest-Agder	1	
Barneskole Oslo	2	
Ungdomsskole Telemark	1	
Barnehage Telemark		1 - 1

Tabell 3.8 Kulturkontaktene i undersøkelsen.

Skole	Kulturkontaktens stilling (og bakgrunn)
Barneskole Telemark, stor (360 elever)	Inspektør (allmennlærer m/musikk)
Barneskole Vest-Agder (173 elever)	Inspektør og lærer (allmennlærer u/kunsthøgskole)
Barneskole Oslo (290 elever)	Lærer (allmennlærer u/kunsthøgskole)

Som i utvalget av musikk- og scenekunstnere representerer de voksne skoleinformantene forskjellige grupper i skolekonsertsamarbeidet. Jeg har gjennomført uformelle samtaler med deltakende allmennlærere på alle skolene og med ansatte i barnehagen (se tabell 3.7). I tillegg har jeg foretatt strukturerte intervjuer med kulturkontaktene ved tre av skolene. Kulturkontaktene har ulike faglige bakgrunn, ulike yrkesoppgaver, og to av dem inngår i skolens ledelse (se tabell 3.8).

To av kulturkontaktene er altså allmennlærere uten musikk eller andre kunsthøgskolefag i fagkretsen. Den ene er både inspektør og lærer, og den andre lærer på fulltid. Intervjuene med dem ble foretatt per e-post. Den tredje kulturkontakten har bakgrunn som allmennlærer med fordypning i musikk ved den Telemarksskolen, der dybdeundersøkelsen er foretatt. Hun var på dette tidspunktet inspektør i 100 % stilling. Intervjuet med henne er et personlig intervju, men basert på de samme strukturerte spørsmålene som i e-post-intervjuene med de andre kulturkontaktene. Hun fikk også tilsendt disse spørsmålene på e-post før vi møttes. Utgangspunktet for de tre intervjuene var derfor likt. Siden alle de voksne skolerepresentantene har lærerutdanning og er eller har vært lærere, bruker jeg fellesbetegnelsen *lærere* når jeg refererer deres svar som gruppe. I gjengivelsen av enkeltutsagn presiserer jeg imidlertid om læreren også er kulturkontakt.

Mens alle musikkinformantene i undersøkelsen tok seg god tid i epost-intervjuene og ga omfattende og detaljerte svar, er forskjellen større mellom kulturkontaktene. Selv om både de åpne og lukkede spørsmålene blir besvart av alle tre, er svarene i det muntlige intervjuet mye mer omfattende og detaljert. Det hadde nok derfor vært en fordel for undersøkelsen om jeg hadde gjennomført muntlige intervjuer med alle kulturkontaktene. Mens musikkformidlerne i undersøkelsen har skolekonserter som sitt spesialområde, må kulturkontaktene fordele sitt engasjement og sin tid på mange ulike fag og oppgaver. Muntlige intervjuer hadde lettet deres svarsituasjon og trolig gitt mer detaljerte kvalitetsbeskrivelser. Likevel er svarene kulturkontaktene gir profilerte og nyanserte både i kvalitetssyn og språklige virkemidler. Jeg har derfor fått en rimelig stor variasjon i kvalitetsbeskrivelser gjennom de tre intervjuene.

Det totale utvalget av informanter, produksjoner og konsertsteder i undersøkelsen representerer altså ulike typer sentrale og marginale posisjoner i skolekonsertfeltet. Gjennom kvalitative undersøkelsesmetoder får jeg dessuten et mangfold av verbale og nonverbale data. Og med eksplorative og deskriptive tilnæringsmåter i forskningsprosessen utforsker jeg deltakernes kvalitetsoppfatninger og undersøker nærmere deres syn på eksisterende kvalitetsdebatter. Med mitt valg av forskningsdesign legger jeg til rette for en synliggjøring av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om skolekonserter. Her er dokumentanalysen utgangspunkt for undersøkelsen av deltakernes kvalitetsoppfatninger. Gjennom studier av sentrale planverk søker jeg som nevnt kunnskap om skolekonsertdebattens kontekst og de generelle kvalitetskriteriene partene er forpliktet til å følge. Departementets føringer for DKS og formelle retningslinjer for musikktilbudet er tema i neste kapittel.

KAPITTEL 4

Formelle kvalitetskrav

De formelle føringene for DKS og skolekonserttilbudet er nedfelt i departementets og Kulturtankens plandokumenter for DKS. Her finner vi de kvalitetskravene samarbeidspartene er forpliktet til å følge og som dermed representerer det formelle grunnlaget for kvalitetsdebattene. Når det gjelder departementets retningslinjer legger jeg i dokumentanalysen vekt på den siste stortingsmeldingen om DKS, *Kulturell skulesekk for framtida*. Meldingen kom i november 2007, året før studiens feltarbeid begynte, og har vært retningsgivende for DKS-ordningen siden da. I analysen av spesifikke føringar for musikktilbudet i DKS sammenholder jeg dagens plandokumenter med de som var gjeldende i perioden for feltarbeidet. Her studerer jeg Kulturtankens mandat og merkevareplattform, Rikskonsertenes handlingsprogrammer og Programrådets mandat for kvalitetssikring av skolekonserter. Først er det imidlertid viktig å se nærmere på de sentrale føringene som har preget DKS-ordningen helt siden 2008 og som fortsatt er gjeldende, nemlig KKD's stortingsmelding om DKS.

Departementets føringar for DKS

I kapitlene 1, 2 og 3 gikk jeg inn på noen av departementets retningslinjer for DKS, slik de kommer til uttrykk i St.meld. nr. 8 (2007-2008): *Kulturell skulesekk for framtida*. Her beskrives prosedyrer for kvalitetssikring av DKS og analytiske kvalitetskriterier for kultur- og opplæringssektorens ansvarsområder. Samtidig målbærer meldingen et dialogisk formidlingssyn. DKS skal preges av dialogiske formidlingsprosesser gjennom kultur møter og samarbeid mellom kultur- og skolesektor. Selv om hovedvekten av kvalitetskriteriene er analytiske, har *Kulturell skulesekk for framtida* altså et normativt, prosessorientert grunnsyn.

Meldingen inneholder også noen få normative og mer produktorienterte kriterier som rettes mot kunst- og kulturproduksjonene. Innholdet i

kulturmøtene skal være *nyskapende, utfordrende, kulturelt mangfoldig* og *profesjonelt* (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39-41). Dette er kvalitetskategorier som brukes av mange kulturaktører i norsk kulturliv og som har preget konsensusnivået i de europeiske kunstdebattene i nyere tid. Departementet fremhever her modernismens og postmodernismens generelle og abstrakte kvalitetskriterier for kunst sammen med kravet om profesjonalitet.¹ De konkretiserer ikke *hva* de mener med nyskapende og utfordrende produksjoner, men de er litt mer konkrete i omtalen av kulturelt mangfold og profesjonalitet i DKS.

Målet om *kulturelt mangfold* i DKS handler om å gi rom for «ulike kunst- og kulturuttrykk med røtter i eit mangfold av kulturar og frå ulike tidsepokar» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). I utgangspunktet bruker altså departementet begrepet kulturelt mangfold i *vid* betydning. Kulturelt mangfold er her ensbetydende med *kulturelt demokrati* (jf. Røyseng 2006: 144). I deres konkretiseringer av hva kulturelt mangfold innebærer i DKS legger de imidlertid vekt på «eit mangfold av kunst- og kulturuttrykk [...] til dei nasjonale minoritetane og til dei nye minoritetsgruppene» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 41-42). Da anvender departementet begrepet kulturelt mangfold i *smal* betydning, nemlig om ulike minoriteters kultur, ikke om kulturell bredde i vid forstand. De skiller dessuten mellom bredde og kulturelt mangfold som to ulike målsetninger for DKS. Når det gjelder *bredde*, brukes denne betegnelsen i en uvanlig og smal betydning. Bredde betyr i meldingen profesjonelle uttrykk innen ulike kunst- og kulturområder, samt «variasjon i formidlingsmåtane», ikke brede målgrupper eller fokus på minoriteters kultur (Ibid: 22). Begrepet gis altså en snevrere betydning i DKS-meldingen enn det fikk i 70-åras kulturpolitikk, der kulturell bredde betyr «breiast mogleg deltaking» og omfatter også amatørers kulturaktiviteter og alle andre personer og grupperingers kulturuttrykk (St. meld. nr. 8 (1973-74): 46).

Kravet til *profesjonalitet* blir dermed overordnet målene om kulturelt mangfold og bredde i departementets retningslinjer for DKS. Kulturelt mangfold og bredde i DKS betyr profesjonelle kulturuttrykk fra ulike kulturer, tidsepoker og kunst- og kulturområder formidlet på ulike måter. Men hva innebærer profesjonalitet i denne sammenhengen? Siden profesjonalitet i likhet med kvalitet er et hovedmål for DKS, blir det viktig å avklare hva profesjonalitet i DKS kan bety.

1 Jf. Wagle Christensen og Christensen i Grothen og Reksten (red.) 2010.

Kvalitet som profesjonalitet

KKD bruker begrepene *kvalitet* og *profesjonalitet* om hverandre i DKS-meldingen og definerer slik sett det ene gjennom det andre. I sin beskrivelse av prinsippet om høy kvalitet skriver de at «elevane skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høg kunstnarleg kvalitet» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 23). Profesjonalitet skal altså innebære høy kvalitet og motsatt. Men på hvilke *måter* skal kunst- og kulturtilbudet i DKS preges av profesjonalitet og høy kunstnerlig kvalitet?

Som beskrevet i kapitlet «Prosesskvalitet og produktkvalitet», kan kvalitetskategorier som nyskaping og kulturelt mangfold anvendes om både kulturformidlingens produkter og prosesser. Det samme gjelder for kategorien *profesjonalitet*, og i sine beskrivelser av profesjonalitet peker departementet nettopp på formidlingsprosessene og kulturproduktene i DKS:

Gjennom Den kulturelle skulesekken skal elevar i grunnskulen, og etterkvart den vidaregåande skulen, få møte profesjonell kunst og kultur i alle sjangrar. [...] Arbeidet eller produksjonen må i alle høve kvalitetssikrast innanfor profesjonelle rammer (Ibid: 23, 38).

Her omfatter departementets mål om profesjonalitet to helt forskjellige utfordringer i DKS. Sosiologen Mie Berg Simonsen har funnet den samme dikotomien i debatten om profesjonalisering av norske kor. Hun kaller disse to beskrivelsene av profesjonalitet for ulike *syn* på profesjonalitet i sin Kulturrådsrapport *Profesjonalisering av kor*: «Det ene [synet] definerer profesjonalitet i forhold til *resultatet* og det andre til *arbeidsbetingelser*» (Simonsen 2010: 11). Både i stortingsmeldingen om DKS og debatten om profesjonalitet i kor knyttes altså kriteriet profesjonalitet på den ene side til det kunstneriske resultatet på mikroplanet, og på den andre side til arbeidsbetingelser på makronivået. På makroplanet handler profesjonalitet om «organisatoriske og økonomiske vilkår» og dermed om mer kvantitative rammer for arbeidsprosessene (Ibid). I forhold til mikroplanet defineres imidlertid profesjonalitet mer kvalitativt som «høg kunstnarleg kvalitet» ved kunst- og kulturtilbudet (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 23).

Departementets beskrivelser av profesjonalitet i DKS omfatter dermed to helt forskjellige arbeidsområder som fordrer helt ulike typer rammer og kompetanse. Som Simonsen skriver:

Disse to ulike forståelsene av profesjonalitet, som begge har et høyt kvalitetsnivå som mål, kan i praksis innebære ulike profesjonaliseringsprosesser, i den forstand at de vil

se ulikt på hva som er nødvendige og fruktbare betingelser for å oppnå kvalitet (Simonsen 2010: 11).

Med målet om profesjonalitet på både mikro- og makroplanet i DKS stiller departementet ulike typer krav til samarbeidsaktørene. Det er to forskjellige *profesjonaliseringsprosesser* som skal gjennomføres og dermed ulike betingelser som må ligge til grunn. Profesjonalitet og kvalitet på det organisatoriske makroplanet innebærer i KKDs beskrivelser *prosedyrer* for samarbeidspartenes planlegging, rapportering og evaluering. I gjennomføringen av kulturmøtene på mikroplanet i DKS handler profesjonalitet om *personenes* profesjonalitet. De skal kunne skape et innhold i tilbudet med høy kunstnerisk kvalitet (Ibid: 13).

Når det på mikroplanet fokuseres på den profesjonelle kompetansen enkeltpersoner eller grupper skal inneha, nærmer vi oss den klassiske definisjonen av profesjonalitet. Ordet *profesjonalitet* kommer av *profesjon* som betyr yrke, næringsgren og håndverk (Kunnskapsforlaget 1986). Profesjonalitet kan altså henvise til *yrket* en person innehar og til en persons *utøvelse* av et håndverk uavhengig av om utøvingen er del av personens yrke eller fritidsaktivitet. I den første betydningen av ordet dreier det seg om *formell* profesjonalitet uavhengig av nivået på personens yrkesutøvelse. I den andre betydningen handler det om *reell* profesjonalitet og dermed om at personens håndverk er profesjonelt utført. Profesjonelle personer kan dermed ha *formell* kompetanse, realkompetanse eller begge deler (jf. Nygren 2004: 131).

Hvordan er så forholdet mellom personenes formelle og reelle profesjonalitet i DKS? I sin klassiske profesjonsdefinisjon beskriver sosiologen Ulf Torgersen profesjonalitet som *skolering* gjennom utdanning:

I vår definisjon vil ikke uttrykket profesjon gå på en kategori yrker, men på *en relasjon mellom yrker og en spesiell utdanning*. [...] Det er altså en bestemt type kombinasjon av yrkesmotivasjon og utdannelsesmonopol som utgjør den profesjonen (Torgersen 1972: 10).

I følge Torgersen innebærer profesjonsbegrepet dermed formell profesjonalitet. Personen må ha skaffet seg sin profesjonelle yrkeskompetanse gjennom en spesifikk utdanning. Han kopler til og med profesjon til begrepet *utdannelsesmonopol*. Nå er det mange typer utdanninger som er relevante for alle de forskjellige samarbeidsaktørene i skolekonsertfeltet. Siden hovedfokuset i

denne studien er musikers formidling på mikroplanet, kan det imidlertid være interessant å dvele litt ved noe av det som har kjennetegnet utdanningsmonopolet for musikere.

Norsk musikerutdanning har helt til slutten av forrige århundre hovedsakelig vært utdanning i notebasert kunstmusikk. Norge fikk for eksempel sitt første utøverstudium i jazz, Jazzlinja i Trondheim, først i 1979 (NTNU nettnotat). Her er det altså kunstmusikken som har hatt monopol, og en utdannet musiker har vært ensbetydende med en skolert utøver av kunstmusikkens stilarter. Innholdet i dette utdanningstilbudet har dermed vært preget av det sosialantropologen Robert Redfield kaller *den store tradisjon*, nemlig en kultivert, skolert og skriftlig formidlet elitekultur for de få, i motsetning til *den lille tradisjon* som er betegnelsen Redfield bruker om den uskolerte og muntlig overleverte folkekulturen for de mange (Redfield 1956: 41f). Med sin analytiske dikotomi får Redfield dermed beskrevet ulike *trekk* ved disse kulturtradisjonene som ofte betegnes med de normative begrepene høy og lav kultur.²

Etter hvert har det imidlertid blitt utviklet musikerutdanningstilbud også i «den lille tradisjon», slik som muntlig tradert folkemusikk og andre populære, muntlig overleverte sjangre som jazz, pop og rock. For eksempel tilbyr Norges musikkhøgskole nå utøvende studier i folkemusikk og improvisert musikk/jazz i tillegg til klassisk (NMH: Nettnotat), og Universitetet i Agder har utøvende studier i rytmisk musikk/populærmusikk (UiA: Nettnotat). Nå er det altså mulig å snakke om godt skolerte musikere også innen populære i betydningen folkelige sjangre for de mange.³ Tross stadig nye utdanningstilbud har likevel *handlingsbåren kunnskap* vært vel så viktig som skolert kunnskap i musikernes yrkesutøvelse. Det gjelder både i utøvelsen av kunstmusikk, ulike typer populærmusikk og de etter hvert mange variantene av cross-over-musikk (jf. Gripsrud (red.) 2002: 15ff). Musikeroppdrag og stillinger tilbys på bakgrunn av prøvespill, innspillinger og kjennskap, ikke bare vitnemål fra utdanningsinstitusjoner. Profesjonalitet som musiker har dermed først og fremst betydd profesjonell yrkesutøvelse som musiker, ikke avlagte skoleeksamener.

2 Her er musikkviteren Anne Svånaug Blengsdalens anvendelse av Redfields begreper på maktforholdet mellom kunstmusikk- og folkemusikk-tradisjonen i Norge fra 1660-1800 illustrerende for utviklingen av norsk musikerutdanning (Blengsdalen 2015). Blengsdalen tar i sin analyse utgangspunkt i Peter Burkes videreutvikling av Redfields kulturteori (Burke 1978).

3 Den opprinnelige betydningen av termen *populær* er nettopp folkelig, «det som tilhører folket» og dermed «det som er godt likt av mange» (jf. Gripsrud (red.) 2002: 11).

I forhold til musikerens jobbmuligheter er det derfor ikke nødvendigvis så viktig *hvordan* de tilegner seg sine kunnskaper. Reell profesjonalitet som musiker betyr handlingskompetanse. Det avgjørende er altså kvaliteten ved eller *nivået* på personenes musikkutøving, enten de har tilegnet seg sin realkompetanse gjennom utdanning eller egenerfaring. Nå er det heller ikke bare formell profesjonalitet som er hovedmålet med musikerutdanningene. Selv om mange profesjonsutdanninger kritiseres for ikke å være praksisrettete nok, skal forholdet mellom utdanning og praksisfelt per definisjon vektlegges i slike utdanninger. Utvikling av studentenes handlingskompetanse er slik sett like viktig som deres innfrielse av formelle krav også her.⁴ Musikerutdanningene og DKS har dermed et felles mål, nemlig å bringe frem profesjonelle musikere i betydningen handlingskompetente personer.

Departementet tar konsekvensen av at kulturformidlerne i DKS både er skolerte, profesjonelle yrkesutøvere og ressurssterke «enkeltpersonar med lokal og handlingsbåren kunnskap», og åpner for begge typer kompetanse (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 38). Kulturformidlerne behøver derfor ikke være kulturutdannede personer med kulturformidling som profesjon. Det er *innholdet* i og *rammene* rundt formidlingen som skal være profesjonelle, og i departementets føringer fremstår rammene som det primære. Både arbeidet og produksjonene skal «kvalitetssikrast innfor profesjonelle rammer». Kultursektoren skal kvalitetssikre «det kunstnarlege og kulturfaglege innholdet, formidlingsmetodar og kulturarrangement», mens utdanningssektoren har ansvar for læreplanknytning og tilrettelegging for målgruppen (Ibid: 38-39). Profesjonalitet skal altså prege både de *kunst- og kulturfaglige* og de *skolefaglige* rammene.

Departementet fordeler her ansvaret for de profesjonelle rammene rundt DKS sine kulturmøter på kultur- og skolesektoren, men de klargjør likevel ikke hva profesjonalitet i denne sammenhengen innebærer. KKD er ikke tydeligere i sine beskrivelser av profesjonalitet enn de er i sine definisjoner av kvalitet. Også når det gjelder profesjonalitet presenterer de kun noen generelle, analytiske kriterier for rammene rundt formidlingen og vurderingen, uten å si noe om hvilke kvaliteter disse rammene skal ha. Dessuten blir ikke forholdet mellom de voksnes profesjonelle formidling og elevenes medvirkning i dialogisk

4 Se blant annet psykologen Pär Nygrens bok om forholdet mellom utdannings-, yrkes- og privatsfæren i utvikling av personers profesjonelle handlingskompetanse (Nygren 2004).

formidling drøftet i forbindelse med målet om kvalitet og profesjonalitet. Departementet gir dermed heller ingen kriterier for utøvernes *formidlingskompetanse*.

I kapitlet «Partenes vurderingskomperanse» viste jeg at det er behov for en klargjøring av hva profesjonalitet i *vurdering* av skolekonserter innebærer. Det kan se ut som det samme behovet er tilstede for *kulturformidlerne* i DKS. Når departementet kun skriver at det profesjonelle kunst- og kulturtilbudet skal preges av høy kunstnerlig kvalitet uten å være tydeligere på *hva* kvalitet og profesjonalitet i DKS skal innebære, opererer de bare med sirkeldefinisjoner (Ibid: 23). Dette er i følge Breivik og Christophersen vanlig i styringsdokumenter og enkeltpersoners muntlige og skriftlige kommunikasjon om DKS:

I mange tilfeller ser begrepene «kvalitet» og «profesjonalitet» ut til å fungere som forklaringer for hverandre: God kvalitet er profesjonell kunst, som har god kvalitet, og dermed er profesjonell” (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 182).

En avklaring av hva profesjonalitet i skolekonserter på mikroplanet innebærer, handler dermed om å utdype hva kvalitet kan bety i denne sammenhengen. Denne studien av samarbeidspartenes praksisnære kvalitetskriterier vil dermed være relevant også for kommunikasjonen om profesjonalitet i DKS.

Sentrale føringer for musikk i DKS

Med opprettelsen av Kulturtanken som nasjonal enhet for alle kulturområdene i DKS samordnes også de sentrale føringene for de ulike uttrykkene. Kulturtanken har derfor utformet en merkevareplattform som skal ligge til grunn for hele DKS (jf. Kulturtanken: 23.11.2016). Frem til nå har imidlertid Rikskonsertenes handlingsprogrammer vært retningsgivende for skolekonserntilbudet. Handlingsplaner endres for hver ny planperiode, og spørsmålet blir da hva som forandres og hva som føres videre i disse planene? Jeg sammenholder her Rikskonsertenes siste handlingsprogram med det dokumentet som var gjeldende i perioden for feltarbeidet (Rikskonsertene 2016, 2008-2009). Målet er å få avklart hvilke formelle kvalitetskrav som studiens musikkrepresentanter skulle forholde seg til, og samtidig få synliggjort hvilke krav som preger Rikskonsertenes føringer det året de omdannes til Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. Jeg trekker dessuten inn Kulturtankens mandat og merkevareplattform for å se om Rikskonsertenes

verdier blir videreført i de nye retningslinjene for DKS. Siden Rikskonsertene som organisasjon er utgangspunktet for den nye DKS-etaten, blir det viktig for kvalitetsdebattene fremover å ha kjennskap til den tradisjonen Kulturtanken bygger på.

Visjoner og mål

Mens det normative grunnsynet i DKS-meldingen fra 2007-2008 er dialogisk og prosessorientert, har Rikskonsertenes visjon og formål vært mer monologisk og verkfokusert. Frem til 2006 hadde Rikskonsertene som visjon «å gjøre levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet tilgjengelig for alle mennesker i landet» (Rikskonsertene 1995). Og selv om Rikskonsertene i 2006 utformet en ny visjon, slapp de ikke tak i den gamle. Den ble ført videre som Rikskonsertenes *formål*, og ti år etter innleder dette formålet fortsatt deres retningslinjer for musikk i DKS (jf. Rikskonsertene 2008-2009; KT/RK: Nettnotat 1). Ordlyden er riktignok justert litt, for den ambisiøse målsettingen om å nå alle mennesker i landet, er erstattet av det mer pragmatiske «flest mulig». Målet om levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet står likevel fast.

Rikskonsertenes visjon fra 2006, som i likhet med formålet er ført videre i deres planverk frem til nå, har et helt annet fokus. Her heter det at *Rikskonsertene – berører, overrasker og begeistrer* (jf. Bergroth-Plur 2008; Rikskonsertene 15.03.2016). Med denne visjonen rettet Rikskonsertene fokuset bort fra formidlingens *innhold* og frem mot deltakernes *opplevelser*. Som i departementets føringer for DKS ble også visjonen for skolekonserntilbudet dialogisk og prosessorientert. Samtidig er Rikskonsertenes monologiske og verkorienterte formål altså ført videre hver gang deres handlingsprogram er blitt fornyet. Det er dermed oppstått en *spenning* i disse retningslinjene som det blir interessant å se hvordan Rikskonsertene har løst i praksis. Her kan det nemlig bli et spørsmål om hva som veier tyngst i deres vurderinger. Vil de først og fremst gjøre kvalitetsmusikk tilgjengelig eller er hensynet til elevenes opplevelser og ønsker viktigere? Legger de størst vekt på formidling av kvalitetsprodukter eller på utøvernes ledelse av kvalitetsprosesser? Og siden denne spenningen er ført videre i Kulturtankens retningslinjer, vil forholdet mellom prosess- og produktkvalitet bli et viktig diskusjonstema også i deres videre virksomhet. Den nye DKS-etaten skal nemlig preges av de prosessorienterte verdiene *Modig, Engasjerende,*

Samlende, mens musikk- og kulturtilbudet fortsatt skal ha *høy kunstnerisk kvalitet* (Kulturtanken 23.11.2016; KT/RK 12.10.2016).

Det er imidlertid ikke bare spenningen mellom prosess- og produktkvalitet som har preget føringene for musikk i DKS frem til nå. Ser vi nærmere på Rikskonsertenes retningslinjer kommer enda et trekk til syne. Med visjonen fra 2006-2016 legger de også vekt på deltakernes *positive* opplevelser – de skal bli berørt, overrasket og begeistret –, mens de i mindre grad betoner *utfordringer*, slik KKD gjør med sin vektlegging av «nyskapande produksjonar [...] som kan utfordre dei førestillingane vi har om kunst» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40). Departementet understreker til og med at møter med kunst og kultur ikke alltid gjør at en blir positivt innstilt (Ibid: 22). Her ser det altså ut som Rikskonsertene og departementet gir uttrykk for to ulike syn på kunst og formidling. Rikskonsertenes visjon gir assosiasjoner til den *musiske* pedagogikkens idealer, der barnets estetiske opplevelser og selvtillit står i sentrum (jf. Hanken/Johansen 2013: 180ff; Bjørkvold 2014). Departementets ordbruk er mer i tråd med *kritisk* kunstdidaktikk, der utvikling av elevenes kritiske bevissthet er et hovedanliggende (jf. Hanken/Johansen 2013: 227ff). Denne kunstdidaktikkens målbærere har til og med stått i opposisjon til den musiske bevegelsen. De hevder at vektleggingen av harmonisk innlevelse og utfoldelse kan virke tilsørende på maktforhold og dermed bidra til undertrykking av elevene (jf. for eksempel Adorno 1970/1998: 153).

Nå kan selvfølgelig visjonen om å overraske innebære utfordringer, så det er ikke sikkert Rikskonsertene har stått så langt fra departementets idealer i praksis. *Kunstnerisk fornying* betones nemlig i utdypingen av Rikskonsertenes formål både for feltarbeidsperioden og omstillingsåret 2016 (KT/RK: Nettnotat 1; Rikskonsertene 2008-2009). Og målet om fornying er videreført i Kulturtankens *Merkevareplattform*, der de skriver at «vi har tenkt å være innovative» (Kulturtanken 23.11.2016). Betyr det at Rikskonsertene før og Kulturtanken nå også er opptatt av kunstens kritiske funksjon? Og er i tilfelle den nye DKS-etaten tydeligere på forholdet mellom utfordring og utfoldelse i sine føringer enn det Rikskonsertene var?

Det interessante er at direktøren nettopp fremhever *utfordringer* i sine første programerklæringer for virksomheten. I et intervju med Morgenbladet, der hun blir spurt om hva som er hennes mest utpregede ambisjon for Kulturtanken, svarer Lin Marie Holvik: «At barn og ungdom skal utfordres kulturelt» (Morgenbladet 1.07.2016). Og det ser ut som hun har resten av etaten med seg,

for i Kulturtankens verdier legges det vekt på mot. Den skal som nevnt være «modig, engasjerende og samlende» (Kulturtanken 23.11.2016). Samtidig preges også disse verdiene av den spenningen vi så mellom DKS-meldingen og Rikskonsertenes siste visjon. Kulturtanken skal være *modig*, utfordrende og samtidig positivt *samlende*. Dermed vil DKS trolig også i fremtiden måtte balansere mellom musiske og kritiske idealer. Igjen blir spørsmålet hvordan studiens musikkrepresentanter løser denne spenningen i sitt arbeid. Vil de først og fremst skape positive og samlende kulturopplevelser, eller legger de større vekt på modige og utfordrende kulturmøter?

Kvalitet er altså et overordnet mål i regjeringens mandat for Kulturtanken, slik det har vært det i Rikskonsertenes handlingsprogram for musikk i DKS. Kulturtanken skal «styrke den kunstneriske og formidlingsmessige kvaliteten i DKS-tilbudet innen alle kunstretninger» (KUD 18.08.2015). Hva kvalitet innenfor de ulike uttrykkene skal innebære, sier imidlertid verken regjeringens mandat eller Kulturtankens merkevareplattform noe om. Er Rikskonsertenes siste handlingsprogram for musikk i DKS tydeligere her? I sitt omstillingsår skal Kulturtanken/Rikskonsertene som tidligere «gjøre levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet tilgjengelig [...]» (Rikskonsertene 2008-2009, 2016). Og i fortsettelsen understrekes viktigheten av kunstnerisk fornying, men bortsett fra dette, hva mener de egentlig med musikk av høy kunstnerisk kvalitet?

Heller ikke Rikskonsertene er veldig konkrete i sine handlingsplaner, men noen aspekter går stadig igjen. De vil tilgjengeliggjøre *det beste*, og de vil ha *sjangerbredde*. I feltarbeidsperioden ville Rikskonsertene «nå eit stort publikum i alle delar av landet med det beste frå ulike musikkjangrar og musikk-kulturar» (Rikskonsertene 2008-2009). Og i handlingsplanen for 2016 er de ikke snauere enn at de vil «sikre og utvikle verdens beste skolekonsertordning» (Rikskonsertene 2016: 2). Også i denne planen koples det beste til sjangre og musikk-kulturer. De vil «være døråpner for all verdens musikk» og «utvikle [...] konserter innen alle sjangre» (Ibid: 1-2).

Mens departementet vil ha *profesjonell* kunst og kultur i DKS, har Rikskonsertene valgt det enda åpnere begrepet *best*. Likevel er KKD og Rikskonsertene trolig ganske samstemte her. Departementet definerer som nevnt profesjonalitet på mikroplanet til *høy kunstnerlig kvalitet* (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Det er samme formulering som Rikskonsertene siden 2006 har anvendt i sitt formål, og de vil altså formidle høyest mulig kunstnerisk

kvalitet gjennom det beste. Selv om Rikskonsertene her, i likhet med departementet, opererer med sirkelforklaringer (høy kunstnerisk kvalitet er det beste som har høy kunstnerisk kvalitet), gir de en viktig presisering. De knytter målet om kvalitet og det beste til kulturelt mangfold i vid betydning. «Verdens beste skolekonsertordning» skal ha bredde både i tilbudet («alle sjangre») og i målgruppen («stort publikum», «flest mulig»). Målet er som tidligere å utvikle de beste skolekonsertene innen et kulturelt mangfoldig tilbud for et stort og mangfoldig publikum. Og selv om Kulturtankens retningslinjer ikke inneholder slike presiseringer, ønsker de tydeligvis å bygge videre på «verdens beste skolekonsertordning». Deres overordnede mål er nemlig å gjøre «Norge til en ledende kunst- og kulturnasjon for barn og unge» (Kulturtanken 23.11.2016).

Det er interessant å se at Rikskonsertenes visjoner og mål tross stadig skiftende planer er veldig stabile, og at flere av deres målsettinger er ført videre i Kulturtankens retningslinjer. De innebygde spenningene mellom et prosessorientert og et produktfokustert formidlingssyn og mellom musiske og kritiske idealer i dokumentene fra 2000-tallet preger også dagens føringer for musikk i DKS. Det samme gjør kvalitetskriteriene *profesjonalitet*, *nyskaping* og *kulturelt mangfold*. Og mens spenningene først ble synlig i departementets og Rikskonsertenes ulike formuleringer, er de to aktørene mer samstemte i sine beskrivelser av disse tre kvalitetskriteriene. I St.meld. nr. 8 (2007-2008) og Rikskonsertenes handlingsprogram koples det overordnede målet om kvalitet, profesjonalitet og det beste til nyskaping og kulturelt mangfold i vid betydning. Dette er svært generelle kvalitetskriterier, så her preges planene tydeligvis av det dypereliggende, mer abstrakte og stabile konsensusnivået i kvalitetsdebattene som Langsted og hans medforfattere henviser til i boka *Ønskevistmodellen* (Langsted et al., 2003: 144). Det blir dermed viktig å få synliggjort hvilke *spesifikke* kriterier studiens Rikskonsert-representanter har anvendt for å velge ut det beste og det nyskapende fra hver enkelt musikkjanger og musikk-kultur.

Kvalitet skulle og skal imidlertid ikke bare prege innholdet i skolekonserttilbudet. I studiens feltarbeidsperiode ønsket Rikskonsertene «å bli oppfatta som ein moderne og effektiv organisasjon med høg kvalitet på leiing, forvaltning og gjennomføring» (Rikskonsertene 2008-2009). Og i handlingsplanen for 2016 kopler de målet om å sikre og utvikle verdens beste skolekonsertordning ikke bare til ordningens innhold, men også til organisatoriske utfordringer som kompetansedeling (Rikskonsertene 2016: 2). Målet om kvalitet og det

beste anvendes altså både på *mikroplanet*, nemlig om skolekonsertene, og på *makroplanet* og dermed om Rikskonsertene som organisasjon, produsent, formidler og forvalter. Denne koplingen mellom mikro- og makroplan preger også Kulturtankens mandat. Deres oppdrag er å styrke og utvikle kvaliteten både i *DKS-tilbudet* og i *DKS-ordningen* (KUD 18.08.2015).

Som planene og mandatet viser, er retningslinjene også her generelle og stabile over tid. Hvordan Kulturtanken i tiden fremover skal kunne nå sitt mål om kvalitet på makroplanet er et viktig spørsmål som ikke blir besvart med denne studien, siden temaet er skolekonserten som et konkret møte på mikroplanet. For analysen blir det likevel nødvendig å gå nærmere inn på de sidene ved makroplanet som har *direkte* innvirkning på mikroplanet, nemlig Programrådet for skolekonserter og deres kvalitetssikring av hver enkelt musikkproduksjon.

Programrådets kvalitetssikring

Kulturtankens mandat er altså «å styrke den kunstneriske og formidlingsmessige kvaliteten i DKS-tilbudet innen alle kunstretninger». Og rammene for dette kvalitetsarbeidet skal som for resten av omstillingsprosessen være klare innen høsten 2018 (KUD 18.08.2015; KT/RK 28.09.2016). Kulturtanken skal da ha utviklet nye ordninger for kvalitetssikring av de ulike kulturtilbudene i DKS (jf. KT/RK 12.10.2016) Inntil videre er det imidlertid stadig Programrådet for skolekonserter som har ansvar for å kvalitetssikre musikktilbudet i DKS. «Produksjoner skal godkjennes i denne instansen (programrådet)» som det står i Kulturtankens dokument om overgangsordningen for skolekonsertene (Ibid).

Programrådet har retningslinjer for både rådets sammensetning og deres vurderinger (jf. KT/RK: Nettnotat 2). Her finner vi de kvalitetskriteriene programrådsmedlemmene er forpliktet til å anvende og som skolekonsertprodusenter og utøvere må forholde seg til om de skal få anbefalt sin produksjon. Også i studiet av disse retningslinjene er det nødvendig med en analyse av det dokumentet som gjaldt for studiens feltarbeidsperiode (jf. Rikskonsertene 2008). Det er imidlertid skjedd større og mer vesentlige endringer i Programrådets retningslinjer enn i målsettingene for musikk i DKS siden da. For kvalitetsdebattene i skolekonsertfeltet er det derfor interessant å gå grundigere inn i disse endringene enn jeg gjorde i analysen av musikktilbudets visjoner og formål. Sammenligning av nye og gamle retningslinjer for Programrådet får dermed en sentral plass i denne fremstillingen. Det siste

mandatet for Programrådet ble utformet i 2015, året før omorganiseringen av Riskonsertene. Dette mandatet er fortsatt gjeldende, men i rådets arbeid er navnet Rikskonsertene nå erstattet av *Kulturtanken* (Iversen 07.02.2017).

Kriteriene for *sammensetning* av Programrådet er uendret siden 2008. Både i feltarbeidsperioden og nå skal Programrådet for skolekonserter «samlet ha en bred faglig kompetanse». Sammensetningen er spesifisert, og rådet skal som tidligere bestå av 2 fylkesprodusenter, 1 Rikskonsertprodusent (nå «Musikkfaglig representant for Kulturtanken»), 1 musikerrepresentant, 1 grunnskolerepresentant og en utvalgsleder fra Rikskonsertene (nå Kulturtanken) (Rikskonsertene 2008: 1, 2015: 1; Iversen 07.02.2017). Selv om det ikke uttales eksplisitt, er det her underforstått at fylkesprodusentene er musikkprodusenter. I de formelle føringene for bred faglig kompetanse og erfaring vektlegges altså ulike typer *musikkfaglig* utdanning og yrkeserfaring med skolekonserter. Samtidig bringes også skolens *pedagogiske* spesialkompetanse inn gjennom den ene grunnskolerepresentanten.

I Programrådet for 2008 og 2009 hadde også grunnskolerepresentanten musikkfaglig bakgrunn. Han hadde musikk i fagkretsen og jobbet både som musikk lærer og skolekonsertmusiker. Rådets musikerrepresentant var i likhet med musikk læreren skolekonsertmusiker, og i tillegg til musikkutdanning hadde hun etterutdanning i tverrkunstnerisk musikkformidling. Ellers hadde Programrådet for denne perioden ingen formell spesialkompetanse i andre kunstuttrykk enn musikk. Allmennlærere var heller ikke representert, selv om musikk læreren tidligere hadde jobbet som allmennlærer. Dessuten ble ikke elevrepresentanter trukket inn i vurderingsarbeidet. Programrådet representerte dermed både formelt og reelt bred kunnskap om *musikkformidling* i grunnskolen, ikke bredde i betydningen ulik performativ kunstkompetanse eller alle parter i skolekonsertsamarbeidet.

Også i dag består altså Programrådet for skolekonserter av musikkformidlere og en grunnskolelærer. Som konsertsjefen i Kulturtanken/Rikskonsertene sier det: «Det er fortsatt musikk- og skolebakgrunn som er faste kompetanser i Programrådet». Scenekunstnere og elever har dermed heller ikke nå noen formell rolle i Programrådets kvalitetssikringsarbeid. Konsertsjefen begrunner det generelle bortvalget av scenekunstkompetanse slik:

Scenekunstkompetanse er mulig å trekke inn i vurderinger, men er sjelden nødvendig fordi konsertformen bruker sceniske virkemidler til å styrke musikkformidlingen

og sjelden som et eget uttrykk. Da er balansegangen mellom virkemidler ift musikkens plass i konserten det viktigste, og ikke en isolert vurdering av scenekunsten.

Det er altså en åpning for å trekke inn scenekunstkompetanse i Programrådets vurderinger. Konsertsjefen mener likevel dette sjelden er nødvendig, siden scenekunst i skolekonserten kun brukes som «virkemidler til å styrke musikkformidlingen», ikke som selvstendige uttrykk. Når det gjelder elevene sier konsertsjefen at «elevenes stemme er viktig å få inn i evalueringsprosesser», og at de ønsker å formalisere arbeidet med elevdialog:

Dialogevaluering med elever har vært under utvikling og utprøving høsten 2015, med noe oppfølging våren 2016. Vi ser at det er hensiktsmessig at andre enn produsenten gjennomfører dialogen, men ser at skolen har problemer med å ta et systematisk ansvar. Hittil har vi brukt informasjonsrådgivere fra Rikskonsertene i dette arbeidet. På sikt ønsker vi å inkludere elevdialog som en del av dokumentasjonskrav til Programrådet.

I praksis gjennomfører vi elevdialog umiddelbart etter konserten med en elevgruppe av 5-7 elever. Vi vil alle helst velge elevene selv for å unngå at skolen setter sammen en elevgruppe med positiv basis. Dialogen tar cirka 20 minutter og dokumenteres i en skriftlig oppsummering.

Kulturtanken/Rikskonsertene ønsker altså at elevdialog skal være en del av dokumentasjonskravene til Programrådet, og arbeider med å utvikle måter å gjennomføre slike dialoger. Her har de foreløpig valgt informasjonsrådgivere som et mellomledd mellom skolene og musikkprodusentene. De ønsker også kritiske elever inn i dialogen, ikke «en elevgruppe med positiv basis», og de legger vekt på skriftlig dokumentasjon. Selv om elever ennå ikke er formelt representert i kvalitetssikringsarbeidet, har elevene dermed trolig en større reell innflytelse på vurderingen av *noen* musikkproduksjoner i dag enn de hadde i studiens feltarbeidsperiode.

Om Rikskonsertenes utvikling av elevdialoger blir modell for Kulturtankens videre arbeid med kvalitet i DKS-tilbudet, er for tidlig å si. Både programrådsordningen og elevdialogene er utviklet innenfor Rikskonsertenes system, mens de andre nasjonale aktørene i DKS har hatt ansvar for kvalitetssikring av sine kulturområder. For eksempel har Norsk scenekunstbruk et kunstnerisk råd for vurdering av scenekunstproduksjoner, og de har et prosjekt for ungdom som kunstkritikere, der arbeid med

elevdialog inngår (jf. Scenekunstbruket: Nettnotat). Her vil Kulturtankens omstillingsprosess vise hvilke metoder for kvalitetsutvikling som blir videreført, og hvilke nye ordninger som blir opprettet (jf. KT/RK 12.10.2016). Elevdialog vil imidlertid være en felles *utfordring* for hele DKS.

Selv om Kulturtanken/Rikskonsertene har jobbet aktivt for å inkludere de til nå lite innflytelsesrike elevene i Programrådets kvalitetssikring av skolekonserter, er det fortsatt de sentrale musikkformidlerne som trolig har størst innflytelse i dette arbeidet (jf. Harding 1991). De har stort flertall i Programrådet, grunnskolen har kun én representant, og scenekunstnere trekkes i liten grad inn i vurderingen av tverrkunstneriske musikkproduksjoner. Spørsmålet blir da hvilke formelle kvalitetskriterier Programrådet skal anvende, og i hvilken grad også mer marginale syn på kvalitet i skolekonserter her er representert.

Programrådets vurderingsgrunnlag

Når det gjelder de *vurderingskriteriene* som Programrådet for skolekonserter skal anvende, har det skjedd en stor endring siden perioden for studiens feltarbeid. De kriteriene som gjaldt for programrådsmedlemmene i undersøkelsen var analytiske og detaljerte (jf. Rikskonsertene 2008: 2). I disse retningslinjene nevnes det kun at Rikskonsertenes valg av evalueringsmodell, *Ønskekvisten*, skal anvendes i vurderingsarbeidet (jf. Langsted et al., 2003). I dagens mandat for Programrådet er spesifikke vurderingskriterier fjernet (jf. Rikskonsertene 2015). Nå er det Ønskekvist-modellen alene som skal utgjøre det *formelle* grunnlaget for rådets kvalitetssikring av skolekonserter (jf. KT/RK: Nettnotat 2).

Samtidig bruker Programrådet i følge konsertsjefen også prinsipper fra *Sokratisk evaluering* til å styre dialogen, og han begrunner valget av dette styringsredskapet slik:

Det er viktig at vurderingsdialogen har en egen struktur og metodikk. Vi har brukt en sokratisk form i vår helhetsdialog når først Ønskekvistmodellen har definert kontekst og rammer for dialogen.

Med utgangspunkt i Berit Hedemanns arbeid med Sokratisk evaluering hos NRK har Rikskonsertene utarbeidet et notat om denne metodikken som altså har Sokrates' dialogform som forbilde. I notatet skriver de at «den Sokratiske dialogform går ut på å stille målrettede spørsmål for å belyse,

bekreftede og begrunnet de forskjellige synspunktene som kommer i dialogen» (Rikskonsertene: Udatert notat). Sokratiske evalueringer inneholder dermed ikke spesifikke kvalitetskriterier, men er kun et redskap til å strukturere dialoger i ulike typer evalueringsarbeid.

Da Kristin Kjøberg gjennomførte sin studie av Programrådets arbeid, fant hun at «Ønskekysten bare til en viss grad var integrert i vurderingsarbeidet» (Kjøberg 2014: 47). Det kan tyde på at koplingen mellom Ønskekystmodellen og vurderingskriteriene ikke var klar nok i det gamle mandatet for Programrådet (jf. Rikskonsertene 2008). Siden retningslinjene i starten av Kjøbergs studie og i perioden for denne studiens feltarbeid var de samme, blir det spennende å se om manglende bruk av Ønskekysten også preger Programrådets vurderinger her. For studiens tematikk er imidlertid Rikskonsertenes vending fra *spesifikke* til *generelle* retningslinjer for kvalitetssikring interessant. Når dagens Programråd skal basere sine kvalitetsvurderinger på en samtalemodell med kun tre generelle kategorier, blir det viktig å få kunnskap om hvordan modellen tolkes og anvendes i praksis. Hvordan konkretiserer programrådsmedlemmene Ønskekystens kategorier i vurderingen av hver enkelt musikkproduksjon? Og hvilke kvalitetskriterier blir til slutt styrende for de konklusjonene Programrådet fatter? Dette er sentrale temaer i intervjuene med Rikskonsertrepresentantene og i analysene av Programrådets spesifikke vurderinger. Studien vil dermed i likhet med Kjøbergs rapport kunne gi kunnskap om utfordringer og eventuelle dilemmaer ved implementeringen av Ønskekystmodellen i Programrådets arbeid.

I feltarbeidsperioden brukte Rikskonsertene norske navn på Ønskekystens danske begreper. *Villen* ble kalt *Engasjement*, *Kunnen* ble erstattet av *Kompetanse*, og de brukte ordet *Relevans* på den tredje *Skullen*-kategorien. Både engasjement og relevans er underbegreper som Ønskekystforfatterne bruker i sin presentasjon av henholdsvis *Villen* og *Skullen* (jf. Langsted et al., 2008: 15). *Kompetanse* som norsk tittel for *Kunnen* var imidlertid Rikskonsertenes eget valg i denne perioden. I dag har Programrådet i følge konsertsjefen gått tilbake til de danske begrepene. Han mener disse navnene er mer nøytrale, og at «det er lettere å bygge mening rundt dem enn det er med eksisterende norske begreper». Spørsmålet blir da om dette også er erfaringen til Rikskonsert-informantene i undersøkelsen. De anvender nemlig både norske og danske titler når de konkretiserer kategoriene i sine svar. Her vil undersøkelsen vise om det er forskjeller i måten

de danske og norske versjonene av Ønskekvisit-begrepene blir fortolket av disse representantene.

Ønskekvisit-begrepene er som nevnt både analytiske og normative. Rikskonsertenes vurderingskriterier fra 2008 er imidlertid kun *analytiske*, i likhet med de fleste av KKD's kriterier for kvalitet i DKS-meldingen. Departementet går kun kort inn på de faktorene samarbeidspartene i DKS skal vurdere, selv om det står at vurderingen skal «ta omsyn til mange faktorar». Når det gjelder kultursektoren har denne i følge KKD altså «kompetanse til å vurdere det kunstnarlege og kulturfaglege innhaldet, formidlingsmetodar og kulturarrangement» (St.meld. nr. 8 2007-2008: 39). I sine retningslinjer fra 2008 beskriver Rikskonsertene grundigere enn departementet de faktorene Rikskonsertene som kulturaktør i DKS skal ta hensyn til. Programrådets vurderingskriterier for denne perioden kan derfor tolkes som en konkretisering av departementets generelle kategorier (Rikskonsertene 2008: 2):

PRODUKT

- * Programmets kvalitet (innholdskvalitet)
- * Utøverkvalitet (framføringskvalitet)
- * Formidlingskvalitet

TILRETTELEGGING

- Produsentfaglige grep
- Dramaturgi
- Scenografi
- Produksjonsspesifikke faktorer (arena, annet)

KONTEKSTTILNÆRMING

- Forhold til målgruppa
- Informasjonsmateriell
- Forarbeid/etterarbeid

- * *obligatoriske, må besvares*
- øvrige kan besvares*

Både i KKD's stortingsmelding og i Rikskonsertenes retningslinjer fra 2008 er vurderingskriteriene altså beskrivelser av de *aspektene* ved kulturproduksjonene som skal vurderes. Rikskonsertenes *Produkt*-kategori omhandler noe av

det som kalles «innhold og formidlingsmetodar» i DKS-meldingen, og med kategoriene *Tilrettelegging* og *Konteksttilnærming* går Rikskonsertene inn på kunstneriske, pedagogiske og arrangementstekniske sider ved departementets kategori «kulturarrangement» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 39). Rikskonsertene og departementets vurderingskriterier kan dermed her utfylle hverandre, men ingen av disse kriteriene sier noe om hva som er et *godt* produkt, en *god* tilrettelegging og en *god* konteksttilnærming.

Et interessant trekk ved Programrådets første og eneste obligatoriske vurderingskategori i disse retningslinjene er at den er produktorientert, mens Rikskonsertenes visjon fra 2006 har fokus på *prosesser* og publikums opplevelser. Selv etter to år med ny visjon var det altså den gamle visjonen (og det nye formålet) om «levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet» som preget retningslinjene for Programrådet (jf. Rikskonsertene 2008-2009). Spørsmålet er om dette var en villet dualisme eller om den nye visjonen ikke ble trukket inn i utformingen av mandatet for rådets arbeid. Hvis det første var tilfelle, mente kanskje Rikskonsertenes planskapere at de gode prosessene oppstår gjennom elevenes møte med gode produkter? Og siden denne spenningen mellom en prosessorientert visjon og et produktorientert formål er videreført i Rikskonsertenes siste handlingsprogram, er dette kanskje fortsatt deres offisielle syn det året de omdannes til Kulturtanken (jf. Rikskonsertene 2016; KT/RK: Nettnotat 1)? Da er det i så fall stadig et monologisk formidlingssyn som preger skolekonserttilbudets idegrunnlag, og Borgen og Brandts analyse av kultursektorens aktører blir treffende også for dagens virksomhet (jf. Borgen og Brandt 2006: 11, 17).

Vurderingskategorien *Produkt* brukes dessuten i en smal betydning, det vil si kun om konsertens program, utøvernes fremføring og formidling, ikke om totalproduksjonen (jf. Rikskonsertene 2008: 2). Ved å bruke overskriften *Produkt*, betones heller ikke de dialogiske og prosessorale sidene ved kunstnerens utøving. Her er det altså en konflikt mellom Programrådets vurderingskriterier og den evalueringsmodellen de skulle bygge på. *Ønskekvisten* avspeiler som nevnt et prosessorientert kunstsyn. Performative kunstverk er i følge dem kunsthendinger som skapes i øyeblikket av utøverne i dialog med publikum (jf. Langsted/Hannah/Larsen 2003: 143). I presiseringen av produkt-kategorien skiller Rikskonsertene mellom «innholdskvalitet, framføringskvalitet og formidlingskvalitet» (Rikskonsertene 2008: 2). Dette er heller ikke i tråd med Ønskevistmodellen, der alle sider ved en kunstnerisk

produksjon er knyttet sammen i begrepet kunstnerisk kvalitet. Det fremgår dessuten ikke hvordan de normative aspektene ved Ønskekvistmodellens begreper *Villen*, *Kunnen* og *Skullen* skal knyttes til de analytiske vurderingskriteriene i Programrådets retningslinjer. Her blir det viktig å få undersøkt hvordan programrådsmedlemmene løste disse uklarhetene i sine vurderinger av studiens musikkproduksjoner.

Rikskonsertenes inndeling i innholdskvalitet, fremføringskvalitet og formidlingskvalitet samsvarer altså ikke med Ønskekvistmodellens begreper, men inndelingen kan minne om dikotomien kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, som jeg anvender i denne studien. Jeg mener som sagt at Ønskekvistforfatterne gjennom sitt holistiske kvalitetsbegrep ikke får tydeliggjort disse to typiske aspektene ved kvalitet i musikkformidling. Rikskonsertenes tre kvalitetskriterier i *Produkt*-kategorien er på samme måte som denne dikotomien en tydeliggjøring av karakteristiske aspekter ved skolekonserter, nemlig *innhold* i betydningen et forhåndsbestemt program, utøvernes *fremføring* som skapes i konsertsituasjonen, og formidlingen som her blir et mer uklart kriterium. Programrådets spesifikke vurderingskriterier fra 2008 utgjør dermed et mer konkret og detaljert analyseapparat enn Ønskekvistmodellens tre generelle kvalitetskategorier. Slike konkrete og detaljerte kriterier kan gjøre det lettere for Programrådet å sammenlikne produksjoner og foreta en mer lik og systematisk vurdering av utøverne og produsentenes prosjekter. Spørsmålet blir da om Programrådet gjennom å fjerne sine analytiske vurderingskriterier kan ha kastet barnet ut med badevannet. Det er nemlig ikke sikkert at Ønskekvist-kategoriene alene er presise nok for rådets kvalitetssikring av skolekonserter.

Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef er enig i at Programrådets tidligere vurderingskriterier kan være lettere å anvende, men begrunner bortvalget av disse slik:

Vårt arbeid tar sitt utgangspunkt i at kvalitet i performativ kunst er kontekstavhengig, og at en fellesforståelse av konteksten er nødvendig som forprosess til evaluering. Ønskekvistens som dialogmodell er til hjelp i å gi oss et verktøy for å definere disse kontekster samt gjennomføre en evalueringsdialog innenfor gitte rammer. [...] Vi har funnet over tid at faste vurderings- eller suksesskriterier (selv om de er enklere å ha med å gjøre) tar ikke stor nok høyde for det mangfold av kontekster som finnes rundt skolekonserterne.

Ved å vektlegge skolekonsertenes kontekst gir konsertsjefen uttrykk for et mer relativistisk kvalitetssyn i tråd med det kulturelle mangfoldet de har som målsetting å formidle (jf. Rikskonsertene 2016: 1-2). Kontekstualisering av vurderingssituasjoner er nødvendig og lite kontroversielt, men som Harding påpeker er det ikke *nok* å henwise til sosiale kontekster (jf. Harding 1991: 142-143). Spørsmålet blir som nevnt da hvilke *uttalte* kvalitetskriterier som får mest gjennomslag i vurderingene, og i hvilken grad mer marginale syn på kvalitet her blir representert. Det formelle grunnlaget for Programrådets kvalitets-sikring blir mindre tydelig både innad i rådet og utad for de andre partene i skolekonsertsamarbeidet, noe som kan tilsløre maktforhold i vurderingsprosessene. Siden Programrådet kun består av musikkformidlere og en grunnskolerepresentant, har heller ikke Rikskonsertene og Kulturtanken sikret at oppfatningene til andre mindre innflytelsesrike samarbeidsparter kommer frem. Dermed er det en fare for at det samtalerommet *Ønskekvisten* skal bidra til å åpne kun blir fylt av de mest sentrale skolekonsertdeltakernes syn, selv om utviklingen av elevdialoger bidrar til å få deres stemmer inn i rommet.

Det kan se ut som Programrådet med sin vending mot «konteksten» har gitt opp den mellomposisjonen Harding argumenterer for, nemlig å søke en annen vei enn «the fruitless and depressing choice between value-neutral objectivity and judgmental relativism» (Ibid: 142). Både Hardings kriterier for *strong objectivity* og Finks begrep om *adverbielle værdidommer* kan som nevnt være en hjelp til å finne denne veien, og her vil studiens funn kunne bli interessante (Fink 1992: 21). Hvis undersøkelsen viser at det er mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante for beslektede typer skolekonsserter, vil Kulturtanken få innspill til å tydeliggjøre en slik mellomposisjon.

Undersøkelsen i praksisfeltet er tema for de fire neste kapitlene, og dette er den største delen av arbeidet. Mens jeg her har analysert skolekonserttilbudets *formelle* kvalitetskrav, vil jeg nå se nærmere på de ulike deltakernes egne, *reelle* kriterier for kvalitet i skolekonsserter. Hva kjennetegner vurderingene til Programrådet i praksis? Og i hvilken grad samstemmer programrådsmedlemmenes syn med de andre skolekonsertdeltakernes vurderinger? Hvordan er forholdet mellom informantenes generelle og konkrete kvalitetsbeskrivelser og mellom deres eksplisitte og implisitte bedømming? Jeg fordypet meg altså i praksisfeltets kvalitetskriterier, slik de viser seg gjennom deltakernes utsagn om og handlinger i noen typiske skolekonsertsituasjoner.

Kvalitet er gode utøvere

Kvalitet i praksis

Gjennom undersøkelsen i praksisfeltet har det vært interessant å se hvordan deltakernes *analytiske* og *normative* kriterier for kvalitet i skolekonserter henger sammen. Når de beskriver hva som kjennetegner gode og dårlige skolekonserter, peker de samtidig på de *aspektene* ved kvalitet de mener det er viktig å vurdere. Jeg lar derfor de ulike representantenes beskrivelser være styrende for kategoriseringen av praksisfeltets kvalitetskriterier. I utforskningen av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter er imidlertid også observasjonene viktige. Deltakernes handlinger og reaksjoner i konsertsituasjonen blir både en tydeliggjøring av deres uttalte kvalitetskriterier og et uttrykk for kvalitetsaspekter som de ikke nevner og som kanskje kan være vanskelige å beskrive med ord (jf. Wittgenstein 1969/1973: 41). Jeg sammenholder derfor eksempler fra observasjonene av konkrete skolekonsertsituasjoner med deltakernes utsagn. Målet er å få synliggjort både tause og uttalte aspekter ved kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter (jf. Polanyi 1966/2000).

I skolekonsertdeltakernes samlede kvalitetsbeskrivelser er det tre hovedkategorier som peker seg ut. De legger vekt på *gode utøvere*, *god musikk* og en *god helhet* i skolekonserten. Jeg bruker derfor disse tre kategoriene som utgangspunkt for analysen av deltakernes *reelle* kvalitetskriterier. Noen er opptatt av alle de tre faktorene, mens andre vektlegger enten utøverne, musikken eller aspekter ved skolekonsertens helhet. Selv om det formidles flere kunstuttrykk enn musikk i de fleste av studiens produksjoner, er *musikkformidling* hovedtema i analysen av de to første kategoriene. Jeg utforsker her musikkens rolle i skolekonserter for å imøtekomme behovet for

praksisrelatert forskning på musikkområdet i DKS. I dette kapitlet om *utøverkvalitet* («Kvalitet er gode utøvere») er hovedfokuset altså *musikernes* utøving i de aktuelle skolekonsertene. På samme måte handler det neste kapitlet (kapittel 6) om kunstnerens valg av *musikk*. Det tredje kapitlet, «Kvalitet er en god skolekonsert» (kapittel 7), omhandler *skolekonserten som helhet* og dermed flere aspekter enn musikkvalg og musikkutøving. Her er konsertens *oppbygning* og forholdet mellom musikk og *andre kunstuttrykk* sentrale temaer. I det fjerde og siste kapitlet om praksisfeltets kvalitetskriterier (kapittel 8) går jeg dypere inn i deltakernes *prioriteringer* for å se hva de mener kjennetegner *en viktig skolekonsert*.

Spørsmålet om *kunstnerisk kvalitet* og *formidlingskvalitet* er sentralt i alle de fire kapitlene. Dette avgrenses som nevnt til kulturaktørens bidrag og analyseres i forhold til deres utøving, musikkvalg og helhetlige utforming og tilrettelegging av hver enkelt skolekonsert. Når det gjelder formidlingskvalitet er det altså indre aktivisering, levendegjøring av musikk, samt deltakernes relasjoner under skolekonserten som vektlegges (jf. Dewey 1916/1961, 1934/2005; Buber 1923/1967). Hovedfokuset i feltarbeidet er på *indre*, ikke ytre dialog. Diskusjonen om ulike typer elevaktivisering er imidlertid sentral for utforskningen av samarbeidspartenes syn på monologiske kontra dialogiske skolekonsert. Personenes oppfatninger i dette spørsmålet preger dessuten deres meninger om hva en god utøver og skolekonsert er. Temaet *elevaktivisering* inngår derfor i analysen av skolekonsertdeltakernes kriterier for utøvers og skolekonserters formidlingskvalitet.

Hva kjennetegner *utøverkvalitet* i skolekonsert? Hva er egentlig en god skolekonsertmusiker? Dette er spørsmål som opptar mange av deltakerne i undersøkelsen. Jeg begynner altså med det aspektet som vektlegges i modellen som skal ligge til grunn for Programrådets vurderingsarbeid, *Ønskekvisten*, nemlig skolekonserten som *kunsthandling* (Langsted et al., 2003; Rikskonsertene 2008, 2015). Språket de ulike deltakerne anvender om dette er på mange måter forskjellig. Musikkformidlerne gir omfattende og detaljerte beskrivelser av utøverkvalitet, mens lærerne og elevene er mer knappe. I analysen av hva utøverkvalitet kan innebære, får derfor de sentrale musikkrepresentantenes beskrivelser mye plass. Elevene og lærerne er imidlertid like tydelige i sine beskrivelser, og de gir interessante innspill til debatten om sentrale og marginale syn på utøverkvalitet i skolekonsert (jf. Harding 1991).

«Flinke musikere»

Noen av lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å vurdere skolekonsertenes kunstneriske kvalitet. De fleste kommer likevel inn på kunstfaglige vurderinger i sine svar. En av dem er kulturkontakten som også er lærer og inspektør ved barneskolen jeg besøkte i Vest-Agder. Etter visningen av *Alene med 1000 tanker*, der utøverne er en klarinettist, cellist, pianist og mimeskuespiller, sa han:

Jeg synes vi har hatt konserter som har truffet bedre [...] Men de er jo flinke. Alt som kommer fra Rikskonsertene er jo bra. Det er dyktige musikere.

Slik skiller han mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet og gir uttrykk for at det ene absolutt kan utelukke det andre. Selv om konserten er bra, kunne den ha «truffet bedre» og dermed hatt høyere formidlingskvalitet. Formidlingskvalitet i betydningen indre dialog med elevene kunne altså vært bedre. Men hvilke kunstneriske aspekter er det han mener er bra? Her fokuserer kulturkontakten på *utøvernes* kunstneriske kvalitet, ikke på konsertens musikkprogram og helhet. Det er dyktige *musikere*, som han sier. Dessuten opplever han tydeligvis Rikskonsertene som en sikkerhet for kunstnerisk utøverkvalitet: «Alt som kommer fra Rikskonsertene er jo bra».

Også to av 7. klasse-jentene på samme skole er opptatt av utøverne. På spørsmål om hva de likte best med denne konserten svarte den ene: «når han (mimeskuespilleren) dansa». Hun har altså festet seg ved skuespillerens dans, mens den andre er opptatt av musikernes spill:

Jeg likte best åssen de klarte å spille så fint, og at de spiller likt.

