

ETTER APPLAUSEN

UNGDOMMERS ERFARING
MED SKOLEKONSERTER OG
DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN
I ET DANNINGSPERSPEKTIV



EILEN KATHINKA MARKUSSEN
MASTEROPPGAVE I MUSIKKPEDAGOGIKK
HØGSKOLEN I BERGEN, GRIEGAKADEMIET
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING
HØSTEN 2011

Forsidebilde:

Astrid Westvang: Fra Fotografiets dag på Preus museum, Horten, 17. august 2008.

Link til bildet: <http://www.flickr.com/photos/astrid/2792258582/>

Fotografiet på murveggen bak er tatt av hovedutstillen Morten Andersen, hentet fra serien og boka "White Nights" fra 2006.

Abstract

The Cultural Rucksack (TCR) is a national program for arts and culture in Norwegian schools. TCR was formally implemented in the upper secondary school in 2009, and this study examines TCR from the upper secondary school students' point of view. The research questions are: *How do upper secondary students express their experiences with TCR school concerts, and how can these statements be understood in terms of Bildung¹?*

I have conducted 7 qualitative interviews with altogether 20 students, addressing the students' relationship to music, their opinion of the opera production we attended together, experiences with other concerts, and with art in general. The theoretical background for the discussion of the students' responses is primarily theories of *Bildung*, including John Dewey's concept of experience. Dewey's thoughts on change, progress and continuity characterize the entire thesis. From this perspective, *Bildung* is a continuous process of development and reconstruction of thought, which implies continual change. An important aim for Dewey was to unite art and everyday life, meaning that the significance of art is its relevance for human life. The works of youth researchers Kåre Heggen, Tormod Øya, Olve Kränge and Kirsten Drotner have also been relevant for this study. Like Dewey, they consider teenage years significant and valuable, describing youth as a phase of continuous change. They further claim that youth cannot be regarded as a homogeneous group, and their claim is supported by the results of this study.

The students are particularly unanimous on the importance of music in their lives. While the significance of music of their own choice is unarguable, the informants differ in how significant they perceive TCR school concerts to be. This may be related to different backgrounds, interests and experiences. Students from music study programmes and students with a general interest in the arts seem to be more positive than other students. Other issues discussed in this thesis are the role of the audience, the influence of the social environment, variations in everyday life, and democratic aspects.

In this study I find that TCR brings about different kinds of *Bildung*, and I have chosen *Bildung* as individual experience, and relational and social *Bildung* as special focus of attention.

¹ "Bildung" refers to the German concept of self-cultivation, or education in a wider sense.

Sammendrag

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en nasjonal satsning som medvirker til at skoleelever får møte profesjonell kunst og kultur. I 2009 ble videregående skole formelt implementert i DKS-ordningen, og denne studien bidrar til utfyllende forskning om dens virkning sett fra ungdommenes ståsted. I denne masteroppgaven ligger fokuset på elevers møte og erfaring med skolekonserter i regi av DKS, og søker svar på problemstillingen: *Hvordan uttrykker elever fra ulike studieretninger på videregående skole sine erfaringer med skolekonserter i regi av DKS, og hvordan kan en forstå disse utsagnene i lys av danning?*

Jeg har gjennomført 7 kvalitative intervju med til sammen 20 elever. Temaene i intervjuene omhandlet ungdommenes forhold til musikk, operaforestillingen vi så sammen, erfaringer med andre konserter, og kunst generelt. For å belyse informantenes utsagn har jeg benyttet danningsteorier med John Dewey som hovedteoretiker. Hans erfaringsbegrep og tanker om endring, vekst og kontinuitet preger hele oppgaven. Danning er en stadig pågående utviklingsprosess der erfaringene våre rekonstrueres og kontinuerlig fører til endring. I sin antidualistiske tankegang ønsket Dewey også å forene kunst og hverdagsliv. Kunsten må være en del av dagliglivet for at den skal bety noe for oss. Ideer fra ungdomsforskere som Kåre Heggen, Tormod Øya, Olve Krange og Kirsten Drotner har også vært relevant i denne studien. Som Dewey fremhever de ungdomstiden som verdifull, og som en livsfase som stadig er i forandring. Ungdom kan ikke betraktes som en homogen gruppe, noe resultatene i mitt forskningsprosjekt er med på å underbygge.

Informantene er særlig samstemte i én ting; musikkens betydning i livet. Musikklytting synes å være fullstendig integrert i informantenes hverdag, men det må her presiseres musikk de velger selv. Skolekonsertens innvirkning på informantenes dannelsingsprosess viser seg å være svært variert, ettersom informantene har opparbeidet seg ulikt erfaringsgrunnlag gjennom livet. Musikkelevne og informantene som oppgir generell kunstinteresse skiller seg ut ved å la seg engasjere av det musikalske i større grad enn de øvrige. Utover det diskuterer informantene ulike sider ved å overvære en skolekonsert, som publikumsrollen, påvirkning fra det sosiale miljø, variasjon i hverdagen og demokratiske aspekt. Studien viser hvor ulikt to tilfeldige musikalske produksjoner blir oppfattet og omtalt av elever i videregående opplæring, og fremstår dermed som et aktuelt tidsbilde på virkningen av DKS. I studien kommer jeg fram til at DKS har flere dannelsingsfunksjoner, og særlig fordyper jeg meg i to av dem: Danning som individuell erfaring, og relasjonell og sosial danning.

Forord

Catharina Christophersen, veilederen min, takk for alle grundige og ærlige tilbakemeldinger, og for at du har skvist det siste ut av kluten - gang på gang.

Takk til medstudenter for konstruktive samtaler og viktige kaffepauser.

Takk til mamma for korrektur, og takk til pappa for kreative tankerunder når jeg har trengt et ikke-akademisk blick på oppgaven.

Takk til Annveig og gutta, og Ragnhild og gutta. Takk for at dere har gitt meg de mest grunnleggende livsbetingelser den siste tiden.

Takk til Øyvind Thormodsæter for engelsk oversettelse.

Takk til Bjørnar Vasenden, for at du helt til det aller siste har vært mental støtte og avgjørende word-ekspert (1-0).

Linn Haugen-Markussen, lillesøster, min beste venn gjennom hele livet ditt, takk for ALT. Jeg hadde ikke klart dette uten deg.

Takk til DKS-kontaktene i begge fylkene jeg har besøkt, og takk til musikerne i begge de musikalske produksjonene jeg har fulgt. Jeg vil også takke kulturkontaktene, lærerne og rektorene på alle de videregående skolene jeg har vært i kontakt med i arbeidet med denne oppgaven. Jeg vet at dere har en travel hverdag, og dere la godt til rette for at jeg kunne gjøre den nødvendige datainnsamlingen.

Min største takk går til informantene, *elevene*. Takk for tiden dere satte av til meg og mitt prosjekt. Deres bidrag var avgjørende for oppgaven min.

Eilen Kathinka Markussen

Bergen, 6. november 2011

Overalt sto det trær,
disse grønne, vakre skapningene
som man aldri riktig regnet med,
bare gikk forbi og registrerte
uten at de satte noe avtrykk i en,
som for eksempel hunder og katter gjorde,
men som egentlig,
bare man tenkte etter litt,
var til stede
på en mye mer massiv og overveldende måte.

