



Høgskolen i Telemark

NÅR MUSIKKEN GIR MENING

HOVEDTREKK I EN STUDIE AV KVALITET I SKOLEKONSERTER



Torild Wagle Christensen

INNHOOLD

FORORD	3
INNLEDNING	5
Prosjektet <i>Kvalitet i skolekonserter</i>	8
Prosjektets rolle i DKS-forskningen	10
Monologisk og dialogisk formidling	12
SPRÅKET OM KVALITET	17
Konsensus og konflikt i kvalitetsdebattene	18
Taus kvalitet og talte kriterier	21
Kunstkompetente barn	23
Kvalitetssikring av kvalitetsdiskusjoner?	26
Målbar kvalitet i skolekonserter	27
Når musikken gir mening	30
Mening som språkbilde	35
LITTERATUR OG BAKGRUNNSMATERIALE	38
APPENDIX	42
Informasjon om produksjonene i undersøkelsen	

FORORD

Er det mulig å formulere et språk om kvalitet i skolekonserter som både er konkret og overførbart? Eller vil det konkrete alltid være uttrykk for enkeltpersoners subjektive opplevelser og det overførbare kun generelle, ofte tomme honnørord om kvalitet? Dette er utgangspunktet for min studie av kvalitet i skolekonserter for skolens små- og mellomtrinn. Temaet kvalitet i musikkformidling har opptatt meg lenge. Bak målformuleringer og enkeltmenneskers innsats i musikklivet ligger det ofte et ønske om få til noe som er bra, meningsfullt og som utgjør en viktig forskjell. Musikklivet er fullt av hardtarbeidende ildsjeler med et stort engasjement. De møtes i ønsket om å skape noe som er godt, men er ofte uenige om hva det ”gode” er og hvordan det best oppnås. Av og til ender uenighetene i samarbeidsproblemer og konflikter som skader den gode saken alle har et så sterkt engasjement i. Dialogen om kvalitet i musikkformidling er derfor en uhyre viktig utfordring. Jeg ønsker med min studie å gi innspill til partenes dialog. Gjennom å undersøke hva som skiller og forener deltakernes syn på kvalitet, håper jeg å bidra til konstruktive diskusjoner og et ”godt” samarbeid om kvalitet i skolekonserter.

Rikskonsertene (RK) er nasjonal aktør i Den kulturelle skolesekken (DKS) på musikkområdet. RK opprettet i 2006 et ressurs- og utviklingscenter i Konsertavdelingen Barn og Unge, der de jobber spesielt med å utvikle skolekonserten som formidlingsform (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 29). I forbindelse med dette utviklingsarbeidet har RK inngått samarbeid med Høgskolen i Telemark (HiT) og flere andre høgskoler og universiteter i Norge om FoU-arbeid på skolekonsertrelaterte emner. RK ønsker blant annet forskning på temaet kvalitet i skolekonserter, og min studie er et samarbeidsprosjekt mellom RK og HiT. Denne rapporten er en presentasjon og oppsummering av *hovedtrekkene* i dette prosjektet. En helhetlig og detaljert rapport fra min studie i skolekonsertfeltet vil bli publisert senere.

De som bidrar i prosjektet

Det er mange som har bidratt og fortsatt bidrar i dette prosjektet. Jeg vil takke RK og HiT for deres økonomiske støtte og for faglig og organisatorisk tilrettelegging. Takk til Egil Rundberget i RK for hans engasjement og gode oppfølging av RKs rolle i samarbeidet. Jeg vil også rette en takk til alle som har deltatt i min undersøkelse. Det gjelder skoleelever og lærere, scenekunstnere og musikere, fylkes- og RK-produsenter, samt medlemmene av

Når musikken gir mening

Rikskonsertenes programråd for skolekonserter 2008-2009. De har alle vist stort engasjement i prosjektet, sjenerøst delt av sin tid og gitt meg mangfoldige og interessante kvalitetsbeskrivelser.

Sigrid Røyseng, 1. amanuensis i kultur og ledelse ved BI i Oslo, er veileder for denne studien. Hun har hjulpet meg med å klargjøre og nyansere min posisjon og mitt prosjekt. Takk til henne for kunnskapsrike, kritiske og inspirerende kommentarer. Jeg vil også takke min mann Otto M. Christensen for tålmodighet og støtte, og for hans kunstfilosofiske og vitenskapsteoretiske innspill. Jeg er dessuten så heldig å få være en del av et godt samarbeidende og inspirerende kollegium ved HiT. Her vil jeg spesielt takke Anne Svånaug Haugan, Bente Støa, Sture Kvarv og Geir Grothen for givende diskusjoner om temaet kultur, formidling og kvalitet i forbindelse med vår lærebok *Kulturfagene – En innføring* (2010). Gjennom dette læreboksamarbeidet fikk jeg mange faglige innspill som har vært viktige for min studie av kvalitet i skolekonserter. Det ga meg også inspirasjon til å gå dypere og mer konkret inn i temaet kultur, formidling og kvalitet.

Bø i Telemark, 09.09.2011

Torild Wagle Christensen

INNLEDNING

Elevene sitter klar i skolens gymsal. De prater, roper, ler, og støynivået er høyt i den voldsomme akustikken. Musikkerne kommer inn. De begynner å spille. I løpet av et par minutter er det blikk stille. Elevene er dypt konsentrerte. De ler, kommer med utrop og blir stille igjen. Når konserten er over, går elevene 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 de har vært med på en bra skolekonsert.

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 i sine konklusjoner, slik som i min beskrivelse av en fiktiv skolekonsert. Men *hva* er det som gjør en skolekonsert bra? Når vi skal begrunne kvalitet, kommer vi med våre ulike beskrivelser der vi vektlegger ulike aspekter, og vi skjønner at vi kanskje ikke er så enige likevel. Dessuten kan publikums 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 fasinende med temaet kvalitet. Vi fornemmer hva det er når vi opplever det, men det forsvinner lett for oss når vi prøver å definere 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 definere, og ulike personer gir ulike definisjoner. Derfor er det fristende å droppe diskusjonene om kvalitet, og la kvalitet være hver enkelts subjektive opplevelse. Når jeg likevel har valgt å studere og diskutere kvalitet i skolekonserter, har det flere grunner.

En viktig grunn er hensynet til alle de involverte i skolekonsertordningen. Skolekonserter er det profesjonelle musikktilbudet som når nesten alle grunnskolebarn i Norge uavhengig av deres fritidsinteresser og foreldrenes innsats og kulturelle kompetanse. Norske skoleelever får normalt oppleve to skolekonserter pr. år som en del av Den Kulturelle Skolesekkens (DKS) kulturtilbud. Alle kommuner i landet så nær som én er med i denne ordningen (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 29). Det er dermed mange musikkformidlere, lærere og skoleledere over hele Norges land som er involvert for at skolekonsertene skal bli gode

Når musikken gir mening

kulturopplevelser for elevene. De som jobber med dette trenger en løpende dialog om kvalitet i skolekonserter for å kunne utvikle tilbudet på en best mulig måte. Kvalitetsstudier og diskusjoner er dermed viktige for de voksnes arbeidssituasjon og for elevenes skoletimer med skolekonserter.

Det store omfanget av skolekonserter i Norge gjør at det offentlige bruker forholdsmessig mye penger på denne ordningen. Skolekonserter er et prioritert musikktilbud til norske elever, kanskje på bekostning av andre musikktilbud for barn og unge. Mens skolekonsertordningen har nesten 100 % dekning, har for eksempel kulturskolene med sitt musikkopplæringstilbud til barn og unge lange ventelister (Kulturskoleutvalget 2010: 90). Skolekonserter har også et større omfang enn skoleproduksjoner innen de andre kulturuttrykkene DKS formidler. På grunn av RKs abonnementsordning som er lik for alle deltakerkommunene, er elevene sikret to musikkproduksjoner pr. år (Rikskonsertene 2011: 1). I tillegg får skolene også andre musikktilbud gjennom DKS. Musikk dekket i skoleåret 2008-2009 34, 5% av DKS-aktivitetene i norske grunnskoler, mens omfanget av for eksempel visuell kunst kun var 11, 1% (Vibe et al 2009: 76). Det finnes heller ingen abonnementsordninger med definerte rammer for de andre kulturformene i DKS. Hvor mange DKS-aktiviteter innen kulturformene film, litteratur, kulturarv, visuell kunst, scenekunst og kunstarter i samspill hver enkelt skole får, varierer dermed mye fra kommune til kommune (Ibid: 71-75). Hvis myndighetene og de involverte skal kunne forsvare den sterke prioriteringen av musikk i DKS, er kvaliteten på tilbudet viktig. Det kontinuerlige behovet for legitimering av skolekonsertordningens store omfang, er også en grunn til at jeg velger å rette søkelyset mot kvalitet i skolekonserter.