Det er interessant at 7. klassejenta her både vektlegger og beskriver musikernes *kunstneriske* kvaliteter. De er dyktige som enkeltmusikere («de klarte å spille fint») og i samspill («de spiller likt»). Dessuten opplever hun tydeligvis at utøverne også er gode formidlere. Den indre dialogen mellom henne og musikerne er god. Her har hun et annet syn enn kulturkontakten, for skolekonserten «traff» henne. Som hun sier det:

Jeg syntes den var gøy, og den ga liksom åssen tittelen var. [...] Jeg likte alt egentlig!

Hun opplevde altså en sammenheng mellom tittelen *Alene med 1000 tanker* og konsertens uttrykk, og hun likte alt, med utropstegn! Mens kulturkontakten

skiller mellom kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet ved denne produksjonen, gjør ikke 7. klassejenta det. Det er utøvernes dyktighet som musikere og forestillingens uttrykk hun syntes var gøy.

Hva mente så de andre elevene om *Alene med 1000 tanker*? Av de ti 5. og 7. klasseelevne som deltok i enqueten på denne skolen, var det seks som svarte at forestillingen var «kjedelig», en som skrev den var «grei nok» og tre som var veldig positive. Kulturkontakten har derfor rett, og han tar feil. Elevenes svar tyder på at forestillingen ikke traff alle, men at den i alle fall traff noen. Siden jeg ikke har gjort en kartlegging av elevenes syn på produksjonen, og ikke har vært i kontakt med småtrinnselvene på denne skolen, vet jeg ikke om de positive eller negative reaksjonene er i flertall. Jeg vet imidlertid at elevene er delt i sine uttalte syn, og at voksnes antakelser om elevers meninger ikke behøver å stemme.

Kulturkontaktens antakelser stemmer imidlertid godt med det implisitte synet på formidlingskvalitet som hans utsagn kan være et uttrykk for, nemlig at barn og unge trenger spesielle formidlingsgrep for å bli grepet av voksnes kulturformidling. Når han utdyper hvorfor konserten ikke traff, sier han at «den manglet litt humor». God formidling innebærer altså ifølge denne læreren at utøverne tilpasser konsertens *uttrykk* til elevene. Kulturkontakten ved den største barneskolen i Telemark legger vekt på andre formidlingsgrep. I sine beskrivelser av hva som kjennetegner gode skolekonsertutøvere sier hun:

Jeg tror det må være elevaktivitet på en eller annen måte: enten at de tar opp en medelev på scenen – det er veldig populært – eller annen elevmedvirkning – at de har en god dialog med ungene, er flinke til å henvende seg til dem.

Denne kulturkontakten mener altså at utøverne må være dyktige til å gjennomføre *ytre* dialog med elevene. I sin vurdering av utøverne i skolekonserten *Rare dyr*, der musikere og en skuespiller fremfører barnesanger om bitte små og kjempestore dyr, er det nettopp skuespillerens evne til å lede slike elevaktiviteter hun fremhever:

Ungene må få lov til å være aktive. Men det må ikke bli kaos (ler). Det var det hun var så flink med, hun i *Rare dyr*. Sånn kontroll som hun hadde på elevmedvirkningen! Hun førte dem rett til værs og rett ned igjen, så var det helt stille.

I følge denne kulturkontakten handler altså utøveres formidlingskvalitet om å ha «kontroll på elevmedvirkningen», slik at de kan gi elevene et stort spenn i

opplevelser gjennom ytre elevaktiviteter. Det er derfor interessant at noen elever tydeligvis ikke savnet dette i skolekonserten *Alene med 1000 tanker*. Deres reaksjoner viser at de kan bli engasjert av noe helt annet, nemlig av utøvernes kunstneriske egenutøving. Disse elevene gir dermed uttrykk for et videre syn på formidlingskvalitet enn kulturkontaktene. Indre dialog er for dem tydeligvis ikke avhengig av humor eller at de får lov til å være aktive i ytre elevaktiviteter. Mitt inntrykk som observatør er også at det var kvaliteter ved musikerne kunstneriske utøving som fanget elevenes konsentrasjon i starten av denne konserten:

Etter en kort verbal intro innleder musikerne konserten med romantisk kunstmusikk i rolig tempo (1. sats av den franske komponisten Vincent d'Indy sin Trio i B-dur). Musikerne er dyktige instrumentalister og får frem musikkens tematiske og harmoniske spenningsoppbygning gjennom intensitet i spillet og variasjoner i dynamikk og klang. Den sceniske løsningen i gymsalen er enkel. Musikerne er kledd i sort kombinert med ulike farger, noe som skaper både enhet og variasjon i antrekk. Gymsalen har ingen scene, og musikerne sitter på gulvet til venstre foran i gymsalen og spiller. De er altså ikke plassert i sentrum for elevenes blikk. Der, midt foran, ser elevene et stort lerret med to overhead-prosjektorer. Det er mørkt i salen. Fire lyskastere sender lys mot utøverne, to forfra og to bakfra. Bortsett fra denne sceniske utformingen blir ikke musikken ledsaget av visuelle eller andre uttrykk de første fem minuttene.

Elevenes uro stilner med en gang konserten begynner, og de retter sin oppmerksomhet mot musikerne. De er rolige, konsentrerte, strekker seg for å se og følge med. Etter fem minutter ser noen av de største guttene bakerst på hverandre og småler. Så er de stille og følger med igjen. Lerretet er i sentrum på scenen, men med en gang musikerne begynner å spille, fester elevene blikket på dem. Musikerne fanger elevenes oppmerksomhet i flere minutter med levende klassisk musikk fremført uten visuell støtte eller ytre elevaktiviteter (Feltnotat 20.02.2009).

Starten av enhver konsert vil være oppmerksomhetsfangende hvis elevene stiller med nysgjerrighet og forventning. Likevel er elevenes reaksjoner på denne konsertintroduksjonen et tegn på at elevene blir engasjert av det de hører. Det blir momentant stille, og elevene er «rolige, konsentrerte, strekker seg for å se og følge med» (Ibid). Hva slags utøverkvaliteter krever dette? En av musikerne i *Alene med 1000 tanker* uttrykte seg beskjedent på utøvernes vegne da hun på spørsmålet om hva hun tror er styrken ved deres formidling av klassisk musikk

til barn, svarte: «De er ikke så vant med levende musikere på scenen. Musikken virker sterkt». Elevenes reaksjoner tyder også på at musikken virket sterkt på dem, særlig i starten av konserten, der det ikke skjer noe annet på scenen enn musikernes spill. Kanskje er grunnen at mange av dem sjelden opplever levende musikere, men det kan også ha med kvaliteten på musikernes utøving å gjøre. Som den ene 7. klassejenta sa: «Jeg likte best åssen de klarte å spille så fint».

Kulturkontakten utdyper ikke *hva* han synes utøverne i *Alene med 1000 tanker* var dyktige til, og de to 7. klassejentene gir kun korte, generelle beskrivelser av dette. Programrådet for skolekonserten beskriver imidlertid produksjonens fremføringskvalitet mer detaljert i sin vurdering:

Alle i trioen er godt skolerte musikere. Musikken fremføres dynamisk og levende. Mimekunstneren er en fremragende utøver og skaper interesse hos publikum i sin veksling mellom egen aktivitet på scenen og tegning på overhead (Rikskonsertene 2009B: 1).

Programrådet legger her vekt på utøvernes kunstneriske kvaliteter, men også på deres formidlingsevner. I motsetning til kontaktlæreren, men i likhet med 7. klassejentene, mener Programrådet at utøverne i tillegg til å vise kunstfaglig dyktighet engasjerer elevene. Det er særlig mimekunstneren som blir fremhevet. Han «skaper interesse hos publikum» fordi han er en dyktig utøver som behersker flere kunstformer, men også hos musikerne beskriver Programrådet kunstnerisk kvalitet som grunnlag for formidlingskvalitet. Fordi de er «godt skolerte musikere» fremføres musikken «dynamisk og levende». Programrådet bruker altså samme uttrykk som Dewey og Buber, nemlig levedegjoring av kunst, og kopler denne formidlingsevnen til musikernes kunstneriske kompetanse (jf. Buber 1923/1967: 12; Dewey 1934/2005: 2, 4). God formidling oppstår da i denne skolekonserten gjennom en variert og levende kunstnerisk utforming, ikke gjennom ytre dialog eller andre formidlingsgrep.

Det er interessant å se at alle parter, både representanter for produsenter, utøvere, lærere og elever, er enige om at utøverne i *Alene med 1000 tanker* er kunstfaglig kompetente. Skolekonsertdeltakerne har dermed tross ulik bakgrunn, alder og kunstfaglig kompetanse sammenfallende kriterier for *kunstnerisk utøverkvalitet* i klassisk musikk og mimeteater, selv om kriteriene deres er mer eller mindre uttalt, og de uttrykker seg språklig forskjellig om dette. Naturlig nok gir Programrådet med sine musikkrepresentanter mer detaljerte og faglige beskrivelser av kunstneriske kvaliteter ved utøvingen. Programrådets utsagn er dessuten en del av deres begrunnelser for anbefaling av

produksjonen, noe som krever at de utdyper sine syn. Det er likevel tydelig at alle parter er enige om at kunstnerens utøving er *bra*.

Det mest overraskende er at noen av elevene viser kompetanse i å vurdere kunstnerisk utøverkvalitet, og at de vektlegger utøvernes kunstneriske ferdigheter høyt i sine vurderinger av *Alene med 1000 tanker*. De er dessuten mer samstemte med musikkformidlerne enn med lærerne i sitt syn på utøvernes formidlingskvalitet i denne produksjonen. I likhet med Programrådets medlemmer skiller de ikke her mellom utøvernes formidlingskvalitet og kunstneriske kvalitet. Det er musikernes spill og skuespillerens dans de syntes var «gøy» og likte best ved konserten. Dermed kommer disse elevene med overraskende innspill til debatten om *sentrale* og *marginale* posisjoner i skolekonsertfeltet (jf. Harding 1991). Her samstemmer nemlig noen av de marginale elevposisjonene mer med det sentrale Programrådets posisjon enn med de mindre innflytelsesrike kulturkontaktene. Det er kulturkontaktene som representerer motstemmene gjennom sin vektlegging av spesielle formidlingsgrep. De begrunner det med at elevene «må få lov til å være aktive» eller at fokus på andre aspekter enn de kunstneriske er nødvendig for å «treffe» elevene. Siden flere elever i ettertid uttrykte at *Alene med 1000 tanker* var kjedelig, stemmer trolig deres antakelser med en del av elevene. Det interessante er imidlertid at noen av de elevene kulturkontaktene her snakker for, gir uttrykk for et helt annet syn.

Musikerne i *Alene med 1000 tanker* var masterstudenter ved Norges musikkhøgskole (NMH) da de turnerte med denne produksjonen, og det kan være en grunn til at Programrådet for skolekonserter beskriver dem som godt *skolerte* (NMH 2009). Profesjonell utøver kan som nevnt bety skolert i betydningen profesjonelt utdannet, noe det er lang tradisjon for innen kunstmusikk (jf. Torgersen 1972: 10). Men hva innebærer det å være en godt skolert i betydningen godt utdannet musiker? Studieplan for *Diplomstudiet i utøving* ved NMH der musikerne i *Alene med 1000 tanker* gikk, inneholder en ganske omfattende beskrivelse av utøverkvalitet. Noen av målene for hovedemnene i studiet, *Repertoarstudier* og *Diplomarbeid*, er at studentene skal:

- utvikle sine instrumentale ferdigheter og sin kunstneriske uttrykksevne
- tilegne seg et allsidig og omfattende repertoar og utvikle forståelse for ulike stilarter
- utvikle evnen til å formidle musikk på en interessant, personlig og stilsikker måte
- utvikle sitt potensiale som en selvstendig utøvende kunstner på høyt nivå (NMH 2009: 7, 9)

I likhet med Programrådet beskriver NMH her kunstnerisk kvalitet som et grunnlag for formidlingskvalitet. Studentene skal utvikle sine utøvende ferdigheter og musikkunnskaper og i tillegg kunne vise denne kompetansen gjennom en selvstendig og personlig uttrykks- og formidlingsevne.

Selv om Programrådet ikke utdyper hva de mener med godt skolerte musikere, er deres beskrivelser av utøverkvalitet i *Alene med 1000 tanker* sammenfallende med NMHs vurderingskriterier. Begge parter er opptatt av utøvernes kunstneriske nivå («fremragende»/ «høyt nivå») som grunnlag for deres formidlingsevner («skape interesse»/«interessant formidling»). I motsetning til kulturkontaktene legger de altså ikke vekt på andre former for formidlingskompetanse enn den kunstneriske i denne sammenhengen. Dessuten bruker både NMH og Programrådet *kvalitative*, ikke-målbare beskrivelser av utøvernes kompetanse. Om interessant, personlig formidling betyr det samme som levende fremføring, er det vanskelig å si noe sikkert om, men begge betegnelsene er beskrivelser av mer tause aspekter ved utøverkvalitet. Selv i en studieplan som skal være grunnlag for kvantitative målinger gjennom karaktersetning, anses tydeligvis slike ikke-kvantifiserbare sider ved musikkutøving som helt sentrale.

Representantene for de ulike partene i skolekonsertsamarbeidet er altså samstemte i sine vurderinger av kunstnerisk utøverkvalitet, men mer uenige om utøvernes formidlingskvalitet i skolekonserten *Alene med 1000 tanker*. Partenes uenighet kommer imidlertid ikke til uttrykk i Programrådets vurdering av produksjonen, og det er synet til noen av de mindre innflytelsesrike skolekonsertdeltakerne som her ikke er representert. Den kritikken kulturkontakten og enkelte elever kommer med er ikke en del av Programrådets uttalelser. Uttalelsene samstemmer derimot helt med kvalitetskriteriene til en annen mektig musikkaktør, nemlig den sentrale utdanningsinstitusjonen NMH. Samtidig blir de tilsynelatende klare maktlinjene mellom kultur- og skolerepresentantene forstyrret av noen enkeltelevers kvalitetsvurderinger. Med sin begeistring for kunstnerisk utøving uten ytre elevaktivisering eller andre formidlingsgrep støtter de ikke bare de sentrale musikkaktørenes syn. Disse elevene representerer også noen motstemmer i skolen som deres her mektige lærere tydeligvis ikke lytter til (jf. Harding 1991).

Ønskekvissten i praksis

Norges musikkhøgskole (NMH) og Programrådets beskrivelser av utøverkvalitet kan relateres til det som med Ønskekvistmodellens begreper kalles

utøvernes kunstneriske *Villen*, *Kunnen* og *Skullen* (Langsted et al., 2003). «Godt skolerte musikere» i betydningen gode instrumentale ferdigheter, dynamisk musikkfremføring og repertoar-/stil-kunnskaper, kan omfattes av *Kunnen*, utøvernes kunnskaper og ferdigheter. Deres selvstendige utøving, interessante og personlige musikkformidling og levende fremføring kan dekkes av *Villen*, utøvernes uttrykks- og kommunikasjonsvilje (Rikskonsertene 2009B: 1; NMH 2009: 7, 9). Disse mer tause og til dels dialogiske aspektene ved utøvingen kan imidlertid også ha med modellens tredje begrep *Skullen* å gjøre, som handler om utøvernes relasjon med publikum og samtiden, og som dermed er beslektet med den delen av utøvernes *Villen*, kommunikasjonsviljen, som retter seg utover mot publikum.

Programrådet for skolekonserter skal som nevnt bruke Ønskekvistmodellen i sine kvalitetsvurderinger, selv om modellens begreper ikke ble koplet eksplisitt til Programrådets skriftlige vurderingskriterier i feltarbeidsperioden (jf. Rikskonsertene 2008, 2015). Det var altså uklart i dette mandatet hvordan Ønskekvistmodellen skulle anvendes. Kategoriene i *Ønskekvisten* er også mer prosess- og utøverorientert enn Programrådets egne vurderingskriterier for denne perioden. *Villen*, *Kunnen* og *Skullen* er kvalitetsbegreper for kunsthandlinger, mens det i mandatet skilles mellom «utøverkvalitet, programmets kvalitet og formidlingskvalitet» under *Produkt*-kategorien (Ibid: 2). Her blir altså kun ett av vurderingskriteriene knyttet til utøverne. Siden fokuset i Ønskekvistmodellen er kunstutøving, velger jeg likevel å analysere forholdet mellom denne modellen og Programrådets vurderingspraksis samlet i kapitlet om utøverkvalitet. Målet er å få vist hvordan de to vurderingsmodellene er blitt koplet i praksis.

I Programrådets skriftlige vurderinger av studiens musikkproduksjoner, trekkes Ønskekvist-begrepene kun inn i *konklusjonene*. Siden jeg ikke har observert rådets vurderingsmøter, vet jeg ikke hvordan modellen er blitt anvendt i deres diskusjoner av utøverkvalitet, programmets kvalitet og formidlingskvalitet i hver enkelt produksjon. Dette var imidlertid hovedtema i Kjølbergs studie av Programrådets kvalitetssikringsarbeid i perioden oktober 2011 til mai 2012. Hun hevder som nevnt at Ønskekvistmodellen bare til en viss grad var integrert i Programrådets vurderingsarbeid (Kjølberg 2014: 47). Nå er perioden for mitt feltarbeid en annen, nemlig skoleåret 2008-2009. Likevel kan den manglende integreringen av Ønskekvistmodellen i Programrådets skriftlige vurderinger av produksjonene i denne perioden, tyde på at Kjølbergs konklusjoner har relevans også her.

Selv om Ønskekvistbegrepene kun dukker opp i rådets skriftlige konklusjoner, kopleter noen av programrådsmedlemmene og studiens øvrige Rikskonsertprodusent de to modellene i sine individuelle svar. I e-postintervjuet beskriver skolerepresentanten Programrådets bruk av Ønskekvistmodellen slik:

Programrådet har brukt begrepene Engasjement, Kompetanse og Relevans for å ha et felles språk når vi snakker om kunstneriske, produksjonsfaglige og formidlingsmessige kvaliteter ved en forestilling. De har utspring i Ønskekvist-modellens begreper: Villen (som handler om engasjement, kommunikasjon, ambisjon, originalitet), Kunnen (evner og ferdigheter, håndverksmessige kunnskaper, profesjonalisme og personlig preg) og Skullen (nødvendighet, samspill med tiden, dialog med publikum, mot, øyenåpnende effekt.) Det har vært gode verktøy for å se på programmets kvalitet, utøverkvalitet og formidlingskvalitet.

Som skolerepresentantens beskrivelse viser, anvendte Programrådet andre betegnelser for Ønskekvistkategoriene i studiens feltarbeidsperiode. I stedet for det danske Villen brukte de *Engasjement*, for Kunnen hadde de valgt *Kompetanse*, og Skullen kalte de *Relevans*. Skolerepresentanten mener altså at disse kategoriene er gode verktøy for å vurdere programmets kvalitet, utøverkvalitet og formidlingskvalitet. Han gir eksempler på hvordan han tenker rundt koplingen av Ønskekvisten til Programrådets analytiske vurderingskriterier:

En utøver kan ha en god idé og et godt sammensatt program, men savne formidlings-evne til et ungt publikum. En musiker kan være en dyktig utøver, men ikke make å sette sammen en forestilling som virker relevant i skolekonsertsammenheng. [...] Det handler om å finne en balanse mellom ønsket om å tilrettelegge og komme elevene i møte, uten at man går på kompromiss med de kunstneriske kvalitetene i musikkutøvelsen og valget av musikk.

Skolerepresentanten fokuserer her særlig på to av Ønskekvist-kategoriene, nemlig Kompetanse (Kunnen) og Relevans (Skullen): Det hjelper ikke med et kompetent, «godt sammensatt program» hvis utøveren mangler formidlings-evne og dermed evne til å skape relevans for elevene. Og en kompetent, dyktig utøver er heller ikke nok hvis forestillingen ikke «virker relevant i skolekonsertsammenheng». Det er interessant at han bruker betegnelsene *formidlings-evne* for utøverens Relevans og *kunstneriske kvaliteter* for programmet og utøverens Kompetanse. Slik knytter han Kompetanse til kunstnerisk kvalitet

og Relevans til formidlingskvalitet i skolekonserter. Han understreker dessuten viktigheten av formidlingskvalitet og kunstnerisk kvalitet ved både skolekonsertens program og utøvere.

Programrådets fylkesprodusent anvender Engasjement (Villen), Kompetanse (Kunnen) og Relevans (Skullen) litt annerledes i sine svar. På spørsmålet om hva hun legger vekt på når hun vurderer kunstnerisk, produksjonsfaglig og formidlingskvalitet ved et skolekonsertprogram, svarer hun:

- At programmet representerer *kompetanse* – både i musikerprestasjonene og i formidlingen
- At programmet har *relevans* – en god lære- og opplevelsesmessig grunn til å bli presentert i skolen
- At det oppnås *engasjement* – både hos musikerne og elevene

Kategorien Relevans anvender hun først og fremst om konsertprogrammet som skal ha «en god lære- og opplevelsesmessig grunn til å bli presentert i skolen». Kompetanse bruker hun som kriterium for både utøverkvalitet («musikerprestasjonene») og formidlingskvalitet («formidlingen»). Dessuten er hennes beskrivelse av Engasjement interessant. Dette handler hos henne ikke bare om utøverne. Hun gir kategorien et dialogisk innhold og kopler den til målet om et felles engasjement hos både musikerne og elevene.

Studiens Rikskonsert-produsent anvender Ønskekvistmodellen på en tredje måte. Hun bruker modellens danske begreper i sine svar:

- Musikerne skal ville noe med sitt program/sin konsert, de skal ønske å spille for sitt publikum, og vise tilstedeværelse
- Musikerne skal kunne noe, ergo de skal være dyktige instrumentelt og musikalsk
- Musikerne skal skulle noe med programmet/musikken, ha en klar intensjon, skape relevans for elevene (mulig på svært mange plan, fra det følelsesmessige, til gjenkjennelse eller tema)

Denne produsenten retter fokuset mot utøverkvalitet slik også Ønskekvistmodellens forfattere gjør gjennom sin vektlegging av kunst som handling. Det er *musikerne* som skal ville, kunne, skulle noe med sin konsert. Kunnen beskriver hun som musikernes dyktighet både «instrumentelt og musikalsk». Her får Kunnen samme betydning som i to av målene for NMHs diplomutdanning (jf. NMH 2009: 7, 9). Dessuten viser hun slektskapet mellom

kategoriene Villen («ønske å spille for sitt publikum») og Skullen («ha en klar intensjon, skape relevans for elevene»). Begge kategorier anvendes altså om utøvernes intensjoner og relasjoner.

Den forskjellige bruken av Ønskevistmodellen er interessant. Skolerepresentanten i Programrådet anvender modellens kategorier til å beskrive aspekter ved så vel skolekonsertens program som dens utøvere. Både program og utøving må i følge ham ha kompetanse og relevans. Fylkesprodusenten bruker modellen til å tydeliggjøre det hun anser som hovedaspekter ved hver enkelt vurderingskategori i Programrådets mandat. *Programmet* skal preges av relevans. *Utøving* og *formidling* skal være kompetent. Dessuten kopler hun kategorien Engasjement til skolekonserten som *dialogisk* kunsthending. Rikskonsert-produsenten anvender Ønskevistmodellens danske begreper og kopler disse konsekvent til utøvernes kvaliteter og dermed til skolekonserten som *kunsthending*. Det er *musikerne* som skal ville, kunne og skulle noe med sin konsert.

Kjølberg hevder i sin rapport at Programrådets bruk av Ønskevistmodellen var ustrukturert og virket tilfeldig i hennes observasjonsperiode. Hun «observerte at konseptene villen, kunnen og skullen i fellesskap var for lite gjennomarbeidet og diskutert i gruppa til at Ønskevistmodellen som metodikk ga dybde og kunne berike og nyansere vurderingsarbeidet» (Kjølberg 2014: 47). Selv om perioden for mitt feltarbeid er en annen, kan representantenes ulike anvendelse av *Ønskevisten* også her være et tegn på en manglende systematikk og grundighet i Programrådets vurderingsarbeid. Samtidig fremstår de enkelte personenes forskjellige bruk av vurderingskategoriene som reflekterte og iderike.

Mangelen på samsvar i representantenes beskrivelser behøver derfor ikke ha med manglende grundighet i vurderingsarbeidet å gjøre. De tre forskjellige koplingene av Ønskevistmodellen og Programrådets vurderingskriterier i deres svar viser også hvor *åpne* de to vurderingsmodellene er. De inneholder kun *generelle* føringer for kvalitetsbedømming, noe som åpner for ulike syn og vurderinger i praksis. Det avgjørende blir dermed hvordan hver enkelt tolker og vektlegger de ulike kriteriene i vurderingsmodellene. Ikke minst blir måten programrådslederen styrer og oppsummerer kvalitetsdiskusjonene i rådet viktig. Makten flyttes fra Programrådet som organ og dets formelle kriterier til enkeltpersoners fortolkninger og syn. Det blir nødvendig å se nærmere på modellenes styrker og svakheter som utgangspunkt for beskrivelser av kvalitet i skolekonserter.

Ord om det tause

Den danske Ønskekvistmodellen for evaluering av kunstnerisk kvalitet i performativ kunst blir anvendt på ulikt vis av studiens programrådsmedlemmer og øvrige Rikskonsert-produsent. Gjennom deres beskrivelser av kategoriene utøverkvalitet, programmets kvalitet og formidlingskvalitet i Programrådets mandat kommer både Ønskekvistens styrker og svakheter som evalueringsmodell frem (jf. Rikskonsertene 2008; Langsted et al., 2003). *Kunnen*, kompetanse, fremstår som et anvendelig kriterium. Det brukes først og fremst om musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter og dermed om konkrete, lett beskrivbare sider ved utøvingen eller konsertens program. *Skullen*, relevans, virker også som en forholdsvis konkret kategori som Rikskonsert-informantene anvender om musikernes formidlingsevner eller skolekonsertens relevans for elevene. Her er det stor grad av samsvar mellom representantenes tolkninger av de to begrepene. *Kunnen* brukes om kunstfaglig kvalitet og *Skullen* om formidlingskvalitet, selv om måten Ønskekvistbegrepene koples til programråds-kategoriene utøverkvalitet og programmets kvalitet varierer.

Villen er som nevnt mer abstrakt, og denne kategorien tolkes, vektlegges og anvendes mer forskjellig. Programrådets skolerepresentant nevner utøverens *idé*, men utdyper ellers ikke denne kategorien i sine svar. Fylkesprodusenten tolker kategorien som et *dialogisk* engasjement mellom musikere og elever, mens Rikskonsert-produsenten fokuserer på *musikerens* ønske om å spille for sitt publikum. Kjølberg hevder i sin rapport at *Villen* og *Skullen* lett blandes sammen i Programrådets diskusjoner (Kjølberg 2014: 47). Dette behøver imidlertid ikke ha med den manglende systematikken i deres vurderingsarbeid å gjøre, som hun beskriver. Også forfatterne av Ønskekvistmodellen utviser forskjellene mellom *Villen* og *Skullen* når de fremhever det dialogiske aspektet ved *Villen*, nemlig *kommunikasjonsviljen* (Langsted et al., 2008: 16). Dessuten beskriver de, i likhet med studiens musikkinformanter, *Villen* med kvalitative termer og språkbilder. Slik blir *Villen* både i teori og praksis en kategori for ikke-målbare og tause aspekter ved performativ kunst.

Ønskekvistforfatterne og musikkrepresentantene bruker ofte forskjellige ord om disse aspektene, men språkbildene ligner. Kunsthandlingens *Villen* bør preges av «indre glød og drøm», skriver forfatterne (Langsted et al., 2008: 14). «Utøverne må ha noe på hjertet», sier en musiker. Programrådet og NMH bruker uttrykkene «personlig formidling» og «levende fremføring», og

Programrådets Rikskonsert-produsent uttrykker det slik: «De viser at de ønsker å bringe programmet sitt over scenekanten». Kanskje er det de samme nonverbale aspektene ved utøverkvalitet som Ønskekvistforfatterne og musikkrepresentantene prøver å gripe med sine beskrivelser. Det virker iallefall som både skaperne og brukerne av *Ønskekvisten* er på bølgelengde i sin billedbruk, men er alle ordene og språkbildene like treffende? Og er Ønskekvistmodellens *Villen* en god term for tause aspekter ved utøverkvalitet?

Fylkesprodusenten har en interessant tilleggskommentar i sin beskrivelse av Villen-kategorien som hun altså anvender med Programrådets betegnelse Engasjement. Hun utdyper sin vektlegging av et dialogisk engasjement hos både musikere og elever slik:

I tillegg legger jeg spesielt godt merke til når det oppnås en slags «flyt-tilstand» hos tilhørerne og noe magisk skjer – en under lyttingen får hvile – drømme – glemme. Det kunstneriske går inn i sansene på en spesiell måte [...]

Her kopler hun Villen/Engasjement-kategorien til det *motsatte* av aktiv vilje, nemlig *hvile*. Samtidig anvender hun et av de ordene som Ønskekvistmodellens forfattere bruker i beskrivelsen av Villen, nemlig *drøm*. Slik får hun frem en mulig inkonsistens i Villen-kategorien som kan være en grunn til at den anvendes så forskjellig. For fylkesprodusenten betyr Engasjement at det oppnås en *flyt-tilstand* preget av «magi, hvile, drøm, glemsel». Det hun beskriver handler ikke nødvendigvis bare om utøverkvalitet. Det kan være mange forhold ved en musikkproduksjon som skaper en slik flyttilstand hos utøvere og publikum, men flyt er noe mange er opptatt av i forbindelse med utøving av kunst og andre ferdigheter. Her knytter hun altså an til et sentralt tema i litteraturen om ferdigheter og ferdighetslæring.

Flyt eller *flow* og *letting go* som tennisspilleren W. Timothy Gallwey kaller det, er et hovedtema i hans bok *The Inner Game of Tennis* (1974). Musikeren Barry Green anvender Gallweys filosofi på musikk i sin bokversjon *The Inner Game of Music*. Green mener at vi gjennom et bedre «inner game of music» kan oppnå et bedre «outer game of music» både som musikere og lyttere (Green 1983: 10). Begrepet *The Inner Game* kan gi assosiasjoner til en del former for mental trening, der utøverne arbeider med positiv tenkning gjennom verbal selvinstruksjon (Jf. for eksempel Railo 1983). Gallwey og Green legger

imidlertid ikke vekt på dette. De mener tvert i mot at problemene oppstår når vi i nonverbale ferdigheter instruerer, korrigerer og informerer oss selv. Da utfører vi et indre spill som hindrer vårt musikalske potensiale i å utfolde seg:

Letting go finally happens when we can give up conscious control and allow ourselves to receive and transmit the musicianship of Self 2 (Green 1983: 89-90).

Green prøver å unngå begreper som bevissthet og underbevissthet, kropp og sinn, og bruker i stedet Gallweys begreper *Self 1* og *Self 2* for å beskrive «mental and bodily processes in terms of their results rather than their nature». *Self 1* er alt som forstyrrer vårt potensiale, mens *Self 2* er alt som uttrykker vårt potensiale. Flyt oppstår derfor når vi klarer å slippe taket i *Self 1*, slik at *Self 2* kan få utfolde seg. Dette skjer gjennom «relaxed concentration», ikke selvinstruerte og viljesstyrte handlinger (Ibid: 17).

Slik fylkesprodusenten snakker om hvile, bruker altså Green ordet *relaxed* om den tilstanden som preger flyt i musikkutøving og musikklytting, og de er ikke alene om det. Også den danske musikeren Peter Bastian er opptatt av det uanstrengte i flyt-opplevelsen. «Vi går på vingene» kaller han det i sin bok *Inn i musikken*. «Opplevelsen av at *musikken spiller seg selv* er velkjent for mange musikere, og publikum flyr med», skriver han (Bastian 1988: 145). Som Green og Gallwey er Bastian opptatt av det som kan hindre oss i å «fly». Når vi spiller «fra egoet og dets tvingende indre budskap», klarer vi ikke å hengi oss til situasjonen, hevder han: «Jo mer vi vil bestemme, jo mer avskjærer vi oss fra det uventede.» Det som er optimalt for musikkopplevelsen er i følge Bastian «en intens, mykt sansende ubrutt konsentrasjon» han kaller *avspent nærvær* (Ibid: 171-172, 137). Hans beskrivelse av flyt samsvarer her med deler av Rikskonsertprodusentens tolkning av Villen. «Musikerne skal [...] vise tilstedeværelse», hevder hun. Selv om hun vektlegger musikernes målstyrte vilje («de skal ville noe med sin konsert»), er hun også opptatt av deres nærvær.

Green og Bastians tanker om musikk gir assosiasjoner til psykologiske mindfulness-teknikker, buddhistiske meditasjonsformer og den indre ro og balanse som søkes gjennom disse (jf. for eksempel de Vibe & Karem 2007; Dalai Lama 2002). Felles for disse tenkemåtene er at det ikke er vår vilje til å nå fremtidige mål som skaper flyt eller et godt liv, men en avspent konsentrasjon og tilstedeværelse her og nå. Forfatterens beskrivelser av kroppslig kompetanse i musikkutøving preget av flyt er også i tråd med Gardners begrep om kropps-kinestetisk intelligens. Kroppen har sin egen tause tenkemåte, og i

utførelsen av bevegelser blir den lingvistiske og logisk-matematiske intelligensen bare forstyrrende (Gardner 1985: 205-236).

Gardner er opptatt av fenomenet *flow* og har utgitt bøker om dette temaet sammen med den ungarskfødte psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (eks. Gardner, Csikszentmihalyi og Damon 2002). Csikszentmihalyi har forsket på *flow* i flere tiår og beskriver denne tilstanden på lignende måter som Gallwey, Green, Bastian og fylkesprodusenten i undersøkelsen. I et intervju med den amerikanske skribenten og psykologen Geirland, der han blir spurt om hva han mener med flyt, svarer Csikszentmihalyi:

Being completely involved in an activity for its own sake. The ego falls away. Time flies. Every action, movement, and thought follows inevitably from the previous one, like playing jazz. Your whole being is involved, and you're using your skills to the utmost (Geirland 1996: 1).

Også Csikszentmihalyi legger vekt på nærvær (being completely involved) og fravær av ego (the ego falls away) i flytopplevelsen. Dessuten inneholder hans flyt-teori et interessant paradoks. Du er fullstendig involvert i en aktivitet for dens egen skyld, samtidig som du bruker evnene dine til det ytterste, sier han. Man virkeliggjør ens potensiale fullt ut, som Gallwey og Green ville sagt det, men dette skjer fordi man ikke har prestasjon som mål. Det er engasjementet i aktiviteten her og nå som fører til utfoldelsen av ens ferdigheter.

Csikszentmihalyi mener altså i likhet med Gallwey, Green og Bastian at målstyrt, prestasjonsrettet vilje kan hindre flyt. Hvis det er musikernes *flow* som skaper «en magisk flyttilstand hos publikum», er det ikke sikkert at «musikerne klarer å bringe sitt program over scenekanten» hvis viljen deres er for sterk. Fokuset på å nå frem kan hindre dialogisk flyt. Og musikernes vilje balanseres ikke nødvendigvis av Kunnen og Skullen, slik Ønskekvistforfatterne hevder, men tvert i mot av en annen taus side ved utøveren som person, nemlig evnen til avspent konsentrasjon, nærvær og engasjement i aktiviteten for dens egen skyld.

Problemet med Villen som vurderingskategori kan være at den handler om kunstnerens *intensjoner*, ikke om hva de faktisk gjør og oppnår i situasjonen. Villen gir assosiasjoner til bevisste, målstyrte uttrykks- og kommunikasjonsforsøk, ikke til opplevelsene av en gjennomført konsert. Som publikum kan vi ikke oppleve utøvernes vilje og mål, like lite som vi kan oppleve deres bevissthet, underbevissthet eller andre indre kroppslige og mentale prosesser. Ordene

forfatterne av Ønskekvisten supplerer Villen med, *engasjement, indre glød og drøm* betegner noe som kan oppleves, selv om dette er uttrykk for tause kvaliteter vi kanskje ikke alltid vil være enige om at kunstnernes utøving har (Langsted et al., 2008: 14). Likevel er det ikke nødvendigvis utøvernes *vilje* til uttrykk og kommunikasjon som er årsaken til deres engasjement, indre glød og konsertens drøm.

Nå sier også Ønskekvistforfatterne at det er den vilje som manifesterer seg som er interessant, og at «viljen har med den kunstneriske idé å gjøre» (Langsted et al., 2005: 17). Det er denne manifestasjonen av en kunstnerisk idé også Programrådets skolerepresentant betoner når han sier at «en utøver kan ha en god idé og et godt sammensatt program, men savne formidlingsevne til et ungt publikum». Men i motsetning til Ønskekvistmodellens forfattere kopler ikke skolerepresentanten idé til vilje. Selv om det nok kan ligge mye vilje bak mange kunstneriske ideer, er spørsmålet fortsatt om det er denne *viljen* som er hovedårsaken til at den kunstneriske ideen oppstår og blir gjennomført. I følge Bastian, Gallwey og Green er det tvert i mot avspent konsentrasjon og nærvær som er den viktigste betingelsen for kreative prosesser. Det handler om personenes evne til å gi seg helt hen i det de gjør. Som fylkesprodusenten uttrykker det: Utøvingens Kompetanse og Relevans folder seg ut gjennom *hvile*, ikke vilje. Da kan «noe magisk skje» slik at tilhørerne «under lyttingen får hvile – drømme – glemme».

Trioen *Villen, Kunnen og Skullen* er en morsom språklig konstruksjon som kan synes relevant og enkel å bruke. Det virker likevel som *Villen* ikke er en treffende term for de tause aspektene ved utøverkvalitet som både musikkrepresentanter og de nevnte forfatterne er så opptatt av, og som *Kunnen* og *Skullen* ikke omfatter. Dessuten kan altså ikke utøvernes vilje observeres og oppleves. Det blir dermed utydelig hva som egentlig skal vurderes. Hva med *Engasjement* som Programrådet valgte å kalle Villen-kategorien i studiens feltarbeidsperiode? Er dette et bedre ord for disse kvalitetsaspektene?

Ja, det virker som engasjement er en mer relevant betegnelse. Det var nettopp fylkesprodusentens beskrivelse av engasjement som bidro til avdekkingen av det inkonsistente i Villen-kategorien. Det er også engasjement Csikszentmihalyi legger vekt på i sin beskrivelse av flytopplevelsen. Som han sier: «Your whole being is involved» (Geirland 1996: 1). Selv om heller ikke engasjement gir klare assosiasjoner til hvile, kan engasjement oppleves, og det er et mindre målrettet begrep. Det *kan* omfatte en fremoverrettet vilje, men

også avspent, konsentrert nærvær. Engasjementet kan dessuten være både utadvendt og innadvendt. Det kan dermed være et godt grep av Kulturtanken, når de ikke bare gjeninnfører ordet engasjement, men til og med anvender det i *grunnlaget* for hele virksomheten gjennom verdiene *modig, engasjerende, samlende* (Kulturtanken 23.11.2016). Spørsmålet er imidlertid om dette får konsekvenser for deres anvendelse av Ønskevistmodellen.

Villen viser hvor vanskelig og viktig det er å finne presise og dekkende betegnelser for nonverbale kvalitetsaspekter ved performativ kunst. Det gjelder i så vel poetiske som analytiske beskrivelser. Det poetiske språket kan i likhet med det analytiske være mer eller mindre presist og treffende. Valg av språklige bilder er derfor like viktige som hvilke analytiske begreper deltakerne bruker i kommunikasjonen om kvalitet i skolekonserter. Gjennom presisjon i begrepsbruk kan de få beskrevet kvalitetskriterier som åpner for større enighet om hva det faktisk er de vurderer. Da er det også lettere å se hva samarbeidspartene eventuelt er uenige om.

Profesjonell musikkutøving

Programrådet anvendte altså *Engasjement, Kompetanse* og *Relevans* istedenfor Ønskevistmodellens danske titler *Villen, Kunnen* og *Skullen* i studiens feltarbeidsperiode. Er disse termene presise nok til at Programrådsmedlemmer og Rikskonsertprodusenter da var enige om hvilke utøverkvaliteter de skulle legge vekt på i vurderingene? *Villen* er tydeligvis en relevant kvalitetskategori, mens *Engasjement* virker som et mer treffende ord for tause aspekter ved musikkutøving. Hva så med Ønskevistens andre kategori som Programrådet kalte *Kompetanse*? Er denne betegnelsen presis og dekkende?

Kompetanse virker i utgangspunktet som et klart og entydig begrep. Både Rikskonsertprodusenten og programrådsmedlemmene anvender som nevnt dette om musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter. Likevel gis begrepet kompetanse forskjellig *omfang* både av profesjonsforskere og studiens musikkrepresentanter. Jeg har tidligere vist hvordan kompetanse brukes i definisjoner av *profesjonalitet* i DKS-meldingen, profesjonssosiologien og profesjonspsykologien (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 38-39; Nygren 2004; Torgersen 1972). Her blir profesjonalitet i betydningen formal- og realkompetanse et like omfattende begrep som kvalitet. Er da profesjonalitet i musikkutøving mindre omfattende enn profesjonalitet innen andre profesjoner? Er musikerkompetanse

ensbetydende med Kunnen, utøvernes kunstfaglige «evner og færdigheder», slik Ønskekvistforfatterne kategoriserer det?

Spørsmålet blir dermed hvordan skolekonsertdeltakerne definerer *profesjonell utøving*. Som nevnt betyr profesjonell musikkutøving i mange sammenhenger realkompetanse i musikk, enten denne er tilegnet gjennom utdanning eller som handlingsbåren kunnskap. Men flere av musikk-informantene mener tydeligvis at *musikkfaglig* kompetanse ikke er nok. I Programrådets beskrivelse av musikerne i *Alene med 1000 tanker* blir kompetanse i stedet et overordnet begrep. Utøvernes «godt skolerte kompetanse» viser seg i deres «dynamiske og levende fremføring», og innebærer dermed både kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Det samme gjelder NMHs beskrivelser av utøverkompetanse i målsetningene for diplomstudiet i utøving. Studentene skal utvikle så vel personlig formidlingsevne som instrumentale ferdigheter, musikkunnskap og kunstnerisk uttrykksevne (NMH 2009: 7, 9). Utøverkompetanse kan altså omfatte taus og talt kunnskap, og *Villen* så vel som *Kunnen* og *Skullen*. Dermed er vi like langt. Vi har bare fått tre overlappende begreper, nemlig *kvalitet*, *profesjonalitet* og *kompetanse*, ikke ulike kriterier for kvalitet i musikkutøving.

Mens Programrådet kan ha tapt en mer relevant kvalitetskategori ved å gå bort fra tittelen *Engasjement*, kan de derfor ha vunnet større presisjon ved å gjeninnføre den danske termen *Kunnen* for Ønskekvistmodellens andre kategori. En lignende presisering ville de ha oppnådd om de hadde beholdt den norske tittelen *Ferdigheter* som de kalte kategorien på et tidspunkt (jf. Kjølborg 2014: 10), selv om ferdigheter kan ha en snevrere betydning enn kunnen. Kunnen gir i denne sammenhengen assosiasjoner til kunstfaglig *fortrolighetskunnskap*, ikke bare ferdighetskunnskap. Ferdigheter er som nevnt også kun *ett* av underbegrepene forfatterne bruker i Kunnen-kategorien. Både Kunnen og Ferdigheter representerer imidlertid en tydeliggjøring av kvalitetskategorien og gjør den mindre altomfattende enn begrepet Kompetanse.

Trolig trengs det også flere typer kategorier for utøverkvalitet enn de Ønskekvistmodellen og Programrådets tidligere vurderingskriterier gir. Studiens musikkrepresentanter vektlegger nemlig mer *personlig* pregede utøverkvaliteter som et hovedkriterium i tillegg til mer håndfast kompetanse som instrumentale ferdigheter og musikkunnskap. Nå nevner også Ønskekvistforfatterne «personlig præg», men de kopleer det kun til kategorien *Kunnen*. Flere av musikkinformantene gir derimot uttrykk for at personlige aspekter er viktige for både kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet og

dermed for alle Ønskekvist-kategoriene. Som Rikskonsert-produsenten legger til i sin beskrivelse av musikernes Villen, Kunnen og Skullen: «Jeg ser også på utøvernes egen estetikk, særpreg og identitet.» Hun knytter altså utøverens særpreg både til kunstfaglig kompetanse («estetikk») og til utøveren som person («identitet»).

Tar vi utgangspunkt i musikkrepresentantenes vektlegging av musikkfaglig kunnskap og personlige egenskaper og kopler dette til Rikskonsert-informantenes beskrivelser av Ønskekvistkategoriene, trer to hovedkategorier for musikers utøverkvalitet frem:

- *Musikkfaglig kompetanse*: Instrumentale ferdigheter, stil- og repertoarkunnskaper, variasjon i kunstnerisk uttrykk, selvstendighet, originalitet, eget kunstnerisk særpreg.
- *Personlig uttrykks- og formidlingsevne*: Engasjement, ha noe på hjertet, levende fremføring og formidling, flyt, avspent nærvær, hvile, drøm, magi, identitet, personlig særpreg.

Vi får dermed ett begrep for utøvernes musikkfaglige kompetanse som i stor grad er spesifikke kunnskaper og ferdigheter musikkinformantene har et *uttalt* faglig språk for, og et annet begrep for utøvernes personlige uttrykks- og formidlingsevner som viser seg i de mer *tause* og i utgangspunktet nonverbale sidene ved kunstopplevelsen. Dette er aspekter som skolekonsertdeltakerne oftest beskriver i språklige bilder.

Musikkrepresentantene kopler imidlertid også det musikkfaglige og personlige sammen. De mener utøveren som person preger måten han eller hun anvender sin musikkfaglige kompetanse til å skape kunstneriske uttrykk med eget særpreg. Språket de anvender om disse kvalitetsaspektene blir typisk nok mindre musikkfaglig, mer personorientert og illustrerende. Det handler om *selvstendighet, originalitet og særpreg*. Samtidig brukes ordet særpreg ikke bare til å beskrive utøvernes kunstneriske uttrykk, men også til å skildre måten utøveren fremstår som person i sine uttrykk og sin formidling. Særpreg blir da et kriterium for både musikkfaglige og personlige aspekter ved musikkformidlingen og inngår dermed i begge kategoriene.

Kategoriene som trer frem gjennom deltakernes kvalitetsbeskrivelser viser at det er flere mulige måter å kategorisere utøverkvalitet i skolekonserter på som kan være relevante, men alle er ikke nødvendigvis like anvendelige i alle situasjoner. Gjennom å prøve ut ulike kategorier i praksis, vil det bli tydeligere

for samarbeidspartene hvor kommuniserbare og treffende de valgte begrepene er i hver enkelt vurderingssituasjon. Valg av presise kvalitetskategorier løser imidlertid ikke alle problemer med anvendelsen av vurderingsmodeller som Ønskekvistens, Programrådets tidligere vurderingskriterier og min todelte kategorisering. Kategoriseringer er idealtyper som atskiller ting som i praksis henger sammen. Musikers personlige egenskaper og evner kan virke inn på deres musikkfaglige kompetanse og motsatt. Utøveres engasjement kan være rotfestet i et ønske om relevans, og deres kunstfaglige kompetanse kan gi dem nye ideer og nytt engasjement. Ved å skille det som henger sammen, får imidlertid samarbeidspartene beskrevet ulike kvalitetsaspekter og dermed tydeliggjort hva de skal vurdere.

Gjennom Rikskonsert-informantenes bruk av Ønskekvistmodellen har noen styrker og svakheter ved begrepene *Villen* (Engasjement) og *Kunnen* (Kompetanse) kommet til syne. Hva med Ønskekvistens tredje kategori? Er *Skullen* eller *Relevans* enklere å bruke? Det virker slik. «Formidlingsevne», «skulle noe» og «skape relevans» anvendes på lignende måter av disse informantene. Uttrykkene brukes dessuten om hverandre og gis dermed overlappende betydninger. Det er i tillegg interessant å se at formidlingsaspektet i musikkrepresentantenes kvalitetsbeskrivelser ikke bare omhandler utenom-musikalske tilretteleggingsgrep i konserten, slik det gjør i lærernes svar. Musikkrepresentantene anvender termen formidling også om sider ved musikerens *kunstneriske* utøving, nemlig om måten musikerne med sine kunnskaper og sin personlighet former musikken på. Og her er de på bølgelengde med noen av elevene. Det er kunstnerens utøving disse elevene synes er «gøy». De ulike skolekonsertdeltakerne vektlegger imidlertid flere aspekter ved utøvernes og skolekonsertenes formidlingskvalitet og relevans. Det går jeg nærmere inn på i neste delkapittel og i kapittel 7 «Kvalitet er en god skolekonsert».

Ellers er det verdt å merke seg at studiens programrådsmedlemmer og øvrige Rikskonsert-produsent opplever Ønskekvistkategoriene som et godt redskap for sine diskusjoner av kvalitet i skolekonserter. Enkelheten og åpenheten som de tre kategoriene representerer gjør modellen tydeligvis til et anvendelig utgangspunkt for kvalitetsdiskusjoner. Dette er også hovedmålet til forfatterne. De ønsker som nevnt å etablere et samtalerom, ikke nødvendigvis et grunnlag for presise kvalitetsbeskrivelser (Langsted et al., 2003: 143). Likevel bør *grunnlaget* for dette samtalerommet være relevant og åpent for så vel marginale som sentrale kvalitetssyn (jf. Harding 1991). Det fordrer en kontinuerlig

debatt om de kvalitetsmodellene som anvendes, ikke minst en modell som har fått et så stort hegemoni som *Ønskekvisten*. Siden modellen anvendes av kulturaktører i hele Skandinavia, blir de danske forfatternes tanker om kvalitet i performativ kunst dominerende for kvalitetsdiskusjonene i veldig mange vurderingssituasjoner. Svakheterne ved modellen som viser seg gjennom Rikskonsert-informantenes ulike tolkninger av Ønskekvistbegrepene kan tyde på at det også trengs andre og mer presise kategorier for kvalitet i skolekonserter som kunsthending.

Musisering og aktivisering

I vurderingen av *Alene med 1000 tanker* pekte kulturkontakten og noen av elevene på utøvernes dyktighet som det beste ved produksjonen. Dermed ble *Alene med 1000 tanker* et naturlig utgangspunkt for temaet utøverkvalitet i skolekonserter for S-/M-trinnet. Dette er en skolekonsert uten ytre elevaktiviteter. Bekrefter informantene hypotesen om at formidlingskvalitet er en utfordring i slike skolekonserter? Siden jeg til nå kun har analysert partenes syn på utøverkvalitet, er det for tidlig å svare utfyllende på dette spørsmålet. Kulturkontaktens og enkelte elevers kritikk kan imidlertid tyde på at formidlingskvalitet var en utfordring i forhold til dem i denne skolekonserten. Samtidig viser de positive reaksjonene fra andre elever og Programrådet at meningene om utøvernes formidling i en monologisk skolekonsert kan være delte. Samtlige elevers ro og konsentrasjon under mesteparten av konserten tyder dessuten på at det oppsto indre dialog mellom utøvere og elever, selv om noen elever uttrykte seg negativt i etterkant. Hva så med dialogiske skolekonserter? Er kunstnerisk kvalitet en utfordring her? Kan musikk som objekt bli borte i skolekonserter med vekt på ytre dialog? Og fører det dialogiske fokuset på formidlingskvalitet til at de kunstneriske utøverkvalitetene blir lavere i produksjoner, der elevene er aktive medutøvere?

I denne studien er det bare én produksjon hvor utøvernes kunstneriske kvalitet blir kritisert, og det er i den monologiske skolekonserten *Songs of Conscience*. Her er det Programrådet og involverte lærere som fremfører kritikken, mens elevene i de uformelle samtalene var fornøyd med musikerne også i denne. Selv om elevene ikke samstemmer denne gangen, er det interessant at både kultur- og skolerepresentanter kan være enige i sine vurderinger av kunstnerisk kvalitet også når de mener den er for lav. «Dette kunne våre

musikklærere gjort like bra», uttrykte en allmennlærer det. Programrådets kritikk er nok en gang mer detaljert, og de skriver blant annet: «Musikalsk oppleves det som relativt flatt. Det mangler flerstemt sang og instrumentale soli [...]» (Rikskonsertene 2009A: 1). Musikerne kritiseres altså for manglende variasjon både i instrumentale ferdigheter og musikalsk uttrykk. Det er også interessant at denne type kritikk kommer i forbindelse med en monologisk produksjon. Både Programrådet og de øvrige skolekonsertdeltakerne er enige om at utøverne i alle studiens dialogiske skolekonserter er kunstfaglig kompetente.

Det er dermed ingenting ved studiens interaktive skolekonserter som tyder på at utøverne her er mindre dyktige innen sitt kunstneriske spesialfelt, enten det er deres hovedinstrument, en musikkjanger/-stil eller improvisasjon/komposisjon. Men musikerne bruker flere sider av seg selv som kunstneriske utøvere i de dialogiske produksjonene, og ikke alle blir vurdert som kunstfaglig kompetente i alt de gjør. Et eksempel på dette er verksteds-produksjonen *LyDoku 1 og 2* som fant sted på Oslo-skolen med et par måneders mellomrom. I *LyDoku 1* lærte elevene å lage lyddokumentarer gjennom å komponere med utgangspunkt i opptak av konkrete lyder. Musikerne presenterte først lydtemaene *Klasserom, Ute, Gym, Ganger/trapper* og gjorde deretter lydopptak etter forslag fra elevene. De fleste elevene deltok aktivt, og det ble konkurranse om å få være med og bestemme type lyder. Spontan applaus og latter brøt ut hver gang en lyd var tatt opp. Så lærte elevene å redigere selvvalgte lyder i et data-program til små lydkomposisjoner. Komposisjonsprosessen ble avsluttet i det andre musikerbesøket, *LyDoku 2*, med elevledete lydstasjoner og musikernes konsert basert på elevenes komposisjoner (Feltnotat 07.11.08 og 22.01.09).

I vurderingen av denne produksjonen lovpriste Programrådet musikernes kunstneriske kvaliteter, men de mente likevel at enkelte sider ved utøvingen deres trekker ned helhetsinntrykket:

Meget dyktige utøvere til å manipulere lyd og skape uvante landskap og rytmer. [...] Kreativt cellospill binder programmet sammen på en fin måte og skaper harmoni. [...] Middels vokalprestasjoner til slutt (Rikskonsertene 2008A: 1).

Musikerne er altså «meget dyktige utøvere» når det gjelder musikkteknologi, komposisjon og cellospill, mens vokalprestasjonene deres bare er «middels». Det kan dermed være at det trengs mer allsidige musikere med høyt kunstnerisk utøvernivå på flere områder, eller flere utøvere med hver sine spesialfelt,

hvis den kunstneriske utøverkvaliteten skal bli ivaretatt i produksjoner med vekt på elevenes egenaktivitet. Samtidig var det ingen av lærerne eller elevene jeg snakket med som kritiserte musikernes vokalprestasjoner. «Kjempegøy å lage musikk», sa to oppglødde 5. klassejenter, mens kulturkontakten på spørsmålet om hvordan han vurderte *LyDoku* i forhold til de andre skolekonsertene i tilbudet, svarte:

LyDoku ruler. Meget bra. [...] elevene får en stor deltakelse i aktiviteter som er en helt ny erfaring for dem og som de synes er kult å oppleve at de får til på en enkel måte. [...] Godt utført av de ansvarlige.

Verken kulturkontakten eller elevene kommenterer musikernes egenutøving. Det er utøvernes ledelse av ytre elevaktiviteter de fokuserer på i sine vurderinger. Det er dette som er «gøy» og «en helt ny erfaring» for elevene. Betyr det at musikk som objekt faktisk blir borte for dem i denne dialogiske produksjonen? Programrådets uttalelser kan tyde på at de mener det er en fare. I sin vurdering av produksjonen *LyDoku* skriver Programrådet:

Som LyDokumentar er det bra – men savner at kunstnerne står med egne innslag og spiller/fører ferdige verker for elevene som en del av konserten. [...] La dem spille mer selv og gi elevene forbilder mht både det musikalske og det utøvende (Ibid: 1, 2).

Medlemmene i Programrådet mener altså at musikerne i større grad bør ha egne innslag, og de begrunner sitt syn med viktigheten av musikalske og utøvende forbilder for elevene. Utøverne kritiseres for å gi for liten plass til egen utøving, slik at elevene ikke får opplevd dem som kunstnere i stor nok grad. I produksjonen *Solo solo*, der en senegalesisk musiker formidler musikk og fortellerkunst fra Senegal, synes også Programrådet det blir for lite av musikerens eget spill:

Hans (utøveren i produksjonen *Solo solo*) kora-spill er fremragende, og det er nødvendig med mer av dette for å skape variasjon og la musikken få sin plass i konserten (Rikskonsertene 2009C: 2).

I følge programrådsmedlemmene blir musikken i betydningen musikernes egenutøving for lite *fremtredende* i disse dialogiske skolekonsertene. Dessuten er de tydeligvis opptatt av å ivareta slike kunstneriske kvaliteter også i skolekonserter med vekt på ytre elevdialog. De uttrykker til og med at det er *nødvendig* med mer av dette både av hensyn til variasjon, musikkens rolle og for å «gi elevene forbilder». Det er derfor interessant at verken lærere eller elever har

etterlyst mer utøverspill i disse skolekonsertene, og at både voksne og barn på skolene kun gir uttrykk for begeistring.

Betyr lærerne og elevenes reaksjoner at de er mindre opptatt av musikkens plass i skolekonserter? Også dette spørsmålet er det for tidlig å svare på. Partenes syn på musikkens rolle er et sentralt tema også i de neste kapitlene om musikkvalg og skolekonserten som helhet (se kapitlene 6-8). Det er imidlertid tydelig allerede nå at deltakerne har forskjellige syn på hva slags type *elevaktivisering* som er viktigst. Musikkrepresentantene understreker viktigheten av elevenes lytting til musikernes spill, mens lærerne og elevene ikke ser ut til å savne dette når utøvernes ledelse av ytre dialog er god. Men er dette en riktig fortolkning? Hva mener de ulike deltakerne egentlig om *indre og ytre dialog* i skolekonserter? Her gir både studiens uformelle samtaler og strukturerte spørsmål i intervjuer og spørreskjemaer klarere svar.

Jeg spurte noen av 5. klassingene ved Oslo-skolen om de helst vil ha skolekonserter som *LyDoku*, der de er med og lager musikk, eller konserter der det er musikerne som spiller. «Begge deler», svarte de jeg snakket med, og ei jente begynte begeistret å fortelle om en monologisk skolekonsert hun hadde opplevd. I likhet med noen av Agderskoleelevene synes de altså det kan være gøy å oppleve musikernes egenutøving, selv om Oslo-elevene samtidig viser at de setter pris på utøvernes ledelse av ytre elevaktiviteter. Hva mener så de andre elevene i undersøkelsen om dette? Og hva er de voksne musikk- og skolerepresentantenes syn? I den systematiske undersøkelsen av temaet elevaktivisering, kommer noen interessante mønstre frem.

På spørsmålet om de mener skolekonserter skal være rene konserter, konserter med ytre elevaktiviteter, workshops eller andre undervisningsbaserte produksjoner, svarer mange elever og samtlige lærere at de ønsker alle typer skolekonserter. Det gjelder også kulturkontakten som i sin beskrivelse av hva som kjennetegner en god skolekonsert for S-/M-trinnet, sa at hun «tror det må være elevaktivitet på en eller annen måte». Til tross for dette utsagnet ønsker hun altså forskjellige skolekonsertformer i det samlede tilbudet. Det samme gjør utøverne, produsentene og de turnéansvarlige. Oslo-elevenes «begge deler» får støtte fra alle parter i undersøkelsen. Det er stor enighet om at elevene både bør få oppleve kunstnerne som utøvere og selv få være aktive med egne aktiviteter. Disse funnene stemmer også med Fjelds undersøkelse av 16 læreres syn på monologisk og dialogisk formidling, der alle ga uttrykk for at de ønsket begge formidlingsformene (Fjeld 2007: 50).

Betyr dette at Borgen og Brandt har diktet opp spenningene mellom kultur og skole i spørsmålet om monologisk og dialogisk formidling (Borgen og Brandt 2006: 11, 17)? Har høringsinstansene rett i at spenningene ikke er så store lokalt, og at partene er enige om at de ønsker et variert tilbud (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 20, 40)? Samtidig bekrefter som nevnt UNI Rokkansenterets forskere i sin DKS-studie at det *er* spenninger (Breivik og Christophersen (red.) 2013). Spørsmålet blir dermed hva som skjer når ressursene er begrenset og partene må prioritere. Jeg spurte derfor informantene om hva slags typer skolekonserter de mener er *viktigst*. Da kom noen interessante forskjeller i svarene frem.

Musikkprodusentene og Programrådets medlemmer ønsker alle typer produksjoner, men prioriterer deretter rene skolekonserter *uten* ytre elevaktiviteter. De vektlegger altså elevenes opplevelse av kunstnerne som utøvere. Kulturkontaktene har også alle typer produksjoner som førsteprioritet, men de setter konserter *med* ytre elevaktivitet som andreprioritet. De ønsker tydeligvis en større balanse mellom kunstnernes egenutøving og elevenes egne aktiviteter. Her stemmer musikkformidlernes og kulturkontaktens avkryssinger med deres vurderinger av *LyDoku* og de andre dialogiske skolekonserterne i studien. Både i sine generelle kriterier og konkrete kvalitetsvurderinger vektlegger musikkinformantene kunstnernes egenutøving, mens kulturkontaktene fremhever elevaktivitetene. Hos elevene er svarene i spørreundersøkelsen mer forskjellige. Noen vil helst ha skolekonserter, der de hører og ser konserten (12 av 55 elever). Litt, men ikke mange flere (16 av 55 elever) synes de bør få konserter, der de er med og lager musikken. Om lag halvparten av elevene (27 av 55 elever) ønsker i likhet med Oslo-elevene jeg snakket med begge typer skolekonserter.

Siden jeg gjennomfører en kvalitativ undersøkelse, kan jeg ikke si noe generelt om hva skoleelever, lærere, utøvere og produsenter i Norge mener om dette. Kartlegging av partenes syn på kvalitet er som nevnt ikke et mål i denne studien. Tendensene i svarene er imidlertid interessante. De harmonerer med konklusjonene i Borgen og Brandts evaluering av DKS om at kulturlivets representanter er mest opptatt av monologisk kulturformidling uten ytre elevaktiviteter, og at skolens representanter prioriterer dialogisk formidling med ytre elevaktivisering (Borgen og Brandt 2006: 11,17). Men partenes syn er mer nyanserte enn det som kommer frem i denne evalueringen, siden både skole- og kulturinformantene i undersøkelsen er helt enige om at *begge* formidlingsformer skal tilbys.