(Knausgård, 2010: 151-152)

Innhold

1	Prolog	1
1.1	Introduksjon – før applausen	1
1.2	Problemstilling	1
1.3	Den kulturelle skolesekken på videregående skole	2
1.4	Relevant forskning	3
1.4.1	Studier om skolekonserter og DKS	3
1.4.2	Studier om barn og unge, kunst og danning	5
1.4.3	Studier om ungdom, danning og utdanning	6
1.4.4	Studier om ungdom og skole	7
1.5	Begrepsavklaring: Kunst, kultur og skolekonserterne	8
1.6	Oppgavens struktur	9
2	Ungdom, danning og utdanning	10
2.1	Introduksjon	10
2.2	Ungdom	10
2.3	Danning	12
2.3.1	Ulike danningssyn	12
2.3.2	Deweys filosofi i en danningssammenheng	15
2.4	Danning og utdanning	21
2.5	Ungdom, danning og DKS	24
3	Syv intervju og tjue elever	28
3.1	Introduksjon	28
3.2	Utvalg	28
3.2.1	To operaforestillinger	28
3.2.2	Informantene	29
3.3	Observasjon	32
3.4	Intervjuene	33
3.4.1	Det halvstrukturerte gruppeintervju	33
3.4.2	Intervjuguiden	34
3.4.3	Intervjusituasjonene	36
3.4.4	Transkribering	37
3.5	Prinsipper for tolkning	38
3.6	Etiske spørsmål	41

4	Hva sier elevene om skolekonsertene?.....	44
4.1	Introduksjon.....	44
4.2	Musikkens betydning.....	44
4.3	Skolekonsertens betydning.....	46
4.4	Må kunst alltid analyseres?.....	48
4.5	Forforståelse og tidligere erfaringer før skolekonserten.....	51
4.6	Åpenhet for nye musikalske erfaringer.....	54
4.7	Publikumsrollen og målgruppe.....	59
4.8	Tilhørighet og deltakelse.....	59
5	Ulike forståelser av DKS' danningspotensial.....	61
5.1	Introduksjon.....	61
5.2	Danning som individuell erfaring.....	61
5.2.1	Kontinuitet mellom DKS-kunst og hverdagsliv?.....	66
5.3	Relasjonell og sosial danning.....	69
5.3.1	Danning i sosiale fellesskap.....	70
5.3.2	Danning til det sosiale fellesskap.....	72
5.4	DKS - danning eller utdanning?.....	75
5.4.1	Instrumentell versus autonom kunst.....	75
6	Epilog.....	81
6.1	Oppsummering.....	81
6.2	Veien videre.....	83
	Litteraturliste.....	85
	Vedlegg.....	89

1 Prolog

1.1 Introduksjon – før applausen

Skolekonserter i regi av Den kulturelle skolesekken (DKS), elever på videregående skole og deres erfaringer med DKS er tema for denne masteroppgaven. Aldersgruppen er særlig interessant fordi de har lang erfaring med kunstneriske møter i skoletiden. Kunst- og kulturmøter på videregående skole ble satt i system i 2009 da DKS-ordningen utvidet sine tilbud til også å gjelde videregående opplæring. I kjølvannet av dette har det vært behov for utfyllende forskning der elevperspektivet blir ivarettatt. På videregående skole har ungdommene valgt seg til ulike studieprogram, og alle elever, uavhengig av studieretning og interesser, får det samme tilbudet om kunst- og kulturmøter gjennom DKS. Masteroppgaven er kalt ”Etter applausen”, noe som indikerer at et konkret møte av et eller annet slag har funnet sted, publikum applauderer, men hva skjer så? Vil elevene sitte igjen med noe etter skolekonsertopplevelsen? Denne studien gir innsikt i hvordan to skolekonserter oppfattes av elever fra ulike studieretninger, hvordan de reflekterer rundt sin rolle som publikum, på hvilken måte de relaterer seg til musikkstilen som blir presentert, og forhold til musikk generelt. I tillegg får en innblikk i hvor dagens ungdom plasserer seg i forhold til DKS’ uttalte mål.

Mitt mastergradsarbeid er en del av en nasjonal treårig (2010 – 2013) forskning om DKS (HIB & UR, 2009). Høgskolen i Bergen og Uni Rokkansenteret samarbeider om forskningen, som med et bredt flerfaglig blikk og ulike teoretiske og metodiske tilnæringsmåter fokuserer på forskjellige momenter ved DKS-ordningen. Ved blant annet å undersøke organisatoriske utfordringer, og hva slags funksjon og betydning ordningen har i praksis for ulike aktører, vil en kunne si noe om DKS-ordningens utviklingspotensial. Hovedproblemstillingen for hele prosjektet er *Hvilken betydning har Den kulturelle skolesekken, på ulike nivå og for ulike aktører?* Min masteroppgave ligger under forskningsinnsats 1: ”De gode møtene. DKS, kunsten, elevene, lærerne og skolen”. Ved å se informantenes refleksjoner etter konsertopplevelsen, betraktninger om framtiden, samt deres fortellinger om tidligere møter med kunst og kultur i lys av danningsteorier og moderne ungdomsforskning kan en si noe om virkningen av skolekonserterne produsert av DKS.

1.2 Problemstilling

Utgangspunktet for denne studien er elevenes spontane fortellinger og formuleringer etter å ha sett en musikalsk forestilling. Samtidig er jeg opptatt av hva elever på videregående skole har

fått ut av kunstneriske møter i regi av DKS i løpet av skolegangen, og hvordan de bevisst eller ubevisst tar med seg tidligere erfaringer inn i nye kunstneriske møter. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan uttrykker elever fra ulike studieretninger på videregående skole sine erfaringer med skolekonserter i regi av DKS, og hvordan kan en forstå disse utsagnene i lys av dannings?

Aktuelle delspørsmål knyttet til denne problemstillingen er: Hva slags betydning har musikk generelt i livet informantenes hverdag? Hvilke formuleringer bruker elever på videregående skole for å vurdere egne musikkopplevelser? Når de vurderer en musikalsk forestilling som bra eller dårlig, hva slags erfaringer baserer de vurderingene på? Hva slags utbytte sitter elevene igjen med etter å ha deltatt i kunstneriske møter med DKS gjennom mange år? Kan kunst endre noe i ungdom på videregående skole, og påvirke dannelsesprosessen deres?

1.3 Den kulturelle skolesekken på videregående skole

DKS er en nasjonal satsning som gir elever i grunnskole og videregående opplæring tilbud om møter med profesjonell kunst og kultur i skoletiden, flere ganger i året. Målene for DKS er nedfelt i Stortingsmelding 8 (2007-2008): *Kulturell skulesekk for framtida*, og de er formulert slik:²

- å medverke til at elever i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål (KKD, 2007: 22).

DKS ble etablert som ordning for grunnskolen i 2001, mens videregående opplæring formelt ble inkludert i 2009 (Hylland, 2010: 7). I 2007 ble det satt i gang et pilotprosjekt der formålet var å utvide DKS for videregående skole i syv fylker. Inntil da hadde skolekonserter og kunstneriske møter i videregående skole kun vært sporadiske tilbud. Telemarksforskning leverte i 2009 evalueringen *Kulturlandskap i en kunnskapskultur – Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole* (Haukelien & Kleppe, 2009). Denne evalueringen og annen forskning på DKS i videregående skole som jeg viser til senere, vitner om at skolene stort sett er fornøyde med DKS-ordningen og tilbudene. Samtidig trer tidspress, time-telling og jag etter resultater fram som en langt større utfordring i videregående opplæring sammenliknet med grunnskolen. I løpet av høsten samme år som *Kulturlandskap i en kunn-*

² Jeg kommer tilbake til DKS' mål i kapittel ”5.4.1 Instrumentell versus autonom kunst”.

skapskultur ble publisert, ble DKS implementert som et ordinært tilbud til alle elever i videregående skole.

Barne- og ungdomsskoler kan abonnere og bestille skolekonserter fra én av DKS' seks nasjonale aktører³, Rikskonsertene, mens i videregående opplæring er det fylkeskommunalt ansvar å formidle konserter (Hylland, 2010: 7). Allerede i 1990 inngikk Rikskonsertene samarbeid med fylkeskommunene om gjennomføring av skolekonserter. Fylkene ble da forpliktet til å ansette musikkprodusenter. Konsertproduksjonskapasiteten ble da kraftig øket på landsbasis. Produsentene danner i dag et faglig nettverk som samarbeider om utvikling av produsentkompetanse og utvikling av skolekonsertene (Amundsen & Solbu, 2006: 23).