En tredje grunn til min studie er de kulturpolitiske målsetningene for skolekonsertvirksomheten. Store kostnader fører til at offentlige myndigheter iverksetter kostnadskontroll gjennom direktiver og retningslinjer for virksomheten. Skolekonsertene er statlig finansiert gjennom Kulturdepartementets budsjett, og de offentlige føringene for DKS og dermed også for skolekonsertordningen er beskrevet i St.meld. nr. 8 (2007-2008). Her er kvalitet et overordnet mål:

- Den kulturelle skulesekken 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 fortløpande.

(St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13, 39).

Når musikken gir mening

Alle som arbeider med kulturtilbudet i DKS er altså forpliktet til å ”sikre elevane *gode* møte med profesjonell kunst og kultur”. Gjennom kvalitetsdiskusjoner skal samarbeidsaktørene i skole- og kultursektor ”tryggje kvalitet og nyskaping”. Rikskonsertene (RK), som er nasjonal aktør i DKS på musikkområdet, har i likhet med departementet kvalitet som del av sin overordnede målsetting. Deres visjon er blant annet å ”vere eit kraftsentrum i norsk musikk- og kulturliv” gjennom ”kvalitet, breidd, samarbeid og nye formidlingsformer”.¹ Studier og diskusjoner av RK og de andre involverte kvalitetskriterier kan dermed bidra til å klargjøre både samarbeidspartenes og myndighetenes syn på kvalitet i DKS.

Behovet for en slik klargjøring av kvalitetskriterier uttrykkes også i NIFU STEPs rapport fra DKS-evalueringen i 2006. I rapporten hevder forfatterne at de har registrert stor uenighet mellom de ulike aktørene i DKS om hva som er kvalitet, at denne uenigheten fører til samarbeidsproblemer, og at det derfor bør avklares ”hva DKS *kan* være i møter med elevene” (Borgen og Brandt 2006: 21). Nå har denne evalueringsrapporten møtt motbør fra mange hold. I høringsuttalelsene til rapporten var det mange som mente at uenighetene ikke er så store lokalt, og at spenningene mellom skole- og kultursektoren er overdrevet i Borgen og Brandts rapport (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 20). I Telemarksforskings evalueringsrapport fra forsøk med DKS i videregående skole hevder også forfatterne Haukelien og Kleppe at de ikke finner motsetninger mellom skole- og kultursektor 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” pga stort tidspress (Haukelien og Kleppe, 2009:50).

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 disse to rapportene. Det uttalte behovet om å avklare ”hva DKS *kan* være i møter med elevene”, er dermed fortsatt til stede, og dette er også en viktig grunn til mitt valg av studie (Borgen og Brandt 2006: 21).

Dessuten - om aktørene skal kunne samarbeide om kvalitetssikring av innholdet i DKS, må de uavhengig av spenningsnivå og uenighet klargjøre noen *felles* kvalitetskriterier. Da kan ikke kvalitet overlates til hver enkelt subjektive opplevelse. Samarbeidsaktørene

¹ Rikskonsertene: ”Visjon og verdier i Rikskonsertene”, www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 18.03.2011].

Når musikken gir mening

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 i skolekonserter er altså et overordnet mål for DKS og RK, et tema for legitimering og et språklig problem. Det er et grunnlag for aktørenes samarbeid og en erkjent utfordring fra tidligere forskning. For kommunikasjonen om kvalitet og samarbeidet om musikk møter og musikkproduksjoner, er det viktig å klargjøre både splittende og samlende kriterier for kvalitet i skolekonserter. Mitt håp er at jeg kan bidra i denne klargjøringen. Jeg søker ikke endelige svar på hva kvalitet er og heller ikke total konsensus mellom samarbeidspartnerne. Det er verken ønskelig eller mulig. Hovedmålet med min studie er å utvikle språket om kvalitet i skolekonserter. Jeg ønsker dermed å bidra til partenes kunnskaper og diskusjoner om hva kvalitet i skolekonserter *kan* innebære, slik at de kan samarbeide om kvalitetsutvikling tross ulike syn.

Prosjektet *Kvalitet i skolekonserter*

Målet med mitt prosjekt er altså å utvikle *språket om kvalitet*. Spørsmålet er hvor stor grad av konflikt og konsensus det egentlig er mellom skolekonsertdeltakerne i deres syn på og beskrivelser av kvalitet i skolekonserter. Kan kvalitet i skolekonserter formuleres på slike måter at de ulike deltakerne kan enes om beskrivelsene? Eller er hver enkelt deltakers syn på kvalitet så forskjellig at det blir vanskelig å etablere et felles, kommuniserbart språk? Jeg vil se om det er mulig å formulere konkrete, overførbare kvalitetskriterier som oppleves relevante for de ulike partene i skolekonsertsamarbeidet.

For å få beskrevet flest mulig forskjellige syn, studerer jeg kvalitetskriteriene til både sentrale og mer marginale aktører i skolekonsertfeltet. Jeg lytter altså til deltakere med ulik grad av innflytelse i skolekonsertordningen. Mitt utvalg av informanter er derfor bredt. Jeg har representanter for Rikskonsertenes programråd, RK- og fylkesmusikkprodusenter, musikere og involverte scenekunstnere, turnékoordinatorer, lærere, kulturkontakter, skoleledere samt elever fra små- og mellomtrinnet.

Når musikken gir mening

I min studie av disse representantenes syn ønsker jeg å få frem ulike typer kvalitetskriterier. Hvilke kriterier er samarbeidspartene forpliktet til å følge, og hva slags kriterier anvender de i praksis? Jeg ser altså på forholdet mellom partenes plandokumenter og deltakernes egne utsagn. I hvilken grad samstemmer vurderingene til RKs programråd med enkeltprodusenter og andre skolekonsertdeltakeres vurderinger? Her er jeg ute etter hva som skiller og forener de sentrale og marginale aktørenes kvalitetsbeskrivelser. Og hvordan er forholdet mellom informantenes uttalte kriterier og mine observasjoner av hver enkelt skolekonsert? Jeg er altså på jakt etter formelle og reelle, sentrale og marginale, uttalte og mindre uttalte kvalitetskriterier.

For at disse kriteriene skal kunne være både konkrete og overførbare, lar jeg deltakerne vurdere noen utvalgte *eksempler* på ulike *typer* skolekonserter. Produksjonene jeg har valgt ut er typiske både i kunstnerisk innhold og formidlingsform. Når det gjelder kunstnerisk innhold studerer jeg eksempler på gjennomkomponerte, produktorienterte og mer prosess- og improvisasjonsbaserte konserter. Jeg ser på konserter med ulike musikkjangre, produksjoner med vekt på musikk og mer tverrkunstneriske produksjoner. Også produksjonenes formidlingsform er forskjellig. Her har jeg typiske eksempler på mer monologiske og mer dialogiske konserter. De fleste produksjonene er sceniske konserter med og uten elevaktiviteter, men jeg har i tillegg studert en utvidet skolekonsert med heldagsworkshop og gjenbesøk av utøverne.²

Også i mitt utvalg av teori har jeg valgt en bred tilnærming. Min faglige bakgrunn for å studere kvalitet i skolekonserter er musikkpedagogikk. Musikkpedagogikk er en tverrfaglig disiplin, der man trekker veksler på mange ulike fag som musikkutøving, musikkvitenskap, musikkfilosofi, musikk sosiologi, musikkpsykologi, musikkdidaktikk og pedagogikk. Denne tverrfagligheten er etter min mening en styrke i studiet av musikkformidling i skolen. Partenes beskrivelser av kvalitet i skolekonserter avhenger av deres syn på musikk, menneske, samfunn og formidling. Jeg trekker derfor inn både kunstfilosofiske, samfunnsvitenskaplige og didaktiske teorier i grunnlaget for min analyse av kvalitet i skolekonserter. Jeg håper dermed å få belyst noen av forutsetningene som de ulike kvalitetsbeskrivelsene hviler på.

Som nevnt er det flere grunner til behovet for forskning på kvalitet i skolekonserter. Det finnes imidlertid allerede en del DKS-studier av relaterte emner. I hvilken grad er det behov for min studie, og hva er i tilfelle det nye i mitt prosjekt? Det blir altså viktig å plassere

² For beskrivelse av hver enkelt skolekonsert, se Appendix: "Informasjon om produksjonene i undersøkelsen".

prosjektet inn i den eksisterende forskningen om musikk- og kulturformidling i DKS og si noe om mitt bidrag i denne sammenhengen.