Det mest overraskende er likevel elevenes svar. En skulle tro at elevene ønsket å være mest mulig aktive selv. Som nevnt hevder Christophersen i Uni Rokkansenterets DKS-studie at «ønsket om egenaktivitet og større grad av frihet er et gjennomgående trekk» i intervjuene deres med barnetrinns-elever (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 64). Men det er altså bare 16 av 55 elever i denne undersøkelsen som vil ha egenaktivitet i *alle* skolekonserter. Riktignok vil de fleste (43 av 55) ha ytre elevaktiviteter enten i hver skolekonsert eller av og til. Samtidig ønsker hele 39 av 55 elever at de i alle eller noen skolekonserter *kun* opplever kunstnernes utøving. Og det mest overraskende er at 12 av 55 elever *ikke* ønsker ytre aktiviteter i noen konserter. De vil bare være tilhørere. Mange elever setter altså stor pris på monologisk musikkformidling.

Hva er det så disse elevene ønsker å oppleve ved musikernes kunstneriske utøving? Her er ikke svarene deres så konkrete og detaljerte, men kriteriene er tydelige. Elevene legger vekt på musikernes *dyktighet* som utøvere og *følelsene* de formidler. På spørsmålet om hva de likte best med skolekonsertene de hadde vært med på, svarer flere at «de (musikerne) var flinke til å synge og spille». Ei 7. klassejente ved Vest-Agder-skolen utdyper som nevnt dette med å si at hun «likte best åssen de klarte å spille så fint, og at de spiller likt». Hun vektlegger dermed også musikernes samspill. Flere av elevene er altså i likhet med musikkinformantene opptatt av utøvernes musikkfaglige kompetanse, selv om de kun gir generelle beskrivelser av dette.

I sine beskrivelser av følelsesuttrykk svarer imidlertid elevene mer variert, og her kommer både deres positive og negative vurderinger til syne. En 6. klassegutt vil at en skolekonsert skal være «morsom og med innlevelse». «Rolig», svarer ei 4. klassejente. «Ikke for bråkete» samstemmer en 6. klassegutt. «Masse action», skriver en 4. klassegutt. Her er meningene tydeligvis delte. «En god skolekonsert skal ha mange forskjellige følelser», sier ei 7. klassejente. Hun får støtte fra flere av både guttene og jentene, småtrinns- og mellomtrinns-elevne. «Morsom og spennand' og litt trist», skriver for eksempel ei 6. klassejente fra den største Telemarksskolen. Selv om elevene ikke kopler disse kriteriene eksplisitt til musikernes utøving, samstemmer deres vektlegging av følelser med musikkinformantenes beskrivelser av utøvernes personlige uttrykksevner. Når for eksempel Programrådet fremhever utøvernes «dynamiske og levende fremføring», fokuserer de i likhet med mange av elevene på variasjon i uttrykk. Nok en gang er det samsvar mellom de sentrale musikkinformantene og noen av de mindre

innflytelsesrike elevrepresentantene (jf. Harding 1991). Elevene bruker imidlertid sine følelsesbetegnelse til å beskrive skolekonsertens *helhetlige* uttrykk, ikke bare musikernes utøving. Jeg trekker derfor med meg disse kriteriene inn i kapittel 7, der jeg analyserer partenes syn på en god skolekonsert.

Utøverkvalitet i ulike sjangre

Deltakerne er tydeligvis uenige om hvor *viktig* musikernes egenutøving er i skolekonserter, men de har samstemte kvalitetskriterier for utøvernes musisering. Spørsmålet er imidlertid hvor allmenne eller stilavhengige disse kriteriene er. Utgangspunktet for analysen av utøverkvalitet er de klassisk skolerte musikerne i *Alene med 1000 tanker*, Rikskonsert-representantenes anvendelse av *Ønskekvistmodellen* (Langsted et al., 2003) og de ulike musikerne i studiens dialogiske skolekonserter. Anvendes de kriteriene jeg har funnet for musikerens egenutøving innenfor alle musikkjangre? Er musikkfaglig kompetanse og personlig uttrykks- og formidlingsevne viktig for den kunstneriske utøverkvaliteten til alle typer musikere?

Det virker slik. Uavhengig av hvilke sjangre som spilles, er de forskjellige skolekonsertdeltakerne samstemte om musikernes dyktighet, og de bruker lignende beskrivelser av god musikkutøving i alle de musikkproduksjonene studien omfatter. Det gjelder i produksjoner som for eksempel *Rare dyr*, der musikerne fremfører barnesanger i rock- og jazz-versjoner, i *Solo solo*, der en senegalesisk folkemusiker formidler sin musikk- og fortellertradisjon og i produksjoner med klassisk musikk som *Alene med 1000 tanker*. Også elevenes vektlegging av følelser fremstår som et sjangeruavhengig kriterium. Elevene anvender følelsesbetegnelse både i sine generelle kvalitetsbeskrivelser og spesifikke vurderinger av skolekonserter med forskjellige typer musikk. Nå er imidlertid de kriteriene for utøverkvalitet som deltakerne uttrykker forholdsvis generelle. Hadde de blitt bedt om å vurdere musikernes fremføring av enkeltverk, sanger og låter innenfor ulike sjangre, ville trolig kvalitetskriteriene variert noe mer.¹ Samtidig er det interessant at deltakerne både i sine generelle beskrivelser og spesifikke vurderinger av kunstnerisk utøverkvalitet

1 Se for eksempel Gripsrud, J. (red): 2002. Her gir de ulike bidragsyterne analyser av populærmusikkens kvaliteter i forhold til andre musikkjangre (spesielt vestlig kunstmusikk), noe som får konsekvenser for vurdering av utøverkvalitet. Anne Danielsen drøfter blant annet soundens betydning i populærmusikk kontra viktigheten av komposisjonens strukturelle utvikling i vestlig kunstmusikk (Ibid: 148).

er samstemte. Kvalitetskriteriene er tydeligvis relevante innenfor ulike musikkjangre.

De eneste sjangeravhengige kriteriene for god musikkutøving er det musikkrepresentantene som fremfører. I deres beskrivelser fremheves improvisasjonsevner og egne musikkarrangementer som et tilleggskriterium i produksjoner med samtidsmusikk og improvisasjonsbaserte stilarter. Dette gjelder for eksempel komponeringsproduksjonen *LyDoku* og jazz-produksjonen *Rare dyr*. I vurderingen av *LyDoku* legger som nevnt Programrådet vekt på musikerens evner «til å manipulere lyd og skape uvante landskap og rytmer» (Rikskonsertene 2008A: 1), og Rikskonsertprodusenten beskriver utøverferdighetene i *Rare dyr* slik:

Rare dyr har musikere som er utrolige dyktige på sitt instrument. De lager dessuten fine arrangementer og et spennende lydbilde på et kjent materiale for de fleste, barnesanger.

Evnen til å lage gode arrangementer og «et spennende lydbilde» er altså like viktige kvaliteter ved musikerne som at de er dyktige instrumentalister. I de produksjonene der musikken er komponert av andre enn utøverne, og der utøverne ikke improviserer, nevnes naturlig nok ikke improvisasjon og komposisjon som en utøverkvalitet. Deltakernes beskrivelser av god musikkutøving henger slik sett sammen med deres syn på *musikkens* kvalitet. Det bringer meg videre til kapitlet «Kvalitet er god musikk». Før jeg går inn på neste kategori, vil jeg imidlertid oppsummere hva jeg har fått beskrevet om utøverkvalitet i skolekonserter, og hva som gjenstår å få belyst.

Hva er en god skolekonsertmusiker?

Skolekonsertdeltakerne ønsker seg dyktige musikere, men er en god musiker også en god skolekonsertmusiker? Stiller de andre krav til musikere i skolekonserter enn i andre konserter? Jeg kan ikke gi noe endelig svar på det, siden jeg ikke har gjort en sammenlignende studie av utøverkvalitet i konsertformer for ulike publikumsgrupper. Likevel virker informantenes musikerbeskrivelser ganske allmenne. De inneholder ikke spesifikke kriterier for kunstnerisk utøverkvalitet i skolekonserter utover et mulig krav om større *kunstnerisk allsidighet* i de interaktive skolekonsertformene. Det er dessuten ikke bare studiens informanter som vektlegger de grunnleggende kriteriene

musikkfaglig kompetanse og personlige uttrykks- og formidlingsevner i vurderingen av musikere. De samme kriteriene er vurderingsgrunnlag også i NMHs studieplan for diplomutdanning av musikere til alle slags konsertformer og målgrupper (jf. NMH 2009). Skolekonsertdeltakerne har imidlertid flere og andre krav til utøvernes *formidlingskvalitet* i skolekonserter enn i andre konserter. Disse kravene handler ofte om flere aspekter ved skolekonserter enn utøvernes musisering og ytre elevaktivisering, noe som behandles i kapitlene 7 og 8.

Studiens produsenter, utøvere, lærere og elever viser altså stor enighet når de bedømmer kunstnerisk utøverkvalitet. Selv om de uttrykker seg språklig forskjellig og har ulik grad av utdypinger og konkretiseringer i sine beskrivelser, har de her, om ikke like, så i alle fall sammenfallende kriterier. De forskjellige skolekonsertdeltakerne er samstemte i sine vurderinger av hvilke musikere som er dyktige, selv om de ikke alltid er enige om deres formidlingsevner. Det er interessant at også en del elever viser kompetanse i å vurdere kunstnerisk utøverkvalitet. I likhet med musikkinformantene vektlegger disse elevene utøvernes kunstneriske ferdigheter høyt når de vurderer en skolekonsert.

Naturlig nok gir de musikkfaglige representantene flest detaljer i sine beskrivelser av kunstnerisk utøverkvalitet, som omfatter konkrete, delvis målbare instrumentale ferdigheter og musikkunnskaper, og abstrakte, mindre målbare personlige egenskaper og evner. Trolig dekker ikke Ønskekvistmodellens begrep *Villen* disse personlige utøverkvalitetene godt nok, men ellers finner jeg en overraskende samstemmighet om tause opplevelseskvaliteter ved kunstnerens utøving. Selv om informantene bruker ulike ord og språklige bilder, virker det som de beskriver samme fenomen, nemlig at de ulike musikerne med sin musikkfaglige kompetanse og sine personlige uttrykks- og formidlingsevner klarer å *levendegjøre* musikken og formidlingen (jf. Buber 1923/1967: 12; Dewey 1934/2005: 2, 4). At disse sidene ved musikernes utøving er mindre målbare, forhindrer tydeligvis ikke at de kan oppleves og verdsettes høyt. Med sine beskrivelser bidrar dermed de ulike skolekonsertdeltakerne til å gjøre kunnskapen om musikkopplevelsens tause sider mer uttalt.

Når det gjelder samarbeidspartenes syn på ulike typer elevaktivisering, vil alle de voksne og de fleste elevene i undersøkelsen ha både monologiske og dialogiske skolekonserter i det samlede tilbudet. Hva slags skolekonserter de ulike deltakerne *prioriterer* er imidlertid mer forskjellig. Dette har tydeligvis

med deres oppfatninger av musikernes utøverrolle å gjøre, og dermed om utøvernes egenmusisering eller ledelse av ytre elevaktivisering er viktigst. Samtidig kan også deltakernes syn på musikk og produksjonens formidlingskvalitet her spille inn. Partenes preferanser blir derfor et sentralt tema også i kapitlene 6-8, der jeg analyserer de ulike informantenes syn på hva god musikk og en god skolekonsert kan være.

KAPITTEL 6

Kvalitet er god musikk

«Ikke på lissom»

Det er tydeligvis ikke så vanskelig for partene i skolekonsertsamarbeidet å bli enige om hva som kjennetegner en god musiker. Selv om de har ulike oppfatninger av formidlingskvalitet, er representantene samstemte om musikeres kunstneriske utøverkvaliteter i skolekonserter. Er de like enige i hva som er god musikk? Har deltakerne også sammenfallende kriterier for kvalitet ved skolekonsertenes musikkvalg og program?

Som beskrevet i kapittel 2 har kvalitet i musikk og annen kunst vært gjenstand for debatt gjennom hele den europeiske kunsthistorien. Mens det fra antikken til modernismen stadig ble formulert nye, absolutte og stilbundne kvalitetskriterier for musikk, er det i vår tid konsensus om kvalitetskriteriers kontekstavhengighet (jf. Bourdieu 1970/1996). Hvor relative i betydningen subjektive kvalitetsvurderinger dermed nødvendigvis må være, debatteres imidlertid fortsatt (jf. Fink 1992; Harding 1991). Det er derfor interessant å se hva slags musikk syn de ulike skolekonsertdeltakerne målbærer, og om det fortsatt formuleres absolutter angående kvalitet i musikk.

En skulle tro at spørsmålet om hva som er god musikk særlig engasjerte musikk-representantene, men et av de mest markante synspunktene jeg møtte, kom fra en 4. klassegutt på den største Telemarksskolen. Da jeg spurte klassen hans om hvordan de synes en god skolekonsert bør være, svarte han:

Når de spiller rock eller pop, ikke lissom rock eller pop som «Rocketroll» eller «Jåjå» (lissom hiphop) – ikke late som på tull, men onkli musikk. Det skal vera god musikk.

For denne 4. klassingen er det musikkvalget som er viktigst i en skolekonsert. Han ønsker seg «onkli», ekte musikk fremført av musikere som «ikke later som på tull», men tar seg selv og elevene på alvor og viser at de kan sin musikk-sjanger. Med dette utsagnet går gutten rett inn i de historiske debattene om

autentisitet i kunsten. Spørsmålet er imidlertid hva han mener med «onkli musikk» og hva slags autentisitetsideal han har. Ønsker han seg autentisk, tradisjonstro musikk som er konsistent i stil og skapt i tråd med stilen og musikktradisjonens regler, eller nyskapende musikk fra musikere som er tro mot seg selv og sine egne ideer (jf. Kivy 1995: 3-6)? Eller innebærer hans motstand mot «lissom»-musikk at han vil ha ekte voksen-eksempler fra musikk sjangeren, ikke spesialtilpasset musikk for barn? Uansett hva hans svar betyr, er det ingen relativist vi møter her. Denne 4. klassingens krav til god musikk er absolutt.

Når gutten beskriver hva han mener med god musikk, kommer han med krav til musikerne og deres utøving. Hans svar viser dermed hvor vanskelig det kan være å skille musikkverket fra musikkutøvingen, siden musikk er noe som foregår i tid og som derfor skapes i konsertsituasjonen. Det gjelder enten musikken er ferdig komponert eller improvisert frem gjennom monologiske og dialogiske kunsthendelser. 4. klassingen er tydeligvis opptatt av monologisk formidling. Han vektlegger musikernes *egenutøving*. For ham er det viktig at musikerne ikke «later som på tull» og spiller «lissom»-musikk. Det kan bety at han vil ha musikere som har så god kjennskap til den musikken de fremfører at de både kan velge ut og spille musikk som er typiske for sjangeren. Viktigheten av musikernes musikkkompetanse deler han i tilfelle med både musikere og musikkprodusenter. Som nevnt er de opptatt av at musikere må ha tilegnet seg de stilkunnskapene og instrumentale ferdighetene som kreves innenfor den aktuelle musikk sjangeren.

4. klassingens avvisning av «lissom»-musikk og ønske om «onkli musikk» kan imidlertid også være en reaksjon på det han opplever som en undervurdering av ham selv som publikum. I debatten om barns eller voksnes kultur bør danne utgangspunkt for kulturformidling, er en del opptatt av at *innholdet* i formidlingen må korrespondere med barns kultur og utviklingsnivå (jf. Danbolt og Enerstvedt 1995). I skolekonserter legges det da gjerne vekt på at musikken ikke er for vanskelig, musikkstykkene ikke for lange, og at musikkvalget korresponderer med elevenes egne erfaringer og uttrykk. Om en slik pedagogisk tilrettelegging av selve *musikken* er et godt formidlingsgrep i møte med alle S-/M-elever, kan tydeligvis diskuteres. Denne småtrinns-eleven ønsker seg musikk som er skapt ut fra *sjangerens* regler, ikke mottakernes alder og musikkunnskaper.

Nå er ikke nødvendigvis denne gutten representativ verken for 4. klassinger eller andre barneskoleelever. Produksjonen han tenker på er trolig *Rare dyr*

med barnesanger i jazz- og rock-arrangement, siden de fremførte både «Rocketroll» og barnesanger i hip-hop-drakt. *Rare dyr* skapte enorm begeistring hos både elever og lærere. De «lo høyt og fulgte intenst med under konserten» (Feltnotat 12.11.2008), og som kulturkontakten på skolen sa etterpå: «Den syntes alle var en supergod forestilling!» Likevel var det ikke musikken hun la vekt på i sin positive vurdering av denne produksjonen, men musikerne dialog med elevene: «Hun (sangeren) klarte å få med seg alle». De andre elevene vektla heller ikke musikken, men fremhevet konsertens dramatiske elementer og dyrelydene musikerne produserte med sine instrumenter. Det beste ved konserten var «lydene» og «da de fanga myggen», svarte flere av disse elevene. Det er derfor vanskelig å si hvor stor støtte 4. klassegutten har for sitt krav om «onkli musikk».

Hvis hans utsagn innebærer et ønske om musikere som er autentiske og ekte i sin *formidling*, stemmer det imidlertid godt med det en del utøvere sier de har erfart i skolekonserter. Som musikerrepresentanten i Programrådet skriver om valg av formidlingsform:

Hvem er musikeren! Hvordan formidler musikeren seg best? Det sanneste er det beste. Publikum (ikke minst barna) gjennomskuer uttapåklistra formidlingsmåter.

Hun vektlegger her autenticitet, ekthet i den romantiske og modernistiske betydningen at utøveren skal være «sann» og tro mot seg selv som musiker (Kivy 1995: 3-6). Musikeren bør ikke prøve å tilpasse seg utvendige krav til formidlingsmåter, men formidle musikk på sin særegne måte. Hun understreker også at publikum generelt, og barn spesielt, *gjennomskuer* musikeren hvis han ikke er ekte og troverdig i sin formidling. En annen musiker, tubaisten Lars Andreas Haug, uttrykte noe lignende til tidsskriftet *Musikk-Kultur* i forbindelse med en reportasje om skolekonserter. «Barn gjennomskuer deg raskt hvis du 'faker', så det vi gjør må være ekte», sier han i følge journalisten (Kristensen 2005: 9). Både Haug og Programrådets musikerrepresentant anvender lignende ord som Telemarksgutten. Musikere skal ikke late som, fake eller anvende «uttapåklistra formidlingsmåter», men være ekte og sanne. De bør ta både sitt barnepublikum og seg selv på alvor, vise sine styrker som musikere og formidle det de kan best på sine særegne måter.

4. klassingen får imidlertid ikke støtte fra de musikkfaglige representantene i sin kritikk av «lissom»-musikk, i alle fall ikke når det gjelder produksjonen *Rare dyr*. Studiens Rikskonsert-produsent fremhever nettopp musikkens

kvalitet i denne produksjonen og sier at musikerne «lager fine arrangementer og et spennende lydbilde på et kjent materiale for de fleste, barnesanger». Programrådet for 2004 som vurderte *Rare dyr*, er også veldig positive til musikkarrangementene. Et av medlemmene skriver i sin vurdering «at arrangementene av barnesangene er friske og oppfinnsomme». Disse musikkformidlerne mener altså at sjangerkoplingen mellom barnesanger og rock-/jazz-musikk er en styrke, og at musikerne nettopp viser musikkkompetanse og ikke minst evne til nyskaping i sine arrangementer.

Kanskje bunner uenigheten mellom 4. klassingen og musikk-representantene derfor i to *forskjellige musikk-syn*. Det kan selvfølgelig være at gutten bare synes det er barnslig med barnesanger, men det kan også være at han reagerer på sjangerblandingen og i tråd med historismens autentisitetideal ønsker seg musikk som er konsistent i stil og tro mot tradisjonen og sjangeren. Hans reaksjon på «lissom»-musikk og «late som på tull» er kanskje en reaksjon på postmodernistisk humor og lek med sjangerblanding. Produsentene og musikerne opplever sjangerkoplingene som nyskapende, og gir dermed uttrykk for et helt annet musikk-syn. De begrunner sin positive verdsetting av postmodernistisk kombinasjonsmusikk med romantiske og modernistiske autentisitetskriterier. De vil ha musikere med eget særpreg og ser stilbrudd og sjangerblanding som tegn på autentisk, nyskapende musikk.¹

Ønsket om *nyskapt* og *nyskapende* musikk kjennetegner også Programrådets vurderinger i feltarbeidsperioden. I vurderingen av for eksempel verkstedsproduksjonen *LyDoku* fremheves musikkvalget som noe av det mest positive. At elevene både får lage og lytte til improvisert elektronisk musikk basert på opptak av konkrete lyder, viser i følge Programrådet «noen av elektronikkens kompositoriske muligheter og skaper auditiv nysgjerrighet [...] Dette er viktig!» skriver de i sin sluttvurdering (Rikskonsertene 2008A: 1). Programrådet gir her en pedagogisk begrunnelse for valg av denne musikken. Elektronisk samtidsmusikk er viktig fordi det kan skape auditiv nysgjerrighet, innsikt i kompositoriske muligheter og dermed fremme nyskaping hos elevene.

Kanskje er 4. klassingen rett og slett mindre opptatt av nyskapt og nyskapende musikk enn det Programrådet er. Uansett hva som er en riktig fortolkning av guttens utsagn, viser dette eksemplet at konsensus på et *generelt* nivå ikke nødvendigvis fører til enighet på det *spesifikke* nivået i skolekonsertdebattene

1 Jf. Wagle Christensen og Christensen i Grothen/Reksten (Red) 2010 samt Kivy (1995: 3-6).

(jf. Langsted et al., 2003: 144). Den tilsynelatende enigheten mellom programrådsmedlemmene og småtrinns-eleven om at det er viktig med «god, onklike, ekte musikk» forsvinner når de vurderer musikken i en konkret skolekonsert.

Musikksyn og sjangerpreferanser

Forholdet mellom autentisitet, tradisjon og nyskaping i musikk er altså et tema, der både konsensus- og konfliktnivået mellom enkelte sentrale og marginale deltakere i skolekonsertdebattene viser seg (jf. Harding 1991). Her målbærer de innflytelsesrike programrådsmedlemmene et romantisk og modernistisk autentisitetsideal gjennom sin vektlegging av nyskapende musikk med «eget særpreg». De gir *pedagogiske* begrunnelser for dette musikksynet, men mener de også at noen sjangre og musikkuttrykk har høyere *kunstnerisk* kvalitet enn andre?

Da Rikskonsertene ble opprettet i 1968, var målet å «presentere eit rikt og variert utval av program innanfor ramma av kveldskonsertar, gruppekonsertar og skolekonsertar». Men variert programutvalg betød hovedsakelig ulike former for *vestlig kunstmusikk* i «solistkonsertar, kammermusikk, ny musikk, kyrkjekonsertar og tinga verk av norske komponistar». *Ny musikk* var tydeligvis et satsningsområde også i Rikskonsertenes oppstart, men da i betydningen ny kunstmusikk. Eneste sjanger som nevnes i tillegg, er «seriøs jazz» (Rikskonsertene 1993: 4). Rikskonsertene utvider riktignok sjangerutvalget noe i de første årene. I de offentlige «ungdomskonsertene» formidles foruten kunstmusikk og jazz også viser, og i skolekonsertene blir folkemusikk presentert, men gjerne da i kombinasjon med kunstmusikk, slik som i Kjell Bækkelunds serie «Fra folkemusikk til kunstmusikk» (Ibid: 14-15). Gjennom den sterke vektleggingen av vestlig kunstmusikk, var Rikskonsertene i sine første år med skolekonserter preget av et tradisjonelt syn på kunstmusikk som høy og populære musikkformer som lave. Dette understrekes av begrepsbruk som *seriøs jazz*. Av populære musiksjangre innlemmes verken pop eller rock, men kun den såkalt seriøse jazz-musikken og viser.

Etter hvert er stadig nye musiksjangre blitt inkludert i Rikskonsertenes programutvalg, og allerede i 10-årsmeldingen står det at «Rikskonsertene har ikke noe ønske om å styre elevenes interesse inn i noe spesielt genreamråde» (Ibid: 13). I dag er skolekonserttilbudet preget av mange musiksjangre. Tilbudet kategoriseres med utgangspunkt i sjangerbeskrivelsene «Klassisk

musikk samtid, Klassisk musikk, Tradisjonsmusikk norsk, World Music tradisjonell, World Music samtid, Viser, Jazz/Blues, Pop/Rock» og «Annet» (Rikskonsertene: Notat 2010, 2016). Betyr det at Rikskonsertene og Kulturtanken tillegger alle musikksjangre lik verdi? Og hva mener de andre deltakerne i skolekonsertsamarbeidet om dette? Preger forholdet mellom *høy* og *lav* musikk fortsatt debattene om kvalitet i skolekonserter?

I intervjuene og elevspørreundersøkelsen ble deltakerne spurt om hvilke musikksjangre de mener bør formidles i skolekonserter på S-/M-trinnet. Alle de voksne informantene er helt enige. Både produsenter, utøvere, turnéansvarlige, inspektører og lærere svarer at «skolekonsertene bør presentere flest mulig forskjellige musikksjangre». Elevene er mer delt i sine svar. I likhet med 4. klassingen som vil ha «onkli musikk» gir flere av dem uttrykk for klare musikkpreferanser. Elevenes syn kommer jeg tilbake til, men enigheten blant de voksne musikk- og skolerepresentantene er altså klar. Flere legger dessuten til at de synes det er *viktig* med størst mulig variasjon. Deres syn på sjangre er i tråd med et relativistisk musikk-syn og målet om kulturelt mangfold i vid betydning. Slik grensene mellom høy og lav musikk er blitt mer flytende i norsk kulturpolitikk enn tidligere, skiller ikke disse skolekonsertdeltakerne mellom høye og lave musikksjangre (jf. Gripsrud 2002: 18). Betyr det at forholdet mellom høy og lav musikk ikke lenger preger kvalitetsdebattene i skolekonsertfeltet?

Også her er det interessant å se på forholdet mellom deltakernes generelle kvalitetskriterier og spesifikke vurderinger. Det er nemlig fullt mulig å anse alle musikksjangre som likeverdige og samtidig prioritere noen sjangre fremfor andre. Vi kan foreta prioriteringer når vi av ulike grunner mener det er viktigere å formidle noen musikksjangre fremfor andre, men vi kan også la vår egen musikksmak prege våre utvalg. Som Hume skrev, bunner kunstbedømmingen ikke bare i *judgement*, men også i *sentiment* (jf. Hume 1757). Det vi opplever som god kunst har ikke bare med våre rasjonelle, bevisste kvalitetskriterier å gjøre, men med hva som tiltaler oss og griper sansene og følelsene våre.

Spørsmålet blir dermed hvilke musikkvalg de voksne skolekonsertdeltakerne foretar i *praksis*. I denne sammenhengen er særlig de innflytelsesrike musikkformidlernes prioriteringer av stor interesse, siden det er de som legger premissene for skolekonserttilbudet. Hvordan er egentlig sjangerfordelingen i musikkproduksjonene som skolene mottar? I neste delkapittel analyserer jeg skolekonsertenes musikksjangre med utgangspunkt i Rikskonsertenes

landsomfattende sjangerstatistikk og sjangertall fra Telemark fylke, der hovedvekten av feltarbeidet er gjennomført. Dette er interessante dokumenter, for her synliggjøres både noen dominerende og noen mer marginaliserte sjangre i skolekonserttilbudet.

Sjangertallenes tale

Rikskonsertene har ført sjangerstatistikk over skolekonserttilbudet i Norge siden 2004. Denne landsomfattende sjangerstatistikken omfatter alle musikkproduksjoner i skolekonserttilbudet, både fylkenes egne og Rikskonsertenes sentralproduserte produksjoner. Statistikken viser kun skolekonsertenes *hovedsjangre* basert på produsentenes rapporter, ikke undersjangre. Den inneholder derfor også tilleggskategoriene *Annet* og *Ikke bestemt* for de musikkprogrammene som ikke passer inn under de valgte sjangerbetegnelse. Kategorien *Ikke bestemt* anvendes på de skolekonsertene, der det ikke er blitt fylt inn sjanger i rapportene Rikskonsertene har mottatt, og som derfor blir stående uten sjanger (jf. Rikskonsertene 2010). Disse manglene i sjangerregistreringen gjør at ingen vet de eksakte tallene for sjangerfordelingen i skolekonserttilbudet. Siden antallet skolekonserter er så stort, kan statistikkene likevel gi en pekepinn om de ulike sjangrenes andel. Det forutsetter naturligvis at registreringen ikke er systematisk skjev, noe det altså ikke er mulig å få kontrollert fullt ut. Med dette forbeholdet er statistikkene interessante for sjangerdebattene.

I analysen av skolekonsertenes musikk sjangre er det viktig å få frem sjangerfordelingen i feltarbeidsperioden 2008-2009 som er bakgrunnen for informantenes utsagn om musikk. Samtidig er det interessant for dagens diskusjoner å få synliggjort *utviklingstendensene* i de årene sjangerstatistikken omfatter. Jeg sammenholder derfor tallene fra 2008-2009 med statistikkenes første periode 2004-2007 og dens til nå siste år, 2015. Statistikken viser at det totale antallet skolekonserter varierer noe fra år til år. I 2004 omfattet skolekonserttilbudet i Norge 7904 konserter, i 2009 ble det distribuert 9061 skolekonserter, og i 2015 er det totale antallet 8381 skolekonserter (se tabell 6.1). I analysen anvender jeg derfor sjangrenes fordeling i prosent, slik at forskjellene i vektning blir tydeligere.² For å lette lesingen har jeg rundet av prosentene til hele tall.

² For antall skolekonserter i hver sjangerkategori, se Sjangerstatistikk for skolekonserttilbudet i «Appendix».

Tabell 6.1 Landsomfattende sjangerstatistikk for skolekonserter.

Sjanger	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2015
Klassisk Musikk Samtid	16 %	14 %	13 %	9 %	7 %	7 %	4 %
Klassisk musikk	19 %	16 %	17 %	23 %	18 %	13 %	2 %
Tradisjonsmusikk norsk	7 %	9 %	9 %	10 %	7 %	7 %	6 %
World Music tradisjonell	16 %	16 %	15 %	14 %	15 %	13 %	8 %
World Music samtid	3 %	6 %	4 %	4 %	5 %	5 %	2 %
Viser	5 %	6 %	6 %	6 %	9 %	8 %	4 %
Jazz/Blues	18 %	15 %	15 %	14 %	13 %	17 %	5 %
Pop/Rock	12 %	11 %	13 %	12 %	14 %	15 %	5 %
Annet	2 %	3 %	4 %	4 %	6 %	5 %	6 %
Ikke bestemt	3 %	5 %	3 %	4 %	6 %	10 %	58 %
Totalantall skolekonserter	7904	8545	8690	9138	8594	9061	8381

Ser man på sjangerstatistikken fra 2004 til 2015 under ett, er det endringene i kategorien *Ikke bestemt* som er mest iøyenfallende. Mens denne kategorien kun utgjør 3 % i 2004, er den mer enn tredoblet i 2009, og i 2015 er hele 58 % av skolekonsertene kategorisert uten sjanger (se tabell 6.1). I følge Kulturtanken/ Rikskonsertenes IKT-sjef er «den omfattende bruken av sjanger 'ikke bestemt' også et uttrykk for at mange program i dag er sjangerovergripende og vanskelig lar seg putte i en av båsene» (Brekke 2.06.16). Spørsmålet blir da på hvilke *måter* programmene er sjangerovergripende. Formidles det flere forskjellige sjangre i disse konsertene eller preges de av blandingssjangre? Og hvilke enkeltsjangre og blandingssjangre blir spilt? Det mest interessante med statistikken fra 2015 er derfor hva den *ikke* sier og alle spørsmålene den reiser. Siden kategoriene *Ikke bestemt* og *Annet* til sammen er på 64 %, får vi ikke vite noe om musikken som spilles i de aller fleste skolekonsertene. Når disse kategoriens andel er så stor, blir dessuten forskjellene i vektning mellom sjangrene i de resterende konsertene relativt små. Det blir derfor vanskelig å si noe sikkert om hva slags sjangre som prioriteres i dagens skolekonserter utfra disse tallene.

Når det gjelder årene fra 2004 til slutten av feltarbeidsperioden i 2009 gir imidlertid statistikken mye informasjon om sjangerspredningen i skolekonserttilbudet. I 2004 og 2009 har sjangrene World Music samtid, viser og norsk tradisjonsmusikk gjennomgående de laveste prosentandelene. Her er det klassisk musikk, World Music tradisjonell, jazz/blues og pop/rock som dominerer.

Ser vi på utviklingstendenser, er kategorien *Ikke bestemt* som nevnt mer enn tredoblet fra 2004 til 2009, men endringene i de andre kategoriene er mindre. Andelen pop/rock er bare litt økende fra 12 % i 2004 til 15 % i 2009, mens andelen klassisk musikk nesten halvveres fra 23 % i 2007 til 13 % i 2009. Her er det altså en forholdsvis stor endring. Enda større forandring er det i omfanget av klassisk musikk samtidig som er *mer* enn halvert fra 16 % i 2004 til 7 % i 2009. Dette er overraskende, både fordi ny kunstmusikk var et satsningsområde for Rikskonsertene i deres oppstartsperiode, og fordi nyskapt musikk fortsatt ble vektlagt som kvalitetskriterium av Programrådet i feltarbeidsperioden (jf. Rikskonsertene 1993: 4 og 2008A). Tross nedgangen i historisk klassisk musikk er denne sjangeren fortsatt blant de prioriterte i 2009 med sine 13 %. Som i 2004 er det altså jazz/blues, pop/rock, World Music tradisjonell og klassisk musikk som dominerer skolekonserttilbudet i Norge i 2009 (se tabell 6.1).

Hvis man samler beslektede musikksjangre i tre hovedkategorier, *vestlig kunstmusikk*, *tradisjonsmusikk* og *rytmisk musikk*, blir det tydeligere forskjeller også mellom de dominerende sjangrene. Da ser det ut som pendelen har snudd siden Rikskonsertene startet med skolekonserter. Det er de tidligere *lave*, populære og såkalt rytmiske eller groove-baserte musikksjangrene som i 2009 er sterkest representert i norske skolekonserter.³ Dette året formidles disse sjangrene i 45 % og dermed i nesten *halvparten* av landets skolekonserter. Vestlig kunstmusikk har derimot gått fra å være dominerende musikkform i skolekonserttilbudets oppstart til kun å prege en femtedel av skolekonsertene i 2009. Når det gjelder tradisjonsmusikk er det her kun små endringer fra 2004 til 2009, og disse sjangrenes andel er i 2009 like lav som for vestlig kunstmusikk (se tabell 6.2).

Forholdet mellom sjangergruppene varierer riktignok noe i årene fra 2004 til 2009. I 2004 og 2007 er omfanget av vestlig kunstmusikk og rytmisk musikk forholdsvis likt (over 30 %), mens andelen tradisjonsmusikk er lavere (under 25 %). I de andre årene er forholdet mellom vestlig kunstmusikk og tradisjonsmusikk mer likt, og andelen rytmisk musikk større. Selv om disse tallene viser en dominans av rytmiske musikksjangre, er altså vektingen av de

3 Rytmisk, groove-basert musikk er blitt en samlebetegnelse for mange ulike pop-, rock- og beslektede musikksjangre (deriblant ny verdensmusikk), der mange av låtene er basert på et «groove», dvs et repetitivt rytmisk mønster. Selv om ikke all musikk innenfor disse sjangrene er groove-basert, er det likevel vanlig å bruke termen rytmisk musikk som samlebetegnelse. (Se Anne Danielsens beskrivelse av «groovens estetikk» i Gripsrud, J. (red): 2002).

Tabell 6.2 Vekting mellom sjangergrupper i landsomfattende sjangerstatistikk.

Sjanger	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2015
Vestlig kunstmusikk (Klassisk musikk, klassisk musikk samtid)	35 %	30 %	30 %	32 %	25 %	20 %	6 %
Tradisjonsmusikk (Tradisjonsmusikk norsk, World Music tradisjonell)	23 %	25 %	24 %	24 %	22 %	20 %	14 %
Rytmask musikk (World Music samtid, Viser, Jazz/Blues, Pop/Rock)	38 %	38 %	38 %	36 %	41 %	45 %	16 %
Annet	2 %	3 %	4 %	4 %	6 %	5 %	6 %
Ikke bestemt	3 %	5 %	3 %	4 %	6 %	10 %	58 %
Totalantall skolekonserter	7904	8545	8690	9138	8594	9061	8381

andre sjangergruppene også ganske stor. Statistikken avspeiler dermed et sjangermangfold i det totale skolekonsertertilbudet, noe som kan tyde på at Rikskonsert- og fylkesmusikk-produsenter også i praksis har vært opptatt av å sikre kulturelt mangfold.

Spørsmålet er imidlertid hvordan sjangerfordelingen er i dag og blir i tiden fremover. Her gir som nevnt statistikken fra 2015 lite informasjon, men også tallene fra 2015 blir mer interessante gjennom samlekategoriene. Mens tradisjonsmusikk og rytmisk musikk har tilnærmet lik andel på henholdsvis 14 % og 16 %, er *vestlig kunstmusikk* kategorisert som hovedsjanger i *kun 6 %* av skolekonserterne dette året (Ibid). Med forbehold om at vestlig kunstmusikk kan ha inngått i programmene for konsertene i kategorien *Ikke bestemt*, kan det se ut som disse sjangrene er på vei ut av skolekonsertertilbudet. Det ville i tilfelle true det sjangermangfoldet som preget ordningen i årene 2004-2009.

Rikskonsertenes landsomfattende statistikk viser ikke hvordan sjangerfordelingen er i hvert enkelt fylke. Det kan derfor være regionale forskjeller i hva slags sjangre elevene får oppleve på sin skole. Her har jeg som nevnt valgt å gå inn i sjangertallene fra Telemark fylke, der hovedvekten av feltarbeidet er gjennomført. Også disse tallene er interessante. De både bekrefter og supplerer tendensene i Rikskonsertenes statistikk. Musikkprodusentene i Telemark utarbeider årlige oversikter over sitt samlede skolekonsertertilbud som omfatter både sentralt og regionalt produserte skolekonserter. I disse oversiktene er ikke skolekonserterne kategorisert med de sjangerbenevnelsene som anvendes i Rikskonsertenes landsomfattende statistikk. Jeg har derfor i samarbeid med

fylkesmusikkprodusentene i Telemark laget en sjangeroversikt for deres skolekonserttilbud i feltarbeidsperioden med utgangspunkt i Rikskonsertenes kategorier.

Noen av disse skolekonsertene var sjangeroverskridende. Her ble det formidlet flere sjangre, enten som atskilte sjangre eller som blandingssjangre, og det var ofte vanskelig å bestemme en hovedsjanger. Gjennom arbeidet med denne oversikten fikk jeg altså innsikt i de registreringsproblemene produsentene står overfor. Fylkesprodusentene og jeg løste disse problemene ved å registrere alle sjangre som er blitt formidlet i Telemarks skolekonserter de to årene, enten de fremføres i rendyrket form eller i cross-over-musikk. Dermed blir totalsummen for musikk sjangre som er presentert større enn antall skolekonserter. Selv om denne forskjellen i kategorisering vanskeliggjør en nøyaktig sammenligning med Rikskonsertenes landsomfattende statistikk, gir registreringsmåten vi har valgt for Telemark et riktigere bilde av sjangerfordelingen i dette fylket.

Alle sjangerkategoriene er representert i Telemarks skolekonserter i toårsperioden 2008-2009, noe som kan tyde på at målet om sjangermangfold også gjør seg gjeldende her (se tabell 6.3):

Det er relativt få skolekonsertproduksjoner som formidles i hvert enkelt fylke gjennom et år. Antall produksjoner i Telemark i 2008 og 2009 er dermed for lite til å si noe sikkert om enkeltsjangre prioriteres fremfor andre i dette fylket. Tendensene i sjangeroversikten er imidlertid interessante. Når jeg også

Tabell 6.3 Sjangeroversikt for skolekonserttilbudet i Telemark.

Sjanger	2008	2009
Klassisk Musikk Samtid	1	1
Klassisk musikk	2	2
Tradisjonsmusikk norsk	2	3
World Music tradisjonell	4	3
World Music samtid		2
Viser	1	1
Jazz/Blues	4	3
Pop/Rock	2	
Annet	4	3
Antall musikk sjangre	20	18
Totalantall skolekonsertproduksjoner	12	13

her omgrupperer sjangrene til de tre hovedkategoriene *vestlig kunstmusikk*, *tradisjonsmusikk* og *rytmisk musikk*, synliggjøres en lignende sjangerfordeling som i Rikskonsertenes statistikk. I Telemarks skolekonserter for 2008 og 2009 står den vestlige kunstmusikken nesten like svakt som i Rikskonsertenes samlede skolekonsertertilbud for disse to årene. Her formidles det imidlertid mer folkemusikk. Dette kan være tilfeldig for disse to årene, men det kan også bunne i folkemusikkens tradisjonelt sterke stilling i Telemark (se tabell 6.4).

I Telemark ble det altså formidlet vestlig kunstmusikk kun i 3 av skolekonserterproduksjonene, noe som er en fjerdedel av produksjonene i 2008 og 2009. Tradisjonsmusikk ble presentert i 6 produksjoner og dermed i ca. halvparten av skolekonsertertilbudet begge årene. Rytmisk musikk var like sterkt representert som tradisjonsmusikk og preget 7 produksjoner i 2008 og 6 produksjoner i 2009. Tradisjonsmusikk og rytmisk musikk ble dermed formidlet dobbelt så ofte som vestlig kunstmusikk i Telemark disse årene. Siden det totale omfanget av Telemarks skolekonserterproduksjoner er lite, og analysen kun omfatter sjangerfordelingen over to år, kan som sagt de store forskjellene i sjangervekting være tilfeldig. Tallene viser likevel at rytmisk musikk har en mye større andel enn kunstmusikk både i Telemarks skoleproduksjoner og landets samlede skolekonsertertilbud for 2008 og 2009, og at tradisjonsmusikken er sterkere representert i Telemarks skolekonserter enn i norske skolekonserter generelt disse to årene.

Rikskonsertenes statistikk og sjangeroversikten fra Telemark er interessante tall, men det er igjen viktig å minne om at denne type kategorisering er problematisk. Den store økningen i bruken av kategorien *Ikke bestemt* fra 2004 til 2015 tyder på at statistikkens sjangerkategorier oppleves som stadig mindre relevante for skolekonserterenes musikkprogram. Her peker som nevnt

Tabell 6.4 Vekting mellom sjangergrupper i Telemark.

Sjanger	2008	2009
Vestlig kunstmusikk (Klassisk musikk, klassisk musikk samtid)	3	3
Tradisjonsmusikk (Tradisjonsmusikk norsk, World Music tradisjonell)	6	6
Rytmisk musikk (World Music samtid, Viser, Jazz/Blues, Pop/Rock)	7	6
Annet	4	3
Sum musikkjangre	20	18
Totalantall skolekonserterproduksjoner	12	13

Kulturtanken/Rikskonsertenes IKT-sjef på de sjangerovergripende konsertene som en mulig forklaring (jf. Brekke 2.06.16). Ikke bare er klassifiseringssystemet med registrering av hovedsjanger problematisk for konserter, der det spilles musikk fra flere forskjellige sjangre. Sjangerkategoriene er i tillegg basert på tidligere tiders sjangerbetegnelser som ikke fanger opp dagens cross-over-musikk, der grensene mellom vestlig kunstmusikk, tradisjonsmusikk og rytmisk musikk er flytende. Ulike personer vil derfor trolig kategorisere mye av den nyere musikken i skolekonsertene på ulikt vis.

Disse registreringsproblemene gjør at også tallene for de samlekategoriene jeg har utformet blir usikre. Dessuten er samlekategorien *rytmisk musikk* veldig stor. En del eksperimentell jazz, rock og verdensmusikk kan ha like mange fellestrekk med ny vestlig kunstmusikk som med mer kommersiell populærmusikk. Det kan dermed være at klassisk musikk samtid i betydningen ny kunstmusikk er høyere prioritert enn det ser ut til i den landsomfattende statistikken. Også samlekategorien tradisjonsmusikk er mangfoldig. World Music tradisjonell omfatter for eksempel ikke bare folkemusikk slik som tradisjonsmusikk norsk, men også annen kunstmusikk enn den vestlige. På samme måte har mye av den vestlige kunstmusikken lenker til folkemusikk og rytmisk musikk.

Det mest interessante med Rikskonsertenes og Telemarks sjangeroversikter er derfor ikke de eksakte tallene, men *utviklingstrenden* de viser. Tidligere avviste musikk sjangre som blues, rock, pop og verdensmusikk formidles stadig oftere, mens vestlig kunstmusikk som opprinnelig dominerte skolekonserttilbudet har en stadig lavere andel. Ulike former for rytmisk musikk er i 2015 hovedsjanger i nesten tre ganger så mange konserter som vestlig kunstmusikk. Utviklingstendensene for tradisjonsmusikk ser ut til å være litt annerledes. Den forholdsvis lave andelen tradisjonsmusikk er konstant i perioden fra 2004 til 2009, mens denne musikken er registrert som hovedsjanger i nesten like mange skolekonserter som rytmisk musikk i 2015. Det kan bety at også disse sjangrene er i ferd med å bli prioritert høyere i skolekonserttilbudet.

Noe ser imidlertid ut til å være uforandret i skolekonsertenes musikkprogram fra oppstarten av virksomheten i 1968 til 2009, og det er fokuset på *ny* musikk (jf. Rikskonsertene 1993: 4). Ser vi sjangrene under ett, er omfanget av nyere musikk større enn omfanget av historisk musikk i nesten alle årene fra 2004-2009. Unntaksåret er 2007 som også skilte seg ut med høyere andel historisk klassisk musikk (se tabell 6.5).

Tabell 6.5 Vekting mellom historisk og nyere musikk i landsomfattende sjangerstatistikk.

Sjanger	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2015
Historisk musikk (Klassisk musikk, Tradisjonsmusikk norsk, World Music tradisjonell)	42 %	41 %	41 %	47 %	40 %	33 %	16 %
Nyere musikk (Klassisk musikk samtid, Viser, World Music samtid, Jazz/Blues, Pop/Rock)	54 %	52 %	51 %	45 %	48 %	52 %	18 %
Annet	2 %	3 %	4 %	4 %	6 %	5 %	6 %
Ikke bestemt	3 %	5 %	3 %	4 %	6 %	10 %	58 %
Totaltall konserter	7904	8545	8690	9138	8594	9061	8381

Tallene fra 2015 er også her vanskelige å tolke. Det kan se ut som historisk og nyere musikk nå har omtrent samme andel med henholdsvis 16 % og 18 %. Samtidig kan den tallrike kategorien *Ikke bestemt* nettopp inneholde mange konserter med ny musikk som ikke lar seg klassifisere med de gamle sjangerbetegnelse. Det er altså en mulighet for at den nyere musikkens andel er enda større i dag. Kriteriene for utvalg av denne musikken er imidlertid forandret. *Ny musikk* er ikke lenger ensbetydende med ny vestlig kunstmusikk (jf. Rikskonsertene 1993: 4). Tvert i mot er andelen klassisk musikk samtid som nevnt synkende og i statistikken fra 2015 kun 4 % (se tabell 6.1). Ny musikk er blitt et *sjangerovergripende* kvalitetskriterium, og her er det altså rytmiske sjangre som pop/rock og jazz/blues som vektlegges i studiens feltarbeidsperiode.

Om ulikhetene i sjangerfordelingen er uttrykk for *bevisste* prioriteringer i Rikskonsertene, Telemark og de andre fylkene i Norge, gir ikke statistikkene og konsertoversiktene noen klare svar på. Jeg ba derfor to musikkprodusenter fra Telemark og to representanter fra Rikskonsertene om å kommentere sjangertallene. I sine e-postsvar gir de to Telemarksprodusentene noen mulige forklaringer på den ulike vektingen av musikkjangre i skolekonserttilbudet for 2008-2009. De skriver at det er mange andre forhold enn musikkjangre som styrer hva slags produksjoner de prioriterer:

Et aspekt ved dette er tilgang på musikere og produksjoner av god kvalitet. Der vil det være en naturlig variasjon og noe som vil gi utslag i programleggingen.

Telemarksprodusentene som i feltarbeidsperioden både formidlet Rikskonsert-produksjoner og produserte egne skolekonserter, foretok altså

sine valg med utgangspunkt i Rikskonsertenes tilbud og andre tilgjengelige musikere og produksjoner. Fylkenes sjangerprioriteringer kunne dermed bli styrt like mye av Rikskonsertene sentralt og musikere regionalt som av fylkesprodusentene. De to produsentene sier også at de tar hensyn til *skolenes* ønsker når de velger produksjoner:

Tilbakemelding fra skolene gir også utslag i programmet. Det er tydelige tilbakemeldinger på at Telemark har hatt for lite pop/rock-produksjoner og for mange folkemusikk-produksjoner den siste perioden. Dette har vi bevisst forsøkt å rette opp i årets program.

Musikkprodusentene i Telemark har dermed prioritert rytmiske sjangre som pop og rock i denne perioden for å komme skolene i møte. Like viktig som produsentenes musikk-syn kan altså målgruppens ønsker og tilgjengelige ressurser være.

Når det gjelder Rikskonsertenes sjangerprioriteringer antyder deres FoU-leder lignende mulige årsaksforhold. Han kommenterer utviklingen i Rikskonsertenes landsomfattende sjangerstatistikk fra 2004 til 2009 slik:

Statistikken gjelder for hele ordningen, og de bakenforliggende årsaksforholdene kan derfor være både nasjonale og regionale. Vi kan også veldig grovt anta at svarene har å gjøre med etterspørselen (økonomiske rammevilkår og faglige føringer for programmeringen), eller tilbudet i markedet (tilgangen på musikere og programforslag). For Rikskonsertenes del er det i perioden ikke gitt noen føringer fra ledelsens side om en nedprioritering av klassisk musikk/samtidsmusikk.

I likhet med Telemarksprodusentene mener han årsakene ikke ligger i bevisste nedprioriteringer av enkeltsjangre som klassisk musikk/samtidsmusikk, men heller i andre forhold. Som dem nevner han «tilgangen på musikere og programforslag» og «etterspørselen». Han knytter imidlertid ikke etterspørselen til skolenes ønsker, men til Rikskonsertenes *faglige føringer*. Når det oppstår mangler i forhold til føringene, vil disse manglene i følge ham fungere som en etterspørsel i form av et udekket behov som både Rikskonsertene og fylkene må dekke. Rikskonsert-produsenten i intervjuundersøkelsen bekrefter dette. Hun sier om sine prioriteringer av skolekonsertprogram:

Jeg ser programmet i en helhet med andre programmer, hva ville dette programmet/ denne musikken tilføre mangfoldet i skolekonsertordningen og i forhold til de kunstneriske føringene vi har i Rikskonsertene.

Denne musikkprodusenten lar altså hensynet til *mangfoldet* i tilbudet være medbestemmende for vurderingen av programmet og musikken i enkeltproduksjoner. FoU-lederen mener i tillegg at *økonomiske rammebetingelser* kan begrense tilgangen på enkelte typer produksjoner og utdyper dette:

Myndighetene definerer budsjetttrammene, partene i arbeidslivet definerer lønnsvilkårene, og tjenestemarkedet definerer de tunge kostnadsfaktorene knyttet til logistikk, produksjon, o.a. Disse økonomiske rammebetingelsene begrenser størrelsen på produksjoner (antall musikere, utvidede modeller (tid), utviklingskostnader (produksjon), utstyr, logistikk, osv.). Dette gjelder for både Rikskonsertene og fylkene.

På grunn av de økonomiske rammene, må altså *størrelsen* på produksjonene begrenses. Det blir få utvidede skolekonserter med vekt på verksteder og gjenbesøk av utøvere, og små solo- og duo-produksjoner må prioriteres. Om disse rammene også virker inn på sjangervalg, er imidlertid usikkert. Et viktig tema for videre forskning er dermed hva som styrer *tilgangen* på gode musikkproduksjoner tilpasset faglige føringer og økonomiske rammer. Har dette for eksempel med *jobbmuligheter* for musikere å gjøre? FoU-lederen antyder en slik mulighet:

Bak dette kan det ligge forklaringer av typen klassisk skolerte musikere søker og finner andre levebrød, mens rytmiske musikere ikke så lett finner andre inntektskilder pga stor konkurranse.

Han tror altså at rytmiske musikere er prisgitt en større konkurranse i jobbmarkedet enn klassisk skolerte musikere. Skolekonserter blir dermed mer attraktive engasjementer for denne type musikere. En annen mulig grunn kan ligge i musikeres oppfatning av skoleelever som målgruppe. Kan det være at en del musikere anser det som enklere eller mer relevant å formidle andre sjangre enn vestlig kunstmusikk i skolen?

Tallene for historisk klassisk musikk i statistikken mener FoU-lederen likevel kan være litt misvisende:

Når det gjelder klassisk musikk har vi de senere årene gjort en del konserter med orkestre. Disse konsertene spilles som regel i store hus og tar mange flere publikummere pr konsert enn standard gymsaler.

Siden disse orkesterkonserterne spilles i store hus, er det flere elever som får oppleve denne type klassisk musikk enn det som vises

gjennom sjangerstatistikken. Her telles slike storkonserter likt som de mindre konsertene på hver enkelt skole. Hvilke fylker som mottar storkonserter går imidlertid ikke frem av sjangerstatistikkene. Telemark hadde for eksempel ingen storkonserter med orkestre i feltarbeidsperioden.

Det er altså flere forhold som kan virke inn på utvalget av produksjoner i skolekonserttilbudet. *Økonomiske og praktiske* rammebetingelser kan være styrende for hva slags type skolekonserter det er mulig å distribuere. Samtidig skulle og skal den sentrale føringen om *mangfold* ligge til grunn for produsentenes valg både i Rikskonsertene (nå Kulturtanken) sentralt og fylkene regionalt. Dette målet er som nevnt alle de voksne musikk- og skolerepresentantene i undersøkelsen enig i. Siden sjangervektingen i skolekonserttilbudet likevel er så pass skjev i de årene analysen omfatter, er det interessant å se om årsakene ikke bare kan ligge i økonomiske rammer og tilgjengelige musikere. UNI Rokkansenterets forskere fant for eksempel i sin studie at «nettverk, vennskap og kjennskap» virker inn på valg av produksjoner til DKS (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 29). Spørsmålet blir da om også musikkformidlernes *musikksyn* kan ha en betydning. Og har samarbeidspartene også i dette spørsmålet ulike meninger om hva slags produksjoner som bør *prioriteres*? Skolekonsertdeltakernes syn på valg av musikk til skolekonserter er tema i neste delkapittel.

Sjangerpreferanser og prioriteringer

I følge Telemarksprodusentene og Rikskonsertenes FoU-leder er ikke den ulike vektingen av musikkjangre i skolekonserttilbudet et uttrykk for bevisste prioriteringer fra Rikskonsertene og fylkesprodusentenes side. De som produserer og velger ut skolekonserter har ikke noen overordnede føringer utover mangfold, nyskaping og «det beste» når det gjelder valg av musikk (jf. Rikskonsertene 2008-2009, 2016). Dermed er det ekstra viktig å undersøke hva slags musikk de enkelte representantene for Programrådet, musikkprodusenter og musikere målbærer. Siden skolenes ønsker kan virke inn på deres valg, er også lærerne og elevenes syn interessante i denne sammenhengen. Det blir nødvendig å gå dypere inn i de ulike skolekonsertdeltakernes utsagn om og prioriteringer av musikk.

Noen av musikerne og musikkprodusentene kombinerer sitt ønske om sjangervariasjon med bevisste prioriteringer. En av dem er Programrådets

musikerrepresentant som på spørsmålet om hvilke musikksjangre hun mener skolekonsertene bør presentere på S-/M-trinnet i skolen, svarer:

I løpet av de 10 årene et barn går på skolen bør bredden ha blitt dekket innen ulike sjangre. I en slik formateringsperiode vi lever ser jeg det likevel som viktigst at de blir kjent med uttrykk som de ikke blir presentert for i dagliglivet. Det særreste og mest uvanlige kan sette i gang nye impulser i elevene som ikke de hadde fått ellers. Dette er etter min mening en av de viktigste oppgavene til Rikskonsertene. Savner modige produksjoner.

Musikeren synes altså det er viktigst å gi elevene musikk de *ikke* har hørt før, og henviser til mediernes formatering og sterke styring av hva slags musikk som blir spilt i det offentlige rom. Det kan bety at hun vil nedprioritere populære sjangre som rock og pop, men hun kopler ikke sitt ønske om «det særreste og mest uvanlige» eksplisitt til spesifikke sjangre. Hennes ønske om «modige produksjoner» kan derfor også innebære at hun vil prioritere nyskapende musikk uavhengig av hvilken sjanger som formidles. Hvis dette er en riktig tolkning, er hennes syn i tråd med retningslinjene i St.meld. nr. 8 (2007-2008) for DKS. Her vektlegges nyskaping uavhengig av kulturform og sjanger, og i likhet med Programrådets musikerrepresentant savner departementet utfordrende produksjoner:

Det er mangel på nyskapende produksjoner, produksjoner som kan spegle det samfunnet vi har i dag, og produksjoner som kan utfordre dei førestellingane vi har om kunst (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40).

Musikeren vil gjennom utradisjonelt musikkvalg «sette i gang nye impulser i elevene», og departementet vil ha nyskapende produksjoner som «kan utfordre dei førestellingane vi har om kunst». Målet med skolekonserttilbudet blir dermed ikke bare å gi elevene gode musikkopplevelser. Mens Rikskonsertene gjennom visjonen om å *berøre, overraske, begeistre* har fremhevet positive elevreaksjoner (Rikskonsertene 2009, 2016), skriver som nevnt KKD: «Det er ikkje alltid at møte med kunst og kultur gjer at ein vert positivt innstilt» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Både Programrådets musikerrepresentant og departementet betoner altså viktigheten av kunst som provoserer, utfordrer og dermed utvikler elevene som lyttere og kulturutøvere. Igjen er begrunnelsene for prioriteringene pedagogiske, ikke kunstneriske. Verken musikerrepresentanten eller departementet hevder at noen sjangre eller kulturuttrykk har høyere

kunstnerisk kvalitet enn andre. Ellers er det interessant at musikerrepresentanten med sin etterlysning av *modige* produksjoner bruker samme ord som Kulturtanken i sin merkevareplattform. Den skal som nevnt være *Modig, Engasjerende, Samlende* (Kulturtanken 23.11.2016). Både i ordbruk og målsetting er det samsvar mellom musikkrepresentantens utsagn i 2009 og Kulturtankens føringer i dag. Hennes syn er dermed fortsatt i tråd med sentrale retningslinjer for DKS.

Rikskonsert-produsenten i intervjuundersøkelsen er også opptatt av at skolekonserttilbudet skal være en motvekt til den musikken som omgir dem, men hun argumenterer for en balanse mellom kjent og ukjent musikk for elevene på skolen:

Jeg har troen på styrken i det å ha opplevd et vidt spekter av sjangere og type musikk. På den ene siden er det viktig å la elevene møte musikk de ellers ikke ville ha hatt tilgang til. På den andre siden er det viktig å la elevene møte musikk de ellers bare møter på plate. Jeg mener at ordningen skal kunne være en motvekt til den mer kommersielle musikkbransjen, uten at jeg på noen måte mener at dette betyr at vi skal ekskludere sjangre som rock og pop, disse sjangrene er like mangfoldige som jazz eller samtidsmusikk.

Denne produsenten mener i likhet med Programrådets musikerrepresentant at elevene bør få møte musikk de ellers ikke ville ha møtt. Begrunnelsen hun gir, er imidlertid en annen. Det er ikke først og fremst for å utfordre elevene hun vil formidle ikke-kommersiell musikk, men for å skape «en motvekt til den mer kommersielle musikkbransjen». Den musikken elevene kjenner behøver altså ikke være den musikken de ønsker seg, men en musikk de er blitt påtvunget. Skolekonsertene kan gjennom å formidle ikke-kommersiell musikk dermed frigjøre dem fra en av vår tids mektigste musikkformidlere. Det er derfor den kommersielle musikkbransjen som bør utfordres. Her gir produsenten uttrykk for et kulturkritisk musikkssyn som i liten grad preger departementets og Rikskonsertenes formelle retningslinjer.⁴ Også i DKS-meldingen er det *deltakerne* som skal utfordres, ikke *markedskreftene* (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22, 40).

4 Jf. for eksempel Hanken og Johansens redegjørelse for musikk som et *kritisk fag* og for kritisk didaktikk som grunnlaget for dette musikkssynet i *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken og Johansen 2013).

Samtidig er produsenten opptatt av at skolekonsertene også skal formidle kommersiell musikk som rock og pop og dermed musikk som elevene kjenner. Hun understreker imidlertid at «disse sjangrene er like mangfoldige som jazz eller samtidsmusikk». Det kan tyde på at hun vil prioritere pop- og rock-musikk som er mer mangfoldig enn den musikken mange av elevene møter til daglig. Når hun på denne måten sidestiller tradisjonelt høye musikksjangre som jazz og samtidsmusikk og lave musikksjangre som pop og rock, kan det bety at hun vil formidle den pop- og rock-musikken hun mener har like høy kunstnerisk kvalitet som det beste innen jazz og samtidsmusikk (ny kunstmusikk).

I sin beskrivelse av pop og rock som dels kommersielle og dels mangfoldige sjangre, bruker produsenten betegnelsen pop og rock både i en kvantitativ og kvalitativ betydning. Som Gripsrud skriver i rapporten *Populærmusikken i kulturpolitikken*, kan populærmusikk *kvantitativt* bety «musikk som er godt likt av mange», det vil si kommersiell musikk innenfor ulike sjangre (Gripsrud 2002: 19). Da omfatter betegnelsen den musikken, deriblant pop og rock, som er best kjent i alle aldersgrupper og dermed også blant barn og unge. Produsenten mener altså det er viktig at elevene møter denne musikken som de kjenner også i skolekonserter. Når hun i tillegg vektlegger mangfoldigheten innenfor disse sjangrene, anvender hun pop og rock som en *kvalitativ* kategori. Da blir pop og rock en samlebetegnelse for musikk med bestemte musikalske kjennetegn.