I løpet av 10. trinn forventes det at elevene velger studieretningsfag for videregående opplæring. Det norske skolevesenet opererer med to utdanningsprogram: Studieforbereende (for eksempel studieretningsfag musikk, dans og drama) og yrkesforberedende utdanningsprogram (for eksempel elektrofag) (KD, 2006b). Alle videregående elever får nå kunstneriske tilbud fra DKS, uavhengig av hvilket studieretningsfag de har valgt. Hensikten i arbeidet med denne oppgaven har vært å snakke med elever både fra studieforbereende og yrkesforberedende utdanningsprogram om det samme; deres *opplevelser* og *erfaringer* med skolekonserter i regi av DKS, med utgangspunkt i én konkret konsert.

1.4 Relevant forskning

Større og mindre forskningsprosjekter har belyst begreper som er vesentlige i min oppgave, henholdsvis *ungdom/skoleelev* og *danning*. Også forskning på DKS som ordning, skolekonserter eller studier av mer generelle møter mellom kunst, barn og unge er relevant.

1.4.1 Studier om skolekonserter og DKS

Synnøve Kvile (2011) har skrevet masteroppgaven *Mellom tonar og ord, liten og stor. Ein diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skulesekken*. Selv om Kviles elevinformanter går i fjerde trinn, samsvarer hennes oppgave med min i forhold til fokus på elevene og deres spontane ytringer etter en skolekonsertopplevelse. Både Kviles og mitt prosjekt gir innblikk i hva elevene sitter igjen med etter et kunstnerisk DKS-møte, men Kvile belyser hvilke diskurser som råder med tanke på musikk og mu-

³ ”De nasjonale aktørene skal bidra til å stimulere til nyproduksjon, danne nettverk, legge til rette for kompetanseutvikling og gi faglige råd på feltet” (DKS, 2011). Ved siden av Rikskonsertene som tilbyr musikk er de andre nasjonale aktørene: Film & kino (film), Norsk kulturråd (kulturarv), Norsk scenekunstbruk (teater), Nasjonalmuuseet for kunst, arkitektur og design (visuell kunst), og Norsk forfattersentrum (litteratur) (ibid.).

sikkopplevelser, og jeg tolker min empiri i forhold til danning. Kvile benytter seg av samme metodiske fremgangsmåte som meg; observasjon av skolekonsert etterfulgt av elevintervju i gruppe, og oppgaven hennes er også relevant for meg fordi den er en del av den nasjonale forskningen om DKS (se ”1.1 Introduksjon - før applausen”).

Helge Øye (2009) har skrevet masteroppgaven *Skolekonserten: Det magiske møtet? Hvordan 8 ungdomsskoleelever opplever skolekonsertene*. Hovedproblemstillingene hans handler om i hvor stor grad skolekonsertene kan gi ungdom estetiske opplevelser, og hvordan det oppleves å måtte være publikummer og elev på en skolekonsert. Det er interessant at han formulerer spørsmålet som ”hvordan det oppleves å *måtte* være publikummer” (ibid: 7, min kursiv). Implisitt i dette ligger det, hvilket jeg også påpeker i min oppgave, at elevene ikke har noe valg, de *må* møte opp, hvis ikke vanker det sanksjoner som for eksempel fraværspanmerkninger. Utgangspunktet for Øyes prosjekt samsvarer med mitt: Hva er elevenes opplevelse av skolekonsert og kunstopplevelser i skolehverdagen, og hva er det ved elevenes opplevelse av konsertene som kan gjøre konsertene verdifulle for deres liv? Øye ser også på i hvilken grad skolekonsertene er aktive, noe jeg ikke er ute etter å finne ut av, men som jeg har måttet ta hensyn til ettersom begge de musikalske produksjonene jeg har observert opererer med såkalt monologisk formidling. Under slike forestillinger er ikke elevene aktivt med i den forstand at de *gjør* kunsten, men er i stedet publikum og ser på det som skjer på scenen.

Gjennom Jorunn Spord Borgen og Synnøve Skjærli Brandt sin evaluering av DKS som helhet, *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (2006), har jeg fått innblikk i spenningsforholdet mellom skole- og kunst- og kultursektorene i DKS. Prøvelsene er særlig knyttet til å få DKS til å fungere slik at elevene kan oppleve de kunstneriske møtene som meningsfulle. Det er interessant, men likevel ikke overraskende, at utfordringene på det organisatoriske plan får konsekvenser for de konkrete møtene mellom kunstner og elev. Borgen og Brandt viser at det er nødvendig med kunnskap om hvordan å verdsette kunst, for å kunne forholde seg til kunst (ibid: 10). Slike argumenter er med på å styrke kunstens plass i skolehverdagen, og blir betydningsfulle i mitt prosjekt når informantene fra *ulike studieretninger* uttaler seg om skolekonsertens relevans i deres liv. Borgen og Brandt drøfter forholdet mellom såkalte monologiske og dialogiske formidlingsformer, og hevder at mottagerrollen ofte har blitt tatt for gitt (ibid: 11). Mitt prosjekt følger to musikalske forestillinger med den monologiske formidlingsformen, og vil således tilveiebringe nok et nyansert bidrag i denne saken.

Evalueringsrapporten til Haukelien og Kleppe (2009) er som nevnt i kapittel 1.3 basert på pilotprosjektet med DKS i videregående skoler i 2007. I tillegg til å belyse vanskelighetene knyttet til tidspress i den videregående skole, viser Haukelien og Kleppe til utfordringen mellom danning og utdanning; skolens oppgave som dannelsesarena i vid forstand, og skolen som stedet for læring av grunnleggende ferdigheter (ibid: 7). Når DKS skal implementeres i skolehverdagen kommer dette dilemmaet særlig til uttrykk. Haukelien og Kleppe fremhever at DKS-administrasjonen ønsker å presentere kunst som elevene kanskje ikke selv oppsøker. ”På den måten forsøker de å utvide elevenes smakshorisont, slik at de gradvis kan ‘tåle mer’ av det som ligger utenfor det populærkulturelle” (ibid: 8).

Ole Marius Hylland ledet Telemarksforskningens kartlegging av skolekonserter i videregående skoler som endte opp med rapporten *Skolekonserter i videregående skole. Kartlegging og erfaringer* (2010). Etter at forsøket med DKS i 2007 ble utvidet til ordinært tilbud for alle elever i videregående skole, ønsket Rikskonsertene en kartlegging av skolekonsertertilbudet som til da var gitt. Et spørsmål som ble reist var om det bør være ulikheter i tilbudet som gis til elever ved henholdsvis musikk, dans og drama, og elever ved de øvrige utdanningsprogrammene. Informantene i Hyllands forskning er de ansvarlige for DKS i de ulike fylkene, og de som var positive til ulike tilbud argumenterte for muligheten til spesialisert fordypning, særlig med tanke på musikklinja. Mitt prosjekt skiller seg ut både på grunn av at jeg har tatt utgangspunkt i to konkrete skolekonserter, og med elevperspektivet gir min forskning innblikk i hvordan den samme konserten blir oppfattet og kan bidra med i forhold til danning, for elever fra henholdsvis musikklinja, men og for elever fra andre ulike studieretninger. Hylland markerer et behov for ytterligere kunnskap om skolekonserterordningen i videregående skoler, og min oppgave er et bidrag i denne sammenhengen.