Prosjektets rolle i DKS-forskningen

Selv om DKS ikke ble et landsomfattende kulturtiltak før i 2001, finnes det allerede mange evalueringer og andre forskningsrapporter om DKS. En del av disse forskningsarbeidene er initiert av Sekretariatet for DKS sentralt og DKS i de enkelte fylkene, andre av nasjonale aktører for de forskjellige kunst- og kulturområdene (som Rikskonsertene), og en del er doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver. Det er derfor bra at Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen som del av sitt 3-årige forskningsarbeid 2010 – 2013 om DKS vil utarbeide en oversikt og preliminær analyse (innholdsanalyse, diskursanalytisk og metaetnografisk) av tilgjengelig skriftlig materiale om DKS.³ Det er dessuten interessant for mitt prosjekt at de i tillegg til områdene scenekunst og kulturarv vil legge vekt på musikk i dette omfattende forskningsarbeidet. Siden en oversikt over DKS-forskningen snart er på trappene, legger jeg her kun vekt på de forskningsarbeidene jeg mener er mest relevante for mitt prosjekt.⁴

Det er skrevet mye om utfordringene i forbindelse med *organiseringen* av DKS-tilbudene. Dette er et sentralt tema i både evalueringen av DKS i grunnskolen (Borgen og Brandt 2006) og av forsøk med DKS i videregående skole (Haukelien og Kleppe 2009). Dessuten finnes det flere studier av organiseringen til delaktører i DKS, slik som Røyseng og Aslaksens evaluering av Turneorganisasjon for Telemark (2003) og Lidéns studie av Sandefjord og Møre og Romsdals modeller for organisering av DKS (2004). Jeg retter derfor søkelyset mot det som skjer i det konkrete *møtet mellom utøvere og elever* når skolekonserten gjennomføres på den enkelte skole, og legger hovedvekten på kvalitetskriterier for kulturaktørenes bidrag.

Borgen og Brandts evaluering av DKS fra 2006 og Telemarksforskings evaluering av forsøk med DKS i videregående skole fra 2009 har gitt meg viktige innspill til min innledning om temaet kvalitet i skolekonserter. Som nevnt er beskrivelsene av spenningsnivået i kultur- og skolesektorens samarbeid om DKS forskjellig i de to rapportene. Jeg trekker derfor denne debatten videre i mitt arbeid. Her skiller jeg mellom spenninger og uenighet og fokuserer mest

³ Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen: *Styringsdokument for forskning om Den kulturelle skolesekken*, Treårig forskningsinnsats 2010-2013, www.denkulturelleskolesekken.no [Lest 09.03.10].

⁴ For en foreløpig oversikt, se Haukelien og Kleppes liste over det de mener er de viktigste forskningsprosjektene om DKS (2009). Se også Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken: ”Utredninger, forskningsrapporter og –notater”, www.denkulturelleskolesekken.no [Lest 12.01.2011].

Når musikken gir mening

på det siste. Håpet er at jeg gjennom mer praksisnære beskrivelser av konsensus- og konfliktnivået i diskusjonene om kvalitet i skolekonserter får avklart hva de ulike virkelighetsbeskrivelsene i de to evalueringsrapportene kan bunne i.

Det er skrevet en del generelt om kvalitet i DKS. I tillegg til evalueringsrapportene til Borgen og Brandt (2006) og Haukelien og Kleppe (2009), der kvalitet er ett av temaene, er masteroppgavene til Færøvik (2009) og Cordt Hansen (2008) eksempler på slike kvalitetsstudier. Det finnes imidlertid lite forskning om kvalitet innenfor musikkområdet i DKS utover noen få masteroppgaver. Etter at jeg påbegynte min studie har Kari Holdhus ved Høgskolen Stord/Haugesund startet et doktorgradsarbeid om kvalitetskonstruksjoner i skolekonserter, noe jeg ser som en bekreftelse på aktualiteten av temaet kvalitet i denne sammenhengen⁵. Behovet for mer forskning på kvalitet i skolekonserter har vært avgjørende for mitt valg om å fordype meg i dette temaet, der jeg bruker skolekonserter for små- og mellomtrinnslever som case.

Når det gjelder masteroppgaver om musikkformidling i DKS er blant annet Unni Færøvik og Anne Grimstad Fjelds arbeider interessante for mitt prosjekt. Begges studier 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 i skolekonsertordningen skal kunne samarbeide om kvalitet, er det imidlertid viktig å få beskrevet også deres detaljerte 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 også hvordan skolekonserter kan ha både monologiske og dialogiske aspekter. Hennes arbeid er derfor interessant for denne delen av den kvalitetsdebatten jeg ønsker å analysere. 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.

⁵ Høgskolen Stord/Haugesund: "Nyheter", www.hsh.no/nyheter/2010110000001969 [05.05.2011].

Når musikken gir mening

Når det gjelder debatten om produkt- kontra prosesskvalitet har Jorunn Spord Borgen gitt en treffende beskrivelse av prosesskvalitet i sin evaluering av prosjektet Klangfugl, der musikk 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 min analyse av 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 mitt arbeid å løsrive disse begrepene fra normative føringer og få beskrevet ulike former for prosess- og produktkvalitet i skolekonserter.

Det er altså flere tidligere forskningsarbeider som tangerer og er interessante for min studie. Ingen av dem ser imidlertid forholdet mellom monologisk og dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, produkt- og prosesskvalitet i sammenheng. Gjennom å få beskrevet partenes syn på disse tre beslektede diskusjonstemaene, håper jeg å få etablert et omfattende, variert og samtidig kommuniserbart språk for kvalitet i skolekonserter. Selv om jeg velger disse temaene som utgangspunkt for studien, er jeg opptatt av å få beskrevet de kvalitetsaspektene partene legger vekt på i praksis. Jeg åpner derfor også for andre debatt-temaer, slik at jeg kan få språklagt de aspektene ved kvalitet i skolekonserter som deltakerne mener er mest relevante.

Monologisk og dialogisk formidling

Det er en spenning mellom kultur- og skolesektoren, fordi man i skolen har tradisjon for og ønsker *dialogisk* formidling, mens mange av kultursektorens aktører mener skolen skal være mottaker av kunstneres og kulturformidlernes *monologiske* formidling. Dette hevder som nevnt Borgen og Brandt i sin evalueringsrapport fra DKS (Borgen og Brandt 2006: 11, 17). Selv om spenningen mellom skole- og kultursektoren muligens er overdrevet i denne rapporten, har forfatterne rett i 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

Når musikken gir mening

og skoledemokratiske idealer har utviklet dialogiske formidlingsformer, der elevene og deres egenaktivitet står i sentrum. Derfor er lærernes opphøyde katetre fjernet, og nye skolebygg har fleksible rom med plass for ulike typer klasse- og gruppeaktiviteter. I kulturlivet står utøverne ofte på scenen, mens publikum sitter 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 kunstutøvere eksperimenterer med dialogiske kunstformer i relasjon med ulike publikumsgrupper i ulike rom på ulike steder.⁶ Likevel er formidlingstradisjonene aktørene i skole og kulturliv bygger på i stor grad forskjellige.

Monologer har vi alle opplevd, men finnes monologisk formidling? Innebærer ikke all formidling en form for dialog mellom avsender og mottaker? En hver 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 kunstarter som litteratur og billedkunst snakker man om dialogen med leseren eller publikum. Kulturformidling innebærer dialog, men noen formidlingsformer er 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 dette er 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. Dette er også utgangspunktet til Fjeld (2007). Hun beskriver ulike monologiske og dialogiske aspekter ved skolekonserter i sin masteroppgave. Kultur- og kirke departementet (KKD) understreker i St.meld. nr. 8 (2007-2008) de *dialogiske* aspektene ved all kulturformidling. Her parkerer de den debatten Borgen og Brandt reiser ved å avvise bruken av dikotomien ”monologisk og dialogisk”. 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).

Når jeg i motsetning til KKD mener det likevel er fruktbart å bruke dikotomien monologisk og dialogisk formidling, 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. Som Webers

⁶ Se for eksempel Bente Støas beskrivelser av dialogiske kunstformer i ”Mellom kunst og virkelighet: Stedsspesifikk kunst og kunstformidlingsstrategier” i Grothen og Reksten (Red) 2010.

Når musikken gir mening

idealtyper, er begrepene monologisk og dialogisk kulturformidling analytiske konstruksjoner. De er dermed et redskap som kan brukes for å klargjøre ulike kvalitetskriterier for skolekonserter (Weber 1968: 190ff).

Verdsettingen av verket, de estetiske *objektene*, står sterkt i de mer monologiske formidlingsformene. Målet er at gode utøvere skal formidle god kunst til mottakerne. I mer 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 formidlingens *innhold* er fokus i de mer monologiske formidlingsformene, er man også innenfor denne type kulturformidling opptatt av å finne enn god formidlingsform. Det er stor enighet om at målgruppene barn og unge fordrer spesiell tilrettelegging og forming av de estetiske objektene i formidlingen, men det er uenighet om dette skal gjøres mer dialogisk eller ikke. I både monologisk og dialogisk kulturformidling trenger vi altså kvalitetskriterier for både formidlingens innhold og form for å kunne si noe om 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 dialog- og monologbegrepene som preger den russiske språkfilosofen Mikhail M. Bakhtins dialogisme. Bakhtin mener alle ytringer er dialogiske i den forstand at de står i relasjon til det som alt er sagt og til det som en gang vil bli sagt (Bakhtin 2005: 38-39). Han beskriver dermed dialog som et grunnleggende trekk ved kommunikasjon. Samtidig fremholder han

Når musikken gir mening

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 1981: 270). Slike monologiske ytringer kan altså i følge Bakhtin føre til ensretting og ”sentralisering” av tenkningen.