Gjennom å klassifisere musikken med kvalitative, musikalske termer, beskriver produsenten et lignende hierarkisk system for høyt og lavt *innad* i pop-/rock-musikken som mellom populær- og kunstmusikk (Ibid: 19-20). God pop og rock innebærer da *ikke-kommersiell* musikk som til dels følger de musikalske sjangerkonvensjonene, men som også bryter med den mest salgbare pop- og rock-musikken. Når produsenten sier hun «mener at ordningen skal kunne være en motvekt til den mer kommersielle musikkbransjen» uten å «ekskludere sjangre som rock og pop», kan det bety at hun nettopp vil prioritere en slik ikke-kommersiell pop- og rock-musikk. Hun nyanserer dermed kategoriene pop og rock i forhold til tradisjonelle oppfatninger av kommersiell og ikke-kommersiell musikk.

Produsentens hovedpoeng er imidlertid at elevene bør få oppleve både kjent og ukjent musikk i skolekonsertene. Når hun sier det er viktig «å la elevene møte musikk de ellers bare møter på plate», lanserer hun også *levende* musikk

som en kvalitet. Å høre kjent musikk av levende musikere, vil altså kunne gi elevene noe annet og noe mer enn det de får når de lytter til opptak. Her er hun i tråd med Rikskonsertenes formål om «å gjøre levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet tilgjengelig for flest mulig» (Rikskonsertene 2009; KT/RK: Nettnotat 1). Produsentens syn på kjent og ukjent musikk samsvarer dessuten med departementets retningslinjer for DKS. KKD vil at «tilboda frå Den kulturelle skulesekken skal vere både nyskapande og tradisjonelle» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 26). DKS skal formidle både det nye og *ukjente*, og det tradisjonelle og *kjente*. Igjen ser vi at både skolekonsertdeltakere og departement beskriver det overordnede målet for DKS som kulturelt mangfold i vid betydning.

Musikerrepresentantens og musikkprodusentens utsagn viser at enkelte skolekonsertformidlere kombinerer det generelle målet om sjangermangfold med bevisste musikkprioriteringer. De er begge opptatt av at elevene skal møte musikk og sjangre de ikke kjenner fra før i et mangfoldig skolekonserttilbud. Hva så med de andre skolekonsertdeltakerne? Hva slags syn på musikk og sjangerprioriteringer har de? Som nevnt vektlegger også de andre voksne deltakerne i undersøkelsen sjangermangfold. Det gjelder både turneéansvarlige, inspektører og lærere. Alle de voksne representantene svarer at «skolekonsertene bør presentere flest mulig forskjellige musikksjangre». Kulturkontakten ved den største Telemarksskolen uttrykte i tillegg tilfredshet med at skolekonserttilbudet ikke kommer fra distriktsmusikere som tidligere, men innebærer et møte med mange ulike utøvere:

Et år (for lenge siden) hadde vi lokale fylkesmusikere, og da fikk vi folkemusikk om att og om att. Det ble mer eller mindre det samme. Vi grudde oss til slutt til vi fikk besøk...

I likhet med 4. klasseguttens ønske om «onkli musikk», viser denne kulturkontaktens utsagn at det kan være vanskelig å skille musikkverket fra utøvernes musisering. Valg av musikk handler også om valg av musikere. Like viktig som variasjon i musikksjangre er altså variasjon i *utøvere*, slik at skolene ikke får «det samme om att og om att». Kulturkontakten virker dessuten i likhet med musikeren og musikkprodusenten opptatt av ukjent musikk. I sin vurdering av det samlede skolekonserttilbudet for skoleåret 2008-2009 sier hun blant annet: «Det var spennende å få inn den operabiten (*Det bittelille lyset*), fordi det er mange som ikke får oppleve det hjemme.» Og hun tilføyer: «Jeg tror

aldri vi har hatt opera før.» Kulturkontakten er altså oppmerksom på sjangre som har manglet i tilbudet og vurderer det positivt når disse blir presentert for elevene.

Mens skolekonsertenes voksne deltakere vil ha sjangermangfold, varierer som nevnt oppfatningene mer hos de 4. - 7. klasseelevne som deltok i spørreundersøkelsen. Det er mange nyanser i elevenes svar på dette spørsmålet. På grunn av undersøkelsens tilgjengelighetsutvalg og begrensede omfang kan ikke fordelingen av svarene generaliseres. Det er likevel interessant å se hvordan noen dominerende og mer marginale musikk-syn blant de utvalgte elevene kommer til syne gjennom disse tallene (jf. Harding 1991). Av 55 elever vil 20 kun ha én sjanger, 19 vil ha to til fem sjangre, og 14 mener i likhet med de voksne at det bør være flest mulig forskjellige musikk-sjangre i skolekonsertene. To elever har ikke svart på dette spørsmålet.

Det kan være flere grunner til at det er så stor forskjell i hvor mange forskjellige sjangre elevene har krysset av. Noen svarer muligens ut fra hvilke musikk-sjangre de selv liker best, mens andre i likhet med de voksne kanskje tenker på hva de mener skolen som undervisningsinstitusjon bør tilby. Det kan også være at noen liker flere musikk-sjangre enn andre eller at de er nysgjerrige på ulike musikkuttrykk. I disse elevsvarene er det nemlig 1/3 av elevene (18 av 55) som ønsker seg «Ny musikk (som ikke ligner noe du kjenner)», og i tillegg mener 14 elever at det bør være flest mulig forskjellige sjangre. Over halvparten av elevene (32 av 55) uttrykker altså et ønske om å oppleve *ukjent* eller mest mulig *forskjellig* musikk. Dessuten ønsker 20 av elevene «Musikk fra andre land» som også kan innebære ukjente musikkuttrykk (se tabell 6.6).

Disse elevsvarene vitner om en overraskende stor nysgjerrighet og åpenhet hos mange av elevene. Hvis de var i den kommersielle musikkbransjens makt, skulle en tro at flere av dem mente at skolekonsertene bare burde formidle den musikken som omgir dem i medier, butikker og utesteder. Når kun litt under halvparten av elevene (24 av 55) prioriterer pop- og rock-musikk i sine svar, behøver imidlertid ikke det bety at de ikke liker eller ønsker seg denne musikken. Det kan også være at de mener skolen bør tilby noe annet enn det de hører på fritiden. Dessuten vil de 14 elevene som synes det bør være flest mulig forskjellige musikk-sjangre også ha pop- og rock-musikk. Det betyr at et flertall av elevene (38 av 55) ønsker å oppleve pop- og rock i skolekonsertene. Den kommersielle musikkbransjens innflytelse er altså stor også hos elevene i denne undersøkelsen. Noe annet ville vært overraskende. Det mest påfallende med

Tabell 6.6 Elevsvar på spørsmålet: Hva slags musikksgangre bør det være i skolekonsertene? Sett ett eller flere kryss.

Svaralternativ	Elevsvar
Pop, rock	24
Jazz	5
Klassisk musikk	2
Norsk folkemusikk	6
Musikk fra andre land	20
Ny musikk (som ikke ligner noe du kjenner)	18
Flest mulig forskjellige musikksgangre	14
Annet: Country	1
Annet: RnB og Hip Hop	1
Sum sjangerønsker	91
Sum antall elever	55

disse elevenes svar er derfor ikke at mange vil ha pop og rock, men at de fleste elevene ønsker å møte flere forskjellige sjangre og musikk de ikke har hørt før. En 6.klasse-gutt skriver til og med som et generelt kvalitetskriterium at «en skolekonsert bør ha masse forskjellig musikk».

Også forskjellene i svar mellom de voksne og elevene er interessante. Mens de voksne vil ha alt, og kun målbærer sjangeroverskridende kvalitetskriterier for musikk, gir de fleste elevene uttrykk for spesifikke sjangerpreferanser. Preferansene varierer imidlertid fra elev til elev. Samtidig er det interessant at representanter for både elevene og de andre partene i skolekonsertsamarbeidet ønsker at skolekonsertene formidler ukjent musikk. Det er altså ikke bare innflytelsesrike musikkformidlere som er opptatt av å utfordre elevene eller den kommersielle musikkbransjen. Også en del elever og lærere ønsker at de får oppleve noe annet. Men vektingen mellom kjent og ukjent musikk i det samlede skolekonserttilbudet er deltakerne mer uenige om.

Musikksmak og musikkbedømming

Når de voksne deltakerne i undersøkelsen vektlegger sjangermangfold i skolekonsertene, ønsker de tydeligvis ikke å la *sentiment*, sin personlige musikksmak, styre utvalget av musikk. De anvender kriterier som variasjon, ekthet og nyskaping, og er dermed opptatt av at musikkutvalget blir styrt gjennom *judgment*, en mer rasjonell bedømming av musikken (jf. Hume 1757). Det er muligens

den samme fornuftstyrte tankegangen som preger noen av de elevene som også sier de vil oppleve flest mulige musikksjangre. Disse elevenes generelle sjanger-svar stemmer nemlig ikke alltid med deres konkrete skolekonsertvurderinger.

En 6-klassegutt som krysset av på ønsket om flest mulig forskjellig sjangre, skrev samtidig i sin vurdering av skoleårets produksjoner at «skolekonserter bør være rockekonserter». En 4. klassegutt som heller ikke hadde noen sjangerprioriteringer i sitt generelle svar, fremhever klassisk musikk som det beste ved produksjonen *Trio for to skuespillere og klassisk gitar*: «Den (musikken) var bra og klassisk». Flere av elevene gir altså klart uttrykk for personlige musikkpreferanser når de vurderer konkrete produksjoner. Dessuten prioriterer som nevnt en del av elevene enkeltsjangre også i sine generelle svar. De voksne deltakernes utsagn er helt annerledes. De uttrykker samme åpne holdning både i sine prinsipper for musikkvalg og i sine vurderinger av konkrete skolekonserter med ulike sjangre.

Hva er grunnen til disse forskjellene i voksne og elevers svar? Er de voksne representantene i praksis mer åpne for ulike musikkuttrykk enn en del av elevene? Det ville i tilfelle være ganske oppsiktsvekkende, siden det er vanlig å beskrive barn som mer nysgjerrige og mindre fordomsfulle enn voksne (jf. for eksempel Dahle 2005: 86). Musikkforskeren David J. Hargreaves hevder til og med at barn *er* mer «open-earedness» enn ungdom og voksne, fordi musikaliske konvensjoner og regler i mindre grad er internalisert hos dem (Hargreaves 1982). Svarforskjellene i undersøkelsen kan imidlertid også bety at mange elever er ærligere og mer umiddelbare i sine reaksjoner, slik Programrådets musikerrepresentant sa hun har erfart (jf. kapitlet «Ikke på lissom»). Det kan være at elevene snakker mer ut fra følelser og personlig smak, mens de voksne uttrykker sine rasjonelle musikk-syn.

Nyanser og motsetninger i enkeltelevenes sjangersvar kom altså klart til uttrykk gjennom de individuelle spørreskjemaene. Også i klassesamtalene var det en spenning mellom elevenes generelle og spesifikke utsagn. Da jeg spurte 4. klassen jeg intervjuet om hvorfor de trodde de fikk skolekonserter, var de tydeligvis innforstått med de voksnes mål om kulturelt mangfold og skolen som et sted for læring. De fleste svarte nettopp «for at vi skal lære noe», og hva de trodde de skulle lære, var mye forskjellig:

- Vite noe om forskjellige måter å spille på
- Å leve oss inn i musikk og teater

- Om rytmer fra mange land
- Om musikk fra andre land en kan komme til
- Om musikk fra mange tradisjoner
- Om nye instrumenter
- Å like ny musikk
- Å se og høre bedre
- Å følge med
- Effekter slik at man kan bli skuespiller selv

Elevenes utsagn om alt de tror de skal lære, kan tyde på at fornuftsmessige vurderinger er sterkt inne i bildet. Samtidig avspeiler også disse svarene den samme åpne holdningen som de fleste elevenes sjangeravkryssinger tyder på. Elevene vet dessuten at læring i musikk kan være mye forskjellig. De nevner både nye *kunnskaper* om, *ferdigheter* i og *holdninger* til musikk.

Samtidig er mange av elevene betydelig mer lukkede når de vurderer særlig én av skolekonsertene. Barneoperaen *Det bittelille lyset* får hard medfart fra en del elever både i klasseintervjuene og spørreundersøkelsen som på spørsmålet om det var noe de ikke likte med denne konserten, svarer «operaen». En 4. klassegutt tilføyer i klasseintervjuet at «barn liker ikke opera». Opera er imidlertid den eneste sjangeren som blir negativt pekt ut i klassesamtalene og spørreskjemaene. Disse elevenes operakritikk står i kontrast til kulturkontaktens vurderinger av *Det bittelille lyset*. Hun mente som nevnt at det var positivt med en operaproduksjon, og hun sa til og med at «jeg tror ungene syntes det var spennende med opera». Her kan det igjen være at en kulturkontakt mistolker elevenes reaksjoner, men det kan også være at hun snakker på vegne av elever som unnlot å flagge sitt syn i klasseintervjuene. Det var nemlig flere elever som ga positive vurderinger av *Det bittelille lyset* i de individuelle spørreskjemaene, og som her ikke uttrykte noen skepsis til opera. Ei 6. klassejente skrev om denne skolekonserten: «Det var spennende og morsomt; litt uvanlig. Jeg likte alt!».

Nå er operamotstand blant en del elever ikke veldig overraskende. Disse elevene har også mange norske voksne med seg når de protesterer mot opera. Det behøver imidlertid ikke være opera-sjangeren som var hovedproblemet i denne produksjonen. De involverte utøverne og produsentene mente nemlig i likhet med de negative elevene at *Det bittelille lyset* hadde svake sider, noe jeg går nærmere inn på i kapittel 7. Det kan dermed være svakheter ved *produksjonen*, ikke valget av musikk og *sjanger* som gjorde at elevene reagerte

negativt på opera. Hadde barneoperaen engasjert elevene, ville kanskje deres generelle dom over opera-sjangeren blitt annerledes. Det kunne derfor vært interessant å undersøke de samme elevenes reaksjoner etter *ulike typer* operafornidling. De fikk imidlertid ikke oppleve flere operaproduksjoner dette skoleåret, og ifølge kulturkontakten var det altså første gang denne skolen hadde fått en operaforestilling. Hvis opera er like sjeldent i landets øvrige skolekonserntilbud, vil det være vanskelig å få gjennomført slike komparative studier.

Elevenes ulike svar er interessante, men det er igjen viktig å minne om diskursive metoders begrensninger i forskning på barns preferanser. Som nevnt kan *spennet* i barns oppmerksomhet være kortere enn hos voksne (jf. Punch 2002: 324). Elevenes avkryssninger av sjangre og deres verbale utsagn om hva de vil høre og lære kan være situasjonsavhengig. Det behøver ikke være uttrykk for det de ønsker seg i andre situasjoner. Dessuten vil det altså lett kunne oppstå *gruppetenkning* i klasse- og gruppesamtaler (jf. Janis 1982). Barn kan, i likhet med voksne, la seg påvirke av hva de andre i gruppen sier eller av hva de tror de andre mener. Elevene kan dermed være både mer åpne og mer lukkede i forhold til ulike musikkuttrykk enn det de gir uttrykk for. Her kan kroppsspråket deres gi utfyllende og eventuelt korrigerende svar. Det er imidlertid vanskelig å skille elevenes kroppslige reaksjoner på musikken fra deres opplevelser av skolekonserten som helhet. Jeg går derfor nærmere inn på forholdet mellom elevenes kroppsspråk og utsagn i kapitlene 7 og 8.

Hovedforskjellen mellom de voksne deltakerne og elevenes svar er altså at de voksne fremstår som mer konsekvente enn elevene. De gir uttrykk for samme musikk-syn både i sine utvalgsprinsipper og når de begrunner sine vurderinger av enkeltproduksjoner. Er voksne dermed mer rasjonelle og mindre påvirkelige enn elevene? Svarene i undersøkelsen kan kanskje tyde på det. Samtidig styres som nevnt heller ikke vi voksne bare av våre uttalte meninger og vurderinger. Selv om de voksne representantenes generelle og konkrete kvalitetskriterier stemmer over ens, vil også deres personlige musikksmak kunne virke inn når de vurderer en skolekonsert. Det vi oppfatter som ekte, nyskapende og variert trenger ikke bare være basert på kunnskaper og rasjonell bedømming. Det kan også være uttrykk for vår musikksmak og våre emosjonelle reaksjoner. *Judgment* og *sentiment* henger sammen når vi reagerer på og bedømmer musikk (jf. Hume 1757). Et tema for videre studier er derfor *relasjonen* mellom de enkelte skolekonsertformidlernes uttalte kvalitetskriterier for musikk og deres utvalg av spesifikke musikkproduksjoner.

Hva er god musikk?

I begynnelsen av kapitlet spurte jeg om partene i skolekonsertsamarbeidet er like enige om hva som er god musikk, som de er i kjennetegnene på en god musiker. Undersøkelsen gir ikke noe klart svar på dette spørsmålet, men den viser at representanter for alle parter er *opptatt* av musikken som spilles i skolekonsserter. Musikkvalg er altså et viktig *analytisk* kvalitetskriterium for både musikkformidlere, lærere og elever. Dessuten er det stor enighet blant de voksne skolekonsertdeltakerne om at det bør formidles mest mulig forskjellig musikk i det samlede skolekonserttilbudet, mens en del elever gir uttrykk for ulike typer sjangerprioriteringer.

Alle musikere, produsenter, turneéansvarlige, inspektører og lærere i undersøkelsen poengterer altså at *sjangermangfold* er viktig. Ingen gir uttrykk for at noen musikkjangre har høyere kunstnerisk verdi enn andre, men to musikkrepresentanter fremhever sjangeroverskridende kvalitetskriterier. De knytter ikke debatten om høy og lav musikk til spesifikke sjangre, men til ulike typer musikk *innenfor* hver enkelt sjanger. Her legger de vekt på *nyskapende* musikk og kopler dette til ord som oppfinnsom, modig, utfordrende, sær og uvanlig. Noen musikere er også opptatt av *autentisitet* og fremholder det «sanne» og det «ekte» som det beste. En Rikskonsert-produsent lanserer *levende* musikk som kvalitet, og alle vil ha *mangfoldig, variert* musikk. Disse informantene gir imidlertid ikke kunstneriske, men kulturpolitiske og pedagogiske begrunnelser for slike prioriteringer. De vil formidle denne musikken som motvekt til den kommersielle musikkbransjen og medienes formatering, og for å stimulere elevenes utvikling.

Det er ikke så lenge siden skolekonsertmusikere og -produsenter formidlet et mer sjangeravhengig syn på kvalitet. Da Rikskonsertene ble opprettet i 1968, var det vestlig kunstmusikk som dominerte skolekonserttilbudet. De praktiserte dermed noen absolutte og stilbundne kvalitetskriterier for musikk (jf. Rikskonsertene 1993). Nå gir både musikkformidlere og lærere uttrykk for et mer relativistisk musikk-syn. Noen av elevene har imidlertid mer absolutte krav til musikken, og her er det særlig gutter som spesifiserer sine preferanser i denne undersøkelsen. En 4. klassegutt vil ha «onkli», autentisk musikk, en 6. klassegutt vil ha rockekonsserter, en annen 4.klassegutt fremhever klassisk musikk som bra, mens en tredje 4. klassegutt hevder at barn ikke liker opera. Likevel ønsker de fleste elevene i likhet med de voksne flere musikkjangre, og mange vil også høre musikk de ikke har hørt før.

Tross den uttalte åpenheten hos både voksne og mange elever, gir altså flere av dem uttrykk for noen prioriteringer og preferanser. En del elever beskriver direkte sin personlige musikksmak både i sine generelle kriterier og når de vurderer enkeltproduksjoner. De voksne tar ikke utgangspunkt i egen smak, men noen gir prinsipielle begrunnelser for hvorfor de mener det er viktig å prioritere «musikk som elevene ellers ikke ville ha møtt», slik Rikskonsertprodusenten uttrykker det.

Sjangeroversiktene fra Rikskonsertene og Telemark viser dessuten at noen sjangre ble spilt oftere enn andre i feltarbeidsperioden. Mens vestlig kunstmusikk dominerte skolekonserttilbudet da virksomheten startet i 1968, var det i 2008 og 2009 flest konserter med ulike former for rytmisk musikk både i landets samlede tilbud og i enkeltfylket Telemark. Andelen rock og pop er dessuten noe økende fra 2004 til 2009. Her kan det imidlertid ha vært regionale forskjeller. Tradisjonsmusikken er for eksempel sterkere representert i Telemarks skolekonserter disse to årene enn i landet forøvrig.

Fordi så mange som 64 % av skolekonsertene er registrert uten spesifikk sjanger i statistikken for 2015, er det vanskelig å si noe sikkert om sjangerfordelingen i dag. Det ser imidlertid ut som den vestlige kunstmusikkens andel her er enda lavere, siden disse sjangrene kun er registrert som hovedsjanger i 6 % av konsertene. Tradisjonsmusikk har med sine 14 % tilnærmet samme omfang som rytmisk musikk med 16 % dette året. Hva som preger musikken i de resterende 64 % av konsertene sier tallene altså ingenting om.

I følge representanter for Telemarksp produsentene og Rikskonsertene er ikke ulikhetene i sjangervekting uttrykk for bevisste prioriteringer fra deres side. De mener i stedet at økonomi og tilgjengelige produksjoner her virker inn. Sjanger tallene kan også tyde på at de har rett i dette, siden de musikkpreferansene noen av musikkformidlerne uttrykker, ser ut til å være lavere representert i statistikken. Hvis ønsket om å skape en motvekt til den kommersielle musikkbransjen gjennom *sær*, *oppfinnsom* og *uvanlig* musikk sto sterkt hos skolekonsertprodusenter og musikere flest, skulle en nemlig tro at andre sjangre enn populærmusikk, slik som tradisjonsmusikk og vestlig kunstmusikk, ble formidlet oftere i feltarbeidsperioden. I stedet er det ulike former for rytmisk musikk som her dominerer skolekonserttilbudet.

Samtidig viser ikke sjangerstatistikkene *hva slags* rytmisk musikk som formidles utover de generelle sjangerbetegnelse. Det kan derfor være at produsenter og utøvere formidler musikk også innenfor de rytmiske musikk sjangrene

som er nyskapende og en motvekt til musikkbransjens mest kommersielle musikk. Kvalitetsbeskrivelsene til Programrådet, enkeltmusikere og produsenter kan tyde på at de i alle fall ønsker å prioritere det. Sjangeroversiktene viser dessuten at *ny musikk* dominerer skolekonserttilbudet både i Telemark og landet forøvrig den perioden feltarbeidet er gjennomført. Andelen nyere musikk er her som i skolekonsertordningens oppstart større enn andelen historisk musikk når en ser de ulike sjangrene under ett (jf. Rikskonsertene 1993: 4). Den omfattende bruken av kategorien *Ikke bestemt* i statistikken for 2015, kan dessuten være et tegn på at ny musikk som ikke lar seg klassifisere med de gamle sjangerbetegnelse har en enda større andel i dagens skolekonserttilbud.

Selv om den landsomfattende sjangerstatistikken fra 2004-2009 gir mye informasjon om sjangerspredningen i skolekonserttilbudet, virker det som klassifiseringssystemet også her blir stadig mindre relevant for skolekonsertenes musikkprogram. Bruken av kategorien *Ikke bestemt* er tredoblet i denne perioden, og i 2015 er de fleste skolekonsertene registrert uten sjanger. Sjangerstatistikken fra 2015 reiser derfor flere spørsmål enn den besvarer. Det er dermed på høy tid at Kulturtanken reviderer sine sjangerkategorier og sitt system for registrering av skolekonsertenes musikk. Det trengs blant annet kategorier som kan fange opp den type musikk som flere musikkformidlere er opptatt av, nemlig *eksperimentell, nyskapende musikk* innenfor eller på tvers av ulike sjangre.

Dessuten faller de *sjangerovergripende* skolekonsertene utenfor statistikkens kategorier. Her kunne Kulturtanken utvikle et nytt klassifiseringssystem, der det blir tydelig om programmene inneholder flere forskjellige sjangre eller ulike typer blandingssjangre. Med mer relevante kategorier for skolekonsertenes musikkprogram ville trolig andelene til kategoriene *Annet* og *Ikke bestemt* gå ned. Da vil statistikken igjen kunne gi mer sikker informasjon om sjangerfordelingen i skolekonserttilbudet. Kulturtanken kunne i tillegg trenge et registreringssystem, der det går frem hvordan sjangerfordelingen er i hvert enkelt fylke. Da vil en i større grad kunne se om sjangermangfoldet preger musikktilbudet til hver enkelt skole, ikke bare landsgjennomsnittet.

I deltakernes kvalitetsbeskrivelser av musikk i skolekonserter har noen interessante likheter mellom elever og musikkformidlere kommet til syne. Det gjelder ikke bare slektskapet i språket mellom 4.klassegutten og to musikere når de fremhever viktigheten av «ekte», «sann» og «onkli» musikk. I sine

musikkbeskrivelser er elevene i likhet med musikkrepresentantene ganske *detaljerte*. Selv om de ikke bruker fagbegreper, viser elevene her en faglig innsikt i musikk. De beskriver musikk som utøving («forskjellige måter å spille på»), som ulike musikalske parametre («rytmer fra mange land, nye instrumenter») og som forskjellige stilarter («musikk fra mange tradisjoner»). De viser dessuten kunnskap om at læring i musikk kan innebære mer enn fakta og ferdigheter og dermed også omfatte holdninger til musikk («lære å like ny musikk»).

Et annet typisk trekk ved deltakernes utsagn om musikk er at både elever, musikkformidlere og lærere anvender språklige *dikotomier* i sine generelle kvalitetsbeskrivelser. Hva som er god musikk blir tydeliggjort gjennom beskrivelser av det motsatte, slik som «ekte, onkli – lissom, fake», «nyskapende, sær – tradisjonell, vanlig», «variasjon, masse forskjellig – det samme om att». Disse generelle dikotomiene får i tillegg konkret meningsinnhold når de knyttes til musikken i enkeltproduksjoner, slik informantene gjør i sine spesifikke kvalitetsvurderinger. Her blir for eksempel konklusjonene til Programrådet og den nevnte 4. klassingen helt forskjellige til tross for et felles ønske om onkli, ekte, autentisk musikk. Det er dessuten interessant at skolekonsertdeltakerne anvender kvalitetsdikotomiene også på skolekonserten som helhet. Her beskriver de hvordan en *musikkproduksjon* kan være tradisjonell, nyskapende, ensformig eller variert. Det bringer meg over til neste kapittel, der jeg analyser deltakernes syn på det kanskje viktigste spørsmålet for dette DKS-tilbudet: Hva er en god *skolekonsert*?

Kvalitet er en god skolekonsert

«Det må skje noe»

Utøverkvalitet og musikkvalg er viktige analytiske kvalitetskategorier både for studiens musikkformidlere, lærere og elever. Representanter for alle parter i skolekonsertsamarbeidet mener at utøverne og musikken er avgjørende for skolekonsertenes kvalitet, selv om deres normative beskrivelser av dette er mer forskjellig. Dyktige utøvere og god musikk er imidlertid ikke nok. «Det må skje noe», være «spennende», «ikke kjedelig», svarer mange av elevene på spørsmålet om hva som er en god skolekonsert. Kulturkontakten på den største Telemarksskolen sier det samme:

Det må være dynamikk i en forestilling, at det skjer endringer, overraskelsesmoment, at ikke alt er forutsigbart, spenning.

Hun er opptatt av *utviklingen* i skolekonserten, at det her «skjer endringer», og som elevene vektlegger hun overraskelser og spenning. Også studiens produsenter mener variasjon og sammenheng i konsertens helhet er viktig. Som Programrådets Rikskonsert-produsent sier det: «Det er viktig at programmets form og innhold er gjennomarbeidet, tydelig, variert».

Deres ønske om en gjennomarbeidet og tydelig sammenheng i konsertens helhet er tema i kapitlet «Musikalsk variasjoner». Først vil jeg imidlertid se nærmere på det mest påfallende ved disse utsagnene: *Alle* skolekonsertdeltakerne i undersøkelsen er opptatt av *variasjon*. De ønsker et variert skolekonserttilbud, og de vil ha variasjon innad i den enkelte skolekonsert. Musikken skal være variert og mangfoldig, musikerne må kunne nyansere og variere spillet sitt, og skolekonserten som helhet må være preget av variasjon. Men rent konkret, hva innebærer variasjon i en skolekonsert for små- og

mellomtrinnslever? *Hva* er det som kan skape «endringer, overraskelser og spenning»? Når prinsippet om variasjon konkretiseres, blir det høyere temperatur i debattene og større uenighet mellom deltakerne.

«Musikken må ikke forsvinne»

Skal skolekonserter formidle musikk? Dette kan virke som et tøvete spørsmål. Selvfølgelig skal det formidles musikk i skolekonserter. DKS har en klar fordelingsnøkkel mellom de ulike kunst- og kulturformene, og skolekonserter er musikkens område. Som Programrådets Rikskonsert-produzent formulerer det i intervjuet:

Noe av meningen med rollefordelingen innen DKS er jo at Rikskonsertene leverer musikk, og andre institusjoner leverer andre kunstuttrykk?

Tross den klare rollefordelingen i DKS er vektleggingen av *musikkens rolle* i skolekonserter forskjellig i kultur- og skolerepresentantenes kvalitetsbeskrivelser. Som beskrevet i kapitlet «Musisering og aktivisering», mener musikkformidlerne at musikk i betydningen musikernes egenutøving lett blir borte i skolekonserter med vekt på ytre elevaktivitet, mens verken lærere eller elever etterlyser mer musikk når de synes utøvernes ledelse av denne type dialog er god. Den samme variasjonen i svar preger partenes vurderinger av forholdet mellom musikk og andre kunstuttrykk i skolekonserter. Også her vil alle studiens produsenter, musikere og turneéansvarlige at musikken skal spille hovedrollen. Som en turneéansvarlig skriver i e-postintervjuet: «Det er viktig at en konsert er en konsert og ikke crossover i så høy grad at musikken smuldrer vekk.» Programrådets musikerrepresentant advarer på lignende vis mot en for sterk vektlegging av andre kunstuttrykk. «Musikken er det absolutt viktigste», sier hun, og utdyper sitt synspunkt slik:

Gjennom 1 ½ år i programrådet ser jeg også at der hvor det har vært regissører inni produksjoner syns jeg at nesten uten unntak blir musikken skadelidende og ytre påfunn overtar.

Denne musikeren mener altså at det kan være en sjanse for at musikken blir «skadelidende» når regissøren og de andre involverte jobber med dramaturgi og tverrkunstneriske uttrykk i skolekonserter. I følge musikkformidlerne i studien kan musikken dermed forsvinne også i mer monologiske konserter, når

fokuset rettes mot indre dialog gjennom tverrkunstneriske uttrykk og regi. Koreografen i *Alene med 1000 tanker* er enig i at det er «viktig å ikke miste musikken», men hun sier likevel at regissører og koreografer bidrar til kvalitet i skolekonserter:

Mer og mer ser jeg at produsentene som er helt ulærte i regi og koreografi helst vil lage hele konserten selv. Vi koreografer bidrar til kvalitet. Dette er våre spesialerfaringer. Da var det gøy med Hallgeir i Rikskonsertene og Johannes i Telemarkkonsertar. De inviterte meg til dette.

I dette spørsmålet er det tydeligvis spenninger mellom musikkformidlere og scenekunstnere, og kritikken går begge veier. Mens musikerrepresentanten mener regissører mangler musikkunnskap og musikkforståelse, opplever koreografen at en del musikkprodusenter mangler kunnskap om og forståelse for scenekunstnernes kompetanse og «spesialerfaringer». Samtidig presiserer koreografen at det også finnes musikkprodusenter som inviterer scenekunstnere inn i skolekonsertsamarbeidet, og er glad for deres invitasjoner.

Musikk- og scenekunstinformantene har altså forskjellig syn på om regissører og koreografer bør trekkes inn i arbeidet med skolekonserter, men de er enige om at musikken lett kan forsvinne i tverrkunstneriske musikkproduksjoner. Hvor står så lærerne og elevene i dette spørsmålet, og har kultur- og skolerepresentanter ulike prioriteringer også her? Gjennom de lukkede spørsmålene i intervju- og spørreundersøkelsen kommer nok en gang både enighet og uenighet frem.

Alle de voksne informantene mener S-/M-trinnets tilbud bør inneholde både rene musikkproduksjoner og tverrkunstneriske konserter. Selv om musikkformidlerne stadig understreker musikkens plass i skolekonserter, er både de og lærerne enige i målet om mangfold også i dette spørsmålet. De prioriterer imidlertid forskjellig. Mens alle musikkrepresentantene mener det er viktigst å formidle rene musikkproduksjoner, prioriterer lærerne i undersøkelsen tverrkunstneriske skolekonserter. Elevene er delt i sine svar også på dette spørsmålet, men denne gangen er de fleste mer samstemte med lærerne. Det er kun 7 av 54 elever som bare vil ha rene musikkproduksjoner, mens 24 av 54 helst vil ha «konserter med fortellinger og skuespill». Omtrent like mange (23 av 54) mener de bør få begge deler.

Mange elever legger som nevnt vekt på musikken i sine beskrivelser av hva som kjennetegner en god skolekonsert, men de vil gjerne at den koples til andre uttrykk. En 6. klassegutt skriver for eksempel at en god skolekonsert skal

være «en god fortelling og skuespill med mye forskjellig musikk». Disse elevene er opptatt av musikken i skolekonsertene, men de færreste gir den hovedrollen i sine svar. Musikken er dermed ikke det *viktigste* for lærerne og de fleste elevene i undersøkelsen. Det er også påfallende hvor vanskelig det var å finne rene musikkproduksjoner for skolens S-/M-trinn i feltarbeidsperioden. Alle S-/M-konsertene i utvalget er derfor tverrkunstneriske i større eller mindre grad. Selv om musikkrepresentantene i sine svar prioriterer rene musikkproduksjoner, produseres og formidles det altså i praksis mange tverrkunstneriske konserter. Det kan dermed være at musikkformidlere tross disse informantenes skepsis anser kopling av musikk til andre kunstuttrykk som nødvendig for indre dialog. Eller har de i utgangspunktet mindre innflytelsesrike skolerepresentantene her fått større gjennomslag for sitt syn?

Det er nemlig ikke bare lærerne som vektlegger dialog og formidlingskvalitet. Som analysen av samarbeidspartenes syn på utøverkvalitet viste, er alle de voksne deltakerne opptatt av kommunikasjonen mellom utøvere og elever. De musikkfaglige representantene er dessuten positive til å bruke tverrkunstneriske uttrykk og ytre elevaktiviteter i *deler* av skolekonserttilbudet. Programrådets musikerrepresentant uttrykker det slik:

Barn som voksne er hele mennesker med mange sanser, og jo flere sanser man tar i bruk, jo større blir den kroppslige opplevelsen, og dermed forsterkes den enkeltes opplevelse av en konsert.

Hun mener altså at konsertopplevelsen kan bli sterkere når *flere sanser* aktiviseres. Likevel sier både hun og de andre musikkinformantene at *hovedfokus* må rettes mot musikken i skolekonsertene, og at elevene først og fremst skal nås med musikalske midler. Som Programrådets Rikskonsert-produsent formulerer det: «Det aller viktigste er selve musikken og oppbyggingen av konserten.»

Spørsmålet blir da om det i praksis er en nødvendig konflikt mellom musikkformidlernes vektlegging av musikk og skolerepresentantenes ønske om ytre aktivitet og tverrkunstneriske uttrykk. Det blir viktig å undersøke hva som *skjer* med musikkens plass og rolle i skolekonserter, når hovedmålet er dialog både i indre og ytre betydning. Ivaretas musikk som estetisk objekt og skolekonserten som dialogisk prosess i studiens produksjoner? Eller har musikkinformantene rett i at musikken lett forsvinner i skolekonserter med vekt på ytre dialog og tverrkunstnerisk formidling? Det er dessuten interessant

å se om det her er *samsvar* mellom deltakernes generelle svar og spesifikke vurderinger. Viser partenes ulike syn på musikkens rolle seg i deres oppfatninger av hver enkelt skolekonsert? Disse spørsmålene er utgangspunktet for den videre analysen av deltakernes syn på skolekonserten som helhet, der observasjonene blir like viktige som den diskursive undersøkelsen.

Musikkrepresentantene er altså opptatt av å skape variasjon gjennom skolekonsertens musikkprogram og utøvernes musisering, men er dette nok variasjon for elevene? For Dewey og Buber handler dialog i kunstformidling som nevnt om levendegjøring (Buber 1923/1967: 12; Dewey 1934/2005: 2, 4). Er det mulig å levendegjøre musikk for dagens S-M-elever kun med musikalske midler gjennom en hel skoletime? Også her er observasjonene vel så interessante som intervju- og spørreundersøkelsen, for elevenes kroppsspråk under skolekonserten samstemmer ikke alltid med deres uttalelser i etterkant. I de konkrete konsertsituasjonene viser elevene sine svar på når de synes musikken er «spennende og gøy», og når den oppleves som «kjedelig».

Når musikken taler for seg selv

I kapitlet «Flinke musikere» beskrev jeg hvordan klavertrioen i *Alene med 1000 tanker* med sitt ekspressive og nyanserte spill av en romantisk sonate holdt elevene i ånde i fem minutter. Akkurat da blikket til mange av elevene begynte å flakke og en del av dem henvendte seg mot hverandre, entret mimeskuespilleren scenen, og alle elevene rettet oppmerksomheten mot utøverne igjen (Feltnotat 20.02.2009). Selv om romantisk kammermusikk er full av musikalske variasjoner, og musikerne spilte uttrykksfullt og nyansert, skapte ikke dette nok variasjon i mer enn noen minutter for disse barneskoleelevene. Timingen av første musikkinnslag var dermed god i forhold til målgruppen på denne skolen.

Fem minutters musisering av musikere som sitter rolig foran elevene er imidlertid lenge i forhold til de raske skiftene barn opplever på TV og gjennom andre digitale medier. Det er altså mulig å fange S-/M-elevens oppmerksomhet med levende musikk uten andre virkemidler lenger enn de er vant til fra sin digitale hverdag. Samtidig er det her viktig å minne om at barn og unge ikke er enhetlige grupper, noe elevenes ulike eksplisitte svar i undersøkelsen viser. Konsentrasjonsevne og musikkengasjement er forskjellig, og faktorer som konsert- og lytteerfaring, konsertlokale og andre til stede vil også virke inn. Hvor lenge S-/M-elever kan lytte konsentrert til musikk, vil derfor variere.

Likevel viser dette konserteksempelet at *lengden* på musikkinnslagene kan ha betydning for den indre dialogen mellom utøvere og S-/M-elever gjennom en skolekonsert.

Hvor lange musikkinnslagene kan være avhenger imidlertid ikke bare av musikernes dyktighet som utøvere og formidlere, av konsertsituasjonen og barnas konsentrasjons- og lytteevner, men trolig også av hva slags musikk som fremføres. Elevenes konsentrerte lytting under skolekonserten *Alene med 1000 tanker* kan være et tegn på at *ukjent* musikk virker overraskende og gir spenning. Mange elever har aldri hørt romantisk kammermusikk live, og det kan være en grunn til at elevene fulgte oppmerksomt med. Overraskelsesmomentet var enda tydeligere i konserten *Solo solo* med den senegalesiske musikeren Solo Cissokho. Han åpnet konserten med sang, og hans kraftige og klanglig særegne sangstil vakte stor begeistring. Som jeg skrev i feltnotatene:

Elevene smiler og småler til hverandre. Etter hvert lytter de konsentrert. Jublende applaus (Feltnotat 20.10.2008).

I denne dialogiske skolekonserten var utøverens egne musikkinnslag korte og få, noe Programrådet som nevnt var kritiske til. De savnet mer *musikalsk* variasjon i skolekonserten og mente han burde spille mer (jf. kapitlet «Musisering og aktivisering»). Det var derfor interessant å se at elevene på denne mellomstore Telemarkskolen «lyttet konsentrert til Solos sanger og kora-spill¹, mens de ble urolige og flakkende i blikket når hans verbale historier var lange og utflytende» (Feltnotat 20.10.2008). Det kan derfor være at også elevene hadde reagert positivt hvis de solistiske sang- og musikkinnslagene var flere. Deres uro under utøverens lange fortellinger tyder på at det ikke nødvendigvis er lettere å engasjere S-/M-elever med ord enn med musikk.

Begge disse skolekonsertene begynner med at elevene får høre ukjent musikk. Nå vil som nevnt starten av enhver konsert være oppmerksomhetsfangende hvis elevene stiller med nysgjerrighet og forventning. Likevel viser elevenes reaksjoner på disse konsertintroduksjonene at musikerne og deres musikk engasjerer. Samtidig mister mange konsentrasjonen etter fem minutters spill i *Alene med 1000 tanker*. Kan en grunn være at det ukjente blir for ukjent og dermed paradoksalt nok for ensformig i lengden?

¹ Kora er en luttlignende harpe med 21 strenger som brukes av mandefolket i Vest-Afrika. (<http://no.wikipedia.org/wiki/Kora> [Lest 16.08.2016]).

Mengden av ny informasjon i musikk er et tema som opptar musikkfilosofen Leonard Meyer i hans bok *Music, the Arts and Ideas* (1967). Meyer argumenterer her gjennom sin informasjonsteori først for spenningens og overraskelsenes betydning. Han hevder at musikalsk mening oppstår når musikken ikke øyeblikkelig tilfredsstillende våre forventninger, men utvikler seg på en annen måte enn det vi hadde tenkt. Hvis vi ikke kjenner stilarten, får vi imidlertid ingen forventninger til musikkens utvikling når vi hører den, og musikken kan dermed oppleves som meningsløs. Meyer skiller derfor mellom ønskelig og ikke ønskelig usikkerhet:

A distinction must be made between desirable and undesirable uncertainty. Desirable uncertainty is that which arises as a result of the structured probabilities of a musical style. Information is a function of such uncertainty. Undesirable uncertainty arises when the probabilities are not known, either because the listener's habit responses are not relevant to the style (which I have called «cultural noise» or because external interference (acoustical noise) obscures the structure of the situation in question (Meyer 1967/1994: 29).

Den usikkerheten som oppstår når vi kjenner *mulighetene* i musikkstilen, men ikke helt vet hvordan de utvikles, er i følge Meyer en *ønskelig usikkerhet*. Da opplever vi en spenning i musikken. Men når våre lyttevaner ikke er relevante for sjangeren, blir all informasjon i musikken ukjent og ny, og vi klarer ikke å skape mønster og mening i lydene. Den usikkerheten vi opplever da, er forventningsløs, slitsom og *ikke ønskelig*. En meningsfull opplevelse av usikkerhet og spenning kan lytterne bare få når de opplever en balanse mellom kjent og ny informasjon i musikken.

Meyers informasjonsteori samstemmer godt med det kvalitetskriteriet den danske kunstfilosofen Søren Kjølrup hevder har preget europeisk kunstbedømming fra 1700-tallet og til i dag, nemlig *enhet i mangfoldet*. Han mener imidlertid det burde hete: «en stor enhed i en stor mangfoldighed» (Kjølrup 2000: 188). Dette kriteriet rommer våre behov for *balanse* mellom det kjente og det ukjente. I følge Kjølrup og Meyer finner vi altså mest mening i den kunsten vi opplever som kompleks, variert og samtidig overskuelig, enhetlig. Dette kriteriet lar seg anvende på hvert enkelt musikkverk, slik Meyer gjør, men også på skolekonserten som helhet.

For mye ny informasjon og dermed manglende opplevelse av mening og sammenheng kan derfor være en grunn til at mange av elevene etter hvert

koplet ut i skolekonserten *The Musical Gate to India*. Tross varierte inntrykk gjennom ulike indiske instrumenter, klær og dans, ble særlig mellomtrinns-elevene på den minste Telemarksskolen mer og mer urolige gjennom denne skolekonserten. Men da tablas-musikeren Mithilesh Kumar Jha plutselig tok scenen og fremførte et forrykende rytmisk nummer med stemme og trommer, lo elevene høyt og fulgte engasjert med (Feltnotat 02.04.2009). Her spilte nok overraskelsesmomentet inn, for tablas-innslaget var en tydelig kontrast til resten av musikken i konserten, noe som skapte musikalsk variasjon. Samtidig lignet dette musikkinnslaget mer på den rytmiske musikken vestlige barn møter gjennom populærkulturen og som dermed er *kjent*. Selv om rytmikken i indisk tablas-spill er annerledes og mer kompleks enn i mye av den vestlige populærmusikken, hadde innslaget et rytmisk driv som ga assosiasjoner til groove-basert musikk. Rytmisk musikk fra ulike sjangre og etniske kulturformer kan derfor skape gjenkjennelse for et vestlig publikum som norske S-/M-elever. Høyt tempo giret dessuten elevene opp til vill begeistring.

Nå er det naturligvis flere sider ved musikk enn informasjonsmengden som er avgjørende for lytternes engasjement og konsentrasjon. Som Hume skriver, handler kunstbedømming både om *sentiment* og *judgment*, og våre musikkvurderinger er basert på et samspill mellom følelser og fornuft (jf. Hume 1757). Musikklytting handler derfor også om *smak*, om hva vi liker og ikke liker, noe som viste seg i elevenes utsagn om musikkvalg i skolekonserter. Her ga som nevnt flere elever eksplisitt uttrykk for sine sjangerpreferanser (jf. kapitlet «Musikksmak og musikkbedømming»). Også elevenes vurderinger av skolekonsertenes helhet preges i noen tilfeller av deres musikksmak. Dette ble spesielt tydelig i U-trinnsproduksjonen *Songs of Conscience*.

«Den var bedre enn de andre konsertene fordi det var bedre sanger», sa to gutter etter denne konserten som ble spilt på en ungdomsskole i Telemark. I *Songs of Conscience* spilte og sang to musikere fra USA amerikanske protestviser fra 1960-årene med gitar, el-bass og keyboard. Selv om det var en del uro blant elevene gjennom hele konserten, oppsto det «spontant pulsklapping til en del av sangene», og elevene «klappet, plystret og jublet (yeah!) etter hver sang» (Feltnotat 03.10.2008). Det som er interessant er at elevenes bedømming er så positiv til tross for lite variasjon både i musikken og konserten som helhet. Her var det tydelig at elever kan bli engasjert av enkel musikk med *liten* informasjonsmengde, dersom de synes musikken er bra.

Programrådet er mye mer kritiske enn elevene i sin vurdering av *Songs of Conscience*, og konklusjonen deres er *IA* (ikke anbefalt) til tross for at konserten var produsert av Rikskonsertene. De skriver i sin vurdering av programrets kvalitet:

Konserten har liten variasjon musikalsk og visuelt, og mangler litt hva gjelder en logisk rød tråd. Instrumentering og tonen i forestillingen gjør at dette blir veldig ensartet for den som ikke har et forhold til Guthrie, Newman, Dylan og Billie Holiday (Strange Fruit). Musikalsk oppleves det som relativt flatt. Det mangler flerstemt sang, instrumentale soli og elevmedvirkning på de sangene elevene har øvd på (Rikskonsertene 2009A: 1).

Konserten mangler både *musikalsk* og *visuell* variasjon, hevder altså Programrådet. Utøverne følger heller ikke opp planlagte elevaktiviteter med sanger som elevene har øvd på.

Mangelen på variasjon i skolekonserten var også påfallende for meg som observatør. Som jeg skrev i feltnotatene: «Vanlig visekonsert med korte verbale intro'er over samme lest (This song is written by... Tema... Årstell)». Musikerne spilte en låt, presenterte kort bakgrunnen for neste låt, spilte den, presenterte ny låt osv (Feltnotat 03.10.2008). Programrådet kritiserer dette slik i sin vurdering:

Hvis man ikke følger nøye med på tekstene vannes det hele ut og programmet kunne med fordel vært gjort litt klarere. Mellomstikk fremstår som avliring (Rikskonsertene 2009A: 1).²

Min første assosiasjon under konserten var at mange musikkklærere i norsk skole kunne gjennomført denne konserten vel så godt som disse amerikanske musikerne, ikke minst på denne ungdomsskolen, der en av musikkklærerne er en dyktig jazz- og blues-musiker. Det samme sa som nevnt en av hans kolleger, en allmennlærer, etter konserten: «Dette kunne våre musikkklærere gjort like bra». Jeg ble derfor nysgjerrig på hvorfor Rikskonsertene hadde valgt å bruke så mye penger på å hente disse to musikerne over fra USA, men også Programrådet deres er kritiske til dette. I vurderingen av utøverkvalitet skriver de:

Chris Mills har fin utstråling, spiller og synger fint. Det stilles likevel spørsmål ved valget om å hente ham fra USA til å gi skolekonserter i Norge (Ibid).

² Mellomstikk betyr muntlige verbale kommentarer mellom musikkinnslagene.

Programrådet er positive til konsertens idé, nemlig å presentere «politisk og samfunnskommenterende musikk». De mener også at den ledende utøveren Chris Mills har gode utøverkvaliteter («fin utstråling, spiller og synger fint»), men de er negative til mange sider ved konsertgjennomføringen. De er kritiske både til konsertens enkeltinnslag, mangel på oppbygning og elevaktivisering.

Programrådet får altså støtte for sin vurdering blant lærerne, mens de ungdomsskoleelevene jeg snakket med var positive fordi de syntes sangene var bra. Det er dermed *elever*, ikke musikkrepresentanter som legger størst vekt på musikk- og sjangervalget i denne skolekonserten. Deres utsagn stemmer for så vidt med de sterke sjangerpreferansene enkelte elever ga uttrykk for i klasseintervjuene og spørreundersøkelsen, men betyr dette at skolekonsertens helhet ikke er så viktig for dem? Har partene også i dette spørsmålet forskjellige oppfatninger av hva som er viktigst? Deltakernes ulike vurderinger av *Sounds of Conscience* er interessante for den videre analysen av deres syn på variasjon og sammenheng i skolekonserter.

Musikalske variasjoner

I følge Programrådet mangler ungdomstrinns-produksjonen *Sounds of Conscience* variasjon både musikalsk og visuelt. Hva slags musikalske variasjoner er det de savner? Er det mangel på *kontraster* som gjør at det «musikalsk oppleves som relativt flatt»? Veksling mellom kontrasterende musikkinnslag er et vanlig variasjonsprinsipp i konserter. I klassisk musikk er det ofte helheten i hvert musikkverk som skaper slike kontraster. Verket kan da være bygget opp av ulike satser som er kontrasterende i *tempo*, *styrkegrad*, *karakter*, *instrumentering* og andre musikalske parametre. I konserter med populærmusikk skapes lignende variasjoner gjennom sammensetning av kontrasterende låter. Her kan også parametre som *groove*, *sound* og *riff* være sentrale virkemidler.³

Under konserten *Songs of Conscience* var det kun én form for musikalsk variasjon som preget musikernes spill. «De vekslet mellom rask låt – langsom låt, rask låt - langsom låt etc» (Feltnotat 03.10.2008). Bortsett fra tempovariasjoner var *Songs of Conscience* overraskende ensformig musikalsk sett, ikke minst fordi konserten var produsert av Rikskonsertene som er forpliktet til å

3 Se for eksempel Anne Danielsens analyse av populærmusikkens ulike parametre i kapitlet "Estetiske perspektiver på populærmusikk" (Gripsrud (red.) 2002).

«gjøre levende musikk av høy kvalitet tilgjengelig» (Rikskonsertene 2008-2009; KT/RK: Nettnotat 1). Programrådet etterlyser flerstemt sang, instrumentale soli og mer variasjon i instrumentering (Rikskonsertene 2009A: 1). Selv registrerte jeg at «låtene var melodisk, rytmisk og harmonisk enkle og ensartete, og at sangen og spillet til utøverne hadde stort sett samme dynamikk og sound gjennom hele konserten» (Feltnotat 03.10.2008). Programrådet oppsummerer dette slik i vurderingen av utøverkvalitet: «Lydbildet er relativt like-lydende» (Rikskonsertene 2009A: 1).

Konserten mangler altså musikalsk variasjon i form av mer kontrasterende musikkinnslag, men hva med det andre kriteriet som Programrådets Rikskonsert-produzent kopler til variasjon, nemlig «tydelighet i programmets form og innhold»? Programrådet mener som nevnt at også konsertens totale oppbygning er mangelfull, og de utdyper det slik:

Konserten [...] mangler litt hva gjelder en logisk rød tråd [...] programmet kunne med fordel vært gjort litt klarere (Ibid).

I følge Programrådet er altså *sammenhengen* i konserten for uklar. De kvalitetskriteriene Programrådet anvender i vurderingen av *Sounds of Conscience* ligner dermed på Kjørups dobbelte kriterium om enhet og mangfold (jf. Kjørup 2000: 188). Samtidig gir Programrådets kritikk et mer konkret innhold til dette doble kriteriet, nemlig mangel på musikalsk og visuell variasjon og en «logisk rød tråd». Programrådet bruker her en velbrukt metafor (rød tråd) i sitt ellers kunstfaglige språk for å synliggjøre hva de mener, og de er ikke alene om det. I sine beskrivelser av de dramaturgiske utfordringene ved produksjonen *Alene med 1000 tanker* gjør mimekunstneren det samme: «Det må ikke være en masse forskjellige innslag som bare er klasket sammen», sier han. «Man må bygge opp en helhet.» Med dette språkbildet konkretiserer han i likhet med Programrådet kriteriet enhet i mangfoldet. Når konserten mangler helhet og en logisk rød tråd, fremstår innslagene som tilfeldig «klasket sammen».

Programrådet og danseren vektlegger som Kjørup strukturer og oppbygning, og de anvender dermed *judgment*-kriterier (jf. Hume 1757). Hva med elevenes mer *sentiment*-orienterte vurderinger av sangene? Er det bare elevene som er opptatt av følelsene i konserten? Nei, som nevnt er også Programrådet opptatt av konsertens uttrykk, og de synes at det «oppleves som relativt flatt» (Rikskonsertene 2009A: 1). Programrådets musikerrepresentant utdyper dette

i sin vurdering av *Songs of Conscience*, og hun kopler sine *sentiment*-kriterier til konsertens dramaturgi: Svakheten ved produksjonen er «manglende spenningskurver i programmet som helhet», sier hun. Selv om hun i sin konklusjon er uenig med de elevene jeg snakket med, er hennes vurdering altså i samsvar med det kriteriet som både elever og lærere legger størst vekt på i sine generelle svar, nemlig *spenning*. Variasjon og sammenheng i skolekonserter behøver dermed ikke bare handle om mangfold og enhet, men også om spenningen innad i og mellom de mangfoldige innslagene. Som Meyer sier det: Lytteren trenger en opplevelse av *desirable uncertainty*, en ønskelig følelse av usikkerhet og spenning (Meyer 1967/1994: 29).

Det er også interessant at skillet går mellom voksne og elever når denne konserten blir vurdert. Enkelte ungdomsskoleelevers dom over *Songs of Conscience* er mye mer positiv enn Programrådets og lærernes. To av guttene jeg snakket med syntes konserten var bra fordi det var «bedre sanger» enn i andre skolekonserter. Det behøvde altså ikke «skje noe» mer. Trolig skapte også det faktum at utøverne kom fra USA og ledet konserten på engelsk i populærkulturell stil, både gjenkjennelse og en form for spenning. Det er imidlertid ikke sikkert at populærmusikk og utøvere fra den store verden ville vært nok for barneskoleelever. Hvor avgjørende er dramaturgisk spenning for at S-/M-trinnselvene skal oppleve en skolekonsert som spennende og ikke kjedelig? Her gir særlig to av studiens produksjoner en inngang til de yngre elevenes implisitte svar, noe jeg ser nærmere på i neste delkapittel.

Kontraster, lek og spenning

I U-trinnskonserten *Sounds of Conscience* var variasjon gjennom kontrasterende musikkinnslag det eneste variasjonsprinsippet utøverne anvendte. Gir dette nok variasjon for S-/M-elever, eller har Programrådets musikerrepresentant disse elevene med seg når hun vektlegger «spenningskurver i programmet som helhet»? Er dramaturgisk spenning i en skolekonsert nødvendig for å nå denne målgruppen? Og er det her forskjeller mellom småtrinns- og mellomtrinnselvenes oppfatninger? Når det gjelder de *ynge* skoleelevene, ga studiet av en barnehagekonsert noen svar som kan være relevante for denne elevgruppen, siden overgangen mellom aldersgrupper som nevnt er glidende. Sangeren som både er utøver og produsent for *JA! En dialog med førskolebarn*, fremhever i vår samtale *kontraster* som det viktigste variasjonsprinsippet for

førskolebarn. På spørsmålet om hvor viktig manus, dramaturgi og visuell utforming er i barnehagekonserter, svarer hun:

Viktigere enn manus er en naturlig opplagt dramaturgi med mål og delmål. Variasjon og kontraster.

Hennes prinsipp om variasjon gjennom kontraster kommer tydelig frem når jeg observerer *Ja! En dialog med førskolebarn*. Sang- og talestemmeinnslagene er varierte både i tempo, styrkegrad, klang (operasang, ulike stemmelyder, barnesang etc.) og følelsesuttrykk. Ordet ja blir uttrykt på mange forskjellige måter (glad, overrasket, tvilende etc.). Også hennes bruk av bevegelser og dans, fortellinger, rytmeinstrumenter og berøring (eks. forsiktig tromming med fingrene på barna) skaper variasjon i konserten. Dessuten engasjeres barna stadig i sang-, bevegelses- og fortellingsaktiviteter (Feltnotat 16.10.2008). Ordet og temaet *JA!* skaper her den røde tråden Programrådet etterlyste i *Songs of Conscience*, og enkeltinnslag har innebygde spenningskurver, men det er ingen generell spenningsutvikling i konserten som helhet. Dette er tydeligvis bevisst fra utøverens side som sier:

Jeg dyrker det spontane og improviserende [...] Det viktigste er å være tilstede og bruke det jeg har som passer der og da. Når jeg får kontakt med barna og de stråler mot meg: Da har jeg gjort en god jobb!

Kontakten med barna og det hun opplever passer i øyeblikket, styrer hennes valg av innslag og innslagenes rekkefølge i konserten. Når «det spontane og improviserende» er et hovedprinsipp, får naturlig nok utvikling og spenningsoppbygging i programmets helhet mindre vekt. Det virker heller ikke som dette er et savn for disse barnehagebarna. Bortsett fra en del uro under et vuggesanginnslag er de fleste barna konsentrerte gjennom hele konserten. De deltar med smil, engasjerte svar og sanger de har forberedt. Når sangeren beveger seg rundt, stryker hun ofte det lange og myke kjolestoffet inntil ansiktene på alle barna. «De smiler og virker sanselig henført» (Ibid). Konserten fremstår dermed som en musisk, lekbasert barnehagekonsert i tråd med Bjørkvolds anvisninger i boka *Det musiske mennesket*. Her skriver Bjørkvold at voksnes formidling til barn i størst mulig grad må samsvare med barns naturlige lek som preges av *spontanitet* og *helhetssansing* (Bjørkvold 2014: 141-146). Sangeren i *JA! En dialog med førskolebarn* bruker barnas innspill i

improvisasjon, og musikken koples til flere uttrykk enn musikk. Slik blir barnas sanser bokstavelig talt berørt gjennom musikk, ord, bevegelser, visuelle og taktile inntrykk i denne produksjonen.

Småtrinnslevene er nærmere førskolebarna i alder, og kanskje var det derfor de ble revet mer med enn mellomtrinnslevene under barneoperaen *Det bittelille lyset*. Også denne konserten ga nemlig stor variasjon av sanseintrykk gjennom scenografi, regi og de tre musikernes utøving av sang, fløyte og slagverk. Det var tydeligvis nedlagt mye arbeid i scenografi og visuelle uttrykk. Som en av lærerne på denne Telemarksskolen sa etter konserten: «Det var så estetisk vakkert – instrumentene, bakgrunnen og ballongene til slutt». Kostymer, scenisk utforming, lyssetting og mange fantasifullt utformede slagverksinstrumenter ga stor variasjon i visuelle inntrykk. Dessuten fikk elevene høre et mangfold av lyder gjennom komponistens og utøvernes eksperimentelle bruk av alle de forskjellige instrumentene.

De fleste småtrinnslevene fulgte konsentrert med stort sett gjennom hele operaen og kom med høylydte begeistrede reaksjoner. Mellomtrinnslevene var imidlertid mer urolige. «De henvendte seg mot hverandre, smålo og himlet med øynene» (Feltnotat 02.04.2009). I intervjuene med en 4. og 6. klasse på skolen var som nevnt mange av elevene fra begge klasser negative. Disse 4. klasseelevenes konklusjon stemte dermed ikke med den begeistring småtrinnslevene viste i konsertsituasjonen. Kanskje er 4. klassinger for nær mellomtrinnslevene i alder til å kunne utgjøre noen småtrinnskontrast? Mange av 4. og 6. klassingene sa nemlig at konserten var kjedelig og barnslig, og en 4. klassegutt konkluderte altså med at barn ikke liker opera (jf. kapitlet «Musikksmak og musikkbedømming»). *Det bittelille lyset* hadde tydeligvis befestet hans negative erfaringer med eller fordommer mot opera. På spørsmålet om det var noe de likte med denne konserten, svarte likevel flere engasjert: «Alle instrumentene», «hun var god til å synge, og det var gode klovnere». En av fylkesmusikkprodusentene som var involvert i arbeidet med skolekonserten, sier mellomtrinnslevenes reaksjoner har vært de samme på alle skolene, der produksjonen har blitt vist:

Etter to prøveuker fikk vi tilbakemeldinger fra skolene: Utøving og scenografi smaker godt. Spennende lyder + dette er ikke noe for 5. – 7. klasse.

I følge produsenten er skolene enige om produksjonens gode kvaliteter, nemlig «velsmakende» utøving og scenografi, samt «spennende lyder». De er

også enige i at konserten tross disse kvalitetene ikke er noe for 5. – 7. klasse. Kulturkontakten på den største Telemarksskolen sier det samme:

Alt var veldig vakkert: Scenen, det var veldig fine kostymer, spennende instrumenter. Ungene synes det er veldig morsomt å se og høre så mange instrumenter. Storyen var litt for dårlig. Var det noen spennende slutt? [...] Temaet var for barnslig for de eldste.

I likhet med produsenten og hans tilbakemeldinger fra de andre skolene mener kulturkontakten at scenografi og lydbilde («spennende instrumenter») var vakkert og morsomt. Problemet er at «storyen» var for dårlig og manglet en spennende slutt. Konsertens tema blir dermed for barnslig for de eldste. Det interessante er at også utøverne mener historien er den store svakheten ved produksjonen. I en fellessamtale med musikerne, de turnéansvarlige og en av de involverte fylkesmusikkprodusentene sa sangeren:

De entydige tilbakemeldingene er: Dårlig historie, dårlig avslutning. Hvorfor ble lyset borte? Hvorfor kom det igjen? Det samme sa manusforfatteren da hun så forestillingen: «Dette er blitt et poetisk dikt som mangler dramaturgisk spenning». Historien er forutsigbar: Hun (heksa i forestillingen) maser og maser om dette lyset.