1.4.2 Studier om barn og unge, kunst og danning

Masteroppgaven *Ungdom og bærbar musikk* er skrevet av Ingelin Sæle (2007) og handler om ungdomsskoleelever og deres bruk av musikk på øret i klasserommet. Særlig interessant for min oppgave er Sæles informanters antydninger om musikk som et viktig redskap for å skape sammenheng og mening i livet til de unge. Sæle skriver at generell interesse for musikk danner fellesskap blant ungdommene, men det oppsiktsvekkende ved hennes funn sammenliknet med tidligere forskning er at fellesskapet via musikkinteressen ikke trenger å være knyttet til bestemte sjangere. Dette er interessevekkende respons til DKS’ ønske om å presentere kunst

utenfor elevenes smakshorisont, for å gi dem muligheten til å velge noe annet enn bare kommersiell musikk (Haukelien & Kleppe, 2009: 8).

Barn + Kunst = Danning. Om å fabulere og filosofere i kunstmøter (2007) er basert på Guri Lorentzen Østbyes doktorgradsarbeid om barn, kunst og danning. Utgangspunktet hennes for doktorgradsarbeidet var en forestilling om at kunst kan bidra til dannelsesrelevante prosesser, noe jeg i dette arbeidet også er interessert i å finne ut. I tillegg til interaktive møter med barn og kunst, ser hun, i samsvar med meg, møtene i lys av danning og benytter seg også av Deweys filosofi. Ulla Tjeldnes Rørosgaard (2006) har skrevet masteroppgaven *Oppdagelse og oppdragelse. Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*. Rørosgaard har studert hvilke dannelsesforventninger som knyttes til kunstformidlingen i DKS. I likhet med Østbye har Rørosgaard også tatt utgangspunkt i yngre barn, og brukt andre metodiske og teoretiske tilnærminger enn både Østbye og meg, henholdsvis diskursanalyse og Bourdieu, men hvilke syn på kunst som dannende, tilkjennegitt i DKS, er derimot relevant for denne oppgaven.

I den sosialantropologiske masteroppgaven *Barns ulike møter med kunst og kultur. Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken* (2011) har Heidi-Beate Aasen, på bakgrunn av omfattende feltarbeid i en klasse på 3. trinn, fokusert på implementeringen av DKS. Aasens masteroppgave er også en del av den nasjonale forskningen om DKS (se presentasjon av forskningen under ”1.1 Introduksjon - før applausen”), og inngår, som mitt prosjekt, i forskningsinnsats 1, ved å studere de konkrete møtene mellom de ulike aktørene i DKS-ordningen. Mens Aasen konsentrerer seg om samhandlingen i konkrete kunstneriske møter, har jeg, gjennom en søken etter svar på *om* og eventuelt hvordan skolekonserten kan påvirke dannelsesprosessen til ungdommene, valgt et mer fremtidsrettet perspektiv. Både Aasen og jeg er opptatt av hvem elevene er; hva slags utgangspunkt de stiller opp i det kunstneriske møtet med.

1.4.3 Studier om ungdom, danning og utdanning

Ungdomsforskerne Olve Krange og Tormod Øia har integrert tekster fra begge sine doktoravhandlinger i boka *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening* (2005). Deres funn knyttet til moderne forståelse av ungdom er relevant for mitt prosjekt. De peker blant annet på distinksjonen mellom å tolke teoretiske bidrag for å få innblikk i barndom og ungdom, og på den andre siden vite hvordan de unge lever sine liv, og ”hvilke tanker og opplevelser som er viktige for dannelsesprosessen” (ibid: 17-18). Øia kom samme år ut

med boka *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering* (2005), skrevet i samarbeid med Kåre Heggen. Innholdet i denne er basert på ”Ung i Norge”-undersøkelsen fra 2002, et omfattende spørreskjema som omhandler ungdommenes forhold til foreldre, skole, fritid og jevnaldrende. Forskningsresultatene i begge bøkene viser at det har skjedd store endringer med tanke på dagens ungdomstid og kun ti år tilbake i tid. Det denne moderne ungdomsforskningen viser er at en umulig kan uttale seg om hvordan det er å være ungdom i dag ut fra ens egne erfaringer med ungdomstiden. De som bestemmer hva DKS skal presentere av kunst i skolene er voksne. I den forbindelse kan min forskning forsyne DKS med dagsaktuell informasjon om ungdommers erfaringer med skolekonsertordningen for videregående skole.

Kirsten Drotner (1995) har gjennom kontakt med en stor mengde informanter (intervju med 25 ungdomsskoleelever, samt statistisk undersøkelse med 162) undersøkt hvordan ungdom bruker estetikk i hverdagen, og hvorfor bilder, musikk og kroppens utfoldelse har så stor betydning for dem. Hun presenterer funnene sine i boken *At skabe sig – selv – Ungdom, æstetik, pædagogik*, og impliserer mellom annet at ungdom bruker estetiske uttrykksformer for å tolke seg selv og omgivelsene sine i en mangetydig og motsetningsfull tilværelse (Drotner, 1995: 10). Dette har bidratt til min forståelse av informantenes musikklytting i hverdagen. Drotner henviser også til en pedagogisk spenning mellom danning og utdanning, som jeg i denne oppgaven har valgt å diskutere DKS inn i.

1.4.4 Studier om ungdom og skole

Andreas Galåen (2008) har skrevet masteroppgaven *Frafall i den videregående skolen. Det 11. skoleår – et hinder i søken etter mening?*, der hans funn blant annet viser at følelsen av meningsløshet, mangel på mestring, mistriivsel og kjedsomhet kan være eksempler på årsaker til at skolen for enkelte oppleves som en u håndterlig belastning, og som kan føre til frafall. Det er dermed mulig å forestille seg at mange elever på videregående holder ut med skolen fordi de føler de må, fordi det moderne samfunnet er lagt opp på denne måten. Dette ga meg et hint om at DKS, som presenterer kunst i skoletiden, også for enkelte kan oppleves som plikt. Ut fra empirien finner jeg også eksempler på dette. Samtidig viser også funnene mine det motsatte; at DKS kan bidra til variasjon i en ellers ensformig skolehverdag. Harriet Bjerum Nielsen (2009) har fulgt et kull med elever på en grunnskole i Oslo fra første klasse til de gikk ut 10. klasse. Noen av elevene intervjuer hun også i løpet av videregående og ut i voksen alder. I boka *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10.klasse* viser Nielsen at enkelte som ikke trivdes i grunnskolen uttrykker at de syns det er deilig å ha ristet av seg de ufrivillige relasjo-

nene skolen representerte. De ser tilbake på sin egen skolegang som et hinder eller stengsel for sin egen utvikling. Nå, som voksne, kan de endelig være den de alltid ønsket å være. Dette er interessant fordi det tilføyer seg inn i rekken av forskning som viser at noen elever opplever skoletiden som byrdefull. I en gruppe på 20 informanter er det store muligheter for at noen føler det samme som informantene i Galåens eller Nielsens forskning. Trivsel har åpenbart stor betydning for mange unge, og Nielsens forskning viser også at det sosiale miljø kan ha stor innvirkning på tilværelsen.

De to sistnevnte forskningsprosjektene har gitt meg et realistisk bilde på at skolen ikke oppleves positiv for alle. Selv om jeg ikke vil referere nevneverdig mye til disse videre i oppgaven, har de bidratt til å nyansere min for forståelse i møte med informantene. Min forskning kan bidra til utfyllende supplement til forskning om DKS' skolekonserter, og kan gi innsyn i ungdommers erfaringer med DKS. Ved bruken av danningsteorier viser denne oppgaven også noe om virkningen DKS kan ha for ungdommer.