Når KKD understreker dialogiske aspekter ved all formidling og avviser begrepet monologisk, 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 elevane gode møte med profesjonell kunst og kultur” (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 40, 13). Det er interessant å se at mens departementet mener dikotomien dialogisk – monologisk er problematisk, er deres egne retningslinjer preget av et dialogisk syn på kulturformidling. De har altså valgt side, og dialog er dermed 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 er 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. Det er en formidlingsform med vekt på kunstnerens ”ytringer”, men der formidlingskvaliteten avhenger av formidlingens dialogiske trekk.

For å få beskrevet kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet i skolekonserter, trenger vi altså å få avklart hovedforskjeller og hovedutfordringer i monologisk og dialogisk musikkformidling. Vi trenger beskrivelser av typiske trekk ved de to formidlingstradisjonene, og av dialogiske og monologiske aspekter ved begge typer formidling.

Når musikken gir mening

Som nevnt i forordet, vil en helhetlig og detaljert rapport fra min studie i skolekonsertfeltet bli publisert senere. Der vil jeg gå grundigere inn i hovedbegreper og de teoretiske forutsetningene for undersøkelsen. Jeg vil avklare min forskningsposisjon og de metodene og prinsippene for utvalg jeg anvender i feltarbeidet. Og ikke minst vil jeg der gi detaljerte fortellinger fra min reise i skolekonsertfeltet med analyser av de enkelte skolekonsertene og deltakernes vurderinger av disse. I denne rapporten vil jeg oppsummere *hovedfunnene* i undersøkelsen. Mitt håp er at også denne oppsummeringen kan være en hjelp for partene i deres kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter.

SPRÅKET OM KVALITET

Hva kjennetegner kvalitet i skolekonserter? Min ambisjon for dette prosjektet er å utvikle det uttalte, kommuniserbare språket om kvalitet. Utgangspunktet er den danske filosofen Hans Finks begrep om kvalitet som et adverbialt fenomen. I følge Fink dreier kvalitet seg ”altid dybest set om *måden hvorpå*” (Fink 1992: 21). Er det mulig å anvende dette på skolekonserter og dermed få *objektive* beskrivelser av måter hver enkelt skolekonsert er god på? I dette oppsummeringskapitlet vil jeg samle trådene i mitt prosjekt og se litt på det språket jeg har fått etablert gjennom min studie av kvalitetsbeskrivelser i litteratur, plandokumenter og eksemplariske skolekonserter. Inneholder dette språket konkrete, overførbare kvalitetskriterier? Eller er det konkrete alltid uttrykk for enkeltpersonenes subjektive opplevelser og det overførbare kun generelle og abstrakte ord for kvalitet?

Spørsmålet om subjektivitet kontra objektivitet i kvalitetsbeskrivelsene står altså sentralt i min studie. Her henter jeg inspirasjon også fra den amerikanske filosofen Sandra Harding. Harding prøver, 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 objektene, er Harding opptatt av *hvem* som kan gi mest mulig objektive beskrivelser. Her mener hun noen marginale grupper 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 sentrale, mektige vitenskapsteoretikerne forfekter (Ibid: 145).

Omfanget av min undersøkelse er begrenset. Jeg vet altså noe om hvordan *enkelte* representanter fra de ulike partene i skolekonsertordningen skaper og beskriver kvalitet i skolekonserter. Samtidig representerer mitt utvalg både dominerende og marginale posisjoner i skolekonsertfeltet. Det er dermed trolig en rimelig stor grad av ”*strong objectivity*” i de samlede språklige kvalitetsbeskrivelsene. Ut fra min kjennskap til skolekonsertfeltet opplever jeg også at deltakernes utsagn og konsertene jeg har studert er uttrykk for både sentrale og perifere kvalitetssyn. Konflikt- og konsensusnivået i skolekonsertdebattene kommer dessuten klart frem. Jeg har også fått mange konkrete beskrivelser av ulike aspekter ved kvalitet i skolekonserter. Språket jeg har fått etablert inneholder derfor mange ulike, konkrete

kvalitetskriterier. Hvor overførbare de er, vil en eventuell videre anvendelse av disse kriteriene vise. Jeg kan altså ikke gi noe entydig svar på det spørsmålet. Det har likevel vært interessant å se hvor *kommuniserbart* de ulike skolekonsertdeltakernes språk om kvalitet er. Kommuniserbarheten i språket kan tyde på at overførbarhet er mulig. Kriteriene som anvendes oppleves tydeligvis som relevante og meningsfulle for deltakerne i deres kommunikasjon om kvalitet i de skolekonsertene jeg har studert. Siden disse konsertene er eksempler på ulike typiske skolekonserter, vil kriteriene dermed trolig kunne overføres til andre, lignende typer skolekonserter.

Konsensus og konflikt i kvalitetsdebatten

Det har vært overraskende å se hvor stor grad av enighet både voksne og barn, musikk- og skolerepresentanter viser på et generelt nivå. Her preges beskrivelsene 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 og mangfold går i det hele tatt igjen som et overordnet prinsipp for skolekonsertenes musikk-, kultur- og formidlingsformer. 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 skolekonsertenes helhet, er også disse preget av generell konsensus. Deltakerne vektlegger variasjon, dramaturgisk spenning og klar sammenheng i hver enkelt konsert. Dessuten skal skolekonsertene utgjøre 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

Når musikken gir mening

formidlerne nemlig *prioritere*. Det har derfor vært 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. Hva slags formidlingskvalitet er for eksempel viktigst i musikkutøving? Bør skolekonsertmusikere være scenekunstnere og kompetente ledere av elevaktiviteter, eller skal de rendyrke sin musikkfaglige kompetanse og sine personlige uttrykks- og formidlingsevner?

Også i valg av musikk står formidlerne overfor dilemmaer. Hvor kjent bør musikken være hos flertallet av elevene, og hvor viktig er det at de får høre 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 helt likt, eller bør noen sjangre prioriteres fremfor andre? Musikkdilemmaene handler også om hvordan musikerne anvender sin musikkompetanse. Hva betyr ”å ta elevene på alvor”, og hva er ”autentisk” musikkformidling i skolekonserter?

Når skolekonsertenes 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 ulike kunstformer og 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? De konkrete valgmulighetene er mange, og i disse valgene har skolekonsertdeltakerne ulike syn på hva som bør prioriteres.

Når vi går helt ned på det mest konkrete nivået, oppstår det igjen stor konsensus mellom partene. De er for det første enige i de mer målbare beskrivelsene av kvalitet i en konkret skolekonsert: ”Musikerne er dyktige på sitt instrument.” ”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 de ulike 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 spennende” og ”full av overraskelser”.

Når musikken gir mening

Det er altså stor enighet om at en enkelt 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. Skolekonsertdeltakernes svar er dermed i tråd med det Fink hevder: Det er *verdsettingene* av verdiene som er relative, ikke de adverbiale *beskrivelsene* som ligger til grunn for vurderingene (Fink 1992: 25). Det er tydeligvis mulig for partene å finne samstemte beskrivelser av ulike *måter* en konkret skolekonsert er god på, men hvilken konklusjon hver enkelt trekker av dette, er ofte forskjellig.

Samarbeidsutfordringen ligger altså i deltakernes ulike prioriteringer. Her ser det ut til at enigheten innad i hver gruppe er større enn alle deltakerne imellom, selv om mitt materiale er for lite til at jeg kan 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 ulike 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 yrkesgrupper være rekruttert fra bestemte sosiale grupperinger.

Årsakene til konsensusen innad i hver yrkesgruppe kan imidlertid også ligge i 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 skolekonsertformidlingen. De må sette seg inn i formelle retningslinjer for skolekonserter og jobbe sammen i gjennomføringen av disse. Slik kan skolekonsertfeltet ha blitt en ”art world”, en kunstinstitusjon, der de voksne deltakerne tilegner seg en felles referanseramme og et felles språk for beskrivelser av kvalitet i skolekonserter (jfr Danto 1964). Dermed blir elevenes syn viktige korrektiv, fordi elevene kommer mer ”utenfra” og med sine ulike svar kan utfordre befestede forestillinger om skolekonserterers kvalitet.

De voksne starter ofte med balanserte svar i form av at de ønsker seg størst mulig variasjon i det totale skolekonserttilbudet, 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 roligere skolekonserter uten ”for mye energi”. Ulike elever ønsker seg tydeligvis ulike typer skolekonserter.