I følge sangeren mangler historien både dramaturgisk sammenheng og spenning. Heksa i forestillingen «maser og maser» om det samme («dette lyset») gjennom hele konserten. Handlingen i barneoperaen blir dermed forutsigbar, noe særlig mellomtrinnslevene synes er kjedelig. Hvis historien hadde hatt en klarere oppbygning og vært mer spenningsfylt, hadde de kanskje heller ikke opplevd temaet i *Det bittelille lyset* som så barnslig.

Det som er interessant med tilbakemeldingene på denne produksjonen er at alle skolekonsertdeltakerne er så *enige*. Både voksne og elever, musikkformidlere så vel som skolens lærere sier det samme: Utøverne er bra, og det er stor variasjon i visuelle og auditive uttrykk, men *historien*, det vil si operaens tekst og handling, er for dårlig. Ja, til og med manusforfatteren er ifølge sangeren kritisk til sin egen historie og skal ha sagt at «dette er blitt et poetisk dikt som mangler dramaturgisk spenning». Siden teksten og handlingen i musikkforestillingen mangler en klar oppbygning og spenningsutvikling, kan tydeligvis verken god scenografi, et variert lydbilde eller dyktige utøvere veie opp for dette, i alle fall ikke når målgruppen er mellomtrinns-elever.

For de skolekonsertdeltakerne som skapte, formidlet og opplevde *Det bitte-lille lyset* er dramaturgisk sammenheng og spenning dermed grunnleggende kvalitetskriterier for musikkdramatikk til skolens mellomtrinn. De mener også at spenningsoppbygning i tekst og handling, forestillingens historie, er helt avgjørende for konsertens dramaturgi. Men siden undersøkelsens musikk-informanter først og fremst vil nå elevene med musikalske midler, blir oppfølgingsspørsmålet: Er det mulig å skape dramaturgisk sammenheng og spenning i en monologisk skolekonsert for S-/M-trinnselever uten en slik historie og *kun* gjennom musikk og utøvernes musisering?

Siden det kun er U-trinnsproduksjonen *Songs of conscience* som er en ren monologisk musikkproduksjon, kan ikke denne studien gi noe klart svar på det. Det nærmeste jeg her har kommet en skolekonsert med spenningsutvikling i selve musikkprogrammet, er S-/M-produksjonen *Alene med 1000 tanker*. I denne konserten spiller musikerne hele *Trio i B-dur* av den franske komponisten Vincent d'Indy uten andre avbrudd enn pausene mellom satsene. Konsertens lengde tilsvarer dermed musikkverkets lengde. *Trio i B-dur* har i likhet med mye annen klassisk musikk en klar musikalsk struktur og spenningsutvikling både innad i hver sats og satsene i mellom. Musikken har dermed både innebygde spenningskurver og en spenningsoppbygging gjennom hele verket.

Som beskrevet i kapitlet «Når musikken taler for seg selv», mister likevel S-/M-trinnselevne på Vest-Agder-skolen konsentrasjonen etter fem minutter kun med levende musikk. Sammenhengen og spenningen i denne musikken var altså ikke klar eller spennende nok for dem i mer enn noen få minutter. Det var da mimeskuespilleren entret scenen, at konsentrasjonen deres ble fanget igjen. Det har imidlertid vært interessant å studere forholdet mellom mimikk og musikk i denne konserten. Den viser noen typiske og karakteristiske former for samspill mellom auditive og visuelle uttrykk, og i deltakernes bedømming trer flere nyanser i deres syn på tverrkunstneriske skolekonserter klart frem. Jeg tar derfor utgangspunkt i *Alene med 1000 tanker* når jeg nå ser nærmere på de musikkdramatiske produksjonene i undersøkelsen.

Skolekonserter som scenekunst

«Det dominante øyet»

Hvordan opplever deltakerne relasjonen mellom musikk og andre kunstuttrykk i studiens musikkdramatiske produksjoner? «Smuldrer» musikken lett

vekk når den koples til andre kunstformer, slik flere av musikkrepresentantene hevder, eller kan varierte inntrykk også hjelpe elevene til å lytte? Programrådets musikerrepresentant mener det særlig er skolekonsertenes *visuelle* uttrykk som kan trekke elevenes oppmerksomhet bort fra musikken:

Min erfaring med å koble andre uttrykk til musikken, er at musikken er den som blir skadelidende og raskest fungerer som kulisse for andre kunstneriske uttrykk. Både dans og bilder er uttrykk som påvirker øyet, og øyet er dominant overfor øret i de fleste tilfellene.

Problemet er altså at «øyet er dominant overfor øret», sier denne musikeren. Når musikken koples til visuelle uttrykk som dans og bilder, vil musikken derfor lett bli en lydculisse. Hennes utsagn bekreftes av den danske hjerneforskeren Kjeld Fredens. I følge ham er synssansen en av menneskets sterkeste sanser, og når den i tillegg forsterkes gjennom massiv visuell påvirkning, blir synssansen ofte en dominerende sans (jf. Fredens 1991: 12-13). Og det er nettopp en slik påvirkning som preger oppveksten til norske barn. De vokser opp i en visuell mediekultur, musikkfaget er lavt prioritert i skolen, og mye av skolens undervisning foregår visuelt gjennom bøker, tavle og dataskjerm (jf. Kulturskoleutvalget 2010: 20, 34). Elevene blir vant til å prioritere *visuell* informasjon. Under skolekonsertene *ser* de på utøverne og det som skjer, slik de *ser* på musikkartistenes mange visuelle uttrykk i musikkvideoer. Det er altså mye som taler for at musikken lett kan bli en bakgrunn for elevenes visuelle inntrykk.

Den logiske konsekvensen av dette vil være at jo flere og mer komplekse synsinntrykkene er, jo mindre er sjansen for at elevene retter sin oppmerksomhet mot lydinntrykkene. En skulle derfor tro at mimeskuespilleren i *Alene med 1000 tanker* tok mest fokus fra musikken når han var aktiv og minst fokus når han var mer passiv. Det interessante er at det flere ganger i denne produksjonen fungerte motsatt:

I starten fanger mimeskuespilleren elevenes oppmerksomhet ved å rette den bort fra musikken og mot forestillingens visuelle historie. Han tegner koreografiens tema på overhead, et ensomt barn på barnehjem som er «alene med 1000 tanker». Deretter danser han seg selv inn i tegningen som lyser i stort format på lerretet bak scenen. Så begynner han å visualisere musikken gjennom dans og trekker dermed barnas oppmerksomhet tilbake mot den. Først fokuserer han på instrumentene. Han lekespiller cello med cellisten og overdriver cellistens karakteristiske spillebevegelser, for så å gjøre det samme med klarinettisten og pianisten.

Deretter danser han musikkens ulike uttrykk: Han skvetter av musikkens brå rykk, setter seg og lytter henvendt mot musikerne når musikken blir roligere, og følger så videre musikkens rytmiske, dynamiske og følelsesmessige utvikling med sine bevegelser. På slutten av 1. satsen legger han seg til å sove oppå pianoet og ramler forskrekket av når musikerne starter den muntre og raske 2. satsen. Elevene ler (Feltnotat 20.02.2009).

Selv om mimeskuespillerens dans er aktiv og oppmerksomhetsfangende, fokuserer dansen likevel på musikernes utøving. Den visualiserer og *konkretiserer* det som skjer i musikken for elevene. Som koreografen sier det: «Elevene hjelpes til å forstå musikken [...] Vi gir dem en klarere og større opplevelse.» Når danseren tegner sin historiefortelling, rettes imidlertid elevenes oppmerksomhet mot bildene og bort fra musikerne. Som Programrådet skriver i sin vurdering: «Effektiv bruk av overhead fungerer fint, men bidrar til at musikerne lever litt i en skyggetilværelse» (Rikskonsertene 03.09.2009: 1). Lyset rettes altså bokstavelig talt mot tegningene, ikke musikken. Tegningenes historie konkretiserer heller ikke musikkens utvikling på samme måte som dansen. Her blir det kun en abstrakt sammenheng. Spenningsutviklingen i tegnehistorien korresponderer med spenningsutviklingen i musikken, og historien vokser frem ettersom mimeskuespilleren tegner og musikerne spiller. Men dette samspillet mellom musikkens og tegningenes dramaturgi fungerer mer som filmmusikkens underordnede funksjon i film. Tegningene tydeliggjør ikke musikkens oppbygning og musikernes spill. Trioens tredje sats har et rolig tempo, og musikkens karakter er her spenningsfylt og trist:

På lerretet ser elevene tegningen av en baby som er helt alene. Mimeskuespilleren ligger i fosterstilling på en stol og skjelver. Den tragiske grunnstemningen i scenebilde og musikk er sammenfallende, men så skjer det ikke noe mer visuelt. Danseren blir liggende på stolen, og tegningen blir liggende på overheadfremviseren. Uroen stiger blant de eldste elevene. De får tydeligvis ikke med seg dramaet verken i musikken eller koreografen – barnets ensomhet og musikkens intenst vemodige uttrykk (Feltnotat 20.02.2009).

I denne satsen er det ikke noen stor mengde visuelle inntrykk som hindrer elevene i å lytte etter musikken. Det er i musikken variasjonene skjer, men de eldste elevene lytter likevel ikke. Årsaken kan være at de her ikke får visuell

lytte-hjelp. Færre og mindre komplekse visuelle uttrykk behøver altså ikke å føre til større oppmerksomhet om musikken. Mange av dagens visuelt orienterte skoleelever trenger trolig hjelp til å lytte når målet er aktiv lytting til musikk. Tross eller kanskje nettopp på grunn av synssansens dominans, kan visuelle uttrykk som dans tydeligvis være med på å åpne elevenes ører for det som skjer auditivt.

Programrådets musikerrepresentant som i utgangspunktet advarte mot «det dominante øyet», mener visuelle kunstuttrykk også kan stå i musikkens tjeneste:

Vi er hele mennesker og øyet kan hjelpe øret å oppfatte (lys, visuelle effekter av ulike slag). I tillegg er barn vant til mye samtidighet i kunstneriske uttrykk.

Ifølge musikeren anvender vi aldri bare én sans. Siden sansene våre samspiller og barn er «vant til mye samtidighet i kunstneriske uttrykk», kan visuelle uttrykk hjelpe dem til å lytte. Her samsvarer hennes utsagn med Bjørkvolds beskrivelser av slektskapet mellom barns helhetssansing og vår tverrkunstneriske mediekultur (Bjørkvold 2014: 141-146).

Nå var ikke hovedmålet til utøverne og koreografen i *Alene med 1000 tanker* kun å formidle musikk. Utøverne sa i vår samtale at «målet har vært at musikk og mimeskuespill skal forsterke hverandres uttrykk – skape stemninger». De ønsket altså å forsterke elevenes opplevelse av *mimikk* så vel som *musikk* gjennom tverrkunstneriske uttrykk. Koreografen var også opptatt av dynamikken mellom musikken og koreografien:

Det er viktig å kjenne på dramaturgien i musikken. [...] Musikken har en dramatik i seg [...] Det var helt tydelig at jeg måtte gå mye mot musikken, få sårheten i musikken og hele scenebildet, så det ikke ble for glatt, nasjonalromantisk musikk. [...] Vi hviler for mye når vi hører nasjonalromantisk musikk. Jeg ønsker å konfrontere musikken. Et barnehjem får ikke gavene som miljøet rundt denne musikken har. Viktig å ha en kontrast til musikken.

Det interessante med koreografens innfallsvinkel, er at hun både vil *følge* dramaturgien i musikken og skape en *kontrast* til musikken. Dette gjøres gjennom å plassere den i et annet miljø enn der den ble skapt og vanligvis formidles. Musikken flyttes fra de privilegerte klassers situasjon i Paris på 1800-tallet og europeiske musikk institusjoner på 2000-tallet til «et barnehjem som ikke får gavene miljøet rundt denne musikken har».

Hvilke sammenhenger, kontraster og uttrykk elevene oppfattet, har jeg ikke fått så klare svar på, men kroppsspråket og utsagnene deres gir noen antydninger. Flere av elevene fikk med seg tegningenes historie og skriver i spørreskjemaet at *Alene med 1000 tanker* «handler om et barnehjem». En 7. klassegutt tror utøverne ville fortelle «at du kan si ting uten ord». Det kan bety at også han ble mest opptatt av tegningene, men det kan også være at han her tenker på de ulike visuelle og auditive virkemidlene musikerne og mimekunstneren anveder. Han har uansett lagt merke til konsertens nonverbale uttrykk og tydeligvis funnet mening i dem. Ei 7. klassejente mener som nevnt at det beste med konserten var at «de spilte så fint». Hun hadde altså hørt musikken.

Ellers er det elevenes forskjellige konklusjoner som preger deres svar, der noen altså beskrev konserten som kjedelig og andre som gøy (jf. kapitlet «Flinke musikere»). Her gir imidlertid kroppsspråket deres interessant tilleggsmasjon. Bortsett fra litt uro innimellom fra noen av de eldste guttene, spesielt under trioens rolige 3. sats, var det nemlig en påfallende ro blant de fleste elevene under denne konserten. Det var stort sett dypt konsentrerte ansikter å se hos elever som med alvor, smil og latter rettet oppmerksomheten sin mot utøverne (Feltnotat 20.02.2009). De fleste elevenes kroppsspråk står dermed i kontrast til de negative vurderingene enkelte 5. og 7. klassinger ga i etterkant.

Når musikken blir synlig

Programrådets Rikskonsertprodusent spør retorisk om ikke «noe av meningen med rollefordelingen innen DKS er at Rikskonsertene leverer musikk, og andre institusjoner leverer andre kunstuttrykk?» Han vektlegger musikkens rolle ikke bare innad i den enkelte skolekonsert, men også i DKS sitt helhetlige tilbud. Når skolekonserter blir ulike former for musikkdramatikk, blir spørsmålet hva som skiller musikk- og scenekunsttilbudet i DKS. Handler klassifiseringen av disse produksjonene først og fremst om hvilken produsent og distributør som står bak? Til det svarte Rikskonsertenes FoU-leder i sin vurdering av *Alene med 1000 tanker*: «Bærebjelken i produksjonen er et musikkverk som framføres i sin helhet.» I følge ham er det altså musikkverkets grunnleggende rolle i *Alene med 1000 tanker* som gjør produksjonen til en skolekonsert. Men musikk og musikere kan spille en stor rolle også i DKS-produksjoner som går under betegnelsen scenekunst. Fører de mange tverrkunstneriske

musikkproduksjonene til at det blir et klassifiseringsproblem i DKS-systemet?⁴ Er dette en grunn til at musikkinformantene insisterer på at musikken bør ha en hovedrolle i skolekonserter?

Selv om lærerne og de fleste elevene i undersøkelsen prioriterer interart, er som nevnt også de opptatt av musikk og musikernes utøving i skolekonserter. Det blir dermed nødvendig å se nærmere på hva som skjer med musikken i de musikkdramatiske produksjonene uansett hvilken produsent eller distributør som står bak. I skolekonserten *Alene med 1000 tanker* viste utøverne hvordan dans kan visualisere musikk. Kan musikken bli mer synlig for S-/M-elever også gjennom andre kunstformer, eller har musikkrepresentantene rett i at musikken da lett vil smuldre bort?

Her er forholdet mellom auditive og andre uttrykk i studiens scenekunstproduksjon interessant for skolekonsertdebattene. *Trio for to skuespillere og spansk gitar - et visuelt hørespill for barn (Trio)* er som nevnt et marginalt eksempel på flere måter. Det er en scenekunstproduksjon, ikke en skolekonsert. Forestillingen er produsert av den frie, uavhengige teatergruppen Transiteatret i Bergen (TT-B), ikke av fylkesprodusenter eller Rikskonsertene. Dessuten er TT-B opptatt av å utforske forholdet mellom musikk og teater i sine forestillinger. Musikk og lyd har dermed en sentral plass i denne scenekunstproduksjonen for S-/M-trinnet. Vektleggingen av musikk gjenspeiles også i teaterstykkets tittel gjennom musikkbetegnelsen *Trio*. Regissør, komponist og manusforfatter Tore Vagn Lid utnytter sin kompetanse som både musiker og scenekunstner til å skape en *syntese* av musikk og dramatikk. Han kaller det «musikken i teateret og teateret i musikken»:

Min grunnleggende ambisjon har lenge vært - og er fortsatt en scenekunst hvor syntesen musikk og scenespråk kan utgjøre en helhet ut over summen av delene. For å klare dette, er det av overordnet betydning for TT-B å legge til rette for et kontinuerlig samarbeid mellom regissør og skuespillere/musikere i en arbeidsprosess hvor musikken ikke tilføyes et ferdig scenisk uttrykk eller vice versa. Sceneaktørene bevisstgjøres musikkens verden og blir musikere, samtidig som musikeren blir til kjenner av og aktør i det sceniske (TT-B H2008: 2).

4 Her blir det interessant å se om det vil skje endringer i klassifisering og distribusjon av musikk- og scenekunstproduksjoner nå når Rikskonsertene under sitt nye navn Kulturtanken er nasjonal enhet for alle kunstuttrykk i DKS. Siden skolekonsertordningen blir nedlagt høsten 2018, er en mulig konsekvens at andelen *kunstarter i samspill* går opp og musikkens andel går ned (jf. Kapitlet «Aktører, navn og forkortelser»).

Lid vil altså i likhet med koreografen og utøverne i *Alene med 1000 tanker* at de ulike kunstformene skal forsterke hverandre i et helhetlig uttrykk. Han beskriver også to viktige premisser for at dette skal kunne skje. Musikken må utvikles i dialog med det sceniske uttrykket, «ikke tilføyes et ferdig scenisk uttrykk». Dessuten må utøverne bevisstgjøres og utvikle sin kompetanse innenfor den kunstformen de koples til, slik at «sceneaktørene blir musikere og musikeren aktør i det sceniske».

Det siste premisset er musikkprodusentene og de fleste musikerne i denne studien uenige i når det gjelder skolekonserter. De mener skolekonsertmusikere bør gjøre det de er best til, nemlig musisere. Det samme sier Programrådets skolerepresentant som både er lærer og skolekonsertmusiker:

Elevene bør møte musikere, ikke amatørskuespillere som synger og spiller. Produsentene derimot burde jobbe med skuespillere og regissører for å plukke opp noen knep om hvordan man forteller en historie og beholder en rød tråd gjennom en konsert/forestilling.

For skolerepresentanten er det viktig at musikerne i skoleproduksjoner ikke beveger seg over i kunstformer de ikke mestrer, slik at de blir «amatørskuespillere som synger og spiller». Han mener det er *produsentene* som bør ha scenisk kompetanse, slik at de kan hjelpe musikerne med å beholde den røde tråden i konserten. Også Programrådets fylkesmusikkprodusent mener musikere trenger hjelp til å mestre scenisk formidling som *musikere*, ikke skuespillere. På spørsmålet om skolekonsertmusikere bør utvikle seg som skuespillere, svarer hun «nei, men de må arbeide med forflytning, adferd på scenen, regi». I følge koreografen til *Alene med 1000 tanker* mangler mange musikere disse sceniske ferdighetene:

Musikken har en dramatik i seg, og hvis en ikke gjør noe mer enn å spille, vil formidlingen bli svak. Det er viktig å få elevene med. Musikerne har ikke begrep om fysikk og rom. Utfordringen er å få musikerne til å bevege seg – få bevegelse i rommet. Bare det med blick og samspill mellom blick – åpne ansikter.

Koreografen mener altså at musikernes sceniske ferdigheter er viktige for kvaliteten på formidlingen. Skolekonsertmusikere behøver ikke å utvikle seg som skuespillere, men få mer kunnskap om «fysikk og rom». De trenger hjelp til å utvikle sitt kroppsspråk på scenen. Nå sier heller ikke Lid at musikere skal bli skuespillere, men at de skal bli «aktører i det sceniske». Kanskje er derfor

ikke Lid, koreografen og musikkrepresentantene så uenige likevel i hva de mener musikere rent konkret bør kunne gjøre på en scene. Forskjellen er kanskje heller at musikkprodusentene og musikerne vil at musikken skal ha hovedrollen i skolekonserter, mens Lid ønsker en syntese av musikk og scenespråk som likeverdige uttrykk i sin scenekunst. Dessuten legger han tydeligvis større vekt på utøvernes bevissthet og kunnskaper om begge de to kunstformene. Her er han helt på linje med koreografen i *Alene med 1000 tanker* som sier:

Jeg vil at alle skal bli dratt i, forstyrret, bli klar over eget ståsted, og at musikerne blir kjent med sine kapasiteter, både muligheter og begrensninger innenfor scenekunsten. Få kjennskap til teater, dans og lys – så vet de hvor mye mer forsterket musikken kan bli. At dette kan gi denne dialogen, at konserten blir mer lyssatt, at alt blir klarere.

Koreografen hevder at musikken kan bli mye mer *forsterket* når musikerne kjenner sine sceniske muligheter. Hun er enig med musikkformidlerne i at musikken er det viktigste i skolekonserter, og det er den hun ønsker å «lyssette».

Lid og TT-B produserer ikke skolekonserter, og deres oppgave i DKS har derfor ikke vært å formidle musikk. Likevel gis altså musikk og lyd en stor rolle i S-M-produksjonen *Trio*. Også Lids syn på utøvernes gjensidig utvidede kompetanse viser seg i denne forestillingen. Her er verken musikeren amatørskuespiller eller skuespillerne amatørmusikere. Like fullt fungerer musikk og lyd som skuespill og skuespillernes spill som musikk. Stykkets handling er en kriminalhistorie om avisredaktøren Odd som prøver å vinne kappløpet om den beste juleoverskriften i kamp med julenissen. Mange av replikkene er rytmisk komponert og koplet til gitaristens rytmiske spill. Odds journalistlærling har for eksempel et navn som brukes rytmisk og dynamisk i forestillingen (jf. Lid: Manuskript 2 og 3).

Telemarkselevene lo frydefullt av dette navnet, og en 4. klasseelev svarte i spørreskjemaet at det beste med forestillingen var «namnet til ho dama» (journalistlærlingen). Hun het Tatakāvanavanavanava Ho, og rytmen i navnet korresponderer med stykkets ide og tittel *Trio for to skuespillere og «spansk gitar»* (min utheving). Som den mannlige skuespilleren i forestillingen sa det i vår samtale:

Dette er en flamenco-forestilling. En del av replikkene er flamenco slik som «JA! – Hallo! Tatakāvanavanavanava Ho, var det deg?»

Navnet til journalistlærlingen blir uttalt i drivende høyt flamencotempo med sterke betoningar under forestillingen (Feltnotat 25.11.2008). Jeg har her satt rytmisk notasjon til replikkene i Lids manus for å tydeliggjøre rytmikken i skuespillernes fremføring:



Ta taka nava nava nava nava Ho! (Lid: Manuskript 2: 2)

Som i musikalsk improvisasjon gjentas dette motivet av et navn ad libitum i diverse rytmiske og dynamiske varianter gjennom forestillingen. Her er noen eksempler (Ibid: 4, 10):



Ta taka nava nava (svakt) TA TAKA NAVA NAVA HO! (sterkt) Taka nava nava (svakt)

Flere av replikkene og dialogene skuespillerne i mellom er altså rytmisk komponert og inngår i samspill eller «samtale» med gitaren. Lid skriver da replikkene på noter slik som i den første dialogen mellom redaktøren og journalistlærlingen:

“Alltså: (Så du) glemt alltså dokumentasjonen, ikke sant? - Neil - Jo da” (Lid: Manuskript 2: 2)

I tillegg til disse rytmiske og musikalske bearbeidelsene av dialoger, replikker og navn, er det i følge den mannlige skuespilleren hele tiden «musikken som i stor grad strukturerer det som skjer på scenen». Han forteller at ulike gitar-motiv både setter i gang og akkompagnerer skuespillernes handlinger. Gitarens rolle forsterkes ved at gitaristen sitter på scenen, og gitarmusikken er dermed også visuelt til stede for elevene (Feltnotat 25.11.2008).

Tross Lids aktive bruk av gitaristen i det sceniske uttrykket, er det tydeligvis ikke ham skoleinformantene husker best etter denne forestillingen. Da den involverte kulturkontakten ble bedt om å vurdere *Trio for to skuespillere og spansk gitar*, utbrøt hun overrasket: «Den gitaren, hvor kom den fram?» En 4. klassegutt hadde riktignok festet seg spesielt ved gitaren. Han beskrev gitaren som det beste, men mente forestillingen ellers var «dårlig». Her fremstår imidlertid hans svar som et mer marginalt elevsynspunkt. Mange elever uttrykker nemlig stor begeistring for *Trio*, og ingen av dem nevner gitaren. Det er heller ikke scenografien og den verbale historien som preger deres kvalitetsbeskrivelser, slik tilfellet var med operaforestillingen *Det bittelille lyset*. Hva er det da de synes er så bra med denne forestillingen? Det interessante er at nesten alle elevene kommenterer *lydene*.

I sin vurdering av *Trio* skriver ei 6. klassejente at forestillingen var «morsom med alle dei forskjellige lydane». Ei annen 6. klassejente beskriver lydbruken mer detaljert og sier at det beste med *Trio* var «hvordan dei spilte og at dei klarte å late som det var vegger, dører og vinduer i rommet». Også kulturkontakten fremhever disse lydene:

Jeg synes det var en spennende forestilling med andre virkemidler og med all denne spennende lyden. Jeg tror det var spennende for ungene. De lagde en imaginær verden.

Det elevene og kulturkontakten skildrer begeistret på ulikt vis, er bruken av konkrete lyder og kroppslige bevegelser for å visualisere rommet rundt skuespillerne. Lid utdyper denne ideen bak *Trio* som *visuelt hørespill* slik:

I det omreisende eller (hurtig) flyttbare skoleteateret, er selve teaterrommets (egen-) magi borte. Den fremmede og forlokkende verden av rød fløyel, av ornamenter i gull og himmel i blått som møter barnet i de tradisjonelle scenehusene, knuses nådeløst av en sliten gymsals velkjente hverdagslighet (Lid: Manuskript 1).

Trios regissør er altså opptatt av begrensningene i det *rommet* skoleteatret skal innta. Hvordan vil han så gjenskape «teaterrommets magi» i en sliten og

hverdagslig gymnal? Svaret er en «scenografi bygget opp gjennom interaksjon mellom lyd og fysisk handling – *visuell lyd*»:

Det er en slik begrensning - et slikt teatralt handikap som søkes løst gjennom eksperimentet med barneteater som hva jeg har kalt et 'visuelt hørespill'. [...] Heller enn kulisser, lys, tepper og skygger, er det m.a.o. her lyden som - i eksakt interaksjon med skuespillernes handlinger og bevegelser - tegner opp det tredimensjonale landskapet: Dører som åpnes og lukkes, steg i snøen og iskald vind, alt blir fortalt gjennom lyd (Ibid).

Lid kaller stykket et visuelt hørespill, fordi det er lydene elevene hører og skuespillernes handlinger og bevegelser som bygger scenografien, og dermed skaper de visuelle inntrykkene. Som kulturkontakten og den ene 6. klassejenta sa det: De skapte en «imaginær verden», der de «klarte å late som det var vegger, dører og vinduer i rommet». Barna *ser* bokstavelig talt lydene som sammen med skuespillernes bevegelser skaper en scenografi som visuelt ikke er tilstede. I følge den mannlige skuespilleren fungerer dette spesielt godt for de minste barna:

Forestillingen var i utgangspunktet laget for de aller minste barna (1. - 4. klasse), og vi mener selv at den fungerer optimalt når vi spiller for dem. Dette fordi de minste barnas opplevelse av det visuelle hørespillet, hvor skuespillerne forholder seg til usynlige dører og vegger osv., har en mye mer direkte virkning. Når det er sagt, har vi stort sett hatt gode erfaringer med alle deler av publikumsskalaen, også de voksne.

I *Trio* blir elevenes sanser dermed berørt på andre og likevel beslektede måter som under barnehagekonserten *JA! En dialog med førskolebarn*. For de yngste helhetssansende elevene fungerer den visuelle lyden både som en konkretisering av det auditive og som musiske, integrerte kunstuttrykk og sanseinntrykk (jf. Bjørkvold 2014: 141-146). Forestillingen ble likevel godt mottatt også av mellomtrinnslevene i undersøkelsen, noe som bekrefter det skuespilleren sier. 6. klasselevene var i sine vurderinger minst like positive til *Trio* som 4. klassingene, og det var ikke mer uro blant de eldste enn de yngste elevene under forestillingen (Feltnotat 25.11.2008).

Alle var imidlertid ikke like begeistret for disse lydene. De ble spilt elektronisk, og lydnivået var høyt. Kulturkontakten hadde fått en del reaksjoner fra lærerne: «Det var mye lyd, og jeg husker at flere av lærerne syntes det var for sterk lyd noen ganger.» Også en del av elevene reagerte på lydnivået. «Det var

veldig bråkete», «veldig høy musikk» og «høye lyder», sa noen 4. og 6. klassegutter. Flere av elevene syntes også at tempoet i forestillingen var for høyt. Som en 6. klassegutt formulerte det: «Skjønte ikke så mye, de snakka så fort». Og konklusjonen til en 4. klassegutt var at «de brukte alt for mye energi». Elevenes reaksjoner under forestillingen kan også tyde på at de etter hvert ble slitne av det høye tempoet og lydnivået:

De fleste elevene følger konsentrert med på forestillingens første del, men deretter blir det en del små-snakking særlig blant de bakerste elevene. Når spenningen stiger i handlingen mot slutten av forestillingen, forsvinner små-pratingen, og både store og små elever retter sin oppmerksomhet mot scenen igjen (Ibid).

Mens flere elever kopler ut forestillingen etter første del, blir de tydeligvis revet med igjen av de dramatiske hendelsene som særlig preger slutten av stykket. Dette bekreftes av elevsvarene i spørreundersøkelsen. Som ei 6. klassejente skriver: Det hun likte best med *Trio* var «når datamaskinen eksploderte! Fordi han (redaktøren) gikk inn på noe som ikke var lov». En 6. klassegutt sier at «det beste var den ulovlige nettsiden». I tillegg til de visuelle lydene er det altså spenning og forbudte handlinger elevene trekker frem som det beste ved forestillingen. Forestillingens spenningsoppbygging som utløses på slutten når datamaskinen eksploderer, er kanskje en grunn til at også mellomtrinnselvene er så positive, selv om produksjonen primært er laget for yngre elever med sitt småbarns-vennlige tema om julenissen. *Trio* tilfredsstiller tydeligvis både de yngste elevenes behov for ulike sanseinntrykk og de eldre elevenes ønske om spenning.

Spenning uten ord

Alle deltakerne etterlyste en spennende historie i barneoperaen *Det bittelille lyset*, og noen elever savnet ord og en talt historie i musikk- og mimikk-konserten *Alene med 1000 tanker*. I teaterforestillingen *Trio* er den verbale historiens betydning tonet ned, men verken lærere eller elever virker kritiske til det. De beskriver *Trio* som spennende, så forestillingens dramaturgi er tydeligvis godt nok ivaretatt gjennom andre virkemidler. Da er kanskje ikke verbale historier så viktig for S-/M-elevne likevel? I *Trio* skapes dessuten utvikling og spenning uten at det auditive fokuset blir borte, selv om gitarmusikken tydeligvis forsvinner for mange av elevene gjennom høy elektronisk lyd og høyt

tempo i skuespillernes spill. Elevene virker faktisk mer oppmerksomme på lydene i denne scenekunstproduksjonen enn i flere av studiens skolekonserter. Forestillingen gir dermed eksempler på hvordan elevenes oppmerksomhet kan bli rettet mot auditive uttrykk i musikkdramatikk, slik at musikken ikke forsvinner, men tvert imot mer *synlig* for elevene. Det kan derfor være interessant å dvele litt ved de dramaturgiske virkemidlene som preger *Trio*.

Her er både de implisitte kvalitetskriteriene som *Trio* representerer og regissør Tore Vagn Lids eksplisitte uttalelser om scenekunst relevante for skolekonsertertdebattene. I sin artikkel «Kall det heller teater – Den dramatiske teksten i kampsonen» tydeliggjør Lid det teatersynet som ligger til grunn for *Trio* og TT-B's øvrige produksjoner. Lid er her kritisk til det han kaller «tekstteater» og redegjør for sine inspirasjonskilder som blant annet er Hans-Thies Lehmanns begrep om *postdramatisk teater*. Lid søker som Lehmann i sin scenekunst:

[...] en tendensiell frigjøring av teaterROMMET, hvor musikken, lyset, bevegelsene, scenebildet, ikke nødvendigvis kommer *etter* og skal *støtte opp om* (bestemmes av eller forsterke) den dramatiske teksten, men hvor det skjer en *prinsipiell demokratisering* av teateret (Lid 2006: 3).

De visuelle uttrykkene (lyset, bevegelsene, scenebildet) og musikken er altså like viktige komponenter i Lids dramatikk som den dramatiske teksten. Hans demokratiske teatersyn er i tråd med *likestilt dramaturgi*, der visuelle, verbale og auditive uttrykk anses som likeverdige.

Lids avvisning av tekstens forrang i scenekunst får dermed også konsekvenser for manus. Manus blir mer en «performance text», som favner alt på scenen, enn en verbal, dramatisk tekst (jf. Gladsø et al., 2005: 170, 173). Lids manus for *Trio* er nettopp en slik forestillingstekst som består av et arbeidsmanuskript og et dokument med noter (Lid: Manuskript 2 og 3). Ifølge den mannlige skuespilleren er manuset heller ikke en ferdig tekst, men kun et utgangspunkt for improvisasjon og videre bearbejdelser. I arbeidsmanuskriptet står henvisninger til «visuell lyd», musikk, lys og bevegelsesmønstre side om side med replikkene, og i notene er en del replikker skrevet inn. Likestillingen av ord, lyd og bilde og den åpne, skisseaktige karakteren ved disse manuskriptene gjør det spesielt interessant å se hvordan Lids prinsipper manifesterer seg i praksis. Hva er det TT-B gjør rent konkret i denne forestillingen?

For det første er måten de kopleer lyd og bilde i forestillingen helt sentral. Mens *Alene med 1000 tanker* gir eksempler på hvordan visuelle kunstuttrykk

som dans kan konkretisere og visualisere musikken, viser *Trio* en motsatt vei. Her brukes *lyd* for å skape visuelle inntrykk. Det er lyden som fanger elevenes oppmerksomhet om det visuelle. Disse to produksjonene gir dermed to ulike, typiske måter å skape auditivt fokus gjennom kopling til visuelle uttrykk. For det andre styrker Lid relasjonen mellom ord og lyd både som manusforfatter og komponist. Også de verbale innslagene i *Trio* har musikalsk karakter. Musikeren inngår i musikalsk samspill med skuespillernes rytmiske og dynamisk fremførte replikker, slik at også de verbale delene av manus blir musikk uten at replikkene synges.

For det tredje er forholdet mellom musikk, manus og skuespillernes fysiske spill spesielt i *Trio* og TT-B's øvrige scenekunst. Gjennom nedtoningen av tekstens betydning blir skuespillernes kroppslige bevegelser viktige. I stedet for et *tekstteater* skaper Lid og utøverne i *Trio* et *fysisk teater*. Her har de i følge den mannlige skuespilleren hatt den russiske instruktøren og skuespilleren Meyerholds «biomechanic» som en viktig inspirasjonskilde (jf. Bleikli 2001). *Biomechanic* er en egen trenings- og spilleteknikk som Meyerhold skapte for å utvikle skuespillernes fysiske og visuelle uttrykk. Slik la han i likhet med mange andre modernister vekt på teatrets nonverbale virkemidler, slik som bevegelse, gestikk, akrobatikk, rytme, musikalitet, positurer og pantomime (jf. Gladsø et al., 2005: 120, 132-133). I *Trio* bruker Lid og utøverne altså noen av de samme virkemidlene som koreografen og mimekunstneren anvender i *Alene med 1000 tanker*. Skuespillernes kroppsbvegelser og mimekunstnerens dans visualiserer musikk og handling i disse musikkdramatiske produksjonene.

Kanskje er det nettopp fordi det verbale nedtones og fysiske bevegelser fremheves, at elevene blir så fokusert på *lydene* i *Trio*. Sammenhengen mellom lyd og bevegelse er sentral både akustisk og i barns musikalske utvikling. Lyd skapes gjennom bevegelse, og bevegelse skaper lyd (jf. Bjørkvold 2014: 17-24). Dermed er det trolig enklere å tydeliggjøre musikk for barn ved hjelp av bevegelser enn med ord og stillestående bilder. I *Trio* blir koplingene mellom lyd og kroppsbvegelser like klare som i den nonverbale, koreograferte skolekonserten *Alene med 1000 tanker*. Dramaturgien i *Trios* musikk og bevegelser blir like talende som i stykkets verbale historie.

Et fjerde trekk ved *Trio*, som også preger *Alene med 1000 tanker*, er at den lineære spenningsoppbyggingen i forestillingen kombineres med brudd og kontraster. Et eksempel på dette er en scene litt etter midten av forestillingen. Da roes det høye tempoet i forestillingen ned med en søvn- og drømmescene,

før tempoet igjen økes mot den ville og dramatiske avslutningen med de forbudte hendelsene. Det skapes også stadig kontraster i forestillingen gjennom bruk av humor, overdrivelser og stadige overraskelser. Også her virker *Trio*'s scenekunstnere inspirert av modernistisk dramaturgi i sin eksperimentering med ulike former for brudd og oppløsning av tekstens lineære utvikling og enhet (jf. Gladsø et al., 2005: 120, 126). Kombinasjonen av en lineær spenningsoppbygging med slike brudd gir forestillingen både de overraskelsesmomentene og den spennende slutten som produsenter, utøvere, lærere og elever etterlyste i *Det bittelille lyset*. Elevene blir tydelig engasjert av disse bruddene, for «det kom stadig latter og utrop til scenen fra elevene» (Feltnotat 25.11.2008).

Trio som musikkdramatisk eksempel viser dermed et mulig konsensusnivå også i deltakernes konkrete, *spesifikke* kvalitetskriterier. I denne produksjonen får auditive uttrykk spille hovedrollen, slik musikkformidlerne ønsker, selv om de trolig ville ha ønsket et enda sterkere fokus på gitaristen. Samtidig får elevene og lærerne den spenningen, variasjonen og de overraskelsesmomentene de mener er helt avgjørende for en god skolekonsert. «Det skjer noe» uten at «musikken forsvinner».

Dramaturgien i barns magiske rom

Dramapedagogen Faith Gabrielle Guss analyserer forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst i sin artikkel «To magiske rom» (Guss 2003B). Hun er betatt av «den dype gleden hos barn som er fortlapt i sin egen lek», og mener scenekunstnere bør bruke rollelekens formspråk i barneteater for å sikre seg adgang til «det magiske rommet i barns sinn». Teaterformidling for barn handler dermed om å skape en relasjon mellom to magiske rom, hevder hun. (Guss 2003B: 1, 19, 24). De gledesfylte reaksjonene på *Trio* tyder på at scenekunstnerne her makter å få tilgang til det magiske rommet i barns sinn, som Guss skildrer i artikkelen og utreder i sin doktoravhandling (Guss 2001). Det kan derfor være interessant å se nærmere på forestillingens dramaturgi i relasjon til de dramaturgiske prinsippene Guss mener kjennetegner barns rollelek. Kan en grunn til elevenes begeistring for *Trio* være at scenspråket korresponderer med rollelekens formspråk? Her er både Lids manuskripter og feltnotatene fra forestillingen utgangspunkt for analysen av *Trio* (Lid: Manuskript 1-3 og Feltnotat 25.11.2008).

I følge Guss begynner barns dramatiske lek med noe de er engasjert av og vil utforske, og så improviseres rolleleken frem (Guss 2003B: 21). *Trios*

hovedtema er redaktøren Odd som er i markedskreftenes vold og vil vinne kampen om den beste juleoverskriften. Rolleleken foregår både på et *handlingsplan* (eventyrplan) og et *mellommenneskelig* plan (Ibid: 27). Ytre sett handler *Trio* om Odds kamp mot julenissen og avisens deadline. Mellommenneskelig er temaet forholdet mellom den egosentriske, autoritære redaktøren og den undrende, utadvendte journalistlærlingen.

Hos barna blir fysisk handling, ord og andre uttrykk intuitivt integrert i samme lek, og rekvisitter og scenografi skapes underveis (Ibid: 21-23). I *Trio*'s fysiske teater koples musikk, ord og bilde, og scenografien omskapes kontinuerlig gjennom lyd, lys og skuespillernes bygging med sceniske klosser. Barn går inn og ut av rolleleken og kommenterer hverandre og sin egen lek (Ibid). *Trio* starter med at journalistlærlingen tar bilde av elevene og knytter temaet «barn på vei til teater» inn i handlingen. Også redaktøren henvender seg flere ganger til elevene og kommenterer lærlingens handlinger og sin egen konkurranse med julenissen.

Leken er spontan og full av overraskelser. Barna imiterer ting de har opplevd og lager fantastiske, urealistiske overdrivelser. Dessuten veksler leken mellom ulike stemninger: innadventd/utadventd, humor, glede, alvor og sorg (Ibid). *Trio* preges av overdrivelser og overraskelser. Humor så vel som det triste og mislykkede koples til stykkets alvorlige og samfunnskritiske grunn-tema: Kontrasten mellom medienes sensasjonskamp og julenissens fredelige budskap.

Som disse eksemplene viser, er det mange aspekter ved barns rollelek som korresponderer med kunstnerens handlinger i forestillingen *Trio*. Likevel er det ett moment ved rolleleken som scenekunstnerne her ikke tar hensyn til. Det er *tempo* og *tidsbruk*, noe Guss er opptatt av:

Tid er en viktig faktor i barns lek. I leken bruker barn så god tid som de vil for å fordype seg i sine dramatiske utforskninger. [...] Det kan dannes en tilsvarende syntese i teatret dersom forestillingen gir barn tid til å dvele i og fordøye, sansemessig og følelsesmessig, betydningen av viktige øyeblikk på scenen (Ibid: 26-27).

Som nevnt ble en del elever ukonsentrerte etter første del av forestillingen, og flere kritiserte det høye tempoet. De fikk altså ikke tid til «å dvele i og fordøye viktige øyeblikk på scenen» i *Trio*, slik Guss formulerer det. Det var særlig gutter som kommenterte det høye tempoet, og kritikken kom fra både små- og mellomtrinns-elever. Tid og tempo er tydeligvis et aktuelt

diskusjonstema for kvalitet i musikkdramatikk, ikke bare i forhold til de førskolebarna Guss skriver om, men også til gutter så vel som jenter på skolens barnetrinn.

Guss er ikke alene om å fremheve lekens betydning i voksnes formidling for barn. Hennes anvisninger er i samsvar med den musiske pedagogikkens talspersoner (jf. Hanken/Johansen 2013: 180ff; Bjørkvold 2014). Nå er det imidlertid ikke musisk teaterformidling som er Lids anliggende i *Trio* og TT-B's øvrige produksjoner. I sin artikkel «Kall det heller teater - Den dramatiske teksten i kampsonen» henviser Lid blant annet til Brecht og Adorno, som begge argumenterte for en modernistisk, spenningsfylt og samfunnskritisk kunst (Lid 2006: 1-2). Lid står dermed i en kunsttradisjon som er *kritisk* til den kunsten som har harmonisk innlevelse og selvutfoldelse som mål (jf. Adorno 1970/1998: 153; Gladsø et al., 2005: 130). Han vil skape en eksperimentell, kritisk scenekunst som utfordrer publikum:

Svaret på dette har for min del vært et forsøk på å *tenke* og å *gjøre* teaterrommet til et *kritisk erfaringsrom*; en testingsone av sosial og samfunnsmessig art, med åpne vindu mot tradisjonelt «teaterfremmede» tenke- og arbeidsformer (Lid 2006: 1).

Lids uttalte mål er altså ikke å skape et musisk, men et *kritisk erfaringsrom*, der publikum får testet ut sine holdninger til kunst, samfunn og politikk gjennom scenekunsternes eksperimenter. Spørsmålet blir da om det må være en motsetning mellom å søke seg inn til «barns magiske rom» og utfordrende kulturformidling. Bjørkvold viser i *Det musiske mennesket* hvordan musisk pedagogikk nettopp kan fungere som en kritikk av det tradisjonelle «umusiske» kunnskapssynet i skolen (Bjørkvold 2014: 141, 150-151). Og selv om Lid rendyrker det kritiske perspektivet i sin artikkel, koples altså de to perspektivene i produksjonen *Trio*. Han og utøverne anvender noen dramaturgiske prinsipper som er i samsvar med barns rollelek og som dermed innbyr til innlevelse og indre med-spill så vel som kritikk. Samtidig utfordres elevene både av *Trios* samfunnskritiske tema og de eksperimentelle kunstuttrykkene.

Guss mener dessuten at formspråket i barns rollelek korresponderer med flere former for moderne og postmoderne dramaturgi. Hun beskriver lekens *simultane* form, der ulike uttrykk koples sammen og opptrer samtidig. Barnas stadige skift inn og ut av lekfiksjoner ser hun som uttrykk for refleksivitet i tråd med *metafiksjonell* form. Hun kopler lekens ulike former for brudd til

modernistisk, *nonlinear* dramaturgi, og barnas vekslings mellom innlevelse og distanse til Brechts *episke* form (Guss 2001). Når det gjelder improvisasjon og den lekne tilnærmingen til rom, scene og skuespillernes fysiske spill som Lid anvender i *Trio*, finnes det også en korrespondanse mellom barns lek og modernister som Meyerholdt (jf. Gladsø et al., 2005: 124). De musiske trekkene ved Lids dramaturgi behøver altså ikke være et utilsiktet tillegg, men en konsekvens av hans kunstsyn. Likhetsstrekkene blir vel så påfallende som motsetningene mellom musisk formidling og nyere, kritisk scenekunst i det musikkdramatiske eksemplet *Trio*.

Rommets betydning

I diskusjonene om forholdet mellom musikk og visuelle uttrykk i skolekonserter bringer scenekunstnerne inn andre synspunkter og kunsthandlinger enn de sentrale musikk-representantene. Scenekunstnerne i studien er opptatt av *rommets* muligheter både i utøvelsen og opplevelsen av musikk som scenekunst. Koreografen i *Alene med 1000 tanker* hevder som nevnt at «musikere ikke har begrep om fysikk og rom», og at «utfordringen er å få musikerne til å bevege seg – få bevegelse i rommet». I følge henne trenger skolekonsertformidlere mer kunnskap om hvordan de kan skape bevegelse i det *fysiske* rommet skolekonserterne foregår i. Guss og Lid beskriver scenekunst også som et magisk og kritisk *erfaringsrom* (jf. Guss 2003B; Lid 2006: 1). *Rom* brukes altså i ordets konkrete betydning, men også som en metafor for barns erfaringsmuligheter i møte med scenekunst. Koreografen, Lid og Guss peker dermed mot kunstformidlingens romlige aspekter både i ytre og indre betydning.

Betyr det at de også har eksplisitte kriterier for rommets *rammer*? Mener scenekunstnerne og de andre skolekonsertdeltakerne at det bør stilles bestemte krav til skolekonserternes lokaler? Bør skolekonserter finne sted på skolen, i «gymsalens slitne hverdagslighet» som Lid kaller det, eller bør elevene få oppsøke et kulturhus eller et annet konsertlokale for å komme ut av skolen og oppleve «konsertsalens magi» (jf. Lid: Manuskript 1)? Jeg har ikke gjort noen systematisk undersøkelse av deltakernes syn på disse spørsmålene, men valg av rom ble et interessant tema i studien av *Trio*. I motsetning til de andre S-/M-produksjonene som alle ble gjennomført i skolens gymsal, ble *Trio* nemlig spilt i kommunens kulturhus. På grunn av produksjonens tekniske krav var ikke dette så overraskende, men det viste seg at verken forestillingens regissør eller

dens mannlige skuespiller ønsket seg en teatersal. Skuespilleren hevdet tvert i mot at bruk av kulturhus er et minus for denne forestillingen:

Vi taper nærheten til barna og at de sitter inne i lyden i en gymsal. Fokuset i forestillingen er forholdet mellom det visuelle og lyden. Det fungerer enda bedre i en gymsal. Elevene sitter da og ser fra side til side etter lyden.

Dialogen med elevene og deres opplevelse av de visuelle lydene kan altså bli preget av større *nærhet* i gymsalen. Ideen bak scenekunstproduksjonen *Trio* er som nevnt å omskape gymsalen til et magisk teaterrom gjennom visuelt hørespill (jf. Lid: Manuskript 1). Kunstnerne får dermed ikke realisert forestillingens ide når den spilles i en teatersal. Hvorfor falt valget da på kulturhus som visningsarena for *Trio* i Telemark? Jeg spurte kulturkontakten ved den største Telemarkskolen om dette, og hun sa at årsaken nettopp lå i de tekniske kravene produksjonen stilte til lokalet og i antall elever som skulle med. Hun mener også at det er slike hensyn som bør være bestemmende for valg av visningssted:

Jeg synes det er produksjonene som bestemmer det. Hvis det skal være helt mørkt, kan det være greit med kulturhuset. Selv om vi kan lage blanding, blir det ikke helt mørkt. Det kan være greit med kulturhuset hvis en skal ha plass til mange.

Kulturkontakten er her opptatt av *skolens begrensinger* når det gjelder produksjonens krav, slik som blanding og plass til et stort elevpublikum. Likevel ser hun også ulemper ved kulturhuset som visningsarena. «Det er praktisk lett med gymsalen. Ikke alltid til kulturhuset i alle fall», tilføyer hun. For lærerne kan det ifølge henne være viktig at de ikke må bruke for mye tid på organisering og reise, siden skoledagen er så travel.

Scenekunstnerne i *Trio* ønsker seg altså et rom tilpasset produksjonens ide og formidlingsform. Kulturkontakten er opptatt av praktiske og arrangørtekniske hensyn. Hva mener så elevene om valg av lokaler for skolekonserter? «Best her», svarte noen jenter smilende på vei ut fra *Trio*-forestillingen da jeg spurte om de foretrakk DKS-besøk på skolen eller i kulturhus, og en lærer supplerte: «Ja, det er populært». En annen lærer la som kulturkontakten vekt på konsertsalens størrelse og sa: «Det er større areal». De var altså generelt positive til kulturhus som visningsarena og fornøyd med at *Trio* ble spilt der. For disse elevene innebærer kulturhuset tydeligvis en tilleggsopplevelse, mens de to lærerne vektlegger hensynet både til elevenes ønsker og praktiske forhold.

Det interessante med *Trio*-eksemplet i forhold til temaet konsertrommets rammer er at de ulike samarbeidspartenes synspunkter er helt *annerledes* enn en kunne forvente. Det er ikke bare kunstneres svar som er overraskende. Hvis Borgen og Brandt har rett i sine beskrivelser av «spenningen mellom pengemakt og arenamakt» i DKS, skulle en tro at skolens representanter ville legge større vekt på skolen som arena for kulturmøtene i DKS (Borgen og Brandt 2006: 9). Men her er det altså lærere og elever som ønsker seg til kulturhuset, mens kunstnerne helst vil innta skolens lokaler. Valg av lokale for skolekonserter ser dermed ut til å være et komplekst tema. For det første spiller produksjonens ide og formidlingsform inn. Et konsertlokale kan innby til mer avstand og dermed mer monologisk formidling, mens gymnsalen åpner for flere former for dialog. Hvilke fysiske rammer kunstnerne og lærerne ønsker seg vil dermed kunne avhenge av hva slags skolekonsert som skal gjennomføres.

For det andre vil plasshensyn, tekniske og andre sceniske utfordringer ved produksjonene være avgjørende for om skolen er i stand til å arrangere konserten i sine lokaler. Ved bruk av skolens gymsal må skolekonserten kunne gjennomføres uten konsertsalens tekniske utstyr, og scenografien være så enkel at utøverne i samarbeid med skolen kan rigge til og ned på kort tid. Som kulturkontakten nevnte, er det for eksempel vanskelig for mange skoler å få til full blending i gymsalene. Utøverne i operaforestillingen *Det bittelille lyset* fortalte i fellessamtalen at de slet seg ut foran hver visning med å klatre ut på gymsalens tak for å få til den blendingen som skolenes ansatte ikke hadde fått gjort klar.

For det tredje handler valg av konsertlokale tydeligvis også om det spørsmålet Borgen og Brandt reiser i sin evaluering, nemlig om DKS skal være et «ekstraordinært eller selvfølgelig» kulturtilbud i skolen (jf. Borgen og Brandt 2006). For de elevene jeg snakket med var det å komme i kulturhuset noe annet og spesielt som de satte stor pris på. Da er det interessant å merke seg at både Lid og den mannlige skuespilleren i *Trio* mente det særegne ved deres forestilling best ble realisert i en gymsal, der de gjennom visuelt hørespill *omskaper* den selvfølgelig, hverdagslige gymsalen til et magisk, ekstraordinært erfaringsrom for kritisk musikkteater (jf. Lid: Manuskript 1). Elevenes indre erfaringsrom kan altså påvirke hvordan de opplever det ytre rommet. Relasjonen mellom rommets rammer og det som foregår *innenfor* disse rammene blir da avgjørende for om elevene opplever noe ekstraordinært eller selvfølgelig.

Musikk og mellomsnakk

«Ubetenksomme mellomstikk»

Studiens tre musikkdramatiske produksjoner synliggjør deltakernes forskjellige syn på musikk og interart i skolekonserter. Samtidig viser to av disse produksjonene at deres ulike oppfatninger også lar seg kombinere i praksis. I *Alene med 1000 tanker* og *Trio for to skuespillere og spansk gitar* får elevene den koplingen av «musikk og skuespill» som mange ønsker seg, uten at det auditive fokuset som musikkinformantene vektlegger blir «skadelidende». Musikk i betydningen utøvernes musisering mister riktignok hovedrollen, men *lyd* og elevenes *lytting* trer frem istedet. Produksjonene representerer i tillegg ulike måter å skape variasjon og sammenheng i en skolekonsert på, slik alle informantene har et uttalt ønske om (jf. Fink 1992).

Her blir *Det bittelille lyset* et eksempel på hvor komplekst forholdet mellom mangfold og enhet kan være (jf. Kjørup 2000: 188). Tross stor variasjon i visuelle og auditive uttrykk, opplever både musikkformidlere, lærere og elever at «det ikke skjer nok» i denne operaforestillingen. De peker alle på manglende spenning i historien som hovedproblemet, særlig i forhold til de eldre mellomtrinnselvene. Samtidig viser scenekunstproduksjonen *Trio* at dramaturgisk spenning kan ivaretas gjennom andre virkemidler enn ord. Her er det særlig koplingen mellom lyd og skuespillernes fysiske spill som skaper «utvikling og dynamikk» i forestillingen, slik kulturkontakten ved den største Telemarkskolen formulerer det.

Ordenes rolle er altså forskjellig i de tre musikkdramatiske produksjonene. I *Det bittelille lyset* er de verbale innslagene en sammenhengende dramatisk tekst. Også i *Trio* er det tekstlige, tross brudd og vektleggingen av lyd og bilde, en del av forestillingens helhetlige oppbygning. *Alene med 1000 tanker* representerer her et marginalt eksempel. Bortsett fra en verbal introduksjon spiller ordene *ingen* rolle i denne forestillingen. Alt uttrykkes gjennom musikk, tegninger og dans. Ellers snakkes det i alle de andre skolekonsertene som studien omfatter, men her består manus av flere enkelttekster. Utøverne fremfører ulike verbale kommentarer som dels virker ferdigkomponerte og dels improviseres frem mellom musikkinnslagene og elevaktivitetene. Gro Marie Svidal kaller denne type verbalisering for *mellomsnakk* i sin masteroppgave, der hun studerer den muntlige kommentarens betydning i hardingfelekonserter (Svidal 2010). Programrådet benytter som nevnt termen *mellomstikk* om slike kommentarer i sine vurderinger (jf. Rikskonsertene 2009A: 1).

Hvordan vurderer deltakerne mellomsnakket i skolekonsertene? Kan også de muntlige kommentarene bidra til alles ønske om variasjon og helhet i skolekonserten? Og hva skjer med musikkens rolle gjennom mellomstikkene? Blir musikken «mer lyssatt», slik koreografen i *Alene med 1000 tanker* var opptatt av, eller «smuldrer den bort» slik programrådsmedlemmene er redde for? Også her blir det nødvendig å analysere forholdet mellom informantens uttalte kriterier og deltakernes handlinger og utbrudd i konsertsituasjonen. Spesielt interessant er det å se hvordan elevene reagerer på utøvernes mellomsnakk. De nevner nemlig ikke de verbale innslagene i sine vurderinger, bortsett fra når de er fraværende, slik som i *Alene med 1000 tanker*, og når historien mangler spenning som i *Det bittelille lyset*. Det er stort sett bare musikkinformantene som kommenterer konsertenes mellomstikk i de uttalte vurderingene.

Programrådets musikerrepresentant er skeptisk til det hun kaller ubevisste språklige mellomstikk:

Man bør stille like store krav til tekstlig, bildemessig og bevegelsesmessig kvalitet som man gjør til musikken om det skal berettiges å bruke. (Jeg opplever ofte at man forkludrer musikkopplevelsen med ubevisste språklige mellomstikk.)

Musikeren etterlyser altså høyere kvalitet på visuelle og verbale innslag i skolekonserter. Dette er tydeligvis viktig, ikke bare for opplevelsen av disse innslagene, men også for *musikkopplevelsen*. Hun hevder til og med at man ofte *forkludrer* musikkopplevelsen med ubevisste språklige mellomstikk. Disse generelle kravene til muntlige kommentarer sammenfaller med det Rikskonsertenes FoU-leder la vekt på i sin vurdering av den verbale introduksjonen i *Alene med 1000 tanker*. Som nevnt innleder mimekunstneren denne skolekonserten med en muntlig kommentar, der han sier:

Mens de spiller skal jeg fortelle en slags historie. Dere kan bruke fantasien. Dere kan følge med i vår historie eller lage deres egen (Feltnotat 20.02.2009).

FoU-lederen er kritisk til denne kommentaren:

Publikum gis noe informasjon om verkets (produksjonens) idé og intensjon [...] muntlig rett før start fra «scenen». Danseren sier at «mens de spiller denne musikken skal jeg fortelle en slags historie». Den integrerte sammenhengen mellom elementene i verket påpekes ikke, snarere tvert i mot. Jeg velger å tolke dette som ubetenksomhet.

I likhet med musikerrepresentanten mener FoU-lederen at ubetenksomhet, og dermed mangel på bevissthet om språklige mellomstikk, er årsaken til det han mener er en villedende kommentar. Mens forholdet mellom de ulike kunstformene i konserten er tett sammenvevet, henleder den verbale introduksjonen elevenes oppmerksomhet kun mot ett av kunstuttrykkene i konserten, nemlig den historien danseren skal fortelle. Kommentaren fanger derfor ikke «produksjonens idé og intensjon» som er «den integrerte sammenhengen mellom elementene i verket». Hvorfor innleder de egentlig med denne kommentaren? Jeg spurte utøverne om dette:

Cellisten: - I begynnelsen sa vi ingenting på forhånd. Da ble de frustrerte fordi det ikke var noen historie. Nå sier vi at de kan tenke seg en historie, og det er utrolig hvor mye de får med seg!

Jeg: - Hva er det de får med seg?

Mimekunstneren: - De får med seg den historien vi har tenkt. Ikke at det er nødvendig, men...

Cellisten sier altså at elevene blir frustrerte når de ikke opplever at det er en historie. Flere av elevenes svar tyder på at utøverne har rett i det, og at en del elever ønsker seg ord og fortellinger. En 7. klassejente gir uttrykk for at hun savner verbale innslag i *Alene med 1000 tanker*. «Jeg likte ikke at de ikke snakket noe», skriver hun i sin vurdering. En 7. klassegutt tror som nevnt utøverne ville fortelle «at du kan si ting uten ord». Han fant tydeligvis mening i konsertens nonverbale uttrykk. Kanskje hadde han også fulgt mimekunstnerens oppfordring om å følge med på historien. Andre elever gjengir historien om det ensomme barnet på barnehjemmet, og bekrefter det mimekunstneren sier: «De får med seg den historien vi har tenkt». Det virker dermed som hans kommentar er med på å styre disse elevenes oppmerksomhet mot tegningenes historie. Det er denne de gjenforteller når de beskriver konserten i etterkant. Selv om de tydeligvis synes det er spennende å følge denne historien, kan det altså være at den verbale introduksjonen hindrer dem i å oppleve sammenhengen mellom de ulike kunstuttrykkene, slik FoU-lederen antyder i sin kritikk.

Den verbale introduksjonen var ikke en del av produksjonens første versjon. Cellisten sier at «i begynnelsen sa vi ingenting på forhånd». Dermed har kanskje FoU-lederen rett i sin antakelse om at denne kommentaren er mindre bevisst og gjennomtenkt enn resten av konserten. Hva kunne utøverne gjort med sin verbale introduksjon for å rette elevenes oppmerksomhet mot «den

integreerte sammenhengen mellom elementene» i *Alene med 1000 tanker?* Hvis mangel på bevissthet rundt muntlige kommentarer i skolekonserter er så utbredt som Programrådets musikerrepresentant hevder, hva kjennetegner bevisst utformede mellomstikk?

Det sier ikke informantenes svar så mye om. Musikkrepresentantene understreker kun *viktigheten* av å peke mot musikken og konsertens idé, og at det bør stilles store krav til og jobbes bevisst med musikernes mellomsnakk. Her kan imidlertid det skillet mellom *historiefortelling* og *saksformidling* som teaterviteren og musikkformidleren Ingvild Handagard opererer med i sin bok *God i muntlig?* være interessant for debattene (Handagard 2005). Bør muntlige kommentarer i skolekonserter preges av historiefortelling og dermed ligne dramatiske tekster, slik som i musikkdramatiske produksjoner, eller er mellomstikk saksformidling? Musikkformidleren Göran Bergendal beskriver i sin artikkel «Kommentatorsteknik» forskjeller mellom *atmosfærskapende* og *belärande* musikkpresentasjoner som minner om Handagards skille mellom historiefortelling og saksformidling:

Den *atmosfærskapende* musikkpresentasjonen [...] försöker därtill att försätta lyssnaren i ett visst stämningläge, lämpat för den musik som följer (t.ex. genom att medvetet arbetar med röstläge, tempo, poetisk ordval osv.); den *belärande* musikkpresentasjonen innebär att man berättar eller förklarar något för lyssnaren, som bedöms som viktigt för att musiken bättre skall komma till sin rätt (Bergendal 1977: 60).