1.5 Begrepsavklaring: Kunst, kultur og skolekonsertene

Leseren vil merke at *kunst* og *kultur* blir gjentatt gjennom hele masteroppgaven; to komplekse begreper hvis innhold varierer ut fra konteksten. Ettersom dette er en oppgave om DKS forholdet jeg meg til DKS' betraktningmåte (forståelse av kunst og kultur). De opererer ikke med en klar definisjon av begrepene, men musikk, scenekunst, visuell kunst, litteratur, film, kulturarv og sjangeroverskridende uttrykk blir formulert som kunst- og kulturuttrykkene de ønsker at elevene skal få oppleve (KKD, 2007: 26). *Kunst, kultur*, eller *kunstneriske* eller *kulturelle møter i regi av DKS* fungerer fra nå av som sammenfattende betegnelser for de nevnte kunst- og kulturuttrykkene. Andre oppfatninger av begrepene vil forekomme, men da vil dette bli ytterligere presisert.

Når jeg skriver *skolekonserten*, *forestillingen*, *de musikalske prosjektene*, *produksjonene* eller liknende, i bestemt form entall og flertall, henvises det til to konkrete operaforestillinger jeg i forbindelse med denne studien overvar sammen med informantene, og som fungerte som utgangspunkt for intervjuene (mer om dette i kapitlet "3.2.1 To operaforestillinger"). Der jeg eksempelvis skriver *DKS-møter*, *kunstneriske møter*, *kulturelle innslag* i mer generell ubestemt form er det med henblikk på generelle tilbud som DKS presenterer eller har presentert for elevene gjennom skolegangen, innenfor de varierte kunst- og kulturuttrykkene som er nevnt ovenfor. Andre begreper som benyttes i oppgaven blir nærmere forklart i kapittel 2.

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er konsentrert til seks kapitler. Kapittel 1 har jeg kalt *prolog* og plasserer masteroppgaven min i sammenheng med blant annet annen forskning.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for mitt valg av teoretisk tilnærming. Det er dannelsbegrepet som belyser informantenes utsagn, med hovedvekt på John Deweys filosofi. I dette kapitlet blir også ungdomsbegrepet presentert, med ideer hentet fra blant andre Heggen, Øia, Krange og Drotner. Jeg antyder en spenning mellom danning og utdanning mot slutten av kapitlet, som jeg følger opp i kapittel 5.

Kapittel 3 omhandler mine metodiske valg. Jeg begrunner utvalg av informanter og musikalske DKS-konserter, og gjør greie for kvalitativ metode; observasjon med påfølgende gruppeintervju. Intervjusituasjonene og transkriberingsprosessen blir beskrevet, og jeg viser, i ”3.5 Prinsipper for tolkning”, at dette er en tolkning basert på hermeneutiske aspekter. Kapitlet avslutter med etiske problemstillinger i forhold til min metodiske tilnærming.

I kapittel 4 kan en lese informantenes stemme direkte, for første gang. Dette kapitlet dreier seg om elevenes utsagn, hvordan de uttaler seg om skolekonsertene, om musikk og kunst generelt, og hva de uttaler seg på bakgrunn av.

I kapittel 5 diskuterer jeg empirien mot to forståelser av danning, som jeg har valgt å kalle: *danning som individuell erfaring* og *relasjonell og sosial danning*. Her bruker jeg dannelsperspektivene og ungdomsforskningen fra teorikapitlet for å belyse DKS’ dannelspotensial.

Kapittel 6, epilogen, starter med en oppsummering av hovedpunktene i oppgaven. Ved tilbakeblikket på egen forskning, skisserer jeg så opp forslag til videre forskning.

2 Ungdom, danning og utdanning

2.1 Introduksjon

I en oppgave om skolekonserter og elever på videregående skole er det hensiktsmessig å lande på en felles oppfatning om perioden en regner seg for å være ungdom. I denne oppgaven impliseres det at ungdomsfasen i dag er en annen enn før, noe moderne ungdomsforskere også påpeker. I første del av teorikapitlet bruker jeg fortrinnsvis ideer fra blant andre Krange, Øia, Heggen og Drotner, og starter med en gjennomgang av ungdomsbegrepet generelt, før jeg kommer inn på ungdom som skoleelev. Rollen som elev kan informantene ta av seg utenfor skolen, men ungdom er de hele tiden.

Siste ord i debatten rundt danningsbegrepet er ikke sagt; forskere strides stadig om *hva danning er*. Jeg har foretatt et utvalg, og starter med en presentasjon av ulike danningssyn fra den klassiske *Bildung*-tradisjonen, *Liberal education* og dannelsesreisen. Bidrag fra Bernt Gustavssons *Utbildningens förändrade villkor* (2009) er sentrale i denne sammenhengen. Videre presenterer jeg Deweys forståelse av danning, slik jeg leser ham, og dette blir stående som det dominerende danningssynet for kapittel 4. I tillegg til Dewey og Gustavsson henter jeg ideer til mitt teoretiske grunnlag blant annet fra Lars Løvlie, Jon Hellesnes og Gunn Imsen. I kapittel 2.4 antyder jeg spenningsfeltet mellom danning og utdanning, som viser seg å være et utfordrende pedagogisk spenningsfelt.

2.2 Ungdom

Mine informanter er elever på videregående skole. De er tenåringer, rundt 17-18 år, og i et livslangt perspektiv, på springbrettet ut i verden, ut i videre utdanning eller jobb. ”Jeg har vært ung selv” brukes som argument for å poengtere at en selv har førstehåndsinformasjon om det å være ungdom. Mange kan huske spesifikke hendelser, tanker og følelser fra tenåringstida, og hevder å forstå dagens unge fordi en selv har vært ung, men mye er endret i løpet av ti, tjue og tretti år, på ulike nivå. Derfor trenger vi bredere kunnskap om ungdomstiden i dag for å kunne si noe om hvordan de opplever DKS, og hvordan en kan koble utsagnetene deres til danning.

Ungdom som kategori kan forstås og defineres ut fra ulike kriterier. Biologisk er ungdomstiden en periode der mennesker på samme alder opplever fysiologiske endringer med kroppen gjennom pubertet og kjønnsmodning, mens psykologisk baserte teorier handler om at individet gjennomgår mentale utviklingsprosesser på veien mot å bli voksen (Heggen & Øia, 2005:

12-13). Således har ungdomstiden fortonet seg likt gjennom tidene, det å være ung handler om å forberede seg til fremtiden som voksen. Hva ungdomsfasen rommer av type forberedelser og strategier er imidlertid endret.

Ungdomstiden er en annen i dag enn tidligere, for "[u]tfordringene til ungdom er annerledes i dagens 'kunnskaps- og kommunikasjonssamfunn'. Derfor har også innholdet i ungdomsfasen endra karakter" (Heggen & Øia, 2005: 13). Ungdom i dag har andre utfordringer og må forholde seg til andre typer medier enn for bare ti – femten år siden, og mens en ungdom for bare et par tiår siden kunne dra ut i lønnet arbeid etter grunnskolen, stilles det nå strengere krav til utdanning for å få innpass til arbeidssektoren. "Endringene har følger for hvordan ungdom forholder seg til utdanning og arbeidsliv, politikk og moral, fritid og livsstiler, og til familie og venner" (Krange & Øia, 2005: 35). Utdanning er blitt en viktig faktor i skapelsen og opprettholdelsen av et godt og brukbart liv, og med utdanning er en lettere tilpasningsdyktig i det moderne samfunnet. I tillegg til nytte for en selv, har samfunnet nytte av at mennesker utdanner seg. Tar du ikke utdannelse er du på en måte mislykket og mindre verdt for samfunnet.

"Moderne ungdom og moderne ungdomstid lar seg ikke sammenlikne med noe kjent tidligere historisk eller sosialt fenomen. Dermed har heller ikke foreldrenes erfaringer, livsinnsikt og kunnskap relevans for de unge som vokser opp" (Krange & Øia, 2005: 35). Imsen er sentral innenfor pedagogikk og barneforskning, og poengterer at ungdomstida for mange er en løsrivelsesprosess fra foreldrene. "I denne løsrivelsen er jevnaldringene den sosiale rammen for utprøving av frihet og selvstendighet. Dermed oppstår en alderssegregering som markerer ungdomstida som noe spesielt, atskilt fra både det å være barn og det å være voksen" (Imsen, 2005: 95). Ungdommene definerer verdier og smak sammen med vennene sine, som klesmoter, musikktilhørighet, idoler, forhold til festing og rusmidler, og hvor mye en skal utfordre voksenkulturen (ibid: 96).