Når musikken gir mening

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 produksjon og formidling av skolekonserter. Siden det ikke er mulig å prioritere ”alt”, blir det viktig *hva* slags ”kulturelt mangfold” som blir representert i hver enkelt konsert og i det samlede konserttilbudet 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

Språket om kvalitet handler imidlertid ikke bare om konsensus og konflikt, men også om uttrykksform. Hvordan språklegges forskjellige former for kvalitet i skolekonserter? Her har det vært interessant å se at forholdet mellom taus og talt kunnskap i kunst preger alle de ulike kvalitetsbeskrivelsene, enten de kommer til uttrykk i litteratur, dokumenter eller min undersøkelse i skolekonsertfeltet. For den franske 1600-tallsfilosofen Bouhours var det uutsigelige ”je ne sais quoi” kjernen i kunstopplevelsen.⁷ Er det mulig å beskrive slike nonverbale aspekter ved kvalitet i skolekonserter, eller forsvinner det vesentlige ved disse aspektene gjennom verbalisering?

Det er umulig å gi noe definitivt svar på dette, siden det uutsigelige per definisjon er taust. I det øyeblikket vi prøver å beskrive det tause, blir det talt og dermed ikke lenger uutsigelig. Likevel synes det mulig å kommunisere verbalt om i alle fall *noen* nonverbale aspekter ved kunst og kunstopplevelsen, slik at andre nikker gjenkjennende. Forfattere som Howard Gardner, Susanne Langer, Gallwey & Green og Peter Bastian har engasjert mange lesere gjennom sine beskrivelser av kroppslig kunnskap og emosjonelle opplevelser i musikk. Også skolekonsertdeltakerne er opptatt av slike tause aspekter ved musikkopplevelsen, og de bruker ofte metaforer for å beskrive dem. Alle språklige bilder virker imidlertid ikke like

⁷ Vektleggingen av det uutsigelige ”je ne sais quoi” (”jeg vet ikke hva”) i kunsten preget flere av de franske 1600-tallsfilosofene (Peter-Eckhard Knabe (1972: 347).

Når musikken gir mening

anvendelige og kommuniserbare for deltakerne. Det ser ut som noen av kriteriene for en god metafor 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 blir viktig uansett (jfr. Hume 1757).

Dessuten skaper ord hva de nevner. Gjennom ordvalg fremheves det ordene beskriver, mens andre aspekter forblir tause eller får mindre vekt. Ønskekvistmodellens begrep *Villen* innebærer et fokus på fremtidige mål, mens man med ord som ”flyt” skaper konsentrasjon om her og nå (Langsted et al 2003). Med metaforen ”mellomstikk” i skolekonserter får man assosiasjoner til noe som skal ”stikkes i mellom” musikkinnslagene (Rikskonsertene 2009B: 1). Mellomstikkene bør altså ikke få for mye plass, for mye oppmerksomhet, og de behøver ikke være en vesentlig del av skolekonsertens utvikling. Hvis en er opptatt av de verbale innslagenes betydning i skolekonserter, bør en altså velge andre metaforer. Bruker man ”spenningsutvikling” som dramaturgisk prinsipp, rettes fokuset mot skolekonsertens lineære utvikling. Er man derimot opptatt av ”spenningskurver” og ”kontraster” blir en stadig veksling mellom spenning og avspenning viktigere. Valg av ord er altså med på å styre hvilke kvalitetskriterier vi prioriterer.

Den amerikanske filosofen Susanne Langer anvender metaforer for å beskrive musikken og ”følelsenes former” (Langer 1952: 191). Er disse for abstrakte til å brukes i en kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter? Det gjelder i tilfelle også mange av de språklige bildene skolekonsertdeltakerne anvender. I deres beskrivelser dukker nemlig både Langers og lignende språkbilder opp. Til og med barna bruker samme ord og begreper som Langer. Langer bruker sine metaforer til å skildre forholdet 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 1952: 184-185.) Elevene og de voksne skolekonsertdeltakerne anvender slike språkbilder om *konsertens* 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 disse metaforene, virker det som slike abstrakte bilder gir mening for de involverte i skolekonsertfeltet.

Forholdet mellom ”judgment” og ”sentiment”, mellom rasjonelt, analytisk og sanselig, poetisk språkbruk i forskning, er dermed temaer som trolig bør omfattes av større

Når musikken gir mening

oppmerksomhet og ”engasjement” i et stadig mer formålsrasjonelt, målstyrt 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, populærvitenskapelige og mer skjønnlitterære tekster, men kan også være aktuelt i andre typer 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 beskrivelsen 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 tause er 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 kvalitetskriterier. Hvis de kopler sine beskrivelser til konkrete skolekonserterfaringer, får de imidlertid også et nonverbalt erfaringsgrunnlag for sin verbale kommunikasjon. Da er det trolig lettere for partene å *gjenkjenne* det de andre snakker om. Hvis både analytiske og poetiske kvalitetsbeskrivelser knyttes til konkrete, eksemplariske skolekonserterfaringer, kan de bli noe mer enn generelle, luftige ord om kvalitet.

Kunstkompetente barn

I mitt arbeid med kvalitetskriterier har det vært spesielt interessant å få tilgang til elevenes meninger og språklige uttrykk. Noe av det mest overraskende ved elevenes kvalitetsbeskrivelser er at de kopler seg på de historiske kunstdebattene. Uvitende om kunstfilosofenes teorier diskuterer de med stor kraft kvalitetskriterier fra den europeiske kunsthistorien. Dette ser jeg særlig gjennom elevenes bruk av språklige bilder. Av Langers metaforer er det ”spenning” (”tension”) og ”det må skje noko” (”sudden change”) som går

Når musikken gir mening

oftest igjen. En fjerdeklassegutt deltar dessuten i diskusjonen om autentisitet gjennom sitt ønske om ”onkli musikk”.

Det er også overraskende hvordan barn, unge og voksne skolekonsertdeltakeres språk møtes i metaforbruken. 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 flere av elevene sier ”det må skje noko”. 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 en 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 spennande og litt trist”.

Barna gir altså konkrete beskrivelser både av musikk som objekt og av skolekonserten som dramaturgisk helhet. De viser dermed evner i 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” og ”masse forskjellig musikk”). I beskrivelsene av konsertens 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 jeg spurte elevene 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:

Når musikken gir mening

- 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 taut 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.

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 anvender 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 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 kvaliteter ved skolekonserter. Disse elevene tilfredsstillende dermed noen av Humes krav til en god ”kritiker” og Ønskekvistforfatterens 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 RK 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 RK å klargjøre kriterier for kvalitetsbedømmere så vel som for

kvalitetsbedømming. Slik RK søker ”det beste frå ulike musikksjangrar og musikk-kulturar” bør de dermed også søke etter personer som er dyktige til bedømme skolekonserter.⁸

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 må ha 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 dermed 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. Mange 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 Ønskekvistforfatterens kriterier for kunstbedømming er fortsatt relevante, og noen av dem kan anvendes på elever.⁹ Disse forfatterens elitistiske syn på vurderingskompetanse kan altså kombineres med demokratiske retningslinjer for evaluering av skolekonserter og Hardings maktperspektiv (jfr Harding 1991). ”God” bedømming av ulike kvaliteter ved skolekonserter kan ivaretas av vurderingskompetente voksne, unge og barn fra sentrale og marginale posisjoner i skolekonserterfeltet.

Kvalitetssikring av kvalitetsdiskusjoner?

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?

I min studie har jeg fått tilgang til et språk om kvalitet i skolekonserter, der det legges stor vekt på kvalitative og i utgangspunktet tause aspekter. Dette gjelder også deltakernes og

⁸ Rikskonsertene: ”Verksemdside”, www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 18.03.2011].

⁹ Hume 1757 og Langsted et al (2008: 36-39).

mine beskrivelser av elever og voksnes realkompetanse i musikkformidling og bedømming. 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 betydning 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 aspekter ved skolekonsertdeltakernes samarbeid om kvalitet. De er forpliktet til å sikre det usikre og har dermed fått en umulig oppgave. Her trenger partene 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 partenes behov for et ”sikringsbegrep” tydeligere. Siden det er et overordnet mål for DKS og RK at elevene skal få ”gode møte med kunst og kultur” gjennom ”det beste fra ulike musikksgangrar og musikk-kulturar” trenger partene noen kvalitetskriterier som hjelper dem å konkludere.¹⁰ Hvilke produksjoner skal få karakteren ”Anbefalt” eller ”Ikke anbefalt”, og hva kjennetegner de konsertene som bør godkjennes eller ikke godkjennes (Rikskonsertene 2008: 2)? Hvilke posisjoner og typer realkompetanse skal representeres i dette konkluderende bedømmingsarbeidet? Spørsmålet blir dermed om de kvalitetskriteriene jeg har fått beskrevet kan være en hjelp, ikke bare i partenes diskusjoner, men også i deres konklusjoner.