Bergendal bruker ikke ordet belærende i negativ betydning slik det ofte gjøres, men beskriver to ulike måter å presentere musikk på, som begge kan være «lämpat för den musik som följer». Den belærende musikkpresentasjonen er en form for saksformidling som forklarer noe og gir læring, mens den andre skaper en atmosfære gjennom «röstläge, tempo, poetisk ordval osv». Den atmosfærereskapende kommentaren inneholder altså ikke nødvendigvis historier, men er i sin form beslektet med historiefortelling gjennom poetisk ordvalg og fremføring.

Dikotomiene til Handagard og Bergendal er moderne varianter av det klassiske retoriske skillet mellom *Pathos* og *Logos*, der taleren gjennom sine *appellformer* kan velge å appellere til følelser eller fornuft hos tilhøreren (jf. Aristoteles 2006: 27-28). Ser vi nærmere på forholdet mellom den innledende introduksjonen og selve konserten *Alene med 1000 tanker*, er det nettopp ulike former for appell som kommer til syne. I sin verbale introduksjon

appellerer mimekunstneren til elevenes *Logos*, deres fornuft. Kommentaren hans er belærende og saksformidlende. Den forklarer noe av det som skjer i konserten og aktiviserer elevene i en observasjonsoppgave. I den gjennomkomponerte forestillingen appellerer imidlertid utøverne til elevenes *Pathos*, deres følelser. Konserten er «atmosfærskapande» gjennom den dramaturgiske spenningen i de tverrickstneriske uttrykkene.

Problemet med den innledende kommentaren behøver dermed ikke bare være at den kun hjelper de visuelle uttrykkene å komme til sin rett. Heller ikke i sin appellform korresponderer introduksjonen med den konserten som følger. Språkvalget i kommentaren er analytisk, ikke poetisk. Dessuten er mimekunstnerens stemme monoton og hans kroppsspråk i fremføringen av kommentaren stillestående (Feltnotat 20.02.2009). Ikke minst på grunn av uttrykksmangfoldet i forestillingen, fremstår introduksjonen som uttrykksfattig. Den blir ikke en integrert del av konsertens ellers mangfoldige kunstneriske uttrykk. Spørsmålet blir derfor om en belærende sakskommentar er den mest hensiktsmessige introduksjonsformen i denne konserten.

Nå er naturligvis skillet mellom å *belære* og *skape atmosfære* kunstig, siden skolekonserter kan gi både sakskunnskap og emosjonelle opplevelser. I likhet med Antikkens retorikere vil utøverne da appellere *både* til *Pathos* og *Logos* hos publikum. Uttrykksmangfoldet i *Alene med 1000 tanker* vil kunne engasjere *hele* mennesket, ikke bare elevenes følelser. 7. klasseguttens refleksjon rundt forestillingen som i følge ham viste «at du kan si ting uten ord», er et tegn på at tanker så vel som følelser var i sving hos ham. En innledende kommentar med et rikere uttrykk ville kanskje ha ført til det samme. Det er derfor ikke bare retorikkens appellformer som er relevant å anvende i analyser av muntlige kommentarer i skolekonserter. Det kan være like hensiktsmessig å trekke inn skillet mellom retorikk som *manifestasjon* og retorikk som *funksjon*, slik den amerikanske forfatteren Brummet gjør:

A useful idea in connection to these issues is the distinction between the functions of rhetoric – what it does – and its manifestations, the form it takes (Brummet 1994: 39).

Tar vi utgangspunkt i denne retoriske distinksjonen, blir det ikke nok å studere retorikkens manifestasjoner som er de konkrete tekstene eller kommentarenes form i formidlingen. Vi bør også undersøke kommentarens *funksjon* – «what it does» – i skolekonserten. Sangeren Dorothy Irving

beskriver konsertkommentarenes ulike funksjoner mer konkret i sin bok *Yrke: Musiker*, der hun skiller mellom «att skapa kontakt, och ge information för fördjupad upplevelse» (Irving 1987: 53). Mens målet med informasjonskommentaren er å åpne publikums ører for musikken, er kontaktkommentaren rettet mot «publikens utgangspunkter», sier Irving. I slike kommentarer tar hun altså ikke utgangspunkt i musikken, men i de erfaringene og interessene hun tror at hennes publikum kan ha (Ibid: 60).

Her er funksjonene til de muntlige kommentarene i ungdomstrinnsproduksjonen *Songs of Conscience* interessante for debatten. Som nevnt er Programrådet kritiske ikke bare til mangel på musikalsk og visuell variasjon i denne konserten. De hevder i tillegg at «mellomstikk fremstår som avliring», men heller ikke de er særlig konkrete i sine vurderinger av muntlige kommentarer (Rikskonsertene 2009A: 1). Siden de ensformige kommentarene var et påfallende trekk ved skolekonserten, ble de imidlertid et sentralt tema i feltnotatene. Der beskrev jeg altså musikernes mellomsnakk slik: «Vanlig visekonsert med korte verbale intro'er over samme lest (This song is written by... Tema... Årstall)». Også elevene virket lite engasjert av disse informasjonskommentarene:

Mange elever mister konsentrasjonen under de verbale introene. Økende småprat.

Jenter vandrer stadig ut og inn av konsertlokalet (Feltnotat 03.10.2008).

Elevenes reaksjoner samstemmer altså med Programrådets kritikk av de likelydende musikkintroduserende kommentarene. *Songs of Conscience* inneholder imidlertid også en annen type mellomsnakk som Programrådet ikke nevner. Den ledende vokalisten kom nemlig stadig med slike kontaktkommentarer som Irving beskriver: «How are you?», «Are you longing for holiday?» (konserten fant sted siste time før høstferien), «You might learn something today» og «Thank you, you're a wonderful audience!» var kommentarer som ga applaus og jublende plystring fra elevene (Feltnotat 03.10.2008). Disse kommentarene ga altså ikke «information för fördjupad upplevelse» av musikken, men de tok hensyn til «publikens utgangspunkter» (Irving 1987: 53, 60). Kontaktkommentarene fungerte dessuten etter sin hensikt og skapte begeistring og kontakt mellom utøvere og publikum. Kanskje var utøvernes bruk av denne type mellomsnakk derfor en av grunnene til at de ungdomsskoleelevene jeg snakket med var så fornøyd med *Songs of Conscience*, selv om de ikke nevner dette eksplisitt.

Nå kan naturligvis også skillet mellom funksjonene informasjon og kontaktskaping være problematisk. Handagard er i sin bok opptatt av hvordan saksformidling og historiefortelling kan berikes av hverandres formidlingsteknikker. Slik en kan formidle sakskunnskap gjennom historier, kan en ved hjelp av historiefortellingens poesi og personlige fremføringsform gi liv til saksformidling (jf. Handagard 2005). Da blir informasjonskommentaren ikke bare «belärande», men også et middel til ulike former for kunnskap gjennom «fördjupad upplevelse». Med slike uttrykksrike kunnskapskommentarer vil utøverne kunne skape publikumskontakt gjennom å åpne publikums ører for musikken. På samme måte vil kontaktskapende kommentarer kunne utformes slik at de knytter «publikens utgangspunkter» til musikken som formidles (Irving 1987: 53, 60). Da blir det i tilfelle ingen nødvendig konflikt mellom musikkinformantenes eksplisitte krav om ord som peker mot musikken, og elevenes implisitte ønsker om kontaktskapende dialog.

Hva med *sammenhengen* mellomstikkene imellom? Mangelen på rød tråd var som nevnt en av Programrådets hovedinnvendinger mot produksjonen *Songs of Conscience*, men heller ikke på dette punktet går de mer konkret til verks (Rikskonsertene 03.02.2009B: 1). Her er det elevene med sin generelle vektlegging av historier og fortelling som er tydeligst, mens musikkinformantene altså er redde for at musikken da vil forsvinne. Musikk- og elevrepresentanter møtes i et felles ønske om enhet, men virker uenig i virkemidlene. Også i denne debatten leverer Handagard noen interessante innspill. Hun beskriver hvordan historiefortellingens komposisjonsprinsipp kan anvendes også i annen type muntlig formidling. Kommentarer kan i likhet med historiens elementer «samles, sentreres og lenkes sammen» uten at de inngår i en kronologisk historie (Handagard 2005: 91).

Musikkrepresentantene etterlyser altså mer bevisste og varierte mellomstikk, men ingen av dem uttaler noen mer spesifikke kriterier for mellomsnakk i skolekonserter. Likevel representerer de muntlige kommentarene som disse informantene kritiserer noen konkrete *eksempler* på hva de mener med ubetenksomme mellomstikk. Med sine reaksjoner på disse mellomstikkene bidrar dessuten elevene til å tydeliggjøre og skape debatt om musikkformidlernes synspunkter. Elevreaksjonene er dels i samsvar og dels i konflikt med de vurderingene musikkinformantene her gir. Både noen analytiske og normative kvalitetskriterier for muntlige kommentarer i skolekonserter trer dermed klarere frem.

For elevene i *Songs of Conscience* er tydeligvis kontaktskapende, dialogisk mellomsnakk kjærkomment, mens musikkrepresentantene generelt vil at kommentarene skal peke mot musikken og konsertens ide. Den implisitte debatten dreier seg altså om hva slags *innhold* og *funksjon* mellomsnakket bør ha. Analysen viser også at språklig utforming og fremføring er avgjørende for hva slags *appell* kommentarene har. Her gir studien altså ingen klare, normative svar, men den synliggjør en analytisk kvalitetskategori. Spørsmålet blir om utøverne appellerer mest til elevenes følelser eller fornuft med sine verbale innslag. I tillegg er måten mellomstikkene *kombineres* på avgjørende for om de bidrar til sammenheng og en rød tråd i skolekonserten. Noen av de valgmulighetene musikkformidlerne står overfor i sitt arbeid med mer bevisste mellomstikk er blitt tydeligere.

Når dialog blir musikk

Muntlige kommentarer i skolekonserter kan altså ha ulike appell, ulike funksjoner og kan inngå i en historiefortelling eller en annen samlende form. En og samme kommentar kan i teorien ha flere funksjoner og dermed være både kunnskaps-, kontakt- og stemningsskapende. Den kan ikles et analytisk og poetisk språk og bli fremført i en musikalsk og dramatisk form. Men det var altså ingen av de mellomstikkene studiens musikkrepresentanter kommenterte som tilfredsstilte alle disse kriteriene. En kan derfor spørre seg om kriteriene lar seg kombinere i praksis. Type mellomsnakk var ikke et parameter i det strategiske utvalget av produksjoner, men her ble en av studiens skolekonserter likevel et interessant eksempel. Den inneholdt nemlig slike overskridende verbale introduksjoner og mellomstikk. Og mens utgangspunktet for analysen av ubetenksomme mellomstikk var to monologiske produksjoner, skjedde dette i den dialogiske S-/M-konserten *Solo solo – en griot forteller sin historie*.

Fra det øyeblikk den senegalesiske musikeren og fortellerkunstneren Solo Cissokho (Solo) kommer inn i rommet er konserten i gang. Elevene får ikke en innledende informasjonskommentar før den *egentlige* konserten begynner. Solo starter konserten med å skape en rytmisk solo/tutti-dialog med elevene gjennom temaet *å hilse*. Elevene reagerer momentant og svarer rytmisk med:

Solo (alene):	Yo, yo!
Tutti (alle):	Yo, yo!
Solo:	Aya, aya!

- Tutti: Aya, aya!
 Solo: God dag!
 Tutti: God dag!
 Solo: Good morning!
 Tutti: Good morning!
 Solo: Bon jour!
 Tutti: Bon jour
 Solo: Hvilket språk er det?
 Elev: Fransk
 Solo: Bra! Hva heter du? Applaus for...
- Solo/Tutti: Deretter dialog-hilsing på mange språk til avslutningen:
- Solo: Djambo, djambo – JA!
 Tutti: Djambo, djambo – JA!
 Solo: Nå har dere lært å hilse på afrikansk!
 Solo: Annikke, annikke – AA
 Tutti: Annikke, annikke – AA
 Solo: Annikke, annikke – AA betyr «Hei!» (Feltnotat 20.10.2008)

Ofte vil en start med hilsing kun innebære det Irving kaller kontaktskapinge kommentarer, men Solo kombinerer kontaktskaping med formidling av senegalesisk språk og musikk (Irving 1987: 60). Han forteller og spør gjennom analytisk mellomsnakk hva *god dag* heter på ulike språk, men både utformingen og fremføringen av dialogene er poetisk i betydningen musikalsk. Han bruker altså poetiske og musikalske virkemidler som tempo, rytme og klang, slik Lid gjør med dialogene i *Trio* (jf. Lid: Manuskript 2 og 3). Dialogene har en klar puls og rytmisk oppbygning, og i fremføringen varieres musikalske parametre som stemmeklang, tonehøyde og styrkegrad (Feltnotat 20.10.2008).

Programrådet kritiserer som nevnt Solo for å spille for lite og bruke for mye tid på elevdialog:

Utøveren bruker mye av tiden til dialog med barna - første stykke musikk kommer ikke før etter 14-15 minutter (Rikskonsertene 2009C: 1).

Tross den solistiske tittelen *Solo solo* tar dialogen med elevene altså mye tid. Dessuten er noen av Solos muntlige kommentarer som nevnt lange fortellinger uten musikalsk utforming. Da blir elevene urolige og flakkende i blikket

(jf. kapitlet «Når musikken taler for seg selv»). Men Solos introduksjon og mange musikalsk utformede verbale dialoger gjennom konserten er interessante eksempler på hvordan ord og elevdialog både kan skape kontakt, gi kunnskap og samtidig i sitt uttrykk bli musikk. Selv om musikken i betydningen musikerens egenutøving «smuldrer bort» fordi Solos solistiske sang- og Kora-innslag blir forsvinnende få, blir Solos verbale dialoger med elevene også musikalske innslag. Det «første stykke musikk» kommer dermed ikke etter 14-15 minutter, slik Programrådet skriver, men med en gang (Rikskonsertene 2009C: 1). Den musikalske, verbale dialogen konserten starter med, er også musikk.

Musikk som kunstnerisk objekt blir dermed ikke borte i denne konserten, bare forandret. I stedet for å gi en vestlig monologisk konsertformidling utvikler Solo Cissokho musikkdialoger med elevene i tråd med afrikansk musikktradisjon. De verbale rytmisk og klanglig bevisst utformede dialogene blir autentiske fremføringer av afrikansk musikk i betydningen «ekte» senegalesisk solo/tutti-(tale-)sang. Samtidig gjør Solo elevene til kompetente med-utøvere. Han formidler en ukjent musikk sjanger som for dem blir kjent og del av deres egen kompetanse gjennom elevmedvirkning.

Det er også interessant å se hvor tydelig spenningen mellom Rikskonsertenes visjon og formål blir gjennom Programrådets vurdering av *Solo solo*. Deres etterlysning av mer Kora-spill er nemlig mer i tråd med det monologiske og produktfokuserte formålet om «levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet» enn med den dialogiske og prosessorienterte visjonen om å «berøre, overraske, begeistre» (Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016). Det kan være at musikk-synet til enkeltmedlemmene i Programrådet her gjør seg gjeldende, men årsaken kan også ligge i Programrådets formelle vurderingskriterier for feltarbeidsperioden. Deres kritikk av dialogen i *Solo solo* er nemlig i tråd med kategorien *produkt* i kriteriene de da var forpliktet til å følge. I denne kategorien vektlegges som nevnt utøvernes program, fremføring og formidling (jf. Rikskonsertene 2008: 2).

Selv om Programrådet er kritiske til at dialogene tar så stor plass, er de likevel svært positive til Solos musikalske og formidlingsmessige kvaliteter. De mener at «den autentiske kulturformidlingen gjør at konsertbegrepet blir utvidet» (Ibid). Til tross for sine innvendinger viser de dermed også en positiv holdning til eksperimentering med konsertformen. Det er dessuten interessant at de her bruker begrepet autentisk både i en romantisk

og historisk betydning. Solos formidling av senegalesisk musikk- og fortellertradisjon har personlig særpreg, og den er tradisjonstro (jf. Kivy 1995: 3-6). Hans autentiske kulturformidling utvider derfor konsertbegrepet og utfordrer vår vestlige konserttradisjon.

Muntlige kommentarer i konserter går under mange navn som dialoger, introduksjoner, presentasjoner, mellomsnakk og mellomstikk. Siden det er den siste varianten som brukes av det mektige Programrådet, kan det være viktig å se litt nærmere på denne betegnelsen. *Mellomstikk* er en morsom metafor med rytmiske og klanglige kvaliteter. Spørsmålet er imidlertid om den er dekkende for de kravene musikkrepresentantene mener bør stilles til muntlige kommentarer i skolekonserter, eller om den heller innbyr til den bevisstløshet de hevder ofte preger disse verbale innslagene? Det som stikkes imellom det *egentlige*, nemlig musikken, behøver ikke omfattes av særlig oppmerksomhet. Programrådet bør derfor vurdere sine sentrale begreper i lys av de kvalitetskriteriene de ønsker å anvende. De som skal kvalitetssikre musikktilbudet i DKS bør være like kritiske til sin egen begrepsbruk som de er til utøvernes verbale kommentarer i musikkproduksjonene.

Noen av musikkinformantene bruker som nevnt ordet *manus* istedenfor mellomstikk om skolekonserternes muntlige kommentarer. Dette er en interessant betegnelse i denne sammenhengen, for i scenekunst er utforming og utøving av manus egne profesjoner. Ordet gir assosiasjoner til kompetent arbeid og bevisst utforming. Musikere er imidlertid verken manusforfattere eller skuespillere. Studiens musikkrepresentanter er dessuten opptatt av at musikerne heller ikke må bli amatører i det sceniske. En del vil kanskje også mene at praksisen med mer eller mindre improvisert mellomsnakk er noe av det som *skiller* konserter fra annen scenekunst. Kan manusbetegnelsen dermed bli misvisende? Her gir regissøren og manusforfatteren Lid innspill til en utvidet betydning av ordet manus. I hans produksjon *Trio* er manus som nevnt en *performance text* som favner alt på scenen, både gjennomkomponerte og improviserte elementer (jf. Gladsø et al., 2005: 170). Manusarbeid vil i en slik kontekst kunne innebære at de verbale kommentarene utformes og utøves som integrerte deler av skolekonserterens helhet. Da vil mellomsnakk kunne bidra, ikke bare til variasjon, men også til skolekonserterens enhet. Slik vil muntlige kommentarer kunne bli ett av flere virkemidler til å realisere de grunnleggende kriteriene for kvalitet i skolekonserter som alle deltakerne er enige om.

Hva er en god skolekonsert?

I analysen av deltakernes syn på kvalitet i skolekonserten som helhet har utgangspunktet vært deres generelle, samstemte krav om *variasjon*, *utvikling* og *sammenheng*. Jeg vil her oppsummere hvordan disse generelle kriteriene konkretiseres gjennom informantenes eksplisitte og implisitte vurderinger. «Det må skje noe», sier mange elever, «det må skje endringer», utdyper en kulturkontakt og samtidig skapes «en rød tråd», hevder Programrådet. Kjørups dobbelte krav om enhet i mangfoldet får stor tilslutning fra studiens deltakere (Kjørup 2000: 188). De er imidlertid mer uenige om *hva* som bør skape variasjon, utvikling og sammenheng i den enkelte skolekonsert. Her skiller de sentrale musikkrepresentantene seg ut med sin vektlegging av monologisk musikkformidling. Selv om de ønsker ulike typer produksjoner i det samlede skolekonserttilbudet, mener de elevenes opplevelse av utøvere som musikere er det aller viktigste.

Oppfølgingsspørsmålet blir da om det er mulig å skape nok variasjon for S-/M-elever kun med musikalske midler i en hel skoletime? Her kan jeg ikke med denne kvalitative studien generalisere mine funn. For skolekonsertene i undersøkelsen blir imidlertid svaret: Trolig ikke uten ytre elevaktiviteter. Når konserten har en mer monologisk formidlingsform, der dialogen kun skjer gjennom indre elevaktivisering, trenger elevene variasjon gjennom *flere uttrykksformer* enn musikk om de skal bli engasjert over lengre tid. Det viser elev-reaksjonene i skolekonsertsituasjonene og mange elevers prioriteringer av fortellinger, skuespill og tverrkunstneriske skolekonserter i spørreundersøkelsen.

Samtidig viser undersøkelsen eksempler på at elevenes oppmerksomhet likevel kan bli rettet mot auditive uttrykk, siden det finnes flere måter å konkretisere og synliggjøre musikk med visuelle og verbale virkemidler. Her representerer de musikkdramatiske produksjonene *Alene med 1000 tanker* og *Trio for to skuespillere og spansk gitar* to alternative innfallsvinkler til en slik tverrestetisk musikkformidling. De er derfor interessante eksempler for videreutvikling av den monologiske skolekonsertformen. Det behøver tydeligvis ikke i praksis å være en konflikt mellom musikkrepresentantenes vektlegging av musikk og de andre deltakernes ønsker om samspill mellom flere kunstuttrykk.

En 6. klasseelev oppsummerer variasjon i skolekonserter slik: «Det må skje forskjellige ting. Og ikke bare en ting.» Alle skolekonsertdeltakerne er enige i

det, og som dette kapitlet viser, kan forskjellige ting være veldig mye forskjellig. I skolekonserter uten ytre elevaktivisering kan variasjon handle om å skape kontraster og spenning gjennom auditive, visuelle og verbale uttrykk. Samtidig er deltakerne også opptatt av at dette mangfoldet må balanseres av konsertens enhet. Det er tydeligvis ikke nok med kontraster og spenning. Konserten må ha en klar indre sammenheng, og observasjonene viser at auditive, visuelle og verbale kunstformer kan representere forskjellige virkemidler også her. Mulighetene for mangfold og enhet ligger både i hver enkelt kunstforms særtrekk og i koplingen av ulike uttrykk.

Variasjon og sammenheng kan imidlertid også skapes gjennom å engasjere elevene i *ytre aktiviteter* i mer dialogiske skolekonserter. Dette er noe særlig studiens *lærere* er opptatt av. Det er altså ikke noe unisont krav om ytre dialog fra elevene, slik det i følge Christophersen var i UNI Rokkansenterets DKS-studie (Breivik og Christophersen (red) 2013: 64). Undersøkelsen viser tvert i mot at det finnes S-/M-elever som *ikke* ønsker slik aktivitet, og de fleste elevene vil ha både monologiske og dialogiske skolekonserter. Samtidig er det også i denne studien noen elever som vil ha ytre dialog i *alle* skolekonserter. Enkelte beskriver dessuten elevaktiviteter som et generelt kvalitetskriterium. En god skolekonsert er «der vi er med og lager programmet», skriver en 6. klassegutt.

Også slike former for dialog anvendes i flere av skolekonsertene. Studien viser eksempler på at ytre aktiviteter kan koples til flere kunstuttrykk i samme konsert, slik som i barnehageproduksjonen *Ja! En dialog med førskolebarn*. Samtidig kan ytre dialog tydeligvis også muliggjøre et sterkere fokus på musikk, fordi elevene gjennom egenaktivitet får den variasjonen de ønsker seg. Her er S-/M-konserten *Solo solo* og work-shopen *Lydoku* interessante eksempler. Mer dialogiske konsertformer med vekt på elevaktiviteter vil dermed paradoksalt nok kunne gi *større* rom for musikken enn de mer monologiske og tverrkunstneriske konsertene, selv om musikernes egenutøving også her får mindre plass.

Det har i det hele tatt vært interessant å se hvordan ulike hensyn og kvalitetskrav kombineres i flere av produksjonene. Her er det særlig to produksjoner som trer tydelig frem. I *Trio for to skuespillere og spansk gitar* stimuleres elevene først og fremst til å lytte, selv om dette er en scenekunstproduksjon med vekt på integrasjon av lyd, bilde og tekst. I skolekonserten *Solo solo – en griot forteller sin historie* blir musikken både et tverrestetisk objekt og en ytre

dialogisk prosess. Gjennom musikalske verbale elevdialoger utfordrer og utvider musikeren og fortellerkunstneren Solo Cissokho elevenes begreper om hva musikk som kunstform og elevdialog kan være. Både i *Trio* og *Solo solo* utfordres dermed også de sentrale musikkaktørens etablerte kategorier for kvalitet i skolekonserter (jf. Harding 1991). De implisitte kvalitetsoppfatningene disse produksjonene er uttrykk for kan dermed bidra til å bringe de eksplisitte kvalitetsdebattene i skolekonsertfeltet videre.

KAPITTEL 8

Kvalitet er en viktig skolekonsert

I undersøkelsen av praksisfeltets syn på kvalitet i skolekonserter er det ett generelt, felles kriterium som går igjen, nemlig variasjon og mangfold. Både musikk- og skolerepresentanter, voksne og elever ønsker ulike typer utøvere, musikk og skolekonserter i det samlede tilbudet til skolene. Men når de blir spurt om hva slags skolekonserter de mener er viktigst, stiger temperaturen. Da kommer også konfliktnivået i skolekonsertdebattene frem. Informantene vektlegger ulike kvalitetskriterier i sine svar, og gjennom sine handlinger og reaksjoner i de konkrete skolekonsertsituasjonene viser de at de har forskjellige preferanser. Noen ganger er musikkformidlere, lærere og elever innbyrdes enige om sine prioriteringer. Andre ganger varierer oppfatningene fra person til person.

Skolekonsertdeltakerne har dermed ulike syn på hva slags utøvere, musikk og skolekonserter som i *størst* mulig grad bør prege DKS-tilbudet. Samtidig gir flere av dem uttrykk for noen tilleggskriterier som går på tvers av de tre analytiske hovedkategoriene. Det interessante er at disse kriteriene nettopp handler om at en skolekonsert bør være *viktig*. Det er tydeligvis ikke nok at utøverne, musikken og skolekonserten som helhet er *god*. Den må tilfredsstillende noen tilleggskrav for å kunne prioriteres. Hva mener så de ulike skolekonsertdeltakerne kjennetegner en viktig skolekonsert? Det er tema for dette siste kapitlet om praksisfeltets kvalitetskriterier.

Tradisjon eller nyskaping?

Det er i synet på musikkens rolle i skolekonserter at skillet mellom partene i skolekonsertsamarbeidet er tydeligst i denne undersøkelsen. Musikkinformantene mener som nevnt at musikken er viktigst. De hevder at musikken lett «smuldrer bort» i dialogiske og tverrkunstneriske skolekonserter, og de ønsker derfor å prioritere monologiske musikkproduksjoner.

Lærerne mener derimot at dialogiske skolekonserter med ytre elevaktivisering er viktigst, mens elevene her er delt i sine oppfatninger. I sin skepsis til tverrkunstnerisk musikkformidling står imidlertid de sentrale musikkrepresentantene alene. Verken lærerne, elevene eller scenekunstnerne i denne undersøkelsen virker opptatt av skillet mellom musikk og scenekunst. Lærerne og elevene prioriterer tvert imot eksplisitt tverrkunstneriske skolekonserter fremfor rene musikkproduksjoner på S-/M-trinnet.

Gjennom sin artikkel «Kall det heller teater – Den dramatiske teksten i kampsonen» leverer scenekunstneren Tore Vagn Lid et interessant innspill til denne debatten:

For meg som regissør og autor har alltid spørsmålet om «*den gode dramatiske teksten*» skygget for et mer overordnet spørsmål, nemlig: hva er en viktig teatererfaring? [...] Om noe kalles teater eller konsert, er altså for meg langt mindre interessant enn den kunstneriske erfaringen og virkningen som det konkrete kunstverket gir (Lid 2006: 1, 2).

Lid gir musikken stort rom i sine scenekunstproduksjoner, men heller ikke han er opptatt av å skille mellom konsert og teater. Han mener tvert imot at denne distinksjonen ikke er så interessant. For ham er deltakernes *kunstneriske erfaringer* viktigere enn kunstnernes intensjoner. Det Lid skriver her er en kritikk av det han hevder er en tekstfiksert, norsk teatertradisjon, men samtidig utfordres også konsertformidlerne. Kan deres sterke betoning av musikkens hovedrolle i skolekonserter hindre nyskaping, slik «den dramatiske teksten» kan «skygge for hva som er en viktig teatererfaring»? Blir disse musikkformidlerne mer opptatt av å sørge for tradisjonell musikklytting enn av å gi elevene en viktig konserterfaring?

Lid søker som nevnt en nyskapende, kritisk kunst som kan utfordre våre etablerte forestillinger om hva et samfunn og et kunstverk kan og bør være (Ibid: 1). I denne ambisjonen har han flere i DKS med seg. Som analysen har vist understrekes behovet for nyskapende og utfordrende produksjoner både i sentrale føringer for DKS og av Rikskonsert-representanter (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40; Kulturtanken 23.11.2016). Riktignok har Rikskonsertene som organisasjon i større grad betont musiske enn kritiske idealer gjennom visjonen om å berøre, overraske og begeistre (Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016). Samtidig har for eksempel Programrådet fremhevet nyskaping som et sentralt kvalitetskriterium i sine vurderinger, og i feltarbeidsperioden

etterlyser rådets musikerrepresentant eksplisitt «modige produksjoner». Spørsmålet blir da om de også ønsker at det eksperimenteres med *konserterformen*, ikke bare med musikk som kunstnerisk uttrykk? Her virker det nemlig som musikkrepresentantene er mindre villige enn de andre deltakerne i skolekonsertsamarbeidet til å eksperimentere med dialogiske og tverrkunstneriske skolekonserter, der monologisk musikkformidling får mindre plass.

Nå er det ikke bare nyskaping som skal prege DKS, siden ulike former for tradisjonsformidling også er en del av det overordnede målet om kulturelt mangfold (Ibid: 22). Musikkformidlere kan dermed påberope seg sentral støtte når de rendyrker den tradisjonelle konsertformen, så lenge de ikke har monopol på musikktilbudet i DKS. Det er trolig heller ikke den tradisjonelle konsertformen som er vanligst på S-/M-trinnet, siden det var vanskelig å finne rene musikkproduksjoner i feltarbeidsperioden. Alle studiens barne-trinnskonserter er som nevnt tverrkunstneriske i større eller mindre grad. Hvis dette er typisk for det samlede skolekonserttilbudet for denne målgruppen, kan det dermed være betimelig å etterspørre større vekt på musikk. Dessuten viser analysen av deltakernes syn på skolekonserten som helhet at det finnes mange muligheter for eksperimentering også i konserter, der formidling av musikk står i fokus. Et eksempel på dette er *Rare dyr*, der arrangementene av de kjente barnesangene er «friske og oppfinnsomme», slik et av programrådsmedlemmene formulerer det. Tradisjonsformidling kan da bli nyskapende.

Også gjennom scenekunstproduksjonen *Trio for to skuespillere og spansk gitar* problematiseres forholdet mellom det gamle og det nye. Den mannlige skuespilleren i *Trio* sier forestillingen etter fem år på veien er blitt gammel:

Denne forestillingen er fem år, og den er i ferd med å bli for gammel. Den fungerer ikke like sjokkerende lenger. Det lydmesseige var veldig radikalt og sjokkerende - første gang noe slikt ble brukt i teatersammenheng. Dette låter nå kjent og gammelt. Da den kom, var det mange som reagerte på forestillingens innhold og form. De sa at dette kan man ikke presentere for barn.

Selv om en del av lærerne i undersøkelsen reagerte på det høye lydnivået, var det ingen som mente at man ikke kan presentere dette for barn. Tvert imot mente de forestillingen var morsom og spennende for elevene. De syntes ikke lydene var «radikale og sjokkerende», bare for sterke. Skuespilleren har dermed trolig rett i at det lydmesseige i *Trio* nå lyder mer kjent.

Tradisjon og nyskaping henger sammen. Det nye skapes på grunnlag av det gamle, og det ukjente blir etter en tid kjent. Nyskaping er derfor en krevende øvelse som fordrer en kontinuerlig utvikling av det nye.¹ *Trio for to skuespillere og spansk gitar* er kanskje ikke lenger en nyskapende skoleproduksjon, men er den *viktig*? Hva kjennetegner egentlig slike viktige kunsterfaringer som Lid argumenterer for (Lid 2006: 1, 2)? Her er nyskaping bare ett av de kriteriene skolekonsertdeltakerne anvender i sine beskrivelser av en viktig skolekonsert.

«Skjellsettende» skolekonserter

I intervjuene ble musikkformidlere og kulturkontakter spurt om de synes skolekonserter bør koples til annen undervisning på skolen. Det kommer an på, svarte kulturkontakten ved den største Telemarksskolen og fortsatte: «Det er gjerne bra å forberede litt, og etterpå kan en snakke om det, tegne opplevelser. Da blir det del av en større helhet. Men av og til skal det bare få være den ene konserten». Hennes nyanserte svar er typisk for både lærerne, de turneéansvarlige, musikkprodusentene og musikerne i undersøkelsen. De fleste svarer *både og*. Skolekonserten bør «forankres i skolen og skolens læreplan», som Rikskonsertprodusenten sier det, men den bør også kunne «være en annerledes opplevelse som har verdi i seg selv som kulturopplevelse», slik Programrådets skolerepresentant formulerer det.

Ekstraordinært eller selvfølgelig? er både tittel og hovedspørsmål i Borgen og Brandts DKS-evaluering. De understreker viktigheten av at DKS ikke bare blir et ekstraordinært kulturtilbud *til* skolen, men en selvfølgelig og naturlig del av skolehverdagen (jf. Borgen og Brandt 2006: 12). Selv om departementet avviser deres beskrivelser av spenninger mellom kultur- og skolesektoren, støtter de Borgen og Brandts hovedkonklusjon. De anvender til og med samme type dikotomi, *ekstraordinært* og *naturlig*:

Den kulturelle skulesekken skal syte for dei ekstraordinære kunst- og kulturopplevingane i skulekvardagen. Samstundes er det viktig at born og unge kjenner at Den kulturelle skulesekken er ein naturleg del av skulen [...] (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40-41.)

1 Her står dagens skolekonsertformidlere overfor samme utfordring som modernismens kunstnere. Deres stadige jakt på nye virkemidler førte som kjent til påstanden om at «repertoaret av virkemidler var uttømt» (jf. Christensen 2010: 102).

Også utfra denne studiens datamateriale virker det som Borgen og Brandt har grepet et forholdsvis uproblematisk konsensusnivå og ikke den spennin-gen mellom ulike fronter spørsmålstillingen kan innebære. Deltakerne i undersøkelsen er stort sett enige i at skolekonserter skal være noe annet, ekstraordinært og samtidig en naturlig, integrert del av skolens virksomhet. Spørsmålet blir imidlertid igjen hva de mener er *viktigst*?

Borgen og Brandt knytter sitt hovedspørsmål til diskusjonen om monolo-gisk og dialogisk formidling i DKS og hevder blant annet at «mange kunst-ner i Den kulturelle skolesekken sier at skolen skal oppleve deres tilbud som det ekstraordinære i skolen» (Borgen og Brandt 2006: 12). Mens musikkformidlernes og lærernes ulike prioriteringer av monologiske og dialogiske skolekonserter kan stemme med de motsetningene mellom skole- og kultursektor som Borgen og Brandt beskriver, er imidlertid sva-rene i undersøkelsen annerledes når det gjelder spørsmålet om det ekstra-ordinære og selvfølgelig. Her er kunstnerne nemlig ikke alene om å understreke viktigheten av det særegne ved skolekonsertene. Også *lærerne* sier skolekonsertene bør representere noe annet. Kulturkontakten ved Vest-Agder-skolen mener til og med at skolekonsertene «generelt ikke» bør koples til annen undervisning på skolen. Han «synes skolekonserter skal være mer opplevelse enn undervisningssupplement». Det er derfor stor konsensus blant både studiens lærere og musikkformidlere om at skolekon-serter skal være en *annerledes* opplevelse, mens det i begge grupper varierer hvor stor vekt de legger på integrering av skolekonsertene i skolens øvrige undervisning.

Flere av musikkformidlerne er i tillegg opptatt av de *varige conse-kvensene* elevenes skolekonsertopplevelser bør få. Som Programrådets Rikskonsertprodusent svarer på spørsmålet om hva han ønsker at elevene skal sitte igjen med etter en skolekonsert:

En rørende konsertopplevelse som de husker resten av livet. Økt musikalsk toleranse og nysgjerrighet. Inspirasjon til selv å lytte og spille.

Produsenten er opptatt av at konsertopplevelsen blir «husket resten av livet», og at den påvirker elevenes holdninger og handlinger i forhold til musikk. Målet er altså å gi konsertopplevelser som setter *varige spor* hos elevene. Tidligere kulturdirektør i Vestfold fylkeskommune, Vidar Thorbjørnsen som

er en av opphavsmennene til DKS, skrev i tidsskriftet *Arabesk* at det er slike kulturmøter DKS handler om:

«En dag kom en skådespelare inn i vårt klassrum. Det blev själsettande för mitt liv», uttalte skuespilleren Per Oscarsson i et intervju. Det er dette DKS handler om. Det kan ikke understrekes sterkt nok at elevenes kompetanseutvikling innenfor DKS-modellen handler om de profesjonelle, annerledes møtene (Thorbjørnsen i *Arabesk* 2/2003: 58).

Thorbjørnsen vil at DKS skal gi elevene den type profesjonelle og annerledes møter som kan bli «själsettande» og dermed skape et skille i deres liv. Nå hevder Christophersen i sin studie av «Elevene og skolesekken» at vektleggingen av slike eksistensielle opplevelser er typisk for enkelte voksnes språk og perspektiv, mens elevene gjerne beskriver gode kunstopplevelser som «gøy» (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 81, 179). Heller ikke i denne undersøkelsen uttrykker elevene store, abstrakte ord om sine opplevelser. Her er det en kontrast mellom voksne og barns språk, men det er viktig å legge merke til at elevene bruker ordet *gøy* om mye forskjellig. For eksempel sa en 7. klassejente om den dramatiske og gjennomgående alvorlige skolekonserten *Alene med 1000 tanker* at hun «syntes den var *gøy*». For jenta betyr ordet *gøy* i denne sammenhengen ikke noe lett eller morsomt, men noe hun gjerne vil være med på.

Dessuten gir også *elevene* uttrykk for at de ønsker seg spesielle opplevelser, noe som viser seg gjennom deres generelle beskrivelser av en god skolekonsert. De vil som nevnt ikke ha «kjedelige», men «spennende» skolekonserter, der «det skjer noe». Elevene som etter *Trio*-forestillingen sa de syntes det var best med DKS-opplevelser i kulturhuset, er også eksempler på elevers ønsker om noe annet. Ifølge læreren deres var disse elevenes syn ganske typisk, siden hun tilføyde: «Ja, det er populært» (jf. kapitlet «Rommets betydning»). Det behøver naturligvis ikke bety at de mener det aldri skjer noe spennende, *gøy* og ekstraordinært på skolen. Som Borgen og Brandt påpeker i evalueringsrapporten er en hver skoledag ekstraordinær og full av uforutsigbare hendelser (Borgen og Brandt 2006: 12). Disse elevene, lærerne og musikkformidlerne sier bare at det er viktig med skolekonserter som *skiller seg ut* fra skolens ordinære undervisning. Samtidig ser de fleste lærerne og musikkformidlerne tydeligvis ingen motsetning mellom dette og forankringen av skolekonserterne i skolen.

Hva slags skolekonserter kan bli så «skjellsettende» for elevene at livene deres blir forandret, eller med elevenes språk, så «spennende og gøy» at de aldri glemmer dem? En skulle tro at det ville være de bejublete konsertene som alle synes er best, men ved den største Telemarkskolen var det faktisk motsatt. Den skolekonserten både lærere og elever umiddelbart reagerte mest positivt på, var den produksjonen de husket dårligst i ettertid. Da kulturkontakten ble bedt om å vurdere skoleårets samlede musikk- og scenekunsttilbud, fremhevet hun skolekonserten *Rare dyr*:

Den syntes alle var en supergod forestilling! Morsomt lagt opp av den danske dama. Hun klarte å få med seg alle, både de små og de store, uten å trække på noen sine grenser. Fantastisk ide og i det hele tatt.

Alle på skolen var ifølge henne enige om at dette var en «supergod forestilling». Kulturkontakten fremhever både konsertens ide og formidlingsevnene til den danske skuespilleren og sangeren. Hun husket altså skolekonserten og var veldig positiv til den, men det er betegnende at hun kaller den en *forestilling*. Hun husket ikke musikken de formidlet: «Musikalsk var det sikkert bra», tilføyde hun.

Under konserten så det også ut som utøverne «klarte å få med seg alle». Både de voksne og elevenes oppmerksomhet fanges inn med en gang konserten begynner:

Konserten starter med en intens, naturtro og musikalsk skapt mygg-lyd. Sangeren prøver å fange myggen (vifter, slår, fanger), og mygglyden følger rytmisk og melodisk hennes desperate jakt. De yngste elevene ler frydefullt, og en 1. klassegutt roper høyt: «Det er moro!» Ganske snart slutter de eldste guttene å se kritisk på hverandre og følger intenst med. Sangeren beveger seg inn blant elevene i myggjakten. Så synger hun sangen *Jeg har fanget meg en mygg* i jazzversjon akkompagnert av flygelhorn, keyboard og elektronisk slagverk. De eldste guttene ser kritisk på hverandre igjen, men så ler sangeren med hekselatter og «spiser» myggen mens hun gjør grimaser. Alle retter blikket mot sangeren, og også elevene skjærer grimaser når de «ser» myggen bli spist (Feltnotat 12.11.2008).

Både i denne innledningen og resten av konserten berøres elevenes auditive, visuelle og kroppslige sanser på ulike måter. Sangeren beveger seg inntil elevene, utøverne dramatiserer sangtekstene, og rommet fylles av mange slags lyder. *Rare dyr* korresponderer med barns helhetssansing (jf. Bjørkvold 2014).

Utøverne skaper dessuten overraskelser gjennom myggjakt, hekselatter og andre dramatiske handlinger, noe som tydeligvis tilfredsstiller elevenes ønsker om spenning. Gjennom konserten lager musikerne all verdens dyrelyder med sine instrumenter, og Programrådet roser dem altså for deres «friske og oppfinnsomme arrangementer av barnesanger» (Rikskonsertene 2004). Etter hvert involveres elevene i sang og andre elevaktiviteter. Konserten avsluttes med imitasjonslek, der utøverne bruker *ha det* til å improvisere utrop i rockemusikalsk drakt («Ha-aaa-det!»). «Elevene svarer med full styrke, og flere fortsetter med rocka sangrop ute i skolegården etterpå» (Feltnotat 12.11.2008).

Det er tydelig at *Rare dyr* med sin musiske konsertform overrasker og begeistrer slik Rikskonsertene gjennom sin visjon har sagt de bør gjøre (jf. Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016). Likevel husket mange av 4. og 6. klasse-elevne ingenting fra *Rare dyr*, da de i enqueten og klasseintervjuene vel fem måneder senere skulle vurdere skoleårets musikk- og scenekunstproduksjoner. Både lærerne deres og jeg prøvde å beskrive konserten på ulike måter, og da var det litt flere som husket den, men slett ikke alle. *Trio for to skuespillere og spansk gitar* husket elevene derimot veldig godt, selv om det var lengre tid siden de hadde opplevd den. Hvorfor husket de ikke *Rare dyr*?

Rikskonsert-produsenten som distribuerte *Rare dyr* sa «det var sjelden de fikk så mange og positive tilbakemeldinger fra skolene som på denne skolekonserten». Den skapte ifølge henne en spesielt stor begeistring. Hun mente en årsak til at mange ikke husket den i ettertid kunne være at «den hadde for høyt tempo». Det var imidlertid mange som klagde over høyt tempo også i *Trio* uten at det tydeligvis gikk ut over hukommelsen. Da er kanskje kulturkontaktens vurderinger mer relevant å trekke inn. Hun kom nemlig med en tilleggskommentar om *Rare dyr* som kan innebære en mulig forklaring på hvorfor den ble glemt av mange. I intervjuet der hun skulle vurdere skoleårets samlede musikk- og skolekonserttilbud, reflekterte hun rundt forskjellene mellom skolekonserten *Rare dyr*, scenekunstproduksjonen *Trio* og barneoperaen *Det bittelille lyset*:

Det var spennende å få inn den operabiten, fordi det er mange som ikke får oppleve det hjemme. Mange produksjoner er like, slik som *Rare dyr* – musikkinnslag som bindes sammen med en historie. *Trio* var rent teater og med mye lyd. *Rare dyr* var den mest tradisjonelle. *Trio* er abstrakt teater, men med mange spesielle virkemidler. Når det gjelder *Det bittelille lyset* – tror aldri vi har hatt opera før, så slik sett var det ganske variert.

Selv om kulturkontakten synes *Rare dyr* er «supergod», mener hun den ligner mange andre skolekonserter. Hun sier *Trio* skiller seg ut både som scenekunst og DKS-produksjon, og at *Det bittelille lyset* var spennende fordi det var første gang de fikk opera på besøk. *Rare dyr* sier hun var den mest *tradisjonelle* skolekonserten med «musikkinnslag som bindes sammen med en historie». Nå var det ingen sammenhengende historie som bandt *Rare dyr* sammen, men sangtekster ut fra temaet rare, store og små dyr. Det virker likevel som sangtemaer og fortellinger kan oppleves som lignende verbale sammenbindingsmåter, siden kulturkontakten husker temaet som en historie (jf. Handagard 2005: 91-92).

Tross sin dramatiske og vilde historie, humor og elevinvolvering oppleves *Rare dyr* som kjent, som noe de har møtt før. Kan det være at elevene må oppleve noe nytt og utfordrende for at opplevelsen skal sette spor? I følge Rikskonsertenes visjon skulle altså skolekonserter som «berører, overrasker og begeistrer» prioriteres, men gir kritiske, utfordrende musikkproduksjoner mer varige inntrykk enn de musiske (Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016)? Er vi dermed tilbake igjen til *nyskaping* som et grunnleggende kriterium for *viktige* kunsterfaringer?

Hvis målet med skolekonserter er forandrende opplevelser som elevene husker resten av livet, blir det viktig å trekke inn kunnskap om *musikalsk hukommelse*. Som Gardner viser med sin teori om *Multiple Intelligences*, lærer og husker vi ulike typer kunnskap på ulike måter. Siden musikkompetansen involverer både kroppslige og mentale kompetanser, vil musikalsk hukommelse innebære både bevisst gjenkalling og ubevisst gjenkjenning (Gardner 1985: 123-16). Selv om elever og lærere ikke klarer å gjenkalle en konsert og beskrive musikken med ord, behøver altså ikke det å bety at den er glemt. Konsertopplevelsen kan inngå i deres tause, ikke språklagte erfaringer med de «ikke begripbare og uutsigelige komponentene» i musikk som 1600-tallsfilosofen Bouhours kalte «jeg vet ikke hva» (jf. Knabe 1972: 347).

Denne tause musikkunnskapen kan også vise seg som ferdighetskunnskap i personenes handlinger (jf. Polanyi 1966/2000). Den er da blitt en del av det Gallwey og Green kaller *self 2* og som er vårt «mentale og kroppslige potensiale». Dette potensialet kan komme til syne når personene selv utøver musikk (Gallwey og Green 1986: 17). Hvis *Rare dyr* har satt varige spor hos elevene på slike måter, kan den altså likevel ha vært en forandrende

skolekonsert, selv om elevene ikke klarer å gjenkalle den. For å få vite hva elevene husker fra denne konserten, ville det være nødvendig å spille den samme musikken for dem igjen og observere deres egenutøving av musikk i andre sammenhenger.

Eksistensielle musikk møter

Departementet bruker begrepet *kultur møter* om DKS-tilbudet (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13), og Vidar Thorbjørnsen mener DKS handler om de annerledes kultur møtene som får en skjellsettende betydning for elevenes liv (Thorbjørnsen i *Arabesk 2/2003*: 58). Også flere av musikkformidlerne og lærerne beskriver skolekonserten som «et møte». De anvender dermed samme relasjonelle ord for dialog som Buber, og noen musikkrepresentanter vektlegger som Thorbjørnsen eksplisitt skolekonsertenes eksistensielle og forandrende betydning. *Gjensidighet* er som nevnt nøkkelordet i Bubers beskrivelser av eksistensielle møter. Skolekonserten som et musikk møte må være en Jeg/Du-dialog, om vi skal følge Bubers filosofi. Han mener at deltakerne gjennom subjekt/subjekt-relasjoner blir nærværende og dermed *værende*. De er ikke bare (nær-)værende i betydningen fysisk og mentalt til stede, men de blir et *subjekt* på grunn av begges dialogiske nærvær (Buber 1923/1967: 13, 17). Kan skolekonserter ha en slik eksistensiell funksjon, og er det denne type kultur møter samarbeidspartene ønsker?

De voksne deltakerne kaller oftest skolekonserten et møte uten å utdype dette nærmere. For utforskningen av relasjonenes betydning i en skolekonsert blir dermed observasjonene vel så interessante. I hvilken grad er kommunikasjonen deltakerne i mellom preget av gjensidighet? Hovedinntrykket i alle studiens skolekonserter er at utøverne møter elevene med respekt og engasjement, og at de fleste elevene og lærerne virker positive og forventningsfulle i møte med utøverne. Det oppstår også kontakt mellom utøvere og elever gjennom hele eller deler av hver enkelt konsert. Grunnlaget for utvikling av subjekt/subjekt-relasjoner er slik sett tilstede. Det er likevel stor forskjell på hvordan utøverne tas i mot av skolens kontaktpersoner. «The coffee test» er språkbildet utøveren i konserten *Solo solo* bruker på skolens mottakelse. Der utøverne får servert kaffe, er også de andre sidene ved konsertarrangeringen på plass fra skolen side, hevder han.

Under observasjonene blir påstanden hans bekreftet. På skolen der *Solo solo* ble gjennomført satt lærere og skoleledelse og drakk kaffe da utøverne kom inn i pausen før skolekonserten skulle begynne:

Ingen tar kontakt med utøverne når de kommer. Ingen ønsker velkommen i starten av konserten. Ingen kaffeservering før/mellom konsertene. Ingen takker for konserten (Feltnotat 22.10.2008).

Utøverne blir verken tilbudt kaffe eller hjelp, ønsket velkommen eller takket. De er fullstendig overlatt til selv. På flere av de andre skolene var imidlertid skolens representanter et aktivt vertskap. De serverte kaffe, samtalte med utøverne og bidro med scenisk riggehjelp. På to av skolene deltok også elevene som elevarrangører (jf. Bøhle og Quale 2013). På disse skolene la dermed både skolens representanter og utøverne til rette for gjensidig dialog.

De fleste musikkformidlerne og lærerne i denne undersøkelsen er som nevnt opptatt av skolekonsertenes forankring i skolens øvrige virksomhet, og departementet gir ansvaret for kulturmøtenes arena til skolene (jf. St.meld. nr. 8 (2007-2008): 38-39). Men hvor viktig er *skolens rolle* for dialogen mellom utøvere og elever i skolekonserten? Flere utøvere sier de merker stor forskjell på kontakten med elevene avhengig av hvor godt skolene er forberedt. Siden studien ikke omfatter observasjon av samme produksjon på flere skoler, har jeg ikke data som kan bekrefte eller avkrefte det de sier. Men elevene på skolen som ikke besto «the coffee test» viste minst like stort engasjement som elevene på de gode vertskapsskolene. Under konserten *Solo solo* deltok de aktivt i elevaktiviteter og kom stadig med «applaus, jubel og plystring» (Feltnotat 22.10.2008). Utøveren klarte altså å skape både indre og ytre dialog med elevene uten skolens medvirkning.

Flere av musikerne gir likevel uttrykk for at manglende gjensidighet i forberedelser tapper dem for krefter i en travel turne med flere skolekonserter per dag. Studiens mest ekstreme eksempel på dette er musikerne i operaproduksjonen *Det bittelille lyset* som fortalte at de ofte måtte krabbe ut på gymsalens tak før forestillingene for å ordne blanding. Ikke bare var de alene om gjennomføringen av skolekonserten. De måtte i tillegg bidra til skolens arrangementsarbeid i forkant. Dyktige utøvere med en engasjerende produksjon kan tydeligvis klare å legge til rette for gjensidig dialog med elevene uten skolens hjelp, men det koster mye innsats og arbeid. Dessuten mener som nevnt både

musikkformidlere og lærere at elevenes engasjement kan bli større når skolekonsertene er integrert i skolens virksomhet. Som Programrådets fylkesmusikkprodusent sier det: «Da får skolen anledning til en optimal positiv utnyttelse av besøket.» Skolekonserten som kulturelt møte varer da lenger.

Hva så med musikk møtets skjellsettende betydning? Kan utøvere legge til rette for eksistensiell, nærværende dialog i skolekonserter, og i tilfelle hvordan? Heller ikke her er informantene så konkrete, men de ulike deltakernes vurderinger av skolekonsertenes kunstneriske kvalitet og formidlingskvalitet er relevante for besvarelsen av dette spørsmålet også. Alt som aktiviserer elevene på det indre og ytre plan bidrar til elevenes nærvær. Partenes aktiviteter og relasjoner henger sammen. Likevel er det en menneskelig og eksistensiell dimensjon i Bubers Jeg/Du-filosofi og musikkformidlernes mål om det skjellsettende kulturmøtet som handler om noe mer enn formidling av kunst. Denne dimensjonen ble mer konkret under observasjonene av deltakernes kommunikasjon i skolekonsertsituasjonene.

Relasjonenes betydning ble ekstra tydelig i barnehagekonserten *JA! En dialog med førskolebarn*. På spørsmålet om hva de syntes var bra med denne konserten, utbrøt to av de barnehageansatte: «Positiviteten!» Det var altså ikke sangerens faglige dyktighet, musikkvalg eller konsertens helhet de først festet seg ved, men hennes positive holdning og uttrykk. Det interessante er at de likevel gikk rett til kjernen av konsertens kunstneriske og dialogiske ide, nemlig ordet *JA!* og målet *en dialog med førskolebarn*. Som nevnt brukte utøveren denne tittelen til å skape varierte og kontrasterende musikalske uttrykk (jf. kapitlet «Kontraster, lek og spenning»). Samtidig anvendte hun ordet ja også i dialogen med barna. Hun møtte alle barnas utbrudd, spørsmål og svar med et «JA!» (Feltnotat 16.10.2008).

Hvert enkelt barn fikk dermed positiv oppmerksomhet og sin egen plass i konserten. «Hun klarte å fenge de urolige ungene også», og «det fine var at hun ikke brød seg om ungenes uro» sa et par av de andre kvinnene i barnehagen. Sangeren ga ikke sin oppmerksomhet til uroen, men uttrykte i stedet sitt JA! også til de urolige barna. Dermed oppsto det en spesiell situasjon med ett av barna:

Et stykke ut i konserten ber utøveren barna legge seg ned for å hvile. Hun skal synges en vuggesang for dem. Noen av barna vil først ikke, og en urolig gutt blir nå svært urolig. Han kan tydeligvis ikke norsk, men kommer med protesterende lyder og

neker å ligge rolig. En av de ansatte kjeffer på ham. «Nei, vær stille. Nå holder du opp!», sier hun igjen og igjen til ham. Gutten blir liggende å sparke under et bord. Utøveren fortsetter uforstyrret sin konsert, men etter en stund tar hun den mest urolige gutten i hånden. Han reiser seg og blir med henne, og hun samler alle barna i en ring. Alle går inn og ut i ringen tre ganger mens de visker «ja». Gutten smiler og er med (Ibid).

Gutten er urolig gjennom hele første del av konserten. Han forsøker å bevege seg rundt selv om han blir irettesatt, og han er lite med i sangerens dialoger med barna. I vuggesangsekvensen melder han seg helt ut, men når sangeren tar ham i hånden, skjer det en umiddelbar forandring. Guttens uro er nå helt borte, og han deltar plutselig som de andre i stemme- og bevegelsesaktivitetene.

Var dette en eksistensiell og skjellsettende opplevelse for ham? Det kan jeg ikke vite. Vi voksne mistolker som nevnt ofte barns utsagn og reaksjoner, og jeg har ikke studert guttens utsagn eller atferd i ettertid. Som UNI Rokkansenterets DKS-forsker Christophersen skriver, kan «forestillingen om inderlige og berikende kunstmøter i DKS» være basert på voksnes opplevelser og fortolkninger (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 82). Samtidig er det en fare for at Christophersen her reduserer og forenkler barns opplevelsesregister. Det er ikke bare hos voksne at sterke opplevelser setter varige spor. Noen vil kanskje si at det ofte er tvert imot, og at gode så vel som vonde hendelser kan virke mer gjennomgripende for barn enn for voksne. Den Jeg/Du-dialogen som utøveren innledet åpnet slik sett for et *mulig* eksistensielt møte med gutten. Han ble en annen og mer nærværende deltaker i dialogen med utøveren og de andre barna.

Nå kan en spørre hva som er spesielt og annerledes med denne guttens konsertopplevelse. Kunne ikke en dyktig førskolelærer gitt ham samme positive avledning og bekreftelse som sangeren i JA!? Er det denne typen opplevelser musikkformidlerne tenker på når de fremhever det *forandrende* kulturmøtet, og er utøverens positive holdninger og pedagogiske evner et implisitt kriterium for dette? Hvis den disiplinfokuserte kvinnen i likhet med sangeren hadde hjulpet gutten til å delta i konserten istedenfor stadig å skjenne på ham, hadde kanskje ikke sangerens handlinger overfor gutten vært så viktige. De voksnes kontinuerlige arbeid i skoler og barnehager vil være avgjørende for elevenes utvikling på mange områder. Spørsmålet er

likevel om de diskontinuerlige møtene som skolekonserter er også kan ha en spesiell betydning.

For Per Oscarsson ble møtet med skuespilleren som kom inn i klasserommet «själsettande för hans liv» (jf. Thorbjørnsen i *Arabesk* 2/2003: 58). Det ble starten på hans egen prosess mot et yrkesliv som skuespiller. Eksistensfilosofen Bollnow kaller slike «former for påvirkning som er egnet til å gripe inn i det eksistensielle» for *diskontinuerlige oppdragelsesformer* (Bollnow 1959/1976: 25-26). Han mener verdien i disse er at mennesket «vekkes» slik at de «vokser og utvikler seg innenfra». Bollnow er derfor opptatt av «å komplettere de kontinuerlige oppdragelsesformer i den klassiske pedagogikk med en rekke diskontinuerlige oppdragelsesformer.» Gjennom de kontinuerlige oppdragelsesformene formes elevenes utvikling av læreren og det pedagogiske opplegget. Når diskontinuerlige oppdragelsesformer griper inn i elevenes liv, vekkes de til å utvikle seg selv, hevder han (Ibid: 46, 23, 26).

Skolekonserten som diskontinuerlig oppdragelsesform kan slik sett åpne for mulige skjellsettende øyeblikk, der enkeltelever vekkes til å utvikle nye sider ved seg selv. Hva er det i tilfelle elevene kan erfare gjennom slike eksistensielle skolekonsertmøter? Programrådets skolerepresentant mener samspillsopplevelsen er det viktigste. På spørsmålet om hva han ønsker at elevene skal sitte igjen med etter en skolekonsert, svarer han:

Å være sammen om en opplevelse. Det er flott om de lærer noe om musikk, perioder, sjanger osv, men til grunn for det må selve opplevelsen ligge – samspill mellom musikere, mellom musikere og elever og mellom elevene.

Skolerepresentanten fremhever de sosiale, musikalske og eksistensielle betydningene skolekonserten kan få når elevene opplever en gjensidig dialog med utøvere og medelever. Det «å være sammen om en opplevelse» blir dermed den viktigste skolekonserterfaringen, ikke kunnskapstilegnelse.

Hva slags spesielle, annerledes skolekonserter som elevene husker resten av livet, gir naturlig nok ikke studiens ett års lange feltarbeid noe svar på. Undersøkelsen omfatter kun elevenes kortvarige reaksjoner og voksnes antakelser om inntrykkenes varighet. Men ifølge Bollnow innebærer diskontinuerlige oppdragelsesformer at deltakerne *utfordres*. Han mener det eksistensielle

møtet ikke oppstår gjennom subjektets selvutfoldelse, men når det blir *rystet* i møte med noe annet:

Møtet ligger ikke i forlengelsen av en utfoldelse som foregår innenfra etter sine egne iboende lover. Det er tvert imot en fremmed virkelighet som det her støter på, en virkelighet som ikke gir etter, men som motstår hans angrep. [...] Mennesket blir i egentligste forstand «rystet» i møte med en virkelighet som ikke viker unna for hans (Bollnow 1959/1976: 108).

Det handler altså om å «støte på en fremmed virkelighet som ikke gir etter» og tilpasser seg våre behov, men som gir motstand («motstår hans angrep»). Bollnows utsagn kan minne om Csikszentmihalyis teori om flyt. I følge Csikszentmihalyi er ett av elementene i *flow*-opplevelsen en balanse mellom utfordring og ferdighet. Hvis utfordringene føles for store i forhold til våre ferdigheter, kan vi i følge Csikszentmihalyi bli preget av uro og angst. For lite utfordringer er imidlertid også et hinder for flyt. Hvis vi ikke utfordres, kan resultatet bli kjedsomhet (Csikszentmihalyi 1975: 55-57). Nå kan det være at Bollnow er mindre redd for angsten enn Csikszentmihalyi, siden han betoner viktigheten av å bli «rystet». Likevel møtes deres teorier i begges vektlegging av utfordringer som viktige for henholdsvis *eksistensielle møter* og *flyt*.

Dermed stemmer det kanskje likevel at bejublete, gjenkjennelige skolekonserter som *Rare dyr* ikke er de som setter sterkest spor. Produksjonene behøver kanskje ikke være nyskapende i kunstnerisk innhold og formidlingsform, men de må representere noe nytt og utfordrende om elevene skal bli rystet og oppleve flyt. Selv om alle skolekonserteropplevelser kan bli lagret i elevenes tause hukommelse, er det muligens de mer utfordrende skolekonsertene som kan skape størst forandring i deres holdninger og handlinger.

Nå kan en spørre om den urolige gutten som ble en nærværende deltaker i barnehagekonserten *JA! En dialog med førskolebarn* hadde en rystende konsertopplevelse. Forhåpentligvis ikke, vil nok mange av deltakerne i skolekonserter samarbeidet svare. Ingen av informantene argumenterer for rystende skolekonserter, selv om ordet skjellsettende kan tolkes i den retning. Rystende, i negativ forstand, vil kanskje mange heller kalle guttens opplevelse med den sinte, kjeftende kvinnen. Men for Bollnow er *rystende* tydeligvis et positivt ladet begrep. Muligens kan begrepet også være dekkende for den urolige guttens konsertopplevelse i barnehagen. Han møtte gjennom sangeren

«en virkelighet som ikke gir etter» (Bollnow 1959/1976: 108). Utøveren utfordret ham, han tok i mot utfordringen og forandret seg fra å være et forstyrrende uromoment til å bli en nærværende deltaker.

Spøk eller alvor?