For mange unge er det vesentlig å kunne se konturene av en fremtid, men for flere er uvissheten om fremtiden problematisk (Imsen, 2005:97). Da jeg snakket med informantene om fremtiden fant jeg at noen av ungdommene allerede hadde staket ut retningen sin i livet, og hadde klare mål om videre utdanning og yrkesvei. Andre hadde ingen anelse om mulighetene som finnes, eller hva de kunne tenke seg. "Ungdomsforskere har ofte lagt vekt på at framtida i dag framstår som mer uoversiktlig og risikopreget enn noen gang før" (Krange & Øia, 2005:35). Mens den gamle ungdomstiden var knyttet opp mot industrisamfunnets tunge institusjoner og familiens forventninger, der den unge ble geleidet til stabile posisjoner i arbeid og familieliv

(ibid: 167), har ungdom i dag utallige muligheter, og må samtidig stake opp veien mot fremtiden selv.

Dewey, som jeg kommer nærmere tilbake til, ser ikke på ungdomstiden som et venterom for voksenlivet (Imsen, 1999:70). I samsvar med Dewey er Drotner opptatt av at barn og unge er verdifulle i seg selv, men utelukker likevel ikke at ungdomstiden også er forberedelse til livet den unge har foran seg. ”Man skal lade børn være børn, men tillige gøre dem parate til at være voksne” (Drotner, 1995: 136-137). Heggen og Øia støtter tanken om at ungdomstiden i seg selv er meningsfull, og at den samtidig er en fase av livet der aktivitetene peker framover (2005: 26). ”Det dreier seg om å kvalifisere seg for arbeid, og i vid forstand et sosialt liv som voksen, med de utfordringer og krav voksenlivet stiller” (ibid.). Krange og Øia viser at sosial klasse fortsatt har innvirkning for utdanningsløpet flere ungdom legger ut på. ”Selv om ungdom ofte har en egenoppfatning som forteller dem at de på en radikal måte er ubundet av egen fortid, er det ikke sikkert at de er det” (ibid: 144-145).

Krange og Øia stadfester at idrett har en viktig posisjon i ungdomsfasen, og kan for mange gi mening og identitet, tilknytning, begeistring og lidenskap (2005: 174-175). Ungdom bruker også musikk som identitetsmarkør (ibid: 63). En kan på samme tid hevde at det ikke er alderbestemt å bruke musikk på den måten; musikkens betydning for den enkeltes identitet kan gjelde folk i alle aldre. Ungdomstida er imidlertid en fase av livet der mange ønsker å finne ut av hvem en er, og mange unge innstiller seg etter de nye trendene og moteretningene i tiden (ibid: 18). Når jeg senere i kapittelet kommer inn på den generelle delen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (KD, 2006a) vil jeg utdype dette ytterligere.

Når en retter fokus mot hva en identifiserer seg med, eller hva som skaper ens identitet, snakker en implisitt også om hva en *ikke* identifiserer seg med. Ungdomstiden og identitetsbyggingen kan være avgjørende for hva slags forhold informantene i denne studien har til musikk i livet, og det er grunn til å tro at spørsmål angående identitet kan spille en rolle for den enkeltes danningssyn.

2.3 Danning

2.3.1 Ulike danningssyn

Danning er et sammensatt begrep. Løvlie argumenterer for å benytte *danning* fremfor *dannelsse*, fordi, som han skriver: ”[...] verbalsubstantivet [danning] assosierer mer til pedagogisk virksomhet og kommunikative prosesser” (1989b:211). *Dannelse* kan assosieres med noe

konstant, noe som er ferdig og oppnådd, mens *danning* er tilsynelatende mindre avgrenset. Når jeg ønsker at Deweys filosofi skal dominere den teoretiske rammen i denne oppgaven, er det dermed naturlig å velge *danning* fremfor *dannelse*, ettersom Dewey fremhever den aktive og relasjonelle prosessen.

Gustavsson ser på *danning* bestående av to deler: *å danne*, den frie prosessen som utvikles i takt med ens personlige utvikling, og som pågår hele livet. *Bilde*, eller *forbilde* er den andre, som er resultatet eller målet prosessen leder mot.⁴ I spenningen mellom disse to, kan vi lese *danningens* historie, skriver Gustavsson (2009: 131). Hellesnes skriver at det er stor enighet om at *danning* har med tradisjon og historie å gjøre. Hvordan historie og tradisjon skal forstås, er det derimot stor uenighet om (1992: 85). Gustavsson peker på tre hovedstrømninger som preger vår tids *danningsbegrep* i stor grad; den klassiske *danningstanken*, den engelske *liberal education* og *danningsreisen* (2009: 104). De fleste ideer om *danning* har sitt utspring fra den klassiske *danningstradisjonen*, og det er derfor naturlig å starte med denne.

Klassiske *danningsteorier* skriver seg fra andre halvdel av 1700-tallet, med tyske filosofer som Gottfried Herder, Johann Wolfgang von Goethe og Wilhelm von Humboldt i spissen (Løvlie, 1989b: 219). Det klassiske synet på *danning* utgjør ikke én sammenhengende teori, men det finnes likevel en del fellestrekk. *Danning* på denne tiden var for alle; allmenn *danning*, *folkedanning*, *samfunnsdanning* og *menneskeslektens danning* (Korsgaard, 2004: 275). De tyske filosofene hadde antikken som ideal og *forbilde*, men advarte samtidig, i følge Løvlie, mot uten videre å adoptere den greske kulturen. ”Det tyske var et uferdig prosjekt, noe som førte til at nasjonens *danning* ble både et filosofisk, politisk og pedagogisk prosjekt, forent i begrepet *Bildung*” (1989b: 220). Det tyske ordet *bildung* knyttes ofte til en bildemetafor; at menneskene ble skapt i Guds bilde, og måtte rette seg etter en orden av forbilder og idealer. Det var om å gjøre å se det ulike i det like, å ha avstand og nærhet, på samme tid (ibid: 221). Dette doble motivet er et karaktertrekk ved det klassiske *danningsbegrepet*. Nyhumanistene oppfordret til å være noe kritiske til den greske kulturen. Forbildet skulle være et mønster som kunne stimulere alternativ tenkning, og som kunne komme det tyske samfunnet til gode. ”*Danning* ble tilegningen – i betydningen av å egne seg til og gjøre til sitt eget – av dette dobbelte perspektivet” (ibid.). Anne Britt Sælthun skriver i masteroppgaven *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen* (2008: 10) at nyhumanistene i den klassiske *danningstradisjonen* anerkjente kunst og kultur som *danningsmiddel*. Personligheten ble best utviklet ved å

⁴ Her kan en koble begrepet *danning* til utviklingsprosessen, og *dannelse* til forbildet, det som i følge Gustavsson er målet.

lære om den antikke kultur og de klassiske språk, og de verdsatte også opplæring i kunst og kunstopplevelser. Gustavsson skriver at det er denne danningstanken som i stor grad fremdeles dominerer dannelsbegrepet, og at dette er opphavet til flere andre strømninger (2009: 104).