Målbare kvalitet i skolekonserter

Det er noen målbare faktorer som anses viktige av deltakerne i skolekonsertsamarbeidet. Kulturelt mangfold og kulturell bredde er overordnede mål både i formelle retningslinjer for DKS og for de fleste skolekonsertdeltakerne. Dette beskrives i termer som ulike musikksgangre, kunstuttrykk og type elevaktivitet. Kulturelt mangfold kan altså til en viss grad sikres gjennom målbare kriterier for variasjon i utvalg av konsertproduksjoner. Det ser også ut til at denne typen kvalitetssikring blir gjennomført i dagens skolekonsertordning. Mange forskjellige musikk-, kunst- og formidlingsformer er representert i skolekonserttilbudet. Oversikter over sjangerfordelingen i skolekonsertene til RK og Telemarkkonsertar viser at det spilles mange forskjellige musikksgangre i norske skolekonserter, selv om rytmiske sjangre formidles oftere enn vestlig kunstmusikk og ulike

¹⁰ St.meld. nr. 8 (2007-2008): 13 og Rikskonsertene: ”Verksemidsidé”, www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 18.03.2011].

Når musikken gir mening

typer tradisjonsmusikk.¹¹ De skolekonsertene jeg har studert har dessuten stor variasjon i dialogiske og monologiske formidlingsformer. Det var derfor overraskende at noen av informantene mente mange av skolekonsertene er like.

Konsertene er imidlertid like på andre måter enn i valg av musikk sjanger og type elevaktivisering. 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 fengsle 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 er det ut fra noen av mine observasjoner og elevsvar tydelig 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. Nonverbale kontra mer verbale produksjoner, tragedier kontra komedier og langsomhet kontra høyt tempo er også målbare mangfoldskriterier som trolig kan vektlegges mer hvis målet er variasjon. Utfordringen er å finne forskjellige måter å forme skolekonsertenes dramaturgi, som ivaretar mellomtrinnslevenes ønske om spenning, småtrinnslevenes behov for varierte sanseintrykk og alles behov for ”overraskelser”. S-/M-elever er forskjellige målgrupper som tydeligvis fordrer ulike former for variasjon.

Når det gjelder det kulturelle mangfoldet blant kvalitetsbedømmerne, har RK også mer å gå på. De har formulert målbare kriterier for programrådets sammensetning, men disse omhandler kun *musikkformidlernes* representativitet. Verken elever, allmennlærere eller involverte scenekunstnere skal per i dag være representert i RKs programråd for skolekonserter, der det avgjøres om en RK-produksjon skal anbefales eller ikke. Dagens kriterier for sammensetning av dette programrådet innebærer dermed kun en sikring av at de mest sentrale aktørene er representert, ikke de mer marginale.

Det er altså mulig å sikre en viss type kulturelt mangfold gjennom målbare kriterier for det samlede skolekonserttilbudet og for de involvertes representativitet. Hva 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

¹¹ Mitt datagrunnlag er her Rikskonsertenes statistikk over skolekonserter og sjanger fra 2003-2009, samt en sjangeroversikt for skolekonsertene i Telemark i perioden 2008-2009 utarbeidet av fylkesmusikkprodusentene i Telemark og meg.

Når musikken gir mening

musikk”, ”mange instrumenter”, ”skuespill og fortelling” er eksempler på dette. Ikke minst elevene har mange konkrete, målbare kriterier. Likevel er det de kvalitative aspektene som er mest fremtredende både i deltakernes generelle kriterier og i deres beskrivelser av enkeltkonserter. Det samme gjelder Hume og Ønskekvistforfatterens kriterier for kompetente kunstbedømmere.¹² Personlige evner og taus kunnskap anses her like viktig som mer målbar kompetanse.

Selv om deltakernes kriterier for enkeltkonserter i stor grad er kvalitative, kan det synes som også noen av disse er mer målbare eller iallefall mer sammenfallende 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 repertoarkunnskap, 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 utøvers formidlingskvalitet, ”god” musikk og en ”god” skolekonsert. Partene er mer uenige om disse andre faktorene ved kvalitet i skolekonserter. Likevel har de også her en del *generelle* kriterier felles. De er dessuten enige i sine beskrivelser av hvordan de forskjellige skolekonsertene *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 min studie av språket om kvalitet er jeg blitt mer optimistisk på skolekonsertdeltakernes kommunikasjonsmuligheter. Det er tydeligvis mulig å kommunisere verbalt om mange ulike sider ved kvalitet i skolekonserter, ikke bare de mest målbare. Hvis de dominerende aktørene i skolekonsertsamarbeidet vil ha utfyllende kvalitetsbeskrivelser og ivareta ulike syn, vil de dermed kunne sikre sin kunnskap om disse gjennom å invitere personer også fra marginale posisjoner inn i sine diskusjonsfora. Det gjelder særlig de minst innflytelsesrike gruppene i skolekonsertordningen som scenekunstnere, allmennlærere og elever, men også de marginale stemmene blant alle deltakergruppene. Dette vil gi en ”sterkere objektivitet” i *grunnlaget* for avgjørelsene (Harding 1991: 142). Dermed blir det også tydeligere hvilke kvalitetskriterier som er avgjørende i vurderingen av hver enkelt skolekonsert.

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 kvalitet i skolekonserttilbudet og hver enkelt konsert. En kan sikre

¹² Hume 1757 og Langsted et al 2008: 36-39.

Når musikken gir mening

representativitet og noen rammer for representantenes kvalitetsarbeid, men ikke kvalitet i hver enkelt kunsthending. 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.¹³ 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. Sikringsystemene 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 i skolekonsertordningen og arbeidet med kvalitet i skolekonserter på mikroplanet er derfor et viktig emne 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 gylne øyeblikkene oppstår (Bollnow 1976: 23-26). Når partene jevnlig jobber med sine beskrivelser av slike gylne øyeblikk, kan de imidlertid sikre at de ikke mister det ukontrollerbare av syne. Gjennom mest mulig presise og nyanserte kriterier for slike aspekter kan de lette kommunikasjonen om kvalitativ kvalitet. Slik kan språklig kommunikasjon og diskusjon bli et bidrag til ulike former for kvalitet i skolekonserter.

Når musikken gir mening

Utgangspunktet for min studie er diskusjonene om de tre beslektede dikotomiene monologisk kontra dialogisk formidling, kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet, og produkt- kontra prosesskvalitet i DKS. Borgen og Brandt hevder det er en spenning mellom skole og kultur i spørsmålet om monologisk og dialogisk formidling (Borgen og Brandt 2006), mens mange i høringsuttalelsene til deres evaluering av DKS mener disse spenningene ikke er så store lokalt (St.meld.nr. 8 (2007-2008): 20, 40). Hvor stor grad av konflikt og konsensus er det egentlig mellom skolekonsertdeltakerne i deres syn på og beskrivelser av kvalitet i disse debattene?

¹³ Se for eksempel beskrivelse av kvalitetssystemene ISO, TQM og NPM i Strannegård 2007: 14-16.

Når musikken gir mening

Selv om jeg ikke har gjort noen statistisk representativ kartlegging av samarbeidspartenes kvalitetssyn, er tendensene i de svarene jeg har fått 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 skolekonserttilbud og ulike former for dialogiske og monologiske skolekonserter. Det er også stor konsensus om viktigheten av indre dialog og formidlingskvalitet i begge typer skolekonserter. Denne enigheten stemmer godt med kritikerne av Borgen og Brandts evaluering og med Fjelds undersøkelse av noen læreres syn på monologisk og dialogisk formidling (Fjeld 2007). Når jeg ser hvor forskjellig musikk- og skolerepresentantene i min undersøkelse *prioriterer*, virker det imidlertid som Borgen og Brandt kan ha avdekket noen reelle forskjeller. Hvor spenningsfylt det praktiske samarbeidet om prioriteringer er, har jeg ikke fått klare svar på. Trolig avhenger dette av hvordan partene forholder seg til uenighet, og av hva slags kulturelt mangfold som blir prioritert. Her har nemlig partenes representanter ulike syn på hvilke typer skolekonserter som er *viktigst*.

Alle musikkformidlerne i min undersøkelse prioriterer monologiske skolekonserter *uten* ytre elevaktiviteter. De voksne skolerepresentantene mener derimot at dialogiske skolekonserter *med* slik elevaktivisering er viktigst. Dette stemmer med Borgen og Brandts funn, selv om svarene i min undersøkelse er mer nyanserte, siden både musikk- og skolerepresentanter ønsker begge formidlingsformer i det samlede tilbudet. Her er enigheten de voksne deltakerne imellom større enn i DKS-evalueringen. 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. ”Ungane må få lov til å vere aktive”, som en kulturkontakt sier det, men det er ikke alle elever som vil ha lov til det, i alle fall ikke bestandig. Noen av dem vil være mottakere av utøvernes formidling i *alle* skolekonserter, og mange vil at slike konserter skal være en del av tilbudet.