Både studiens musikkformidlere, lærere og elever ønsker at skolekonserter skal representere noe *annet* enn skole. Betyr det at også lærere og elever vil ha skolekonserter som bidrar til skjellsettende opplevelser og eksistensielle møter? Er det ikke like viktig med morsomme, underholdende konserter som skaper begeistring i en for mange elever disiplinert, kunnskapsfiksert skolehverdag? Utdanningsforskeren Anne Bamford vektlegger slike aspekter. Hun hevder til og med at *begeistring* er et av kjennetegnene ved *wow-faktoren* innenfor kunstfagrik utdanning, og at wowfaktoren er «en type innflytelse som overgår all annen innflytelse» (Bamford 2006/2008: 18). Da er det kanskje de gledesfylte skolekonsertene som setter sterkest spor?

Bollnows beskrivelser av eksistensielle, rystende møter kan gi assosiasjoner til modernismens normer for spenningsfylt, kritisk, nyskapende kunst. Kanskje er det også slike kunstformer forfatterne av DKS-meldingen tenker på når de skriver at «kunsten skal óg forarge og provosere» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Postmodernistisk lekende og kommuniserende kombinasjonskunst som *Rare dyr* er et eksempel på, lar seg vanskelig innpasse i Bollnows eksistensialisme. Samtidig vakte altså denne skolekonserten spesielt stor begeistring hos lærere og elever, og ifølge kulturkontakten «syntes alle den var en supergod forestilling». Her skulle den wow-faktoren Bamford skriver om være klar, selv om mange elever hadde problemer med å gjenkalle konserten i ettertid. Har musikk- og skolerepresentanter dermed forskjellige preferanser også i spørsmålet om utfordrende kontra underholdende skolekonserter?

Deltakerne er ikke blitt spurt eksplisitt om dette, men flere kommer inn på temaet i sine kvalitetsbeskrivelser. Noen musikkformidlere vektlegger som nevnt *modige* og utfordrende skolekonserter og beskriver dermed kulturmøtene med lignende termer som Bollnow. Andre bruker positivt ladede ord som *berøre* og *begeistre* i tråd med Rikskonsertenes visjon og Bamfords wow-faktor (Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016). Det var også en slik positivitet som preget den musiske barnehagekonserten *JA! En dialog med førskolebarn*. Selv om utøveren med denne konserten synliggjør den gjensidige Jeg/Du-dialogen

Buber beskriver, er det ikke sikkert den tilfredsstillende Bollnows normer for eksistensielle møter. Kanskje er *Alene med 1000 tanker* gjennom det alvorlige grunntemaet og en utfordrende, nonverbal kunstform et mer typisk eksempel på en modig produksjon. Både gjennom sine kvalitetsbeskrivelser og sine produksjoner viser de sentrale musikkrepresentantene at de har ulike preferanser. Det kan dermed se ut som de er mer delt i spørsmålet om utfordrende kontra underholdende kulturmøter.

Hva slags skolekonserter mener så *elevne* er viktigst? Ingen av dem ber naturlig nok om «skjellsettende» eller «rystende» produksjoner. Dette er voksnes språk. Men elevenes ønsker om «spennende» skolekonserter kan være uttrykk for noe lignende. De elevene som syntes *Alene med 1000 tanker* var «gøy» fordi den var «annerledes» bidrar også til å forsterke et slikt inntrykk. Andre elever sier derimot eksplisitt at en god skolekonsert bør være « morsom » og « underholdende ». Det samme hevder kulturkontakten ved Vest-Agder-skolen. I sin vurdering av *Alene med 1000 tanker* sa han som nevnt: «Jeg synes vi har hatt konserter som har truffet bedre. Den manglet litt humor.» Han mener tydeligvis at humor er viktig for å treffe elevene. Også kulturkontakten ved den største Telemarkskolen som mottok konserten *Rare dyr* var opptatt av humor. Hun sa at elevinvolving gjennom humor er en av de største kvalitetene ved denne produksjonen:

Det var gjennomført bra! Det var masse humor, og de var tett på ungene. De torde å utfordre ungene. De ble så involverte. Og så var det mye galskap (latter).

Utøverne brukte altså mye humor og «galskap» for å engasjere elevene. De utfordret og involverte barna blant annet ved å sette seg inntil dem og løfte dem opp, til de andre elevenes høylydte begeistring (Feltnotat 12.11.2008). Noen elever ga også i spørreskjemaet uttrykk for at de syntes dette var gøy, men en 4. klassejente var mer negativ. På spørsmålet om det var noe hun ikke likte ved *Rare dyr*, svarte hun: «Å bli løfta». Hun syntes tydeligvis det var ubehagelig å bli utfordret på denne måten. Sangeren sa i samtalen etter konserten at de var opptatt av å respektere elevenes grenser. Hun var veldig klar på at denne involverende formen kunne bli for tøff for mange elever, og «løftet aldri opp elever som strittet i mot». Dermed hadde nok ikke 4. klassejenta vært så tydelig på sine grenser. Det er hun imidlertid ikke alene om. Å utfordre elever gjennom å eksponere dem fremfor de andre er derfor en vanskelig balanse-kunst for besøkende utøvere som ikke kjenner elevene.

Tross sin humoristiske form og lekende musisering kan altså *Rare dyr* være en utfordrende skolekonsert. Hva er i tilfelle forskjellen på de utfordringene barna møter i barnehagekonserten *JA!* og i S-/M-produksjonen *Rare dyr*? Mye er likt. Utøverne går «tett på ungene» gjennom å bevege seg mot og inntil dem på ulike måter. Forskjellen er at barna i *JA!* på denne måten dras inn som deltakere i musiske aktiviteter, mens de fysiske elevutfordringene er del av utøvernes kontaktskaping med elevene i *Rare dyr*. 4. klassejenta som ble løftet fikk kanskje et rystende, eksistensielt møte med utøveren og medelevene i denne hendelsen, men ikke med musikk. Selv om elevene i andre deler av *Rare dyr* deltok med musikkaktiviteter, ble ikke den fysiske og mest «skjellsettende» elevinvolveringen knyttet til musikk eller andre kunstneriske uttrykk. Kan dette være en grunn til at mange ikke klarte å gjenkalle konserten? Noe av det mest utfordrende dreide seg om noe annet enn lyd og musikk.

Det er dermed ikke bare musikk i betydningen musikerens egenutøvelse som kan få mindre plass i dialogiske skolekonserter. Hvis det kun er de *kontaktskappende* aktivitetene som er skjellsettende, kan også de auditive uttrykkene bli borte for elevene. Når elevene ikke engasjeres og utfordres i *musikalsk* samspill, trekkes deres oppmerksomhet heller ikke mot musikken, som dermed raskt kan bli glemt. Spørsmålet om skolekonserten som eksistensielt møte handler derfor ikke bare om alle produksjoner bør være utfordrende eller ei, men om *hvordan* elevene utfordres. Hvis de kun blir utfordret i møte med menneskene og ikke med musikken, vil kanskje ikke kunsten «komme dem levende i møte» (jf. Buber 1923/1967: 12). Her kan musikkformidlerne altså ha rett i at musikken, ikke bare som objekt, men også som auditiv prosess «lett kan smuldre bort». Men om skolekonserten dermed blir mindre viktig, er musikk- og skolerepresentanter tydeligvis mer uenige om.

Hva er en viktig skolekonsert?

I likhet med de andre dikotomiene som anvendes i studien er skillet mellom underholdende og utfordrende kunst et kunstig skille. I praksis vil det alltid være snakk om et mer eller mindre, ikke et enten – eller. Humoristiske, underholdende skolekonserter kan naturligvis også være utfordrende og motsatt. Det samme gjelder for scenekunstproduksjoner som blir klassifisert med den beslektede, klassiske dikotomien komedie og tragedie. Komedier kan ha tragiske elementer og tragedier komiske innslag. Hvis det eksistensielle, rystende

møtet handler om utfordring, er det ikke bare alvorlige, spenningsfylte tragedier som kan bli skjellsettende for elevene (jf. Bollnow 1959/1976: 108). De kan også bli utfordret av underholdende komedier.

Dessuten utvikles det stadig, slik det er blitt gjort gjennom kunsthistorien, kunstformer som blander tragiske og komiske uttrykk. Scenekunstproduksjonen *Trio for to skuespillere og spansk gitar* er et typisk eksempel på det. Her kombineres kritisk, nyskapende kunst med musisk rollespill, og alvorlige uttrykk med ellevill humor. Likevel viser informantenes svar at mange er *opptatt* av skillet mellom humor og alvor, og mellom det utfordrende og det underholdende. Trolig bør skolekonsertformidlere derfor i større grad vurdere og diskutere sine prioriteringer av emosjonelle uttrykk.

Denne kvalitative studien viser ikke hva slags skolekonserter som prioriteres i det samlede tilbudet. Statistikken som anvendes i analysen omhandler kun produksjonenes musikkjangre. I studiens skolekonserter virker det imidlertid som flere, kanskje i sitt ønske om å «overraske og begeistre» elevene, unngår innadvendte, langsomme og alvorlige uttrykk (jf. Rikskonsertene 2008-2009, 15.03.2016). Det er mye høyt tempo, høy lyd og ellevill humor i disse produksjonene. Her skiller særlig musikk- og mimikk-konserten *Alene med 1000 tanker* seg ut. Som kulturkontakten ved Vest-Agderskolen sa: «Den manglet litt humor». Konserten har en gjennomgående alvorlig, sår og spenningsfylt karakter, selv om både musikk og mimikk også har noen humoristiske innslag.

Kulturkontakten mente den kunne ha «truffet bedre», men her er det kulturkontakten som ikke treffer helt. Som nevnt var elevenes oppfatninger av denne konserten mye mer nyanserte enn det kulturkontakten antok. Elevene var dessuten rolige og fulgte konsentrert med under mesteparten av konserten. Hvis de elevene som ga karakteristikken «kjedelig» kun var negative til forestillingen i ettertid, er det tydeligvis mulig å bli engasjert uten å bli positiv. Kanskje er det også denne type engasjement forfatterne av DKS-meldingen er opptatt av når de skriver: «Det er ikkje alltid at møte med kunst og kultur gjer at ein vert positivt innstilt» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Selv om man kanskje ikke kan more, viser *Alene med 1000 tanker* at det i alle fall er mulig å engasjere S-/M-elever med mer alvorlige skolekonserter. Dessuten er det interessant at enkelte elever også beskriver denne konserten som «gøy».

Siden *kulturelt mangfold* er et overordnet mål for DKS og et ideal for de fleste av studiens deltakere, blir det viktig å tydeliggjøre hva dette innebærer.

I begrepets vide betydning omfatter kulturelt mangfold ikke bare monologiske og dialogiske skolekonserter med ulike musikksjangre fra ulike kulturer, men også konserter med ulike emosjonelle uttrykk, noe særlig elevene er opptatt av. Ei 6. klassejente ved den største Telemarkskolen uttrykte det som nevnt slik: «En god skolekonsert skal vere morsom og spennand' og litt trist». I likhet med de fleste skolekonsertdeltakerne i undersøkelsen er hun opptatt av variasjon. 6. klassejenta betoner imidlertid viktigheten også av de triste, innadvendte og alvorlige uttrykkene, ikke bare utadvendt, høylytt humor. Og selv om noen elever vil ha «masse action», får hun altså følge av flere. «En god skolekonsert skal være rolig, ikke for mye energi», skriver en 4. klassegutt. «Ikke for bråkete» samstemmer som nevnt en 6. klassegutt.

Programrådets skolerepresentant kopler dette variasjonsaspektet til musikk: «Tradisjonelt har norsk barneteater en ganske heseblesende tone, og det er sjelden at det hever den musikalske kvaliteten», skriver han i e-postintervjuet. Han mener bruk av sceniske virkemidler i skolekonserter lett fører til rendyrking av heseblesende uttrykk. Kanskje er det dermed en vektlegging av utadvendt musikkdramatikk som fører til mange hektiske og utadvendte skolekonserter, der nettopp variasjonen blir skadelidende.

Hva mener de ulike skolekonsertdeltakerne kjennetegner en viktig skolekonsert, spurte jeg i begynnelsen av dette kapitlet. I utgangspunktet er deres samstemte svar «alle», bare konserten er variert og samtidig enhetlig, utøverne er dyktige, og elevene blir engasjert. *Alle* formidlingsformer, *alle* musikksjangre og *alle* tverrkunstneriske musikkuttrykk kan være viktige fordi de gir et vidt spekter av konsertopplevelser. Problemet er imidlertid at det ikke går an å prioritere alt. Både i produksjon og utvelgelse av skolekonserter skjer det prioriteringer, der enkeltpersoners preferanser og forbindelser kan bli avgjørende, når målet kun er mangfold (jf. utvelgingspraksisen «kjennskap» i Tveit 2011). Dermed kan skolene få mange *like* skolekonserter, slik kulturkontakten ved den største Telemarkskolen påpekte. Mangfold i betydningen ulike musikk-sjangre og kunstformer blir tross visse skjevheter ivaretatt, og elevene aktiviseres både på indre og ytre plan gjennom en kombinasjon av monologiske og dialogiske produksjoner. Likevel blir en del skolekonserter til forveksling like. Musikkinnslag bindes ofte sammen av *historier*, og konsertenes grunnleggende karakter er *utadvendt*. Verbale tekster får stort fokus, og utøverne bruker høyt tempo, høy lyd og vill humor for å fengse elevene.

Departementet hevder det er en mangel på nyskapende produksjoner (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40), og Programrådets musikerrepresentant savner modige skolekonserter. Flere utøvere og musikkprodusenter vil ha skolekonserter som setter varige spor. Elevene vil ha «spennende» og «gøye» skolekonserter, der det skjer noe. Og alle parter vil at skolekonserten skal utgjøre en forskjell. Med et overordnet mål om kulturelt mangfold blir det viktig å sørge for at også de produksjonene som skiller seg ut, blir skapt og gjennomført. Som undersøkelsen viser, kan det være både monologiske og dialogiske skolekonserter, musikk- og tverrkunstneriske produksjoner, komedier og tragedier, og gammel så vel som nyskapt kunst. Det viktigste er at produksjonene representerer noe *annet* enn det elevene vanligvis møter. Dette er studiens ulike deltakere samstemte om.

KAPITTEL 9

Kommunikasjon om kvalitet

Hva kan kvalitet i skolekonserter innebære? Er det mulig å formulere praksisnære kvalitetskriterier som både er kommuniserbare og relevante i bedømmelsen av beslektede typer skolekonserter? Eller vil det spesifikke alltid være uttrykk for enkeltpersoners subjektive, situasjonsavhengige opplevelser og det overførbare kun generelle og abstrakte ord for kvalitet? Min ambisjon har gjennom hele denne studien vært å utforske mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter. Jeg har prøvd å slå en bro over gapet mellom generelle, praksisfjerne honnørord om kvalitet og tause, ordløse kvalitetserfaringer. Det er derfor på tide å samle trådene og se litt på dette mulighetsrommet, slik det har vist seg gjennom undersøkelsen av skolekonserter, plandokumenter og deltakernes eksplisitte og implisitte vurderinger.

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter jeg de mest interessante funnene i undersøkelsen. Jeg går først kort inn på de to relasjonene jeg har undersøkt, nemlig forholdet mellom subjektivitet og objektivitet i deltakernes kvalitetsbedømming og mellom det generelle og spesifikke nivået i deres kvalitetskriterier. Deretter behandler jeg mer inngående de svarene utforskningen av disse to relasjonene har gitt. Her er temaene forholdet mellom taus kvalitet og talte kriterier; elevenes vurderingskompetanse, samt relasjonen mellom målbar og ikke-målbar kvalitet i skolekonserter. Kapitlet avsluttes med de diskusjonstemaene som dannet utgangspunkt for studien, nemlig monologisk kontra dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, og produkt- kontra prosesskvalitet. Her tydeliggjøres skillelinjene mellom skolekonsertdeltakernes oppfatninger, og jeg formulerer et mulig konsensusnivå for kvalitetsdebattene som også kan romme det deltakerne er uenige om.

Subjektivitet og objektivitet

I utforskningen av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter valgte jeg altså å fokusere på to forhold. Jeg vil her gå inn på

det første, der jeg har studert relasjonen mellom skolekonserter som observerbare kunsthandlinger og deltakernes eksplisitte og implisitte bedømming av disse. Forholdet mellom subjektivitet og objektivitet i kunstbedømming har stått sentralt i denne undersøkelsen. Med utgangspunkt i Finks begrep om kvalitet som et *adverbialt* fenomen har jeg undersøkt om det er mulig å *skille* mellom deltakernes verdsettinger og vurderinger, og dermed få samstemte beskrivelser av *måter* skolekonserter fremstår som gode (Fink 1992: 21). Her lot jeg Hardings prinsipp om *strong objectivity* styre utvalget og dermed *hvor* jeg lette etter disse beskrivelsene (Harding 1991: 142). Siden jeg gjennomfører en kvalitativ dybdeundersøkelse, er ikke forskningsresultatene statistisk representative, men utvalget av steder, produksjoner og informanter representerer både dominerende og marginale posisjoner i skolekonsertfeltet. Det kategoribaserte utvalget sikrer dermed en rimelig stor grad av sterk objektivitet i de samlede kvalitetsvurderingene.

Funnene i undersøkelsen tyder også på en slik sterk objektivitet i empirien. Noen funn bekrefter mine hypoteser og annen DKS-forskning, men undersøkelsen har i tillegg gitt noen overraskende svar som gjør at hypotesene må korrigeres og tidligere forskningsfunn nyanseres. Konflikt- og konsensusnivået i skolekonsertdebattene kommer dessuten klart frem. Informantenes utsagn inneholder også mange konkrete beskrivelser av ulike aspekter ved kvalitet i skolekonserter. Her gir deltakerne uttrykk for sine spesifikke kvalitetskriterier. Hvor relevante de er for andre skolekonsertsituasjoner, vil en eventuell videre anvendelse av disse kriteriene vise. Studien kan altså ikke gi noe entydig svar på det spørsmålet. Det har likevel vært interessant å se hvor *kommuniserbart* de ulike skolekonsertdeltakernes verbalspråk om kvalitet er. Kriteriene de beskriver oppleves tydeligvis som relevante og meningsfulle for deltakerne i deres kommunikasjon om kvalitet i de skolekonsertene studien omfatter. Siden disse konsertene er kategoribaserte eksempler, vil kriteriene dermed trolig være relevante også for andre, beslektede typer skolekonserter.

Konflikt og konsensus

Et hovedmål med denne studien har vært å tydeliggjøre konflikt- og konsensuslinjene mellom deltakerne i DKS- og skolekonsertfeltet i deres syn på kvalitet. Her har undersøkelsen av forholdet mellom det generelle nivået og det konkrete, spesifikke nivået i deltakernes kvalitetsvurderinger gitt interessante svar. Det er slående å se hvor stor grad av enighet både voksne og barn, kultur- og

skolerepresentanter viser på det generelle nivået. Her preges vurderingene av konsensus, og de ulike skolekonsertdeltakerne er samstemte både i sine analytiske og normative kriterier. Alle virker opptatt av skolekonserten som kunsthending og mener elevenes møte med dyktige *utøvere* er viktige. Partene har dessuten sammenfallende kriterier for kunstnerisk utøverkvalitet, selv om kriteriene er mer eller mindre uttalte, og musikkrepresentantene gir de mest detaljerte beskrivelsene av musikkfaglig kompetanse og personlige uttrykksevner.

Også når det gjelder generelle kriterier for *musikkvalg* er skolekonsertdeltakerne stort sett samstemte. De fleste er opptatt av kulturelt mangfold i vid betydning og mener elevene bør bli presentert for flest mulig forskjellige sjangre og stilarter. *Variasjon* går i det hele tatt igjen som et overordnet prinsipp for skolekonsertenes musikk-, kunst- og formidlingsformer. Departementets mål for DKS om kulturelt mangfold og bredde har tydeligvis stor støtte hos skolekonsertdeltakerne (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Når det gjelder valget mellom monologiske og dialogiske skolekonserter, sier de fleste ja, takk til begge deler. Selv om det er større temperatur i debattene om *skolekonsertens helhet*, er også disse preget av generell konsensus. Også her vektlegger deltakerne variasjon, og de vil i tillegg ha *spenning* og en klar *sammenheng* i hver enkelt konsert. Dessuten ønsker alle parter at skolekonserterne skal gjøre en forskjell, slik at elevene opplever noe *annet* enn det de møter til daglig i sin skolehverdag.

Denne enigheten om generelle kvalitetskriterier lover godt for samarbeidsklimaet både på makro- og mikroplanet i skolekonsertfeltet. Partene er stort sett enige om hvor de vil. Utfordringen ligger i *hvordan* de sammen skal nå sine samstemte mål. I sine konkrete valg må formidlerne nemlig prioritere. Det er derfor interessant å se hvor forskjellig deltakerne svarer når de blir spurt om hva de synes er *viktigst*. Da kommer personenes ulike verdier til syne både blant produsenter, utøvere, skolens ansatte og elever. Skolekonsertdeltakerne er altså enige på et generelt nivå, men mer uenige på det spesifikke nivået i kvalitetsdebattene. Dette mønsteret for konsensus og konflikt er imidlertid ikke spesielt for skolekonsertdeltakernes diskusjoner på 2000-tallet. Ønskekvistforfatterne mener som nevnt at konsensusnivået er generelt og konfliktnivået spesifikt (Langsted et al., 2003: 144). Hume fant dessuten det samme mønsteret i kunstdebattene på 1700-tallet (Hume 1757: #2):

The sentiments of men often differ with regard to beauty and deformity of all kinds, even while their general discourse is the same. There are certain terms in every

language, which import blame, and others praise; and all men, who use the same tongue, must agree in their application of them. Every voice is united in applauding elegance, propriety, simplicity, spirit in writing; and in blaming fustian, affectation, coldness and a false brilliancy: But when critics come to particulars, this seeming unanimity vanishes; and it is found, that they had affixed a very different meaning to their expressions.

Selv om de generelle kriteriene Hume her nevner er andre enn de skolekonsertdeltakerne i undersøkelsen legger vekt på, er *mønsteret* det samme. Det er stor enighet på et generelt nivå, der «their general discourse is the same», mens uenighetene kommer til syne på det spesifikke nivået «when critics come to particulars». Da blir personenes *sentiment* og deres subjektive skjønn avgjørende, og man oppdager at de legger forskjellig betydning i termene. Den generelle enigheten er altså i følge Hume kun en *tilsynelatende* enstemmighet.

Finnes det da ingen annen vei enn «the fruitless and depressing choice between value-neutral objectivity and judgmental relativism» (jf. Harding 1991: 142)? Er vi på det spesifikke nivået prisgitt skolekonsertdeltakernes subjektive smaksoppfatninger? Eller gir personene også spesifikke beskrivelser som ikke er verdinøytrale, men som likevel innehar en *sterk objektivitet* (Ibid)?

Om en ser nærmere på det spesifikke nivået i skolekonsertdebattene, trer noen interessante trekk frem. Forholdet mellom subjektivitet og objektivitet blir tydeligere, og også dette nivået trer frem som delt. Kvalitetsbeskrivelsene befinner seg både på et mer generelt mellomnivå og på et mer spesifikt undernivå. *Mellomnivået* preges av skolekonsertdeltakernes ulike prioriteringer, og her er uenigheten ofte stor. De prioriterer forskjellige typer kvalitet hos utøverne, i musikken og skolekonserten som helhet. Gjennom disse prioriteringene synliggjøres dermed noen *typiske* valgmuligheter: Hva slags *formidlingskvalitet* er for eksempel viktigst i musikkutøving? Bør skolekonsertmusikere være scenekunstnere, kompetente ledere av elevaktiviteter, eller skal de rendyrke sin musikkfaglige kompetanse og sine personlige uttrykks- og formidlingsevner?

Også i valg av *musikk* er mellomnivået preget av ulike prioriteringer, som et svar på de dilemmaene deltakerne her står overfor. Hvor kjent bør musikken være hos flertallet av elevene, og hvor viktig er det at de får møte musikk de ikke kjenner? Hvor ofte bør det formidles populærmusikk, og i hvor stor grad bør musikkvalget representere et korrektiv til den kommersielle medie- og

musikkindustrien? Når formidlerne velger korrigerende motkulturer, skal de søke dette innenfor populære eller andre musikkjangre? Skal i det hele tatt alle musikkjangre vektlegges likt, eller bør noen sjangre prioriteres fremfor andre? Musikkdilemmaene handler også om hvordan musikerne anvender sin musikkompetanse. Hva betyr det «å ta elevene på alvor», og hva er autentisk musikkformidling i skolekonserter?

Når *skolekonsertens helhet* skal utformes, blir dilemmaene enda flere. Variasjon, spenning og sammenheng er abstrakte kriterier som kan imøtekommes på mange forskjellige måter. Hvor viktig er musikalsk variasjon kontra flere kunstformer og ulike elevaktiviteter som variasjonsprinsipp? Skal variasjon sikres gjennom kontraster eller spenningsutvikling? Og bør man vektlegge verbale eller nonverbale virkemidler for å skape spenning og sammenheng i en skolekonsert? Hvis målet er fokus på musikk i skolekonserter, innebærer også dette flere valg. Skal man gi mest mulig plass til musikernes egenmusisering eller stimulere elevene auditivt på andre måter? Bør andre kunstuttrykk anvendes som midler i musikkformidling eller skal de være selvstendige uttrykk i en flerkunstnerisk formidling? Og hvor viktig er nyskaping kontra tradisjon i skolekonserter? Valgmulighetene på debattens mellomnivå er mange, og i disse valgene har skolekonsertdeltakerne ulike syn på hva som bør prioriteres.

Når vi går helt ned på *det konkrete undernivået*, oppstår det imidlertid igjen stor konsensus mellom partene. De er for det første enige i de mer målbare beskrivelsene av kvalitet i en konkret skolekonsert: «Musikerne er flinke til å spille.» «Det var mange instrumenter og forskjellige lyder i konserten.» «Lydene var konkrete og skapte visuelle forestillinger.» «Det var lagt ned stort arbeid i scenografien» og så videre. Det interessante er at skolekonsertdeltakerne er samstemte også i de mer kvalitative beskrivelsene: «Scenografien er vakker og fantasifull», «musikerne har noe på hjertet» og «spiller med innlevelse». «Skolekonserten er morsom, spennende og full av overraskelser».

Det er stor enighet om at en skolekonsert *har* eller *ikke* har disse kvalitetene, men hva deltakerne *vektlegger* er forskjellig. Om Programrådets endelige dom blir *anbefalt*, og om hver enkelt skolekonsert oppleves som *god*, kan derfor variere fra person til person. Det *finnes* altså en tredje vei mellom «value-neutral objectivity and judgmental relativism», slik Harding argumenterer for (Harding 1991: 142). «Den automatiske sammenkobling mellom objektivisme og absolutisme og mellom relativisme og subjektivisme» som Fink vil bryte,

blir brutt (Fink 1992: 21). Informantenes svar er nemlig i tråd med det Fink hevder: Det er *verdiene* som er relative, ikke de adverbiale *beskrivelsene* som ligger til grunn for vurderingene (Fink 1992: 25). Deltakerne gir samstemte beskrivelser av ulike *måter* en konkret skolekonsert er god på, men hvilken konklusjon hver enkelt trekker av dette, er ofte forskjellig.

Ønskekvistforfatterne og Humes mønster for konsensus og konflikt i kunstdebattene må dermed nyanseres, i alle fall i forhold til skolekonsertfeltet (Langsted et al., 2003: 144; Hume 1757: #2). *Det generelle nivået* i skolekonsertdiskusjonene er preget av konsensus og dermed i tråd med det de hevder. Kvalitetskategoriene deltakerne bruker her er åpne og trolig ganske stabile, siden de brukes av alle parter og i forbindelse med ulike typer skolekonserter. *Det spesifikke nivået* er imidlertid mer nyansert enn Ønskekvistforfatterne og Hume hevder. Det er nemlig ikke bare subjektivt og konfliktfylt. Når deltakerne blir spesifikke nok i det konkrete undernivået, er de tvert i mot enige i sine kvalitetsbeskrivelser. Det er i konklusjonene konfliktene viser seg.

Samarbeidsutfordringen ligger altså i deltakernes ulike *prioriteringer*. Her ser det ut til at enigheten innad i hver yrkesgruppe er større enn alle deltakerne imellom, selv om datamaterialet er for lite til at det er mulig å si noe sikkert om dette. De musikkfaglige representantene i undersøkelsen viser stor grad av enighet, og lærerne og kulturkontaktene er også ganske enige seg i mellom. Hos elevene er det derimot et mye større spenn av meninger. De er til og med mer uenige enn de voksne kultur- og skolerepresentantene er seg i mellom. Dette kan ha med rekrutteringen til kunstneriske og pedagogiske yrker å gjøre. Mens elevene representerer hele befolkningen, kan beslektede yrkesgrupper være rekruttert fra bestemte sosiale grupperinger.

Konsensusen innad i yrkesgruppene kan imidlertid også ha blitt utviklet gjennom personenes utdanning og yrkesliv. Musikkformidlerne og lærerne har spesialisert seg i henholdsvis musikk og pedagogikk, og gjennom sin jobb har de et kontinuerlig ansvar for musikktilbudet i DKS. De må sette seg inn i formelle føringer for dette tilbudet og jobbe sammen i gjennomføringen av disse. Slik kan DKS- og skolekonsertfeltet ha blitt en ny *Artworld*, der voksne deltakere fra den tradisjonelle kunstverdenen og skoleverdenen møtes og tilegner seg en felles referanseramme og et felles språk for beskrivelser av kvalitet i DKS (jf. Danto 1964). Dermed blir elevenes syn viktige korrektiv, fordi elevene kommer utenfra, fra sin *livsverden* (jf. Habermas 1981). De representerer hele befolkningen, og med sine ulike svar utfordrer de befestede forestillinger

om skolekonserteres kvalitet. Elevene kjenner heller ikke skillelinjene i debattene, og kanskje er det derfor de bryter dem.

De voksne starter ofte med balanserte svar i form av at de ønsker seg størst mulig variasjon i det totale skolekonsertertilbudet, for så å komme med sine prioriteringer. Også mange av elevene sier de vil ha mye forskjellig, men en del går i stedet rett på sine egne, sterke preferanser. *Hva* de foretrekker varierer imidlertid fra elev til elev. Noen vil ha flest monologiske mens andre vil ha flest dialogiske skolekonserter. Noen vil kun ha rock og pop, mens andre prioriterer en annen sjanger eller ukjent musikk. Mange vil ha tverrkunstneriske skolekonserter, men noen vil helst ha rene musikkproduksjoner. Enkelte vil ha spenning gjennom «action», mens andre vil ha rolige skolekonserter uten «for mye energi». Ulike elever ønsker seg ulike typer skolekonserter.

Hvilke syn skal musikkformidlerne ta hensyn til? Når de konkrete valgene skal tas, ligger det an til konflikter og samarbeidsproblemer hvis ikke klargjøringen av dilemmaer innebærer at flere kvalitetssyn får prege musikktilbudet i DKS. Siden det ikke er mulig å prioritere alt, blir det viktig *hva* slags *kulturelt mangfold* som blir representert i hver enkelt skolekonsert og i det samlede tilbudet til hver skole. Selv om deltakernes ulike prioriteringer er en samarbeidsutfordring, er det også her kimen til videreutvikling av skolekonserterne ligger. Når partene er klar over hva som forener og skiller deres syn, stimuleres debatten om og arbeidet med kvalitet i skolekonserter. Formidlernes kunnskap og bevissthet om valgmuligheter kan dermed bli avgjørende så vel for nyskaping som for konfliktnivået i samarbeidet.

Taus kvalitet og talte kriterier

Hovedfokuset i studien er som nevnt å utforske hva som lar seg utsi og hva som forblir taust når vi kommuniserer om kvalitet i skolekonserter. Gjennom analysen av det generelle og spesifikke nivået i skolekonserterdeltakernes uttalte kvalitetskriterier har noen viktige nyanser i hva partene er enige og uenige om kommet til syne. Denne analysen viser også at det er mulig å formulere konkrete, praksisnære og kommuniserbare kvalitetskriterier for skolekonserter. Men hvor går grensene for verbalspråket i denne sammenhengen?

En skulle kanskje tro at disse grensene ble tydeligst gjennom det som ikke verbaliseres, men det interessante er at de også viser seg i det som er *uttalt*.

Forholdet mellom taus og talt kunnskap om kunst preger alle de ulike kvalitetsbeskrivelsene, enten de kommer til uttrykk i faglitteratur, dokumenter eller undersøkelsen i skolekonsertfeltet. For Bouhours og hans samtidige 1600-tallsfilosofene var det uutsigelige «je ne sais quoi» (jeg vet ikke hva) kjernen i kunstopplevelsen (Knabe 1972: 347). Hva et musikkstykke betyr «vil jeg ikke være i stand til å si», skriver Wittgenstein.¹ «Det er vanskeleg å gje ferdige kriterium for kvalitet», hevder forfatterne av DKS-meldingen (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13), og jeg legger godt merke til når «noe magisk skjer», sier Programrådets fylkesprodusent. Som disse eksemplene viser, peker både forfattere og samarbeidsparter i DKS på nonverbale opplevelser i sine uttalelser om kunst. Hvor nær disse tause kvalitetserfaringene er det mulig å komme i partenes kommunikasjon? Lar slike aspekter ved kvalitet i skolekonserter seg beskrive i ord, eller forsvinner det vesentlige gjennom verbalisering, fordi det dreier seg om genuint ikke-verbaliserbare aspekter?

Her har det vært interessant å se hvordan tause kunsterfaringer ikke behøver å være uutsigelige. Det synes mulig å kommunisere verbalt om i alle fall *noen* nonverbale aspekter ved kunst og kunstopplevelsen, slik at andre nikker gjenkjennende. Forfattere som Gardner, Langer, Gallwey & Green og Bastian har engasjert mange lesere gjennom sine beskrivelser av kroppslig kunnskap og emosjonelle opplevelser av musikk. Også skolekonsertdeltakerne er opptatt av slike tause aspekter ved musikkopplevelsen, og de bruker ofte metaforer og andre språklige bilder for å beskrive dem. De gjør altså det Wittgenstein sier er det eneste han kan gjøre når han vil forklare det uutsigbare i et utsagn eller et musikkstykke, nemlig å «oversette det musikalske bildet (eller utsagnet) i et annet medium og la det ene bildet belyse det andre».²

Det poetiske språket *er* derfor kanskje mer presist enn det analytiske når vi skal prøve å beskrive taus kvalitet i skolekonserter. Alle språklige bilder virker imidlertid ikke like relevante og kommuniserbare for skolekonsertdeltakerne. Det ser ut som noen av kriteriene for et godt språkbilde i denne sammenhengen er de samme som for et analytisk begrep. I begge tilfeller handler det om å finne ord som er mest mulig presise og treffende for det en ønsker å beskrive. Språket for *judgment* og *sentiment* er altså forskjellig, men presisjon i valg av begreper og termer blir viktig uansett (jf. Hume 1757).

1 Wittgenstein 1969/1973: 41 i Johannessens oversettelse 1987: 53-54.

2 Ibid.

Språk er uløselig knyttet til praksis, og «det er *praksis* som gir ordene deres mening», sier Wittgenstein, men påvirkningen går begge veier (Wittgenstein 1977/2000: § 317). Ord påvirker også praksis. Gjennom ordvalg fremhever vi det ordene beskriver, mens andre aspekter forblir tause eller får mindre vekt. Ønskekvistmodellens term *Villen* innebærer et fokus på fremtidige mål (Langsted et al., 2003), mens man med ord som *hvile* og *flyt* skaper konsentrasjon om her og nå. Med metaforen *mellomstikk* i skolekonserter får man assosiasjoner til noe som skal «stikkes i mellom» musikkinnslagene (jf. Rikskonsertene 2009A: 1). Mellomstikkene bør altså ikke få for mye plass, for mye oppmerksomhet, og de behøver ikke være en vesentlig del av skolekonserterens utvikling. Hvis en er opptatt av de verbale innslagenes betydning i skolekonserter, bør en altså velge andre språkbilder. Bruker man *spenningsutvikling* som dramaturgisk prinsipp, rettes fokuset mot skolekonserterens lineære utvikling. Er man derimot opptatt av *spenningskurver* og *kontraster* blir en stadig veksling mellom spenning og avspenning viktigere. Valg av ord kan altså påvirke samarbeidspartenes prioriteringer.

Jeg spurte tidligere om den terminologien Susanne Langer bruker på musikk er relevant å anvende i en kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter. Her må svaret være et ubetinget ja, for i skolekonsertdeltakernes beskrivelser dukker både Langers analogier og andre språkbilder opp. Til og med elevene bruker samme type språk som Langer. Langer bruker sine analogier til å skildre relasjonen mellom dramaturgien i musikken og følelsene. Musikken og følelsenes former kan være «patterns of motion and rest, of tension and release, of agreement and disagreement, preparation, fulfilment, excitation, sudden change, etc.» (Langer 1942/1952: 184-185). Elevene og de voksne skolekonsertdeltakerne anvender slike uttrykk om *konserterens* dramaturgi. Det er konsertens helhet som skal ha *spenning* og *spenningskurver* (tension and release), *kontraster* (agreement and disagreement) og *overraskelsesmoment* (sudden change). Og det er konsertens oppbygning som skal preges av *enhet og sammenheng* (preparation, fulfilment). Siden så mange forskjellige skolekonsertdeltakere anvender slike og andre språklige bilder i sine kvalitetsbeskrivelser, virker det som om de gir mening for de involverte i skolekonserfeltet.

Dermed gir skolekonsertdeltakerne også et mulig svar på et sentralt spørsmål i den historiske, retoriske debatten om billedbrukens betydning i språket: Er for eksempel metaforer pynt og avvikende form for språkbruk eller en språklig forutsetning (jf. Kjeldsen 2006/2009: 244)? Når elevenes og de

voksnes språk møtes i bruken av bilder, og språkbildene gir mening for partene i skolekonsertdebattene, kan det være et tegn på at retorikeren I. A. Richards har rett når han hevder at metaforer er «the omnipresent principle of all its (the language's) free action» (Richards 1936/1965: 90). Arbeid med metaforer og andre språklige bilder blir dermed en viktig forutsetning for verbal kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter.

Som nevnt er det heller ikke bare i kunst- og skolekonsertfeltet det anvendes språkbilder. Også i den generelle forskningslitteraturen finnes det eksempler på billedbruk som raskt illustrerer et poeng som ellers ville trengt en lengre, analytisk utredning. Gjennom boktittelen *Mellom nærhet og distanse* får Pål Repstad (2007) skildret både dilemmaer og muligheter i kvalitativ forskning. Thomas Nagels bilde på hvordan en skal kunne unngå situert kunnskap, er også treffende og ikke minst morsomt. Hvordan i all verden inntar vi *The View from Nowhere* (Nagel 1986)?

Forholdet mellom *judgment* og *sentiment*, mellom rasjonelt, analytisk og sanselig, poetisk språkbruk i forskning, er dermed temaer som trolig bør omfattes av større oppmerksomhet og engasjement i et stadig mer formålsrasjonelt akademia. Dette handler ikke bare om forholdet mellom språklige bilder og analytiske begreper som er hovedfokuset her. Også anvendelser av historiefortelling og det poetiske språkets ulike virkemidler kan være relevante i kulturforskning og kulturformidling. Poetisk språkbruk er vanlig i essays og populærvitenskapelige tekster, men kan også være aktuelt i fagtekster som rapporter, avhandlinger og artikler. Dessuten kan en bevissthet om språkets ulike virkemidler føre til en større edruelighet i bruken av formålsrasjonelle plandokumenter i kunstsammenheng. I beskrivelser av kunst og kunstopplevelser har det analytiske språket sine klare begrensninger. Det vi prøver å analysere kan bli borte i analysen.

Det analytiske språkets begrensninger blir tydelige når vi forsøker å beskrive det nonverbale, men selv med det poetiske språket kan vi få problemer her. Det utsigelige forblir taust. Dette er en utfordring for både forskere og skolekonsertdeltakere. Selv om partene i skolekonsertsamarbeidet velger sine ord med omhu og finner et mest mulig presist og treffende språk for nonverbale aspekter, kan de ikke vite om andre får de samme indre bildene og lydene som de selv, når de verbalt forsøker å skildre eller analysere sine kvalitetsoppfatninger. Hvis de kopler sine beskrivelser til *konkrete* skolekonserterfaringer, får de imidlertid også et nonverbalt erfaringsgrunnlag for sin

verbale kommunikasjon. Da virker det som partene i stor grad *gjenkjenner* det de andre snakker om.

Et typisk eksempel her er skolekonserten *Det bittelille lyset*. Selv om utøverne, produsentene, lærerne og elevene har litt forskjellige formuleringer, anvender de ganske like beskrivelser i sine vurderinger av denne produksjonen. De er også helt samstemte i sine konklusjoner: De synes konserten er kjedelig og barnslig for de eldste fordi historien mangler spenning. Musikerne og scenografien får imidlertid skryt fra både produsenter, lærere og elever. De er enige om at «utøving og scenografi smaker godt» (produsent), at «hun var god til å synge, og det var gode klovner» (elever), og at det er «spennende med alle instrumentene» (produsenter, lærere, elever). En av produsentene sier til og med at tilbakemeldingene fra alle skolene de har besøkt er de samme. Deltakernes erfaringer med den samme produksjonen gir tydeligvis «ordene deres mening» (Wittgenstein 1977/2000: § 317).

For kommunikasjonen om kvalitet er det derfor viktig at partene deltar i konkrete skolekonsertsituasjoner. Deltakerne kan da *vise* til konkrete eksempler når de diskuterer kvalitet. Når både analytiske og poetiske kvalitetsbeskrivelser knyttes til spesifikke skolekonsert erfaringer, kan de bli noe mer enn generelle, luftige ord om kvalitet. Her kan eksempler på elevenes utbrudd og kroppsspråk i en konsertsituasjon fungere som en lenke mellom deres tause konsertopplevelser underveis og deltakernes uttalte vurderinger i etterkant. Dette ble spesielt tydelig i undersøkelsen av den tverrkunstneriske produksjonen *Alene med 1000 tanker*. Elevenes konklusjoner etter denne konserten var som nevnt delt. Noen beskrev konserten i begeistrete ordelag, mens andre skrev at den var kjedelig. Kulturkontakten på skolen mente at konserten ikke traff så godt og var dermed mer på linje med de negative elevene. Det interessante er imidlertid at elevenes kroppsspråk og utbrudd under konserten stort sett tydet på engasjement og dyp konsentrasjon: «De var rolige, konsentrerte, strakk seg for å se», og de lo. Samtidig var det også et par partier der uroen steg blant de eldste elevene, og der disse elevene virket mindre engasjerte (Feltnotat 20.02.2009).

Elevenes kroppsspråk og utbrudd både *supplerer* og *korrigerer* deres og kulturkontaktens uttalte vurderinger. Alle elevenes synlige konsentrasjon og hørbare latter under konserten står i kontrast til de negative kommentarene som kom frem etterpå. Samtidig kan episodene med uro blant de eldste elevene gi utdypende informasjon om hvorfor noen av dem konkluderte negativt.

Uroen kan selvfølgelig være tegn på at disse elevene ikke ble så positivt engasjert, selv om de stort sett satt rolig og konsentrert. Som departementet skriver: «Det er ikkje alltid at møte med kunst og kultur gjer at ein vert positivt innstilt» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Elevenes negative konklusjoner kan imidlertid også ha med svake partier i skolekonserten å gjøre. Gjennom å studere elevenes reaksjoner i konsertsituasjonen, kan produsenter, utøvere og lærere få innspill til å forbedre en produksjon.

Også kulturkontakten på Vest-Agder-skolen kunne fått viktig informasjon om han hadde studert elevenes reaksjoner nærmere. Det er nemlig interessant at han tydeligvis ble mest oppmerksom på elevenes alvor og de få episodene med uro. Han la ikke like godt merke til konsentrasjonen og engasjementet som viste seg både i elevenes kroppsspråk, latter og noen av kommentarene etter konserten. Elevenes spontane reaksjoner i en skolekonsert kan altså være vel så talende som deres utsagn etterpå, og elevenes syn kan være mer nyansert og variert enn det hovedinntrykket enkeltelever eller gruppen av elever gir. Det blir derfor viktig å legge merke til *variasjoner* i elevenes reaksjoner og vurderinger om de voksnes konklusjoner om dette skal bli representative. Elever kan tydeligvis være både mer nyanserte og mer uenige enn voksne av og til tror.

Wittgenstein beskriver hvordan barn lærer ord som skjønn og fin «omtrent som utbrudd», og hvor viktige «overdrevne gester og ansiktsuttrykk» er i denne innlæringen (Wittgenstein 1966/2008: § 5). Kroppsspråket er primært i forhold til verbalspråket, noe som blir spesielt tydelig i barns kommunikasjon. Utbrudd, gester, ansiktsuttrykk, ro og uro gir mening til elevenes ord, og når kroppsspråket sier noe annet enn ordene, er det trolig *kroppen* som snakker sant. Selv om mulighetsrommet for partenes verbalspråklige kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter virker stort i denne studien, er det dermed viktig at partene beholder en kritisk bevissthet om verbalspråkets grenser. Da vil de bevisst kunne supplere sine ord med nonverbal kommunikasjon. Når de i debattene også *viser* til konkrete eksempler på skolekonserter og elevreaksjoner gir de hverandre både andre typer og mer utdypende informasjon om kvalitet. Da blir mulighetsrommet for kommunikasjon om skolekonserter enda større.

Kunstkompetente barn

I utforskningen av samarbeidspartenes kvalitetsoppfatninger har det vært spesielt interessant å få tilgang til elevenes syn og språklige uttrykk. Noe av det

mest overraskende ved elevenes kvalitetsbeskrivelser er at de kopler seg på de historiske kunstdebattene. Uvitende om estetiske teorier diskuterer de med stor kraft kvalitetskriterier fra den europeiske kunsthistorien. Dette skjer særlig gjennom elevenes bruk av språklige bilder. Her bruker mange altså, i likhet med de voksne, samme analogier som Langer, og det er *spenning* (tension) og *det må skje noe* (sudden change) som går oftest igjen (jf. Langer 1942/1952: 184-185). En fjerdeklassegutt deltar dessuten i diskusjonen om autentisitet gjennom sitt ønske om *onkli musikk*.

Det har vært interessant å se hvordan barn, unge og voksne skolekonsertdeltakeres språk møtes i billedbruken. Mange av de språkbildene elevene bruker, ligner på de voksnes. Fjerdeklassegutten vil ha *onkli musikk*, mens to musikere mener musikkformidlingen må være *ekte* og *sann*. 4. klassingen vil ikke ha *lissom*-musikk der utøverne «later som – på tull», mens musikerne sier barn «gjennomskuer uttapåklistra formidlingsmåter» og *fake*. En kontaktlærer mener det er viktig med *overraskelsesmoment*, og mange av elevene sier *det må skje noe*. Det er ikke store forskjeller i barn, unge og voksnes ordbruk her.

Elevene gir både generelle og konkrete kvalitetsbeskrivelser, og de er som sagt mindre enige seg i mellom enn de voksne. Ofte starter elevene med å gi korte, generelle svar som kjedelig, morsomt, spennende, osv. Stopper samtalen der, er det ikke så godt å vite hva de mener. Når jeg går videre og spør *hva* de synes er kjedelig, morsomt eller spennende, blir de derimot veldig konkrete. Det gjelder både i beskrivelsene av konserter de har opplevd og deres meninger om hvordan en god skolekonsert bør være: «Morsom med alle dei forskjellige lydane.» «Det var for høy lyd.» «Trommer, gitar, trompet... musikk med fleire instrument.» «Det skal være en god fortelling og skuespill og masse forskjellig musikk.» «At man må ha det bra i starten og så må det være skummelt.» «Masse action.» «Rolig, ikke for mye energi.» «Den skal være morsom og spennende og litt trist».

Som disse eksemplene viser, gir elevene konkrete beskrivelser både av musikk som objekt og av skolekonsertens dramaturgi. Slik viser de sine evner til å vurdere både musikalske og dramaturgiske kvaliteter ved skolekonsertene. Det er også interessant hvordan de beskriver ulike former for variasjon i musikk og dramaturgi. Når det gjelder *musikken*, setter mange tydeligvis pris på forskjellige lydinntrykk («morsom med alle dei forskjellige lydane»; «fleire instrument»; «masse forskjellig musikk»). I beskrivelsene av *konser- tens* dramaturgi legger de vekt på flere variasjonsmuligheter: Det kan anvendes

fortelling og skuespill i tillegg til forskjellig musikk, og de legger vekt på variasjon i følelsesuttrykk («ha det bra – skummelt»; «morsom og spennande og litt trist»). Tempo og intensitet i konsertens helhet er de mer uenige om. Noen vil ha «masse action», mens andre vil ha «rolige» konserter.

Da elevene ble spurt om hvorfor de trodde de fikk skolekonserter, kom de også med overraskende varierte og detaljerte beskrivelser. De fleste svarte «for at vi skal lære noe», og hva de trodde de skulle lære, var mye forskjellig:

- Vite noe om forskjellige måter å spille på
- Å leve oss inn i musikk og teater
- Om rytmer fra mange land
- Om musikk fra andre land en kan komme til
- Om musikk fra mange tradisjoner
- Om nye instrumenter
- Å like ny musikk
- Å se og høre bedre
- Å følge med
- Effekter slik at man kan bli skuespiller selv

Selv om de her tydeligvis var innforstått med de voksnes mål og kanskje valgte svar som de tror voksne vil høre, viser elevene forbausende nyansert innsikt i taus og talt musikkunnskap. De beskriver kunnskap om musikk, ferdigheter i både musikkutøving og musikklytting, og de legger vekt på åpenhet og sensitivitet for musikkens ulike uttrykk.³

Barn er amatører i den forstand at de mangler formell kompetanse i musikk, pedagogikk og evaluering. De kan dermed ikke være formelle, profesjonelle aktører i formidling og bedømming av skolekonserter. Samtidig viser mange av dem en påfallende nyansert innsikt i ulike kvalitetskriterier for skolekonserter som innebærer en form for *realkompetanse*. Lar man dem få tid til å utdype sine svar, kommer de også med presise, konkrete og varierte beskrivelser av hva som kan kjennetegne en god skolekonsert. De anender ikke faguttrykk og analyse, men viser faglig innsikt og analytiske evner.

Dette kjennetegner imidlertid ikke alle elevene. Noen gir uttrykk for at de synes alt er kjedelig eller bra og stopper der. De elevene som engasjert deltar med sine beskrivelser, kommer imidlertid med andre og minst

3 For en mer detaljert analyse av disse elevutsagnene, se kapitlet «Musikksmak og musikkbedømming».

like overraskende innspill som de voksne deltakerne. Det gjelder både de utadvendte som er aktive i klassesamtalene og innadvendte elever som tar seg god tid med spørreskjemaet. Noen av dem er dessuten mer engasjert av musikk som uttrykk enn enkelte lærere er. De viser *følelse* for musikk, *kunnskap* om musikk og evne til å *beskrive* konkrete kvalitetsaspekter ved skolekonserter. Disse elevene tilfredsstiller dermed noen av Humes krav til en god kritiker og Ønskekvistforfatternes kriterier for god kunstbedømming.

Om disse elevene har et medfødt talent for kunstbedømming gjennom «fintfølelse smaksorganer» og «en god forstand» (Hume 1757: #23), eller om de selv har tilegnet seg sin «viden» og «evne til analyse» (Langsted et al., 2003: 148), trenger vi ikke svar på i denne sammenhengen. Arv og miljø er ikke tema her. Det som derimot *blir* viktig for Kulturtanken og andre kvalitetssikrere av skolekonserter, er om Hume og Ønskekvistforfatterne har rett i at «kvalitet i et performativt kunstverk ikke lader sig bare samle op og opfatte af hvem som helst» (Ibid). I tilfelle trenger Kulturtanken å klargjøre kriterier for kvalitetsbedømmere så vel som for kvalitetsbedømming. Slik de søker «musikk av høy kunstnerisk kvalitet», bør de dermed også søke etter personer som er dyktige til bedømme skolekonserter (jf. Rikskonsertene 2008-2009; KT/RK: Nettnotat 1).

I likhet med profesjonalitet i musikkutøving kan altså profesjonell kvalitetsbedømming handle om realkompetanse. Da er det ikke nødvendigvis nok at de som evaluerer *representerer* ulike profesjoner og sektorer. De bør også kunne vise en *reell* profesjonalitet i sin kvalitetsbedømming av skolekonserter. Dessuten trengs det personer med *ulike* former for realkompetanse, om sentrale og marginale posisjoner skal bli representert i kvalitetsdebattene. Utfordringen blir å finne frem til forskjellige personer med evne til å vurdere ulike aspekter ved kvalitet i skolekonserter. Denne varierte realkompetansen finnes trolig ikke i tilstrekkelig grad hos voksne formidlere fra skole og kulturliv. Noen elever kan bidra med andre typer kompetente vurderinger.

Hos kunstbedømmere blant både voksne, unge og barn er kanskje engasjement, kunnskap, følsomhet for kunst, analyse- og kommunikasjonsevner igjen noen nøkkelord. Hume og Ønskekvistforfatternes kriterier for kunstbedømming er fortsatt relevante, og noen av dem kan anvendes på elever (Hume 1757; Langsted et al., 2008: 36-39). Disse forfatternes elitistiske syn på vurderingskompetanse kan altså kombineres med demokratiske retningslinjer for evaluering av skolekonserter og Hardings maktperspektiv (jf. Harding 1991).

God bedømming av ulike kvalitetsaspekter ved skolekonserter kan ivaretas av vurderingskompetente voksne, unge og barn med sentrale og marginale posisjoner i skolekonsertfeltet.

Å sikre det usikre

Samarbeidspartene i DKS er av departementet forpliktet til å «sikre elevane gode møte med profesjonell kunst og kultur» (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13). Kvaliteten skal sikres av prosedyrer for organiseringen på metaplanet og gjennom kvalitetsdiskusjoner om kulturformidlingen på mikroplanet (Ibid: 38-39). Er dette mulig? Kan man sikre kvalitet i skolekonserter, og kan dette sikres gjennom prosedyrer og diskusjoner?

Studien har synliggjort noen typiske eksempler på skolekonserter og deltakernes eksplisitte og implisitte vurderinger av disse. Den har også gitt innsyn i forholdet mellom samarbeidspartenes generelle og spesifikke kvalitetskriterier. Det som er slående i dette materialet er den store vekten deltakerne legger på *kvalitative* og til dels tause aspekter. Selv om de i sine beskrivelser kommer inn på noen målbare kvaliteter, er informantene både på det spesifikke og generelle nivået opptatt av aspekter som ikke kan måles og som også er vanskelig å beskrive i ord. Her anvender de som nevnt billedspråk og mer abstrakte kvalitetskategorier. Det gjør også Hume og Ønskekvistforfatterne i noen av sine krav til kompetente kunstbedømmere (Hume 1757; Langsted et al., 2008: 36-39). Fortrolighetskunnskap og personlige uttrykksevner anses her like viktig som mer målbar kompetanse.

Det sier seg nesten selv at man ikke kan sikre kvaliteter som «engasjement», «følsomhet for kunst» og «levende og personlig formidling». Dette er usikre aspekter i den forstand at de er vanskelige å beskrive og umulig å måle. Vi kan kun måle og sikre det som er målbart og sikkert. *Kvalitetssikring* blir altså en lite treffende betegnelse for slike sider ved skolekonsertdeltakernes samarbeid om kvalitet. De er forpliktet til å sikre det usikre og har dermed fått en umulig oppgave. Her trenger samarbeidspartene et annet språk og andre kriterier for det kvalitative kvalitetsarbeidet.

Hva så med *kvalitetsdiskusjoner*? Kan diskusjoner føre til kvalitet i skolekonserter? Mens «sikring» er et lukket og konkluderende begrep, er «diskusjoner» helt åpent. Her er ingenting sikkert verken av hva som blir diskutert eller av hva som blir resultatet av diskusjonene. Dermed blir

samarbeidspartenes behov for et sikringsbegrep tydeligere. Siden det er et overordnet mål for musikk i DKS at elevene skal få «gode møte med kunst og kultur» gjennom «levende musikk av høy kunstnerisk kvalitet», trenger partene noen kvalitetskriterier som hjelper dem å konkludere (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13; KT/RK: Nettnotat 1). Hvilke produksjoner skal få karakteren *Anbefalt*, og hva kjennetegner de skolekonsertene som bør anbefales (jf. Rikskonsertene 2015)? Og hvilke posisjoner og typer realkompetanse skal representeres i dette konkluderende bedømmingsarbeidet? Spørsmålet blir dermed om de kvalitetskriteriene som er beskrevet gjennom denne studien kan være en hjelp, ikke bare i partenes diskusjoner, men også i deres konklusjoner.

Målbar kvalitet i skolekonserter

Deltakerne i undersøkelsen legger stor vekt på kvalitative kriterier, men de er også opptatt av noen *målbare* aspekter ved skolekonserter. Kulturelt mangfold og kulturell bredde er overordnede mål både i formelle retningslinjer for DKS og skolekonserttilbudet, og for de fleste informantene. Dette beskrives i termer som ulike *musikksjangre*, flere *kunstuttrykk* og *type elevaktivitet*. Kulturelt mangfold i vid betydning kan dermed til en viss grad sikres gjennom målbare kriterier for variasjon i utvalg av musikkproduksjoner. Det kan også se ut som denne type kvalitetssikring er blitt gjennomført for skolekonserttilbudet. Selv om studiens funn heller ikke her kan generaliseres, er det mange forskjellige musikk-, kunst- og formidlingsformer som er representert i skolekonsertene.

Sjangeroversiktene for Telemark og landet som helhet viser at det ble formidlet mange forskjellige musikksjangre i feltarbeidsperioden, selv om rytmiske sjangre ble spilt oftere enn vestlig kunstmusikk og tradisjonsmusikk. Fordi hele 64 % av skolekonsertene er registrert uten spesifikk sjanger i statistikken for 2015, er det vanskelig å si noe sikkert om sjangerfordelingen i dagens skolekonserttilbud. Det kan imidlertid se ut som vestlig kunstmusikk formidles stadig sjeldnere, siden disse sjangrene kun er registrert som hovedsjanger i 6 % av konsertene. Tradisjonsmusikk har med sine 14 % tilnærmet samme omfang som rytmisk musikk med 16 %. Samtidig gir tallene altså ingen informasjon om musikken i flesteparten av konsertene. Det kan derfor være at forholdet mellom sjangrene er annerledes her. Til tross for usikkerheten

i tallene fra 2015 og for den vestlige kunstmusikkens lave prosentandel er alle sjangerkategoriene dekket inn også i 2015.⁴

Studiens produksjoner har dessuten stor variasjon i dialogiske og monologiske formidlingsformer. Det var riktignok få *verksteder* (workshops) og dermed en overvekt av *sceniske* skolekonserter blant de produksjonene som var tilgjengelige i feltarbeidsperioden. Empirien bekrefter dermed NIFU STEPs DKS-evaluering og Kari Holdhus' doktoravhandling på dette punktet (Borgen og Brandt 2006; Holdhus 2014). Likevel er også ulike typer interaktive skolekonserter representert i utvalget. Det var derfor overraskende at noen av informantene mente mange av skolekonsertene er like. Her viser det seg imidlertid at konsertene er like på *andre* måter enn i valg av musikk sjanger og type elevaktivitet. Det som ofte går igjen er at musikkinnslag bindes sammen av *historier*, og at konsertenes grunnleggende karakter er *utadvendt*. Dramatiske, verbale tekster gis stort fokus, og utøverne bruker høyt tempo, høy lyd og vill humor for å fengse elevene. I følge en del utøvere, lærere og elever er historiefortelling, dramatisering og utadvendt humor noe elevene vil ha, men dette kan altså føre til ensretting av skolekonserttilbudet. Dessuten har noen av observasjonene og elevsvarene vist at S-/M-elever kan engasjeres også gjennom *nonverbale* og mer *innadvendte* uttrykk.

En utfordring for produsenter og utøvere er dermed å fremme *andre typer variasjon* i skolekonserter enn de mest åpenbare variasjonsmulighetene. Mange musikkformidlere er opptatt av balansegang mellom auditive og visuelle uttrykk. Men nonverbale kontra verbale virkemidler, spøk kontra alvor og langsomhet kontra høyt tempo er også målbare mangfoldskriterier som kan vektlegges mer når målet er variasjon. Utfordringen er å finne forskjellige måter å forme skolekonsertens helhet på, som ivaretar mellomtrinnslevenes ønske om spenning, småtrinnslevenes behov for varierte sanseintrykk og alles behov for overraskelser. S-/M-elever er forskjellige og fordrer tydeligvis ulike former for variasjon.

Når det gjelder det kulturelle mangfoldet blant *kvalitetsbedømmerne*, har Kulturtanken også mer å gå på. Rikskonsertene har formulert målbare kriterier for Programrådets sammensetning, men disse omhandler kun

4 Datagrunnlaget er her Rikskonsertenes landsomfattende sjangerstatistikk fra 2003-2009 og 2015, samt en sjangeroversikt for skolekonsertene i Telemark i perioden 2008-2009 utarbeidet av fylkesmusikkprodusentene i Telemark og meg. Se kapitlet «Sjanger tallenes tale» for en nærmere analyse av disse sjangeroversiktene.

musikkformidlernes og lærernes representativitet (jf. Rikskonsertene 2008, 2015). Verken elever eller involverte scenekunstnere har noen formell rolle i Programrådets kvalitetssikring av skolekonserttilbudet. Dagens kriterier for sammensetning av dette rådet innebærer dermed kun en sikring av at de mest *sentrale* aktørene er representert, ikke de mer marginale. Her blir målet om å «inkludere elevdialog som en del av dokumentasjonskrav til Programrådet», slik Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef formulerer det, viktig for å sikre at elevenes syn blir representert i vurderingene. Samtidig blir prinsippene for utvalg av elever og måten elevdialogene gjennomføres på avgjørende for om elevenes *ulike* oppfatninger kommer frem. I gruppesamtaler vil som nevnt konformitetspress og gruppetenkningsfenomenet generelt kunne forhindre at avvikende stemmer kommer til orde (jf. Janis 1982).

Det er altså mulig å sikre en viss type kulturelt mangfold gjennom målbare kriterier for det samlede skolekonserttilbudet og for de involvertes representativitet. Hva så med partenes kriterier for kvalitet i den enkelte skolekonsert? Er de opptatt av målbare faktorer her? Også i disse kvalitetsbeskrivelsene legger deltakerne vekt på variasjon og mangfold, og noen av variasjonsmulighetene beskrives som målbare kriterier: *Kontraster, masse forskjellig musikk, mange instrumenter, skuespill og fortelling* er eksempler på dette. Ikke minst elevene har mange konkrete, målbare kriterier. Likevel er det som nevnt de kvalitative aspektene som er mest fremtredende både i deltakernes generelle kriterier og i deres beskrivelser av enkeltkonserter.