Liberal education har sitt opphav fra *septem artes liberales*, de syv frie kunstene, med røtter tilbake til oldtiden og den latinske skolen (Gustavsson, 2009: 107). Musikk var en av disse kunstene, ved siden av retorikk, grammatikk, dialektikk, astronomi, geometri og aritmetikk. Sosialt fellesskap står sentralt i denne tradisjonen, og Gustavsson viser til college som den fremste institusjonen der *liberal education* er gjeldende. Her bor både studenter og lærere på skolen, nettopp for å dyrke det sosiale, noe som skal føre til bedre læringsfellesskap (ibid.). I Norge har vi folkehøgskoler som fremmer fellesskap og sosiale verdier på tilsvarende måte. Nikolai Frederik Severin Grundtvig, den danske presten som også blir kalt folkehøgskolens far, fremmet en filosofi og undervisning basert på muntlig språk, dialog, samtale og levende vekselvirkning og kommunikasjon mellom lærer og elev (Korsgaard, 2004: 283). Grundtvig ble selv oppdratt i den klassiske danningstanken, og hans pedagogikk og filosofi er et motsvar og en reaksjon på denne (Walstad, 2006: 112). Et annet trekk ved danningstradisjonen *liberal education* er at menneskene skal få en bred allmenndannende utdanning før de spesialiserer seg. Dette gjøres ved at de blir presentert for ulike dannelsideer og disipliner, deriblant filosofi, språk, vitenskap, matematikk og idrett, og mest interessant i forhold til mitt forskningsfelt; litteratur, kunst og musikk (Gustavsson, 2009: 107). *Liberal education* verdsetter altså musikk som dannelsfag.

Danning kan også forstås som en reise: ”Bildning som resa blir till en bild, en metafor för vad bildning är i vidare mening” (Gustavsson, 2009: 109). Dannelsreisen kan, men behøver ikke, være en fysisk tur, der en beveger kroppen til et ukjent sted og lærer av andre kulturer. Danning som utferd og hjemkomst kan finne sted hjemme i sofaen (ibid.), som når en leser en avis, bok eller ser et program på fjernsyn. Reisemetaforen er beskrivende fordi en flytter på seg fra det kjente, inn i noe fremmed, vender tilbake, og sitter igjen med nye erfaringer og ny forståelse av verden. Gustavsson trekker paralleller mellom dannelsreisen og en hermeneutisk tankegang og sammenlikner det kjente og nære som den hermeneutiske termen forforståelsen vår (Gustavsson, 2001: 42). Forforståelsen vår er utgangspunktet når en skal forstå noe nytt, og i møte med den nye innlemmer vi det i den tidligere forståelsen, som fører til ny forståelse, og dermed også ny forforståelse i neste fremmede møte. ”Så kan vi säga att tolkning pågår i en evig cirkel i vilken vi ständigt gör nya erfarenheter” (Gustavsson, 2009: 111). Det

er likheter mellom hermeneutikken, dannelsereisen, og mye av Deweys filosofi: ”Når vi utvikler os og lærer, sker det i en kontinuerlig spiralisk byggen videre på det allerede lærte og erfarede i retning af det mulige; nye erfaringer, ny læring” (Madsen & Munch, 2005: 14). Med utgangspunkt i disse analogiene blir derfor bruken av termene *tidligere erfaringer* og *forforståelsen* brukt noe om hverandre videre i oppgaven. Tolkningen er myntet både på hermeneutiske og pragmatiske betraktninger, noe jeg vil gjøre nærmere rede for i delkapittel ”3.5 Prinsipper for tolkning”. I det følgende delkapittelet vil jeg presentere Deweys filosofi, slik jeg tolker ham, i en dannelsingskontekst.

2.3.2 Deweys filosofi i en dannelsingskontekst

Deweys pedagogiske filosofi har hatt avgjørende betydning i og for dannelsingsdebatten, og særlig preger hans *Democracy and Education* (1966) og *Art as Experience* (1980) mye av teorien rundt begrepet danning i dette kapittelet. I Deweys tekster går det engelske ordet *education* ofte igjen. Imsen skriver at det gir feilaktige assosiasjoner å oversette Deweys bruk av ordet til ”utdanning”, og i stedet velger hun å knytte det til undervisning, læring, oppdragelse eller utvikling (Imsen, 1999: 70). I det engelske språket finnes ingen direkte oversettelse av begrepet danning (Gustavsson, 2009: 98),⁵ derfor oversettes Deweys *education*, i tillegg til forslagene fra Imsen, også til *danning*. Det er flere før meg som har satt Deweys filosofi i en dannelsingskontekst, mellom andre Østbye, Gustavsson og Løvlie.

Det er krevende å presentere Deweys tanker om danning på en ryddig og progressiv måte av flere grunner. ”Dewey utviklede [...] hele tiden både sig selv og sine begreper, og de kan ikke betraktes som endelige størrelser” (Madsen & Munch i Dewey, 2005:12). Dewey benytter seg av enormt mange begreper, og disse kan ha ulike betydninger ut fra kontekst og tid. Han viser også det relasjonelle i filosofien sin ved at alle begrepene og tankene stadig påvirker hverandre. Skriver en om én ting er det i det samme naturlig å inkludere mye annet, så det er utfordrende og nærmest umulig å skulle presentere begrepene hver for seg. Samtidig er det ikke sikkert en streben etter en kronologisk fremstilling av Dewey har så mye for seg, når hans manifest er at alt henger sammen og påvirker hverandre. Jeg vil i det følgende trekke frem det i Deweys perspektiver som er vesentlig knyttet til dannelsingsbegrepet, og vise hvordan jeg leser ham. Senere i oppgaven skal jeg gjøre rede for hvorfor og hvordan dette er relevant for min empiri.

⁵ I den engelske sammendraget på første side i oppgaven brukte jeg *Bildung*, fordi det ofte blir brukt i engelsktalende sammenhenger. Det referer til dannelsingsbegrepet slik jeg bruker det i dette arbeidet, ikke utelukkende til den klassiske *Bildung*-tradisjonen.

Kontinuitet er et overordnet begrep hos Dewey og er grunnleggende for hele hans filosofi (Løvlie, 1989a: 149). Kontinuitet kan assosieres med noe som er jevnt og vedvarende, men Dewey fremmer kontinuitet med endring og stadig utvikling. ”Ting omdannes i en vekst eller utviklingsprosess som gjør endemålet forskjellig fra utgangspunktet” (ibid.). Dewey fremmer også *kontekstens* og *relasjonens* betydning i forhold til at alle ting og begreper både henger og hører sammen med noe, og er alltid situert i en større helhet. Han eksemplifiserer dette med at ”We do not really know a chair or have an idea of it by inventorying and enumerating its various isolated qualities, but only by bringing these qualities into connection with something else” (1966: 143). Det er ikke objektet i seg selv som gir mening, men konteksten og relasjonen til omgivelsene som gjør stolen til en stol, og ikke et bord.

Deweys *erfaringsbegrep* går ut på at vi har med oss tidligere erfaringer i møte med noe nytt. Intelligens er for Dewey gjenskaping av det gamle gjennom forening med det nye. Nye erfaringer endrer noe i oss, og driver utviklingsprosessen fremover. Erfaringer setter igjen avtrykk av mening som utvider selvet, og øker mulighetene til å kunne gjøre nye erfaringer (Sælthun, 2008: 62). Dewey fremhever et aktivt deltakende individ, og mener vi selv må gjøre noe med det vi opplever. Vi må reagere og reflektere over hendelsen for at det skal skje noe i oss.

When we experience something, we act upon it, we do something with it; then we suffer and undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience. [...] When an activity is continued *into* the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something (Dewey, 1966:139).