Lærernes prioriteringer i min undersøkelse behøver imidlertid ikke ha med elevenes uttalte ønsker å gjøre. Vektleggingen av ytre aktivitet kan bunne i 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, læreplanene fra 1997 og i Kunnskapsløftet (LK 2006). Denne undervisningstradisjonen

Når musikken gir mening

bygger på ”Learning by doing”, den norske forkortelsen av Deweys undervisningsprinsipp, og tanken om at læring gjennom egenaktivitet setter sterkest spor (McLellan & Dewey 1889: 182). 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 dermed parkerer også denne debatten, ønsker kanskje mange lærere og skoleledere fortsatt at ”kunstnarane og kulturarbeidarane skal gå inn i skulen” og hjelpe dem med undervisningen i kunstfagene. Kulturkontaktens kvalitetsbeskrivelser av workshop-produksjonen *LyDoku* ved Oslo-skolen, kan tyde på det. Når han blir bedt om å sammenligne *LyDoku* med de andre skolekonsertene i tilbudet, svarer han:

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 dermed ”en helt ny erfaring for dem”. Det er altså slike kunstaktiviteter som blir ”borte” for skolene hvis de 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 turnekoordinatorene, og presiserer viktigheten av at ”musikken får sin plass i skolekonserten”. Deres svar stemmer med min hypotese om at det kunstneriske objektet får mindre oppmerksomhet i dialogisk formidling, men har musikkaktørene rett? Er det riktig at musikken forsvinner?

I de skolekonsertene jeg har studert, får jeg både bekreftet og avkreftet min hypotese og musikkformidlernes påstand. I dialogiske skolekonserter som *Solo solo*, forsvinner nemlig

Når musikken gir mening

ikke musikk som kunstnerisk objekt, men det *forandres*.¹⁴ Musikkformidlerne har rett i at musikk i betydningen utøveres musisering og fremføring av musikkverk får mindre plass i slike elevaktiverende 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 utformede 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. Kunstnerisk kvalitet i ytre elevaktivisering handler dermed om utøverens kunstneriske tilrettelegging 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 har jeg gjennom min studie også sett 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 aktivitetene *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 min undersøkelse viste stor begeistring for slike kontaktskapende elevaktiviteter. Den kunstneriske kvaliteten i denne formen for dialog blir imidlertid lavere. Fokus på musikk som kunstnerisk objekt i de elevaktiverende skolekonsertene kan altså føre til høyere kunstnerisk prosesskvalitet.

Dialog i skolekonserter handler imidlertid ikke bare om ytre aktiviteter. I mitt arbeid legger jeg vekt på å få beskrevet ulike former for *indre* elevdialog. Alle de tverrkunstneriske skolekonsertene på S-/M-trinnet tyder på at kopling av ulike kunstuttrykk ofte anses som nødvendig for denne type elevaktivisering på barneskolen. Likevel er musikkformidlerne mer skeptiske enn lærerne også når det gjelder tverrkunstneriske produksjoner. Selv om førsteprioritet hos de fleste informantene fortsatt er mangfold, mener alle produsentene, musikerne og turnekoordinatorerne 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 elever som helst vil ha rene konserter. De fleste foretrekker ”skolekonserter med fortellinger og skuespill” eller begge deler. Det gjelder ikke bare småtrinns elevene, men også 6.- og 7.-klassingene. Behovet for helhetssansing og

¹⁴ Se appendix for informasjon om produksjonene i undersøkelsen.

Når musikken gir mening

tverrfaglighet er altså til stede ikke bare hos de minste, men også hos de større mellomtrinnslevene (Bjørkvold 2007: 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. Er dette riktig? Kan musikken bli ”borte” når den koples til verbale og visuelle uttrykk? Også her har jeg fått nyanserte svar gjennom min studie. Som i de elevaktiviserende konsertene får utøvernes musisering og fremføring av musikkverk mindre plass i tverrkunstneriske produksjoner. Det virker også som de auditive uttrykkene har lett for å forsvinne fra elevenes oppmerksomhet i skolekonserter med vekt på verbale historier. 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 dermed musikkformidlernes oppfatning av hva musikk *er*. Musikk er ikke bare musikkverk og musikers egenutøving, men også dialogiske musikkprosesser og tverrkunstneriske, monologiske musikkuttrykk. Dessuten hjelper det ikke om formidlerne har fokus på musikk hvis ikke elevene får auditive *inntrykk*. Musikk i skolekonserter handler altså 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 forskjellige 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 (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 elevaktivitetene og musikkens plass i tverrkunstneriske skolekonserter blir da sentrale temaer i kvalitetsdiskusjonene.

Utfordringene for musikkformidlerne handler dermed ikke bare om partenes ulike kvalitetssyn, men også om hva slags kompetanse som kreves i ulike typer skolekonserter.

Når musikken gir mening

Formidlerne trenger kunnskap om kunstnerisk tilrettelegging av dialoger så vel som formidlingskvalitet i monologer. Dessuten er tverrkunstnerisk musikkformidling i skolekonserter tydeligvis en krevende utfordring. Det virker som det 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 skolekonsertproduksjon, 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.

Scenekunstkompetanse tilpasset musikk som kunstform er altså et viktig utviklingsområde for skolekonsertprodusenter, musikere og ikke minst norsk musikkutdanning. 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 i skolekonsertfeltet som kan bringe debatten om musikk kontra tverrkunstneriske uttrykk i skolekonserter videre. Forholdet mellom musikk og andre kunstuttrykk i utøvernes kompetanse og skolekonsertenes utforming er derfor en utfordring for både musikk- og scenekunstmiljøet.

Mening som språkbilde

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 skolekonsertformidlingen. Både kunstnerisk kvalitet og formidlingskvalitet blir ivaretatt. Med min tittel for denne studien forsøker jeg derfor å illustrere et mulig konsensusnivå i diskusjonene om kvalitet i skolekonserter, som også rommer partenes ulike prioriteringer.

Er mitt valg av tittel et presist og treffende språkbilde? ”Når musikken gir mening” er i slekt med Dewey og Bubers begrep om ”levendegjøring av kunst”.¹⁵ I disse to språkbildene vektlegges både avsenders og mottakers perspektiv. Samtidig er begrepene, i likhet med mange av skolekonsertdeltakernes språklige bilder, abstrakte og mangetydige. Gjennom min undersøkelse av språket om kvalitet har jeg likevel funnet eksempler på at slike uttrykk kan

¹⁵ Buber 1968: 12 og Dewey 2005: 2, 4.

Når musikken gir mening

være presise og kommuniserbare. Ordet ”levende” brukes da også av flere skolekonsertdeltakere.

Når jeg velger ordet *mening*, er det med Wittgensteins ”språkspill” som forbilde (Wittgenstein 1953: §88f). Wittgenstein var opptatt av at alle utsagn og språklige enheter inngår i ulike språkspill som springer ut av forskjellige livsformer. Han kontekstualiserte dermed den meningsproduksjonen språket er, noe han eksemplifiserte 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 begrepens *sanne* innhold, men beskriver de konkrete og kontekstavhengige erfaringene som knyttes til de ulike begrepene.

I min studie er det nettopp slike konkrete, både typiske og atypiske skolekonserterfaringer jeg prøver å få beskrevet. Ved å bruke ordet *mening* i mitt 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 min studie, 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 skolekonsertdebatten jeg tror 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 (Fink 1992: 21). Dessuten er det kanskje et vel så tydelig og treffende begrep som *kvalitet* for det skolekonsertdeltakerne beskriver.

I debatten om hva som gir og bør gi mening i en skolekonsert, blir det relevant å trekke inn regissøren 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 skolekonsertaktørene: Hva er *viktige* kunsterfaringer i skolekonserter? Da blir diskusjonstemaene ikke bare indre kontra ytre aktivisering, musikk kontra tverrkunstneriske uttrykk, men også hva som er en skjellsettende, ”eksistensiell” skolekonserterfaring (Bollnow 1976).

På dette spørsmålet gir igjen aktørene og deltakerne i skolekonsertsamarbeidet forskjellige svar. Rikskonsertene fokuserer på de ”gode” i betydningen positive opplevelsene

Når musikken gir mening

gjennom sin visjon om å ”berøre, overraske og begeistre”.¹⁶ Kulturdepartementet mener DKS også bør ”provosere og forarge”, ikke bare gjøre elevene positivt innstilt (St.meld. nr. 8 (2007-2008): 22). Blant skolekonsertdeltakerne finnes begge syn enten hver for seg eller i ulike typer kombinasjoner. 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” skolekonserterfaringer.