Nå er imidlertid grensen mellom det målbare og ikke-målbare ofte noe flytende. Selv om deltakernes kriterier for enkeltkonserter i stor grad er kvalitative, kan det synes som også noen av disse er mer målbare eller i alle fall lettere å enes om enn andre. Det gjelder partenes beskrivelser av kunstnerisk utøverkvalitet i skolekonserter. En grunn kan være at de her legger vekt på delvis målbar kompetanse som instrumentalteknikk og stilkunnskap, men de virker også samstemte i sin vektlegging og vurdering av utøvernes personlige uttrykksevner og kunstneriske særpreg. Kunstnerisk utøverkvalitet i skolekonserter fremstår dermed som mindre problematisk å vurdere enn utøveres formidlingskvalitet, god musikk og en god skolekonsert. Partene er mer uenige om disse andre faktorene ved kvalitet i skolekonserter. Likevel har de som nevnt også her en del *generelle* kriterier felles. De er dessuten enige i sine beskrivelser av hvordan de forskjellige skolekonserterne er.

Samstemmighet er altså mulig selv når kvaliteten ikke kan sikres. Deltakerne kan ikke sikre felles konklusjoner med sine kvalitative kriterier, men kriteriene kan anvendes i samstemte, nyanserte kvalitetsbeskrivelser. Gjennom utforskningen av mulighetsrommet for verbalspråklig kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter er jeg blitt mer optimistisk på samarbeidspartneres vegne. Det er tydeligvis mulig å kommunisere verbalt om mange ulike aspekter ved kvalitet i skolekonserter, ikke bare de mest målbare. Hvis de dominerende aktørene i skolekonsertsamarbeidet skal kunne få utfyllende kvalitetsbeskrivelser og ivareta ulike syn, må de dermed sikre sin kunnskap om disse gjennom å invitere personer med marginale posisjoner inn i sine diskusjonsfora. Det gjelder særlig de minst innflytelsesrike gruppene i skolekonserterfeltet som elever, allmennlærere og scenekunstnere, men også de marginale stemmene blant alle deltakergruppene. Dette vil gi en *sterkere objektivitet* i *grunnlaget* for avgjørelsene (jf. Harding 1991: 142). Dermed blir det også tydeligere hvilke kvalitetskriterier som er avgjørende i vurderingen av hver enkelt skolekonsert.

I Uni Rokkansenterets DKS-studie kom det frem at mange kunstnere mener det er «manglende gjennomsiktighet og uforutsigbarhet i utvalgsprosesser og programmering» (Breivik og Christophehersen (red.) 2013: 180). En av kunstnerne mener «lobbyvirksomhet og sterke nettverk er nødvendig for å komme skikkelig innenfor» (Ibid: 167). Hvis det er slik at tilfeldigheter som vennskap og kjennskap kan være avgjørende for hvilke DKS-produksjoner som blir valgt ut, blir det enda viktigere med klare kriterier for utvalgsprosessene. Gjennom å sørge for at marginale så vel som sentrale syn på kvalitet får komme til uttrykk i Kulturtankens og fylkenes kvalitetssikringsarbeid vil det bli vanskeligere for de mest innflytelsesrike aktørene å gjemme seg bak det diffuse målet om kulturelt mangfold.

En kan altså legge til rette for at flere aspekter ved kvalitet i skolekonserter blir vurdert og flere stemmer hørt, men en kan ikke sikre kvalitet i kommunikasjon og konklusjoner. Det samme gjelder for det samlede musikktilbudet i DKS og for hver enkelt skolekonsert. En kan sikre *representativitet* og noen *rammer* for representantenes kvalitetsarbeid, men ikke kvalitet i hver enkelt kunsthandling. Når det gjelder arbeidet med å skape gode rammer for kvalitet, kan prosedyrer derfor være et virkemiddel hvis de er hensiktsmessige. Prosedyrer er målbare faktorer, og det kan være både en fordel og en ulempe i denne sammenhengen. Fordelen er at de innebærer systemer som lar seg

kontrollere og sikre (jf. Strannegård 2007: 14-16). Ulempen er at slike målbare systemer lett kan bli et mål i seg selv. Det som skulle være målet med prosedyrene, kvalitet i hver enkelt skolekonsert, kan dermed forsvinne fra deltakernes fokus. Sikringssystemene kan da bli et *hinder* for kvalitet, siden mange kvalitative aspekter ved musikkformidling trenger andre rammer enn prosedyrer og kontroll. Forholdet mellom kvalitetssikring på det organisatoriske metaplanet for musikk i DKS og arbeidet med kvalitet i musikktilbudet på mikroplanet er derfor et viktig tema for videre forskning.

I utviklingen av kvalitet i hver enkelt skolekonsert spiller ukontrollerbare, *diskontinuerlige* prosesser inn. En kan kontinuerlig arbeide med å skape gode, hensiktsmessige rammer for slike prosesser, men en kan ikke sikre at de gyldne øyeblikkene oppstår (jf. Bollnow 1959/1976: 23-26). Når partene jevnlig jobber med sine beskrivelser av slike gyldne øyeblikk, kan de imidlertid sikre at de ikke mister det ukontrollerbare av syne. Gjennom mest mulig presise og nyanseerte kriterier for slike aspekter kan de lette kommunikasjonen om kvalitativ kvalitet. Slik kan språklig kommunikasjon og diskusjon bli bidrag til utvikling av ulike former for kvalitet ved musikktilbudet i DKS.

Monologister og dialogister

Diskusjonene om de tre beslektede dikotomiene monologisk kontra dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, og produkt- kontra prosesskvalitet i DKS har vært utgangspunkt for de deduktive tilnæringsmåtene i undersøkelsen. Borgen og Brandt hevder som nevnt at det er en spenning mellom skole og kultur i spørsmålet om monologisk og dialogisk formidling (Borgen og Brandt 2006: 17, 19), mens mange i høringsuttalelsene til deres DKS-evaluering mente disse spenningene er overdrevet i rapporten. (St.meld.nr. 8 (2007-2008): 20, 40). Andre DKS-forskere bekrefter at det eksisterer spenninger i DKS-feltet, men mener motsetningene innad i hver sektor er større enn det Borgen og Brandt hevder, og at begrepene monologisk og dialogisk formidling er lite anvendbare i beskrivelsen av spenningene (jf. Breivik og Christophersen (red.) 2013: 22). Det eksisterer altså ulike virkelighetsbeskrivelser blant forskere og DKS-deltakere av spenningsnivå, type motsetninger og deres utbredelse. Spørsmålet blir dermed om denne undersøkelsen i skolekonsertfeltet har bidratt til en ytterligere avklaring. Hvor stor grad av konflikt og konsensus er det egentlig mellom skolekonsertdeltakerne i deres

syn på og beskrivelser av kvalitet i disse debattene? Hva er de uenige om, og hvem målbærer de ulike kriteriene for kvalitet i skolekonserter?

Selv om studien ikke inneholder noen statistisk representativ kartlegging av samarbeidspartenes kvalitetssyn, er tendensene i svarene som er avgitt interessante. Som nevnt er alle de voksne representantene og mange av elevene enige i hovedmålet om *kulturelt mangfold* i vid betydning. De ønsker seg et variert skolekonserntilbud og ulike former for dialogiske og monologiske skolekonserter. Det er også stor konsensus om at *formidlingskvalitet* og indre dialog er viktig i begge typer skolekonserter. Denne enigheten stemmer godt med de kritiske høringsuttalelsene til Borgen og Brandts evaluering og med Fjelds undersøkelse av læreres syn på monologisk og dialogisk formidling (Fjeld 2007). Når en ser hvor forskjellig musikk- og skolerepresentantene i undersøkelsen *prioriterer*, virker det imidlertid som Borgen og Brandt kan ha avdekket noen reelle forskjeller. Hvor spenningsfylt det praktiske samarbeidet om prioriteringer er har ikke vært tema her, så det kan ikke studien gi noe klart svar på. Trolig avhenger dette av hvordan partene forholder seg til uenighet, og av hva slags kulturelt mangfold som blir prioritert. Undersøkelsens viktigste funn i forbindelse med dette spørsmålet er nemlig at samarbeidspartenes representanter har ulike syn på hvilke typer skolekonserter som er *viktigst*.

Som beskrevet i kapitlet «Musisering og aktivisering» prioriterer alle studiens musikkformidlere monologiske skolekonserter *uten* ytre elevaktiviteter. De voksne skolerepresentantene mener derimot at dialogiske skolekonserter *med* slik elevaktivisering er viktigst. Dette er i samsvar med Borgen og Brandts funn. Skolekonserntformidlernes syn er her i tråd med Rikskonsertenes monolog- og produktfokuserte formål, og det kan dermed se ut som den dialog- og prosessorienterte visjonen har hatt mindre gjennomslag. Min hypotese om at Rikskonsertene heller har villet «berøre, overraske og begeistre» med «levende musikk av høy kvalitet» enn gjennom dialogiske prosesser ser altså ut til å stemme i den praksisen studien omfatter (Rikskonsertene 2008-2009). Samtidig er informantenes svar mer nyanserte enn i Borgen og Brandts analyse og min hypotese, siden både musikk- og skolerepresentantene ønsker begge formidlingsformer i det samlede tilbudet. Her er enigheten de voksne deltakerne imellom større enn i NIFU STEP-evalueringen (Borgen og Brandt 2006). Elevene er som vanlig delt i sine syn. Noen vil helst ha skolekonserter der de «ser og hører på konserten», mens andre helst vil være med og «lage musikk». *Hvorfor* prioriterer deltakerne så forskjellig? Hva er det som blir

borte og som de dermed savner i den type skolekonserter de mener det er minst behov for?

For lærerne, kulturkontaktene og inspektørene er dette spørsmålet enkelt. De savner *ytre elevaktiviteter* i de monologiske skolekonsertene, men hvorfor er de så opptatt av denne type elevaktivisering? De voksne skolerepresentantene hevder at elevene trenger det. «Ungene må få lov til å være aktive», som en kulturkontakt sier det. De får støtte i Uni Rokkansenterets DKS-studie, der gruppeintervjuer med S-/M-trinnslever inngår. «Ønsket om egenaktivitet og større grad av frihet er et gjennomgående trekk i våre intervjuer (med elevene)», skriver Christophersen i sluttrapporten, der hovedfokuset ligger på svarene fra 3. og 4.klassingene. «Når de er på konserter, vil de bevege seg, danse og synge med.» Og «elevene er stort sett negative til en passiv tilhører- eller tilskuerrolle» (Breivik og Christophersen (red.) 2013: 64, 63).

Det er derfor overraskende at både småtrinns- og mellomtrinnslevenes svar i denne undersøkelsen er helt annerledes. Kun et fåtall av disse elevene ønsker egenaktivitet i alle skolekonserter. De aller fleste vil ha både konserter med og uten ytre elevaktiviteter. Som ei 5. klasse-jente på Oslo-skolen sa det: «Begge deler!» Og det mest overraskende er at noen barnetrinnslever *ikke* vil delta aktivt i skolekonserter. De vil helst bare være publikum og «se og høre på konserten».

Hvorfor Uni Rokkansenterets forskere og jeg har fått så forskjellige svar, kan ha med *utvalg* og *metodene* vi anvender å gjøre. Mens de har brukt gruppeintervjuer og observasjon, har jeg anvendt gruppeenquete som innledning til klasseintervjuer og uformelle samtaler i forbindelse med observasjoner. Og det er særlig i de individuelle elevsamtalene og spørreskjemaene at elevenes forskjellige syn på formidlingsformer viser seg. Det kan dermed være at *gruppepresset* og *tunnelsynet* som lett oppstår i gruppesamtaler gjør at nyansene og ulikhetene i elevenes synspunkter her ikke kommer godt nok frem (jf. Janis 1982). Nå er ikke utvalget representativt verken i Uni Rokkansenterets DKS-studie eller denne undersøkelsen, så de ulike svarenes fordeling kan ikke generaliseres. Denne studien viser imidlertid at det finnes flere *forskjellige* syn blant S-/M-elever på egenaktivitet i DKS-produksjoner enn de som kommer frem i Uni Rokkansenterets sluttrapport.

Lærernes prioriteringer i undersøkelsen behøver imidlertid ikke ha med elevenes uttalte ønsker å gjøre. Vektleggingen av ytre aktivitet kan bunne i lærernes praksisteori og det kunnskapssynet som råder i skolen, selv om

lærerne ikke knytter eksplisitt an til dette i sine svar. Elevenes egenaktivitet og ansvar for egen læring tillegges stor vekt både i Mønsterplanen fra 1987 (M87), læreplanene fra 1997 (L97) og i Kunnskapsløftet (LK 2006). Som nevnt bygger denne undervisningstradisjonen på *Learning by doing*, den norske forkortelsen av Deweys prinsipp, og tanken om at læring gjennom egenaktivitet setter sterkest spor.⁵ Dessuten kan lærernes vektlegging av slik aktivisering også handle om mange skolars manglende kompetanse i kunstfag. Departementet avviser riktignok at DKS skal være en løsning på dette problemet:

Den kulturelle skulesekken skal ikkje vere ei erstatning for estetiske fag eller andre fag i skulen, men kome i tillegg. Kunstnarane og kulturarbeidarane skal ikkje gå inn i skulen og erstatte lærarane, men vere kunstnarar og kulturarbeidarar fullt og heilt (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 23).

Selv om departementet tydeligvis ikke vil åpne for en slik debatt, ønsker kanskje mange lærere og skoleledere likevel at «kunstnarane og kulturarbeidarane skal gå inn i skulen» og hjelpe dem med undervisningen i kunstfagene. Kulturkontaktens kvalitetsbeskrivelser av verksteds-produksjonen *LyDoku* ved Oslo-skolen, kan tyde på det:

LyDoku ruler. Meget bra. [...] elevene får en stor deltakelse i aktiviteter som er en helt ny erfaring for dem og som de synes er kult å oppleve at de får til på en enkel måte. [...] Godt utført av de ansvarlige.

Det er utøvernes evner til å lede elevene i *andre* typer kunstaktiviteter enn de skolen gir, som gjør at «*LyDoku* ruler» for denne kulturkontakten. Aktivitetene blir «en helt ny erfaring» for elevene, og det er slike kunstaktiviteter som blir borte hvis skolene bare får monologiske produksjoner uten ytre dialog.

Hva er det da musikkformidlerne savner i disse elevaktiviserende skolekonsertene? Mens fravær av ytre dialog er lett å beskrive, kan det være vanskeligere å få øye på det som forsvinner i konserter med vekt på dialog. Hvorfor er musikkformidlerne så opptatt av de monologiske skolekonsertene? *Musikken* kan bli borte i dialogiske produksjoner, svarer utøverne, produsentene og de turnéansvarlige, og presiserer viktigheten av at musikken får sin plass i skolekonserten.

5 Som beskrevet i kapitlet «Ytre og indre dialog» formulerte Dewey og Mclellan prinsippet slik: «Learn to know by doing, and to do by knowing» (Mclellan og Dewey 1889: 182).

Deres svar er i tråd med «det verkorienterte paradigmet» Kari Holdhus mener preger de kunstneriske kvalitetsoppfatningene i skolekonsertfeltet (Holdhus 2014: 172ff). Svarene stemmer også med min hypotese om at det kunstneriske objektet får mindre oppmerksomhet i dialogisk formidling, men har musikkformidlerne rett? Er det riktig at musikken forsvinner?

Min hypotese og musikkformidlerens påstand blir dels bekreftet og dels avkreftet i denne undersøkelsen. I dialogiske skolekonserter som *Solo solo – en griot forteller sin historie*, forsvinner nemlig ikke musikk som kunstnerisk objekt, men det *forandres*. Musikkformidlerne har rett i at musikk i betydningen utøvers musisering og fremføring av musikkverk får mindre plass i slike elevaktiviserende skolekonserter. Kvaliteten på skolekonserten som et profesjonelt kunstprodukt kan dermed bli lavere. Samtidig kan *prosesskvaliteten* bli høyere. Når musikeren bruker sin kunstneriske kompetanse til å utvikle musikalske, kunstnerisk utformete dialoger sammen med elevene slik Solo Cissokho gjør, får dialogene både høy kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet. Dialogene blir musikalske prosesser som gjør elevene til kompetente medutøvere. I slike skolekonserter tar musikeren rollen som en *activator* i tråd med Hatties prinsipper for *Visible learning* og driver prosessene fremover (Hattie 2009: 25-26). Kunstnerisk kvalitet i ytre elevaktivisering handler dermed om utøverens kunstneriske tilrettelegging og ledelse av dialogiske kunsthandlinger. Slike musikkdialoger i skolekonserter kan gi et *større* fokus på musikk, fordi elevene ikke trenger variasjon i form av tverrkunstneriske uttrykk.

Samtidig viser studien også eksempler på at musikken *kan* bli borte i skolekonserter med vekt på elevaktivitet. Når elevaktivitetene kun handler om kontaktskaping, og elevene ikke dras inn i musikalsk samspill, blir elevaktivitetene *pauser* mellom de dialogiske og monologiske musikkuttrykkene i konserten. Da trekkes elevenes oppmerksomhet bort fra musikk både som kunstnerisk produkt og prosess. *Formidlingskvaliteten* kan fortsatt være høy. Mange av elevene og lærerne i undersøkelsen viste stor begeistring for slike kontaktskappende elevaktiviteter. Den kunstneriske kvaliteten i denne formen for dialog blir imidlertid lavere. Fokus på musikk som kunstnerisk objekt også i de elevaktiviserende skolekonsertene kan derfor føre til høyere kunstnerisk prosesskvalitet.

Dialog i skolekonserter handler imidlertid ikke bare om ytre aktiviteter. I utforskningen av samarbeidspartenes syn på formidlingskvalitet har jeg vektlagt ulike former for *indre* elevdialog. Alle de tverrkunstneriske

skolekonsertene på S-/M-trinnet tyder på at kopling av flere kunstformer ofte anses som nødvendig for å skape denne type dialog med barneskoleelever. Likevel er musikkformidlerne mer skeptiske enn lærerne også når det gjelder tverrkunstneriske musikkproduksjoner. Selv om førsteprioritet hos de fleste informantene fortsatt er mangfold, mener alle musikkprodusentene, musikerne og de turneéansvarlige i undersøkelsen at rene musikkproduksjoner er viktigst. Hos lærerne, kulturkontaktene og inspektørene er det igjen motsatt. De mener det er større behov for tverrkunstneriske skolekonserter. Elevenes svar er stadig forskjellige, men her er de mer i samsvar med lærerne. Det er bare noen få av studiens elever som helst vil ha rene konserter. De fleste foretrekker «skolekonserter med fortellinger og skuespill» eller begge deler. Det gjelder ikke bare småtrinnslevene, men også 6. og 7. klassingene. Behovet for *helhetssansing* og *interart* er altså til stede ikke bare hos de minste, men også hos de større mellomtrinnslevene (jf. Bjørkvold 2014: 141-146).

Musikkformidlerne har samme begrunnelse for sin prioritering av rene skolekonserter som for sin vektlegging av monologiske produksjoner. De mener musikken lett blir skadelidende i tverrkunstneriske skolekonserter. Har de rett i dette? Kan musikken forsvinne når den koples til verbale og visuelle uttrykk? Også her gir undersøkelsen nyanserte svar. Som i de elevaktiviserende konsertene får utøvernes musisering og fremføring av musikkverk mindre plass i studiens tverrkunstneriske produksjoner. Det virker også som de auditive uttrykkene lett forsvinner fra elevenes oppmerksomhet i de skolekonsertene der ord og historier vektlegges. Når de verbale uttrykkene blir musikkdialoger slik som i *Solo solo*, og monologiske musikkuttrykk som i *Trio for to skuespillere og spansk gitar*, lytter elevene derimot *mer* aktivt. Det samme skjer når uttrykk som dans og andre kroppsbevegelser visualiserer musikken som i *Alene med 1000 tanker* og *Trio*. Musikken får da et *klarere* fokus gjennom å koples til verbale og visuelle uttrykk.

Med dialogiske produksjoner som *Solo solo* og tverrkunstneriske produksjoner som *Alene med 1000 tanker* og *Trio for to skuespillere og spansk gitar* utfordres musikkformidlerens oppfatning av hva musikk er. Musikk er ikke bare musikkverk og musikers egenutøving, men også dialogiske musikkprosesser og tverrkunstneriske, monologiske musikkuttrykk. Dessuten forsvinner musikken for elevene hvis de ikke får auditive inntrykk. I skolekonserter handler musikk derfor til syvende og sist om elevers *auditive erfaringer*. Musikkaktørens mål om formidling av *musikk* fordrer da en kunnskap om

hva som tiltrekker seg elevenes auditive oppmerksomhet i ulike typer skolekonserter. Det dialogiske perspektivet er derfor viktig ikke bare for debattene om formidlingskvalitet, men også for å bringe diskusjonene blant de innflytelsesrike musikkaktørene om kunstnerisk kvalitet i skolekonserter videre.

Det dialogiske og monologiske perspektivet innebærer imidlertid gjensidige utfordringer. I møtet med monologiske musikkformidlers insistering på viktigheten av musikk, blir også *dialogistene* utfordret (jf. Bakthin 1981). Hvis kvalitet i skolekonserter ikke bare betyr formidlingskvalitet, men også *kunstnerisk* kvalitet, trenger formidlerne en bevissthet om musikk som kunstnerisk uttrykk. Spørsmålet blir *hva* den indre og ytre dialogen skal dreie seg om. Den kunstneriske tilretteleggingen av elevaktiviteter og musikkens plass i tverrkunstneriske skolekonserter blir da sentrale temaer i kvalitetsdiskusjonene.

Utfordringene for musikkformidlerne handler derfor ikke bare om partenes ulike kvalitetssyn, men også om hva slags *kompetanse* som kreves i ulike typer skolekonserter. Formidlerne trenger kunnskap om kunstnerisk tilrettelegging av *dialoger* så vel som formidlingskvalitet i *monologer*. Dessuten er tverrkunstnerisk musikkformidling som preger mange S-/M-trinnskonserter tydeligvis en krevende utfordring. Det virker som det her er et problem at mange musikere og musikkprodusenter mangler *scenisk kompetanse*. Det er enighet om at musikkformidlere trenger relevant scenisk kunnskap i skolekonserter. Når de trekker inn scenisk bistand i en skolekonseptproduksjon, opplever imidlertid noen musikere og musikkprodusenter at de blir prisgitt scenekunstnere uten musikkkompetanse og forståelse for musikk som kunstnerisk uttrykk. Samtidig opplever også enkelte scenekunstnere at noen musikkprodusenter ikke har kunnskap om og forståelse for den kompetansen scenekunstnere kan bidra med i skolekonserter.

Programrådet for skolekonserter som inntil videre fortsatt skal kvalitetssikre musikktilbudet i DKS, har som nevnt heller ikke scenekunst som fast kompetanse. Her kan rådets mandat være både et symptom på og en medvirkende årsak til kompetansemangelen. I dette mandatet er det kun *musikkfaglig* og pedagogisk kompetanse som vektlegges i retningslinjene for sammensetning (jf. Rikskonsertene 2008, 2015). Kulturtanken/Rikskonsertenes konsertsjef sier som nevnt at det er mulig å trekke inn scenekunstkompetanse i Programrådets vurderinger. Han mener likevel dette sjelden er nødvendig, siden scenekunst i skolekonserter kun brukes som «virkemidler til å styrke musikkformidlingen», ikke som selvstendige uttrykk. Denne studien har

imidlertid vist at noen scenekunstnere bidrar med andre type vurderinger, ikke bare av scenekunst som kunstform, men av scenekunst som virkemiddel i formidling av musikk. Siden skolekonserttilbudet inneholder så mange tverrkunstneriske produksjoner, blir spørsmålet om også scenekunstnere er nødvendige for å sikre «bred faglig kompetanse» i vurderingene av dette tilbudet (Ibid).

Diskusjonen om bruk av scenekunstkompetanse i skolekonserter kan likevel tyde på at scenekunstnere bør ha kunnskap om musikk for å kunne bidra med relevante vurderinger i denne sammenhengen. Scenekunstkompetanse tilpasset musikk som kunstform er tydeligvis et viktig utviklingsområde for skolekonsertprodusenter, musikere og ikke minst norsk kunstutdanning. Her er det interessant å se at det finnes scenekunstnere med musikkkompetanse og musikkforståelse som bidrar med nyskaping av skolekonsertformen, slik som i *Alene med 1000 tanker* og *Trio for to skuespillere og spansk gitar*. Disse scenekunstnerne representerer noen marginale stemmer som kan bringe debatten om musikk kontra tverrkunstneriske uttrykk i skolekonserter videre. Forholdet mellom musikk og annen performativ kunst i skolekonserternes utforming er derfor en utfordring for både musikk- og scenekunstfeltet.

Når musikken gir mening

Debatten om kvalitet og relevant kompetanse handler om hva som gir og bør gi elevene mening i ulike typer skolekonserter. Når musikken gir mening, koples det monologiske og dialogiske perspektivet i musikkformidlingen. Både kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet blir ivaretatt. Med tittelen for denne studien forsøker jeg altså å illustrere et mulig *konsensusnivå* for diskusjonene om kvalitet i skolekonserter, som også rommer deltakernes ulike prioriteringer.

Er tittelen et presist og treffende språkbilde? «Når musikken gir mening» er i slekt med Dewey og Bubers uttrykk «levendegjøring av kunst» (Buber 1923/1967: 12; Dewey 1934/2005: 2,4). I begge disse språkbildene vektlegges både avsenders og mottakers perspektiv. Samtidig kan uttrykkene, i likhet med mange av skolekonsertdeltakernes språklige bilder, fylles med ulikt innhold. Når jeg velger ordet *mening*, er det derfor med Wittgensteins *språkspill* som for-bilde (Wittgenstein 1953/1984: § 88f). Gjennom denne metaforen illustrerer Wittgenstein hvordan alle utsagn og språklige enheter inngår i ulike praksiser

som springer ut av forskjellige livsformer. Han eksemplifiserer dermed forholdet mellom språk og livsform med det tyske ordet *Spiel*. Dette anvendes i ulike kontekster, og slik gis ordet stadig forskjellig meningsinnhold. *Spiel*, som betyr både *spill* og *lek* på norsk, beskriver altså ulike former for spill og lek avhengig av hvilken sammenheng ordene brukes i. I sine tekster søker Wittgenstein derfor ikke etter ordenes *egentlige* innhold, men beskriver de konkrete og kontekststahengige erfaringene ordene er uttrykk for.

I denne studien er det nettopp slike konkrete, både typiske og atypiske skolekonserterfaringer jeg har prøvd å få beskrevet. Ved å bruke ordet *mening* i valg av språkbilde, tenker jeg altså ikke på de historiske og komplekse teoretiske diskusjonene om hva mening i musikk er. Det er ikke den debatten jeg deltar i med denne studien, for jeg er ikke ute etter musikken og meningsbegrepets «sanne» innhold. Jeg velger begrepet mening fordi det i likhet med *kvalitet* og *spill* er et så mangetydig begrep. Derfor er det egnet som en betegnelse for det nyanserte konsensusnivået i skolekonsertdebattene det er viktig å få beskrevet, hvis skolekonsertdeltakerne skal kunne samarbeide om kvalitet. De trenger et samarbeidsgrunnlag som rommer også det de er uenige om. Her kan ordet mening betegne det som er *felles* for alle slags ønskelige, konkrete skolekonserterfaringer, der musikk på ulike måter gir elevene mening. Dessuten er det kanskje et vel så tydelig og treffende begrep som *kvalitet* for det skolekonsertdeltakerne er opptatt av.

I debatten om hva som gir og bør gi mening i en skolekonsert, blir det relevant å trekke inn regissøren Tore Vagn Lids polemikk mot det han mener er et tekstfiksert teatermiljø (Lid 2006: 1-2). Hans problematisering av begrepene konsert og teater innebærer en utfordring også til musikkaktørene i DKS: Hva er *viktige* kunsterfaringer i skolekonserter? Da blir diskusjonstemaene ikke bare indre kontra ytre dialog, musikk kontra tverrkunstneriske uttrykk, men også hva som er en skjellsettende, eksistensiell skolekonserterfaring (jf. Bollnow 1959/1976). Eller for å bruke elevenes språk: Hva er en spennende skolekonsert, der det skjer noe?

På disse spørsmålene gir igjen aktørene og deltakerne i skolekonsertfeltet forskjellige svar. Rikskonsertene har siden 2006 fokusert på de gode i betydningen *positive* opplevelsene gjennom sin visjon om å berøre, overraske og begeistre (Bergroth-Plur 2008; Rikskonsertene 15.03.2016: 4). Kulturdepartementet mener DKS også bør *provosere* og forarge, ikke bare gjøre elevene positivt innstilt (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Kulturtanken har

inkorporert dikotomien i sine verdier og vil balansere mellom å være *modig* og *samlende* (Kulturtanken 23.11.2016). Blant skolekonsertdeltakerne finnes begge syn enten hver for seg eller i ulike typer kombinasjoner, og noen elever synes tydeligvis det er «gøy» både å bli begeistret og forarget. Disse elevene anvender ord som *gøy* og spennende for både utfordrende, underholdende, alvorlige og humoristiske produksjoner de blir engasjert av. Meningsbegrepet rommer, som *levendegjøring*, både de behagelige og de ikke behagelige, men like fullt ønskelige og meningsfulle konsertopplevelsene. *Når musikken gir mening* blir dermed et bilde på ulike typer viktige, spennende og «gøye» skolekonsertferinger som setter spor hos elevene.

Studiens musikk- og skolerepresentanter har vært deltakere i flere skolekonserter. De har dermed klare oppfatninger av hva kvalitet i skolekonserter kan innebære. Opplevelsene av de ulike konsertene har gitt dem mange og sterke *meninger* om musikk og formidling. Tittelens språkbilde avspeiler derfor også hovedmålet med denne studien, nemlig å bidra til meningsfulle meningsutvekslinger om kvalitet i skolekonserter. Slik kan musikk i DKS gi stadig nye former for mening.

Referanser

- Adorno, Theodor W. (1970/1998). *Eстетisk teori* (oversatt av Arild Linneberg). Oslo: Gyldendal.
- Aristoteles (2006). *Retorikk* (oversatt av Tormod Eide). Oslo: Vidarforlaget.
- Bakhtin, Mikhail M. (1979/2005). *Spørsmålet om talegenrane* (oversatt av Rasmus T. Slaatelid). Oslo: Ariadne.
- Bakhtin, Mikhail M. (1975/1981). *The dialogic Imagination: Four Essays* (oversatt av Caryl Emerson & Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Bamford, Anne (2006/2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (oversatt av Morten Nymoen). Oslo: Musikk i Skolen.
- Bastian, Peter (1988). *Inn i musikken. En bok om musikk og bevissthet* (oversatt av Atle Næss). Oslo: Gyldendal.
- Bergendal, Göran (1977). «Kommentatorsteknik» i Irving, D/Bergendal, G/Elliott, N/Lindström, Å: *Musiken, artisten, publiken*. Stockholm: Rikskonsertene.
- Bjørkvold, Jon Roar (2014). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag.
- Bleikli, Tor Christian (2001). «Biomechanic», Berlin, www.transiteatret.com/biomechanik.html [Lest 27.06.2011].
- Blengsdalen, Anne Svånaug (2015). *Med Spil at betiene Alle og Eenhver. Stadsmusikantordningen i Norge 1660-1800 med særlig vekt på Kongsberg og Skien*. Doktoravhandling ved NTNU 2015: 163.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959/1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk* (oversatt av Reidar Myhre). København: Christian Ejlers' Forlag og Oslo: Forlagsentralen.
- Borgen, Jorunn Spord (2003). *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Oslo: Norsk kulturråd Notat nr 57.
- Borgen, Jorunn Spord (2008). «Det urørlige. I kulturpolitikkforskningen. Om Den kulturelle skolesekken og realiseringen i opplæringen.» Nordisk kulturpolitisk tidsskrift, nr.1/2008.
- Borgen, Jorunn Spord (2011). «DKS – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk?» I: P. Mangset og K. Skjeldal, *KulturRikets tilstand 2010*. Konferanserapport fra Senter for kultur- og idrettsstudier, Porsgrunn: Høgskolen i Telemark s. 34-40.
- Borgen, Jorunn Spord og Synnøve S. Brandt (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP Rapport 5.
- Bourdieu, Pierre (1979/1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax.

- Bourdieu, Pierre (1970/1996). *Symbolisk makt. Artikler i utvalg* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax.
- Bourriaud, Nicolas (1998/2007). *Relasjonell estetikk* (oversatt av Boel Christensen-Scheel). Oslo: Pax Artes 16.
- Breivik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen (2012). *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*. Notat 8-2012. Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Breivik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen (red.) (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Norsk Kulturråd/Fagbokforlaget.
- Brummet, Barry (1994). *Rhetorical Dimensions of Popular Discourse*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Buber, Martin (1923/1967). *Jeg og Du* (oversatt av Hedvig Wergeland). Cappelen's populære skrifter, Oslo: Cappelen.
- Burke, Peter (1978). *Popular Culture in Early Modern Europe*. New York: Harper & Row.
- Christensen, Torild Wagle (2010). «Kultur, formidling og kvalitet» i Grothen, Geir og Connie Reksten (red.). *Kulturfagene – En innføring*. Oslo: Spartacus s. 125-156.
- Christensen, Torild Wagle (2015). *Når musikken gir mening. Hovedtrekk i en studie av kvalitet i skolekonserter*. HiT-rapport nr. 11-2015.
- Christensen, Otto M. (2010). «Kunst og kunstnere fra antikken til romantikken» og «Det moderne og det postmoderne» i Grothen, Geir og Connie Reksten (red.). *Kulturfagene – En innføring*. Oslo: Spartacus s. 71-118.
- Cordt-Hansen, Hege Marthe (2008). *Høy standard. En undersøkelse av kvalitetsforståelser i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975). «Play and intrinsic reward». *Journal of Humanistic Psychology*: No. 15 s. 41-63.
- Dahle, Gro (2005). «20 minutter om barn og kunst» i T. Østerberg (red.). *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd s. 82-91.
- Dalai Lama (2002) [2001]. *Et åpent hjerte. Medfølelse i praksis* (oversatt av Monica Carlsen). Oslo: Arneberg forlag.
- Dale, Erling Lars (1995). «Kunstformidling i skolen» i Fellestrådet for kunsthøgskolen: *Kunsthøgskolen – til besvær eller begjær?* Oslo: Tell Forlag.
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd-rapport nr 2.
- Danielsen, Arild (2014). «Barn og unge som publikum» i Røyseng et al (red.). *Begreper om barn og kunst*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Danto, Arthur (1964). «The Artworld» i *The Journal of Philosophy*: Vol. 61, No. 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting (15.10.1964: 571-584). <http://estetika.ff.cuni.cz/files/Danto.pdf> [Lest 21.12.2016].
- de Vibe, Michael og Ragnar Karem (2007). *Nå, tilstedeværelse i hverdagen*. Oslo: Karem/de Vibe.

- Dewey, John (1934/2005). *Art as Experience*. USA: Penguin Group.
- Dewey, John (1916/1961). *Democracy and Education*. New York: Collier-MacMillan.
- Dickie, George (1997). *Introduction to aesthetics: an analytic approach*. New York: Oxford University Press.
- Espeland, Magne (2011). «A century of music listening in schools: towards practices resonating with cultural psychology?» i Margaret S. Barret: *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford University Press.
- Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fink, Hans (1992). «Når verdidommer faller» i Karin Gundersen og Ståle Wikshåland (red.). *EST III Kunst og erkjennelse. Grunnlagsproblemer i estetisk forskning*. Oslo: NAVF.
- Fjeld, Anne Grimstad (2007). *Samspill. Om tilrettelegging og bruk av Rikskonsertenes skolekonserter som pedagogiske tekster*. Masteroppgave i pedagogiske tekster, Høgskolen i Vestfold.
- Fredens, Kjeld og Kirsten Fredens (1991). *Musikalsk Odysse. Barnets musikalske utvikling i teori og praksis*. Herning: Folkeskolens Musiklærerforening.
- Færevik, Unni (2009). *Kvalitet i DKS. En diskursanalyse*. Masteroppgave Høgskolen i Telemark, Bø.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1990/2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo Pax.
- Gallwey, W. Timothy (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- Gardner, Howard (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Gardner, Howard & Csikszentmihalyi, Mihaly & Damon, William (2002). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Basic Books.
- Geirland, John (1996). «Go With The Flow». Wired magazine, September, Issue 4.09. http://www.wired.com/wired/archive/4.09/czik_pr.html [Lest 21.12.2016].
- Gladso, Svein, Ellen K. Gjervan, Lise Hovik og Annabella Skagen (2005). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gripsrud, J. (red.) (2002). *Populærmusikken i kulturpolitikken*. Oslo: Norsk kulturråds rapport 30.
- Green, Barry with Gallwey, W. Timothy 1986. *The Inner Game of Music*. New York: An Anchor Press Book.
- Grothen, Geir og Connie Reksten (red.) (2010). *Kulturfagene – En innføring*, Oslo: Spartacus.
- GSI 2016-2017. Grunnskolens informasjonssystem. <http://gsi.udir.no/> [Lest 21.12.2016].
- Guss, Faith Gabrielle (2001). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. HiO-rapport 2001 nr. 6. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

- Guss, Faith Gabrielle (2003). *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. HiO-rapport 2003 nr. 29. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Guss, Faith Gabrielle (2003). *Lekens drama 2. En artikkelsamling*. HiO-rapport 2003 nr. 28. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Guss, Faith Gabrielle (2003B). «To magiske rom: Om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst» i *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. HiO-rapport 2003 nr. 29.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1981/1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Utdrag av *Theorie des kommunikativen Handelns* (oversatt av Jon-Alfred Smith og Jon-Hjalmar Smith). Oslo: Tano Aschehoug. <http://www.nb.no/nbsok/nb/bb1e5d765f6148f7e0ddcda8c8d512a1.nbdigital?lang=no#0> [Lest 20.12.2016].
- Handagard, Ingvild (2005). *God i muntlig? Fortellerteknikk, retorikk og fremføringskunnskap*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Harding, Sandra (1991). «'Strong Objectivity' and Socially Situated Knowledge» in *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press s. 138-163.
- Hargreaves, David J. (1982). «The development of aesthetic reaction to music» [Spesialutgave]. *Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, David J. (2012). «Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity». *Psychology of Music* 2012 40: 539. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735612444893> [Lest 29.12.2016].
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haukelien, Heidi og Bård Kleppe (2009). *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*. TF-rapport nr. 254.
- Holdhus, Kari (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. Avhandling (Ph.d.) – Aarhus Universitet.
- Horgmo, Gunhild. Prosjektbeskrivelse «Unge kritikere». Udatert og upublisert.
- Hume, David (1757). «Of the Standard of Taste» i *Four Dissertations*. Public domain text of «Of the Standard of Taste» at California State University, <http://www.csulb.edu/~jvancamp/361r15.html> [Lest 21.12.2016].
- Hume, David (1757). «Om standarden for smak» (oversatt av Agnete Øye) i Bale, Kjersti og Arnfinn Bø-Rygg (red.) (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget s. 17-31.
- Imsen, Gunn (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irving, Dorothy (1987). *Yrke: Musiker. Tankar kring musikkommunikation*. Rikskonserters skriftserie Accent nr. 12.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Janis, Irving L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jensen, Per og Inger Ulleberg (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, Kjell S. (1987). «Praksis-perspektivet og dets implikasjoner for forståelsen av kunst» i Norsk filosofisk tidsskrift 22.
- Johnson, Julian (2002). *Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value*. Oxford: Oxford University Press.
- Juul, Jesper (1996). *Ditt kompetente barn* (oversatt av Lisbeth Lyngaas). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kaufmann, Geir (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kayser, Torstein (2012). *Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken: Sosiokulturelle perspektiv på deltagelse i musikkverksted*. Masteroppgave, Høgskolen i Bergen.
- Kivy, Peter (1995). *Authenticities. Philosophical Reflections on Musical Performance*. New York: Cornell University Press.
- Kjeldsen, Jens E. (2006/2009). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Kjølberg, Kristin (2010). *Rom for romanser. Om konsertdramaturgisk musikkformidling i romansekonserter*. Oslo: NMH-publikasjoner 2010: 1.
- Kjølberg, Kristin (2014). *Skolekonserter av høy kvalitet. En studie av Rikskonsertenes programråds vurderinger og kvalitetssikring av skolekonseptproduksjoner*. <http://www.kulturtanken.no/fou-musikk> [Lest 21.12.2016].
- Kjørup, Søren (2000). *Kunstens filosofi. En innføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleppe B., O.K. Berge og O.M. Hylland (2009). *Kvalitet og forankring. En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland*. TF-rapport nr. 259. Bø: Telemarksforskning.
- Knabe, Peter-Eckhard (1972). *Schlüsselbegriffe des kunsttheoretischen Denkens in Frankreich von der Spätklassik bis zum Ende der Aufklärung*. Düsseldorf: Verlag.
- Kristensen, Eivind (2005). «Livlig lydlek i gymsalen» i Musikk-Kultur nr. 7/05.
- KUD 09.06.2010. «Den kulturelle skolesekken: Fordeling av spillemidlene for skoleåret 2010-2011». Oslo: Kulturdepartementet.
- KUD 27.06.2016. «Den kulturelle skolesekken – fordeling av spillemidler for skoleåret 2016-2017». Oslo: Kulturdepartementet.
- KUD 18.08.2015. «Den kulturelle skolesekken styrkes». Pressemelding. Oslo: Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-kulturelle-skolesekken-styrkes/id2429939/> [Lest 21.12.2016].
- KUD 22.02.2016. «Statsbudsjettet 2016 – tildelingsbrev – Rikskonsertene». Oslo: Kulturdepartementet. <http://www.rikskonsertane.no/om-oss>. [Lest 23.11.2016].
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskoleløftet. Kulturskole for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/> [Lest 21.12.2016].

- Kunnskapsforlaget (1986). Kunnskapsforlagets blå ordbøker. *Fremmedordbok*. Oslo: Aschehoug og Gyldendal norsk forlag.
- KL (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenalopplæring*. Utdannings- og Forskningsdepartementet. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> [Lest 21.12.2016].
- Kvile, Synnøve (2011). *Mellom liten og stor, tonar og ord: Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave, Høgskolen i Bergen.
- Langer, Susanne K. (1942/1952). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*, a Mentor Book. New York: Harvard University Press.
- Langsted, J., K. Hannah og C. R. Larsen (2008). *Ønskekysten. En håndbog i evaluering af teater, dans og musik*. Klim, Århus.
- Langsted, J., K. Hannah og C. R. Larsen (2003). *Ønskekvist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Klim, Århus.
- Lid, Tore Vagn (2006). «Kall det heller teater - Den dramatiske teksten i kampsonen» i Norsk Shakespeare og teatertidsskrift nr. 2 2006, <http://www.transiteatret.com/bakom/kall-det-heller-taeter-av-tore-vagn-lid-pdf> [Lest 17.10.2014].
- Lidén, Hilde (2004). *Tørrfisker stinka, men kahytten var topp - En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: ISF-rapport 012.
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996.
- Markussen, Eilen Kathinka (2011). *Etter applausen: ungdommers erfaringer med skolekonserter og Den kulturelle skolesekken i et dannelsingsperspektiv*. Masteroppgave, Høgskolen i Bergen.
- McLellan, James Alexander & John Dewey (1889). *Applied psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Boston: Educational Publishing Company.
- Meyer, Leonard B. (1967/1994). *Music, the Arts and Ideas. Patterns and predictions in twentieth-century culture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Morgan, Colin & Stephen Murgatroyd (1999). *Total Quality Management in the Public Sector. An international perspective*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Morgenbladet 1.07.2016. «Dannelsesdirektøren». Intervju med Kulturtankens direktør Lin Marie Holvik.
- M87. *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo: H. Aschehoug & Co 1987.
- Nagel, Lisa og Lise Hovik 23.04.2014. «Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi?» Oslo: <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirkning-hovik-og-nagel>. [Lest 21.12.2016].
- Nagel, Thomas (1986). *The View from Nowhere*. Oxford University Press.
- Nasjonale prøver. <http://www.udir.no/nasjonaleprover> [Lest 21.12.2016].
- NCA og CASE center (2016-2020). *DiSko: Skole og konsert – fra formidling til dialog*. The Norwegian Concert Agency (NCA) & CASE center ved Høgskolen i Stord/Haugesund.

- <http://casecenter.no/projects/school-and-concert-from-transmission-to-dialogue-disko/> [Lest 28.12.2016].
- Nesheim (1994). *Med publikum som mål*. Oslo: Norsk musikforlag.
- NMH (2009). «Studieplan Diplomstudiet i utøving» ved Norges musikkhøgskole. 19. mars 2004, rev. 18. juni 2009. www.nmh.no [Lest 18.05.10].
- NMH nettnotat. «Alle studietilbud» ved Norges musikkhøgskole. <http://nmh.no/studier> [Lest 23.12.2016].
- Scenekunstbruket nettnotat. «Om oss». <http://www.scenekunstbruket.no/> og Prosjektet «Unge stemmer». <http://ungestemmer.no/> [Lest 21.12.2016].
- NTNU nettnotat (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). «Ei gullrekke det svinger av». <http://www.ntnu.no/aktuelt/skapinge/jazz> [Lest 29.12.2016].
- Nygren, Pär (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal.
- Nygaard, Åshild S. og Guro von Germeten (red.) (2009). *Bruk konserten! Samspill, opplevelse og læring*. Oslo: Rikskonsertene.
- Online Etymology Dictionary. <http://www.etymonline.com> [Lest 29.12.2016].
- Overgaard, K. S. og F. Roar (1979). *Træk af den vestlige verdens musik. Fra gregoriansk sang til rock. Musikhistorisk håndbog*. København: Edition Wilhelm Hansen.
- PISA Programme. *PISA Programme for International Student Assessment*. <http://www.oecd.org/pisa/> [Lest 29.12.2016].
- Polanyi, Michael (1958/1974). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (1966/2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap* (oversatt av Erlend Ra). Oslo: Spartacus.
- Pascal, Blaise (1897). *Pensées*, fragment nr. 277 i Brunschvicgs utgave.
- Punch, Samantha (2002). «Research with Children: Same or Different from Research with Adults?» i *Childhood* 2002, 9 (3) s. 321-341. <http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20-%20research%20with%20children.pdf> [Lest 29.12.2016].
- Railo, Willy (1983). *Best når det gjelder: praktiske råd i idrettspsykologi og mental trening*. Norges idrettsforbund.
- Redfield, Robert (1956). *Peasant Society and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richards, Ivor Armstrong (1936/1965). *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul (1969/1974). *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics* (oversatt av Willis Domingo et al). Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, Paul (1979/1981). *Hermeneutics & the Human Sciences* (redigert og oversatt av John B. Thompson). Cambridge: University Press.
- Rönn, Magnus (red.) (2007). *En fråga om kvalitet*. Sverige: Santérus.
- Røyseng, Sigrid og Ellen K. Aslaksen (2003). *Pionerer i regional kunstformidling - Evaluering av Turneorganisasjon for Hedmark*. Telemarksforskning, Bø.

- Røyseng, Sigrid (2006). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten: Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Avhandling for Dr.polit-graden, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen.
- Simonsen, Mie Berg (2010). *Profesjonalisering av kor - Evaluering av en forsøksordning*. Norsk Kulturråd: FoU-publikasjon.
- Skjervheim (1976/1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: Aschehoug.
- Solhjell, Dag (2001). *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stavrum, Heidi (2013). «Begeistringsforskning eller evalueringstyrannei? Om kunnskap om kunst for barn og unge» i Nordisk kulturpolitisk tidskrift (NKT), vol 16, 2013, nr 01.
- Store norske leksikon. <https://snl.no> [Lest 29.12.2016].
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- St. meld. nr. 8 (1973-74). *Om organisering og finansiering av kulturarbeid*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Stranegård, Lars (red.) (2007). *Den omätbara kvaliteten*. Sverige: Norstedts Akademiska.
- Støa, Bente (2010). «Mellom kunst og virkelighet: Stedsspesifikk kunst og kunstformidlingsstrategier» i Grothen, Geir og Connie Reksten (red.). *Kulturfagene – En innføring*, Oslo: Spartacus s. 157-186.
- Svidal, Gro Marie (2010). *Ve´ dunderlæ – perspektiv på den munnlege kommentaren i hardingfelekonserteren*. Det utøvande masterstudiet med fordjupingsemne, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2013). *Kunsten å formidle*. Trondheim: Akademika forlag.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsen, Vidar (2003). «Litt mer kultur i skolen eller en ny kulturpolitikk» i Arabesk nr. 2/2003.
- Torgersen, Ulf (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, Ragnhild Opedal (2011). *Portvaktane. Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skulesekken i to bykommunar i Noreg*. Masteroppgave, Høgskolen i Bergen.
- UiA Nettnotat. «Studietilbud» ved Universitetet i Agder. <http://www.uia.no/studietilbud> [Lest 23.12.2016].
- Vibe, Nils, Miriam Evensen og Elisabeth Hovdhaugen (2009). *Spørsmål til Skole-Norge: Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleiere våren 2009*. NIFU-STEP Rapport 33/2009.
- Weber, Max (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1984). *Philosophische Untersuchungen i Werkausgabe*, 8 bind (bd. 1), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Wittgenstein, Ludwig (1969/1973). *Philosophische Grammatik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1977/2000). *Bemerkninger om fargene* (oversatt av Stian Grøgaard). Oslo: Pax Forlag.
- Wittgenstein, Ludwig (1977/1980). *Culture and Value* (oversatt av Peter Winch). Chicago: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1966/2008). *Forelesninger om estetikk* (oversatt av Mikkel B. Tin) i Bale, Kjersti og Arnfinn Bø-Rygg (red.) (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo Universitetsforlaget s. 245-253.

Dokumenter fra Kulturtanken, DKS og Rikskonsertene

- Bergroth-Plur, Ulrika 2008: «Rekruttering og kvalitet i skolekonsertordningen». Manus til foredrag på Rikskonsertenes fagarena 03.11.08, Oslo. Upublisert.
- Brekke, Jon Egil 2.06.16: Notat om sjangerregistrering av skolekonserter. Upublisert.
- Bøhle, Ragnhild og Anne Quale 2013: *KultArr: Rapport om pilotprosjekt 2011-2012*. www.rikskonsertane.no/fou [Lest 03.06.2016].
- Chocron, David (Nettnotat): «Interaksjonsformer i en skolekonsert (etter Nagel/Hovik)». Oslo: KT/RK. <http://www.produksjonshandboka.no/kvalitetssikring> [Lest 16.12.2016].
- DKS (Nettnotat 1): «Om DKS». <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken> [Publisert og lest 19.12.2016].
- Iversen, Matias Hilmar 07.02.2017: Notat om Programrådets sammensetning. Upublisert.
- Kulturtanken 23.11.2016: «Kulturtanken. Merkevare og identitet». <http://www.kulturtanken.no/hva-er-kulturtanken-1> [Publisert og lest 19.12.2016].
- Kulturtanken (Nettnotat 1): «Fagområder». <http://www.kulturtanken.no/> [Publisert og lest 19.12.2016].
- Kulturtanken (Nettnotat 2): «Om oss». <http://www.kulturtanken.no/> [Publisert og lest 19.12.2016].
- Kulturtanken – DKS 2016: Landsomfattende statistikk over de ulike uttrykkenes andel i DKS-tilbudet 2006-2015. Upublisert notat.
- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) 26.08.2016: Nyhetsbrevet «Direktøren deler kulturtanker». <http://www.rikskonsertane.no/nyheter/2582016-1> [Lest 16.12.2016].
- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) 28.09.2016: Nyhetsbrevet «Omstilling, tålmodighet og ansvar». <http://www.rikskonsertane.no/nyheter/direktornytt> [Lest 16.12.2016].
- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) 04.11.2016: Nyhetsbrevet «Nytt fra oss i Kulturtanken». <http://www.rikskonsertane.no/nyheter/nytt-fra-oss-i-kulturtanken> [Lest 16.12.2016].
- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) 12.10.2016: *Prosjekt 2018*. Upublisert.

- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) (Nettnotat 1): «Rikskonsertene – Om oss». <http://www.rikskonsertane.no/om-oss> [Lest 16.12.2016].
- KT/RK (Kulturtanken/Rikskonsertene) (Nettnotat 2): «Produksjonshåndboka». <http://www.produksjonshandboka.no/> [Lest 16.12.2016].
- Nasjonalmuseet 2015: «Utstillinger og aktiviteter: Barn, unge og familier», www.nasjonalmuseet.no [Lest 21.01.2015].
- Rikskonsertene 2011: «Avtale mellom Rikskonsertene ogkommune om levering av konserter for barn i grunnskolealder». Avtalemal for skoleåret 2011-2012. Upublisert.
- Rikskonsertene 1993: *Festskrift. 25 år i musikkens tjeneste (1968-1993)*. Oslo: Rikskonsertene.
- Rikskonsertene 2008-2009: Handlingsplan for Rikskonsertene 2008 og 2009. www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 09.11.2008 og 18.03.2009].
- Rikskonsertene 2016: «Handlingsplan for Rikskonsertene 2016». Oslo: Rikskonsertene.
- Rikskonsertene (Notat 2010): «Konsertstatistikk. Konserter pr. sjanger år 2003-2009». Upublisert.
- Rikskonsertene (Notat 2016): «Konsertstatistikk. Konserter pr. sjanger år 2015». Upublisert.
- Rikskonsertene 2015: «Programrådets mandat (revidert høsten 2015)». Upublisert.
- Rikskonsertene 2008: «Retningslinjer for Rikskonsertenes programråd for skolekonserter: Vedtatt januar 2008 Den danske Ønskekivistmodellen.» Upublisert.
- Rikskonsertene 26.04.2016: «Rikskonsertene blir Kulturtanken». Nyhetsbrev. <http://www.rikskonsertane.no/nyheter/nyttnavn> [Lest 16.12.2016].
- Rikskonsertene (Udatert notat): «Sokratiske spørsmål i programrådet». Upublisert.
- Rikskonsertene 2008B: «Rikskonsertenes programråd for skolekonserter – Vurderingsskjema». Upublisert.
- Rikskonsertene 2016B: «Rikskonsertenes programråd for skolekonserter – Vurderingsskjema». Upublisert.
- Rikskonsertene 1995: *Årsmelding*. Oslo: Rikskonsertene.
- Rikskonsertene 15.03.2016: *Årsrapport 2015*. Oslo: Rikskonsertene.
- Rogers, Scott: «Bruk av Ønskekivistmodellen i programrådsarbeid». Oslo: Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. <http://www.produksjonshandboka.no/kvalitetssikring> [Lest 16.12.2016].
- Rogers, Scott: «Lærdom fra programrådsvurderinger». Oslo: Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. <http://www.produksjonshandboka.no/kvalitetssikring> [Lest 16.12.2016].
- Rogers, Scott: «Skolekonserter: Dokumentasjon, vurdering og kvalitetssikring». Oslo: Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. <http://www.produksjonshandboka.no/kvalitetssikring> [Lest 16.12.2016].
- Rundberget, Egil 07.11.2016: Notat om Kulturtanken. Upublisert.
- Skylldestad, Kjell 1993: «Fra formidling til utvikling. Rikskonsertene gjennom 25 år.» i Rikskonsertene: *Festskrift. 25 år i musikkens tjeneste*.

Vea, Ingeborg: «Med seg har de et stjerneleg... Retningslinjer for konsertinformasjon». <http://www.produksjonshandboka.no/informasjon/#informasjon-saker> [Lest 19.12.2016].

Dokumenter om produksjonene i undersøkelsen

- Lid, Tore Vagn (Manuskript 1): «Trio for to skuespillere og spansk gitar. Et visuelt hørespill for barn», <http://www.transiteatret.com/forestillinger/trio-for-to-skuespillere-og-spansk-gitar> [Lest 17.10.2014].
- Lid, Tore Vagn (Manuskript 2): «Trio for to skuespillere og spansk gitar – et visuelt hørespill for barn (Arbeidsmanuskript. Til internt bruk.)». Udatert.
- Lid, Tore Vagn (Manuskript 3): «Trio noter». Udatert.
- TT-B H2008: «Trio for to skuespillere og spansk gitar – et visuelt hørespill for barn. 1. - 7. trinn. Faktaark til skolene». Transiteateret – Bergen.
- Rikskonsertene: Produksjonen *Alene med 1000 tanker*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse. Udatert.
- Rikskonsertene: Produksjonen *JA! En dialog med førskolebarn*. Konsertinformasjon barnehage. Udatert.
- Rikskonsertene 2007: Produksjonen *LyDoku*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse.
- Rikskonsertene 2004: Produksjonen *Rare dyr*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse.
- Rikskonsertene 2006: Produksjonen *Solo solo – En griot forteller sin historie*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse.
- Rikskonsertene 2007-2008: Produksjonen *Songs of Conscience*. Konsertinformasjon 8. – 10. klasse.
- Rikskonsertene: Produksjonen *The Musical Gate to India 2*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse. Udatert.
- Telemark fylkeskommune, DKS/Kulturskatten Vår 2009: Produksjonen *Det bittelille lyset*. Konsertinformasjon 1. – 7. klasse. (Produsent Telemarkkonsertar).
- Rikskonsertene 11.06.2004: Programrådsmedlemmenes vurderinger av *Rare dyr*.
- Rikskonsertene 22.01.2007: Programrådsmedlemmenes vurderinger av *The Musical Gate to India*.
- Rikskonsertene 2008A: Rikskonsertenes programråd for skolekonserter 2008: *Sammendrag av Programrådets vurdering i møte 03. juni 2008*: Vurdering av *LyDoku*.
- Rikskonsertene 2009A: Rikskonsertenes Programråd for skolekonserter - *Sammendrag av Programrådets vurdering i møte 03. februar 2009*: Vurdering av *Songs of Conscience*.
- Rikskonsertene 2009B: Rikskonsertenes programråd for skolekonserter - *Sammendrag av Programrådets vurdering i møte 03.september 2009*: Vurdering av *Alene med 1000 tanker*.
- Rikskonsertene 2009C: Rikskonsertenes programråd for skolekonserter - *Sammendrag av Programrådets vurdering i møte 03.september 2009*: Vurdering av *Solo solo – En griot forteller sin historie*.

Feltnotater

Feltnotat etter visning av *Alene med 1000 tanker* på en barneskole i Vest-Agder
20.02.2009.

Feltnotat etter visning av *Det bittelille lyset* på en barneskole i Telemark 02.04.2009.

Feltnotat etter visning av *JA! En dialog med førskolebarn* i en barnehage i Telemark
16.10.2008.

Feltnotat etter visning av *LYDOKU 1 og 2* på en barneskole i Oslo 07.11.2008 og
22.01.2009.

Feltnotat etter visning av *Rare dyr* på en barneskole i Telemark 12.11.2008.

Feltnotat etter visning av *Solo solo – En griot forteller sin historie* på en barneskole i
Telemark 20.10.2008.

Feltnotat etter visning av *Songs of Conscience* på en ungdomsskole i Telemark 03.10.2008

Feltnotat etter visning av *The musikal gate to India 2* på en barneskole i Telemark 02.04.09.

Feltnotat etter visning av *Trio for to skuespillere og spansk gitar* på en Telemarksskole
25.11.2008.

APPENDIX

1. Statistikk over uttrykkenes andel i DKS-tilbudet

Landsomfattende DKS-statistikk: Prosentandel per uttrykk i grunnskolenes DKS-tilbud.

uttrykk	Deltakere										
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013	2014	2015	
film	3,7 %	4,3 %	6,1 %	4,9 %	5,3 %	5,3 %	4,7 %	5,2 %	4,9 %	5,1 %	
kulturarv	12,3 %	6,6 %	7,7 %	7,6 %	8,7 %	8,2 %	8,4 %	8,3 %	8,2 %	7,7 %	
litteratur	12,0 %	7,1 %	8,8 %	6,7 %	8,3 %	8,0 %	8,1 %	7,7 %	8,6 %	7,8 %	
musikk	37,6 %	41,7 %	39,7 %	45,5 %	39,4 %	42,2 %	44,8 %	43,4 %	41,9 %	44,5 %	
scenekunst	13,1 %	19,5 %	18,9 %	17,7 %	20,4 %	18,3 %	17,3 %	18,7 %	16,6 %	16,9 %	
visuell kunst	9,9 %	11,0 %	12,0 %	9,6 %	10,7 %	10,8 %	10,2 %	9,0 %	11,3 %	10,6 %	
kunstarter i samspill	2,4 %	3,5 %	5,0 %	5,1 %	5,6 %	5,6 %	5,0 %	6,1 %	6,0 %	6,1 %	
ikke fordelt på uttrykk	9,1 %	6,3 %	1,8 %	2,9 %	1,5 %	1,7 %	1,6 %	1,5 %	2,6 %	1,4 %	
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

(Kilde: Kulturtanken - DKS 2016: Upublisert notat).

2. Sjangerstatistikk for skolekonsernttilbudet

Rikskonsertenes landsomfattende statistikk: Antall skolekonserter per sjanger.

Sjanger	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2015
Klassisk Musikk Samtid	1243	1158	1129	775	627	631	344
Klassisk musikk	1494	1352	1473	2085	1559	1173	180
Tradisjonsmusikk norsk	567	780	800	903	625	616	483
World Music tradisjonell	1252	1329	1337	1262	1317	1220	710
World Music samtid	202	487	385	355	414	486	202
Viser	424	488	532	557	775	737	310
Jazz/Blues	1384	1309	1308	1317	1128	1579	393
Pop/Rock	928	965	1156	1107	1178	1315	401
Annet	190	256	340	398	473	440	483
Ikke bestemt	220	421	230	379	498	864	4875
Totalantall skolekonserter	7904	8545	8690	9138	8594	9061	8381

(Kilde: Rikskonsertene - Upublisert notat 2010 og 2016).

Om forfatteren

Torild Wagle Christensen (torild.w.christensen@usn.no) er høskolelektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), studiested Bø, der hun er tilknyttet høgskolens kulturstudier og underviser i fagområdene kultur for barn og unge, kulturprosjektledelse, samt kommunikasjon og kreativitet. Hennes forskningsfelt er estetikk og musikkpedagogikk, med vekt på musikk- og kulturformidling for barn og unge, og de siste årene har hun forsket på skolekonserter. Christensen er utdannet fløytist og musikkpedagog med hovedfag i musikkpedagogikk fra Norges musikkhøgskole, og hun har arbeidet som musiker, kor-dirigent og som musikk lærer ved ulike kulturskoler og musikkorganisasjoner. Hun var tidligere ansatt ved Bergen Musikkonservatorium (nå Griegakademiet), med undervisnings- og ledelsesansvar for konservatoriets musikk lærerutdanning. Christensen har vært redaktør for tidsskriftet *Musikk og skole* og har bidratt i flere publikasjoner. Hun er blant annet medforfatter i læreboka *Kulturfagene – En innføring* (Grothen og Reksten 2010).