Elevene, lærerne, utøverne og produsentene i min studie har vært deltakere i flere skolekonserter. Dette har gitt mange av dem klare og sterke oppfatninger av hva kvalitet i skolekonserter kan innebære. Opplevelsene av disse konsertene har dermed gitt dem mange meninger om musikk og formidling. Mitt valg av språkbilde henspiller også på hovedmålet med mitt prosjekt, nemlig å bidra til meningsfulle meningsutvekslinger om kvalitet i skolekonserter. Slik kan musikkformidling gi stadig nye former for mening.

¹⁶ Rikskonsertene: ”Visjon og verdier i Rikskonsertene”, www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 18.03.2011].

LITTERATUR OG BAKGRUNNSMATERIALE

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail M. 2005 [1979]: *Spørsmålet om talegenrane*, Oversatt av Rasmus T. Slaatelid, Oslo: Ariadne.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981 [1975]: *The dialogic Imagination: Four Essays*, Oversatt av Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bastian, Peter 1988: *Inn i musikken. En bok om musikk og bevissthet*, oversatt av Atle Næss, Oslo: Gyldendal.
- Bjørkvold, J. R. 2007: *Det musiske mennesket*, Oslo: Freidig forlag.
- Bollnow, Otto Friedrich 1976 [1959]: *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*, Oversatt av Reidar Myhre, København: Christian Ejlers' Forlag og Oslo: Forlagsentralen.
- Borgen, Jorunn Spord og Synnøve S. Brandt (2006): *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*, NIFU STEP, Rapport 5, Oslo.
- Borgen, Jorunn Spord 2003: *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*, Notat nr 57, Oslo: Norsk kulturråd.
- Buber, Martin 1968 [1923]: *Jeg og Du*, Oversatt av Hedvig Wergeland, Cappelen's upopulære skrifter, Oslo: Cappelen.
- Christensen, Torild Wagle 2010: "Kultur, formidling og kvalitet" i Grothen, Geir og Connie Reksten (Red) 2010: *Kulturfagene – En innføring*, Oslo: Spartacus.
- 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.
- Danto, Arthur 1964: "The Artworld", *The Journal of Philosophy*, Vol. 61, No. 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting, (Oct. 15, 1964 s. 571-584), <http://estetika.ff.cuni.cz/files/Danto.pdf> [Lest 21.03.2011].
- Dewey, John 2005 [1934]: *Art as Experience*, Penguin Group (USA).
- Fink, Hans 1992: "Når verdidommer faller", i Karin Gundersen og Ståle Wikshåland (Red.), *EST III Kunst og erkjennelse. Grunnlagsproblemer i estetisk forskning*, NAVF, Oslo.
- Fjeld, Anne Grimstad 2007: *Samspill. Om tilrettelegging og bruk av Rikskonsertenes*

Når musikken gir mening

- skolekonserter som pedagogiske tekster*. Masteroppgave i pedagogiske tekster, Høgskolen i Vestfold.
- Færøvik, Unni 2009: *Kvalitet i DKS. En diskursanalyse*, Masteroppgave Høgskolen i Telemark, Bø.
- 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 og Csikszentmihalyi, Mihaly og Damon, William 2002: *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Basic Books.
- 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.
- 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.
- Haukelien, Heidi og Bård Kleppe 2009: *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*, TF-rapport nr. 254.
- Hume, David 1757: "Of the Standard of Taste", i *Four Dissertations*, <http://www.mnstate.edu/gracyk/courses/phil%20of%20art/hume%20on%20taste.htm> [Lest 29.03.2011].
- Knabe, Peter-Eckhard 1972: *Schlüsselbegriffe des kunsttheoretischen Denkens in Frankreich von der Spätklassik bis zum Ende der Aufklärung*, Düsseldorf: Verlag.
- Langer, Susanne K. 1952 [1942]: *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*, a Mentor Book, New York: Harvard University Press.
- Langsted, Hannah, Larsen 2008: *Ønskekysten. En håndbog i evaluering af teater, dans og musik*, Klim, Århus.
- Langsted, Hannah, Larsen 2003: *Ønskekyst-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*, Klim, Århus.
- Lid, Tore Vagn 2006: "Kall det heller teater - Den dramatiske teksten i kampsonen", Norsk Shakespeare og teatertidsskrift nr. 2 2006, <http://transiteatret.com> [16.09.2010].
- Lidén, Hilde 2004, *Tørrfisker stinka, men kahytten var topp - En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*, Oslo: ISF-rapport 012.
- McLellan, James Alexander og John Dewey 1889: *Applied psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*, Boston: Educational Publishing Company.

Når musikken gir mening

Røyseng, Sigrid og Ellen K. Aslaksen 2003: *Pionerer i regional kunstformidling - Evaluering av Turneorganisasjon for Hedmark*, Telemarksforskning, Bø, 2003.

Strannegård, 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) 2010: *Kulturfagene – En innføring*, Oslo: Spartacus.

Vibe, Nils, Miriam Evensen og Elisabeth Hovdhaugen 2009: *Spørsmål til Skole-Norge: Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere våren 2009*, NIFU-STEP Rapport 33/2009.

Weber, Max 1968: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen.

Wittgenstein, Ludwig 1953: *Philosophische Untersuchungen*, §88f.

Handlingsplaner, regjerings- og stortingsdokumenter

KL 2006: *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006.

Kulturskoleutvalget 2010: *Kulturskoleløftet. Kulturskole for alle*, Kunnskapsdepartementet, www.regjeringen.no [Lest 18.03.2011].

L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996.

M87: *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*, Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo: H. Aschehoug & Co, 1987.

Norges musikkhøgskole 2009: *Studieplan Diplomstudiet i utøving*, 19. mars 2004, rev. 18. juni 2009, www.nmh.no [Lest 18.05.10].

St.meld. nr. 8 (2007-2008): *Kulturell skulesekk for framtida*, Kultur- og kirke departementet.

Andre dokumenter

Høgskolen Stord/Haugesund: ”Nyheter”, www.hsh.no/nyheter/2010110000001969 [05.05.2011].

Lid, Tore Vagn: ”Trio for to skuespillere og spansk gitar. Et visuelt hørespill for barn”, www.transiteatret.com/trio.html [Lest 27.06.2011].

Lid, Tore Vagn: ”Trio for to skuespillere og spansk gitar – et visuelt hørespill for barn. (Arbeidsmanuskript. Til internt bruk.)” og ”Trio noter”, udatert.

Rikskonsertene 1993: *Festskrift. 25 år i musikkens tjeneste (1968-1993)*.

Rikskonsertene 2008: *Retningslinjer for Rikskonsertenes programråd for skolekonserter*:

Når musikken gir mening

Vedtatt januar 2008 Den danske Ønskekvistmodellen.

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.*

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.*

Rikskonsertene 2009D: Rikskonsertenes programråd for skolekonserter - *Sammendrag av Programrådets vurdering i møte 03. september 2009: Vurdering av Songs of Conscience.*

Rikskonsertene 2011: "Avtale mellom Rikskonsertene ogkommune om levering av konserter for barn i grunnskolealder". Avtalemal for skoleåret 2011-2012.

Rikskonsertene: "Elever som arrangører", <http://docs.rikskonsertene.no/elevsomarrangorer/> [Lest 16.05.2011].

Rikskonsertene: "Visjon og verdier i Rikskonsertene", "Verksemde", "Ønskt omdømme" i www.rikskonsertene.no/om-oss [Lest 18.03.2011].

Rikskonsertene: "Barn og unge", rikskonsertene.no/skolekonserter [Lest 18.03.2011].

Rikskonsertenes statistikk over skolekonserter og sjanger fra 2003-2009.

Sekretariatet for Den kulturelle skolesekken: "Utredninger, forskningsrapporter og –notater", www.denkulturelleskolesekken.no [Lest 12.01.2011].

Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen: *Styringsdokument for forskning om Den kulturelle skolesekken*, Treårig forskningsinnsats 2010-2013, www.denkulturelleskolesekken.no [Lest 09.03.10].

Forsidebilde

Foto: Lars Opstad, Informasjonskonsulent i Rikskonsertene.

APPENDIX

Informasjon om produksjonene i undersøkelsen

Skolekonserter for små- og mellomtrinnet

- Alene med 1000 tanker (Produsent: Rikskonsertene)
- Det bittelille lyset (Produsent: Telemarkkonsertar)
- LYDOKU 1 og 2 (Produsent: Rikskonsertene)
- Rare dyr (Produsent: Rikskonsertene)
- Solo solo – en griot forteller sin historie (Produsent: Rikskonsertene)
- The musikal gate to India 2 (Produsent: Rikskonsertene)

Scenekunstproduksjon for små- og mellomtrinnet

- Trio for to skuespillere og spansk gitar (Produsent: Transiteatret-Bergen)

Skolekonsert for ungdomstrinnet

- Songs of Conscience (Produsent: Rikskonsertene)

Barnehagekonsert

- JA! En dialog med førskolebarn (Produsent: Rikskonsertene)