En kan imidlertid være ute for flyktige opplevelser som ikke kan kalles virkelige eller beviste erfaringer, fordi det kun var rene handlinger, *for* automatiserte til at en vet hva det egentlig dreier seg om (Dewey, 1980: 40). Eksempler på dette er tilfeller der vi bare gjør noe i ren rutine, der vi blir revet med uten å tenke over det, eller der vi løser hindringer på automatikk og dyktighet (ibid: 40-41). Slike opplevelser bærer ikke preg av kontinuitet, og kan derfor heller ikke kalles ordentlige erfaringer. Det er *experiences with esthetic quality* som er viktig for Dewey, og med det mener han hele, sammenhengende, fullendte erfaringer, der en er opptatt av forbindelsen mellom hendelsen; kontinuiteten mellom det som skjedde før, og det som kommer etter (ibid: 41). I et dannelsingsperspektiv inspirert av Dewey vil alltid nåtiden både være preget av fortid og fremtid: ”To ‘learn from experience’ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence” (1966: 140). En virkelig erfaring er sammensatt, og innebærer altså at vi gjør

noe aktivt med det vi har opplevd. Dewey mener at en må tenke og reflektere over det en har opplevd, og sammenlikner refleksjon med forskning, det at en leter etter svar: "Where there is reflection there is suspense. The object of thinking is to help *reach* a conclusion, to project a possible termination on the basis of what is already given" (ibid: 148).

Følelser kan være estetiske kvaliteter som kan bidra til å gjøre en erfaring komplett. Da tenker ikke Dewey på tilfeller der en rykker til når en brenner seg, eller der en rødmer når en blir flau. "Of themselves they are but automatic reflexes" (Dewey, 1980: 43). Dersom følelsene er formålstjenlige og viljebestemte, og bringer med seg en bevegelse mot noe, kan den gi sammenheng til de ulike delene i erfaringen (ibid: 38). Utvikling og vekst er, på lik linje med det meste i Deweys filosofi, også vesentlig for følelsenes natur (ibid: 43).

Antidualisme er et stikkord for Dewey fordi han blant annet mener at det er kontinuitet mellom subjekt og objekt, og kropp og tanke. Alt henger sammen, og han vil derfor også opphøre skillet mellom det virkelige liv og det kunstneriske og estetiske: "[T]he distinction between esthetic and artistic cannot be pressed so far as to become a separation" (Dewey, 1980: 49). I Deweys filosofi har kunst en egen evne til å fremstille helhet og belyse hverdagen, noe som kan farge ens syn på verden (Dewey, 2008: 196). Han er ingen tilhenger av å stue vekk kunsten på museer eller i konsertsaler, arenaer bare visse deler av folket har adgang til. Hvis kunst skal bety noe for oss mennesker må den være en del av det virkelige liv. I følge Kjersti Bale er adskillelsen mellom kunsten og den daglige erfaring en følge av moderniteten, der flere funksjoner i samfunnet ble skilt fra hverandre. Kunsten ble sett på som avsluttede verk og lukket inne på museer og i gallerier (Bale, 2009: 17). Tross sitt antidualistiske syn, skiller Dewey mellom *the work of art* og *the product of art*: "In common conception, the work of art is often identified with the building, book, painting, or statue in its existence apart from human experience. Since the actual work of art is what the product does with and in experience, the result is not favorable to understanding" (Dewey, 1980: 1). *The product of art*, kunstobjektet, har ingen mening i seg selv. Det er *work of art* som betyr noe for ham, og forklarer følgende: "The work takes place when a human being coöperates with the product" (ibid: 222). Dette gjelder både for kunstneren som samhandler med kunstverket i en skapende prosess, og for mottakeren som opplever og erfarer den (ibid: 48). Dewey kommer hele tiden tilbake til det relasjonelle, tankene om kontekst og kontinuitet, og påpeker også forbindelsen mellom "[...] art as production and perception and appreciation" (ibid: 48). Kunstverket kan ikke sees på som uavhengig av erfaringen. Som mottakere må en interagere med kunsten og erfare den, ellers gir den ingen mening. For at kunst skal bety noe for en, kan en ikke bygge

vegger rundt kunstverket og gjøre det utilgjengelig, men i stedet opprette kontinuitet mellom kunsten og menneskenes hverdagsliv (ibid: 2).

Erfaringene fører til vekst, og målet for vekst er mer vekst. "[T]he educative process is a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth" (Dewey, 1966: 54). Vekst er knyttet til utvikling og endring, og Deweys tanker er også her naturlig å koble til danning. Utgangspunktet endrer seg for hver erfaring en gjør, og dermed kan en ifølge Dewey aldri gjøre samme erfaring to ganger. Startstedet er aldri det samme, derfor erfarer en aldri ting likt. Dette samsvarer med dannelsesreisen som Gustavsson (2009) er inne på. En dannelsesreise må, som tidligere skrevet, ikke dreie seg om fysisk forflytning. Det er like mye en dannelsesreise når en i det daglige erfarer og opplever noe nytt, innenfor eller utenfor en læringsinstitusjon. Verden ser alltid annerledes ut etter en utferd og hjemkomst.

Deweys filosofi går ut på at en aldri er ferdig utlært. Dannelsesprosessen, sett med Deweys øyne, pågår hele livet, og danning er å være i stadig utvikling. Løvlie stiller det relevante spørsmålet: Hvordan kan prosess være sitt eget mål? (1989a: 151). Dewey identifiserer seg ikke med konkrete læringsmål eller at en skal lære elever bestemte ting og utdanne dem til bestemte yrker. Ting i Deweys filosofi ikke er ting i seg selv, og ingen konkrete objekter kan forstås på én bestemt måte. Fordi alle bærer på ulike erfaringer, oppleves ingen ting helt likt for alle. Ting er kontekstuelle, kontinuerlige og relasjonelle i Deweys tankegang, forklarer Løvlie (ibid: 151).

Som nevnt påvirker Deweys begreper hverandre. Alt henger sammen i en kontinuerlig prosess, og danning er ikke et middel for noe annet i Deweys tankegang. Han ser ikke på mål og middel som motsetninger, men snarere som ulike stadier i dannelsesprosessen.

Ettersom ethvert middel selv er et mål, er det ikke eksternt, nøytralt eller likegyldig i oppdragelsen. Slik det minste inntrykk kan feste seg i barnesinnet og sammen med andre danne temaer i et livsløp, slik vil ethvert 'middel' klebe ved det endelige oppdragelsesresultat (Løvlie, 1989a: 173).

Når det gjelder Deweys syn på kunst, opplevde han poesi og kunst, samt religion, som verdifulle, og som noe som burde integreres i folks hverdag. Generelt var Dewey mot å skille fag. Vår tids inndeling av videregående skoler strider dermed mot Deweys filosofi. Han var motstander av inndeling i ulike linjer og fag, slik som videregående opplæring i Norge er lagt opp, med eksempelvis separat musikk, dans- og dramalinje, bygglinje og studie-spesialiserende.

Dewey opererer med et kunnskapssyn som ikke handler om den sikre kunnskapen, eller at det finnes uforanderlige sannheter. Hans kunnskapssyn er dårlig forent med LK06' første punkt i oversikt over god allmenndannelse, ”konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi oversikt og perspektiv” (KD, 2006a: 14). Kunnskap for Dewey er handling, ikke et lager av informasjon adskilt fra handling (Dewey, 1966: 185). I et dannelsesperspektiv basert på Deweys filosofi er det viktigere å ha evne til å *finne* kunnskap enn å *ha* den. ”For Dewey er målet en rikest mulig erfaring, ikke sannhet” (Bale, 2009: 18).

Knowledge is not just something which we are now conscious of, but consists of the dispositions we consciously use in understanding what now happens. Knowledge as an act is bringing some of our dispositions to consciousness with a view to straightening out a perplexity, by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live (Dewey, 1966: 344).

Kunnskap som handling hjelper oss altså til å forstå hva som skjer, og kan bidra til erkjennelse om verden, og oss selv i verden. Når han sier at mennesker konstruerer verden gjennom analysering og refleksjon, bekrefter han på samme tid erfaringenes betydning i forhold til kunnskap.

Dewey anerkjenner *undersøkelsen* fremfor *hva slags viten* vi kommer frem til, og i denne sammenhengen er det derfor relevant å nevne undersøkelsesmetoden, som også blir kalt problemløsningsmetoden.⁶ Dewey viser med denne metoden hvordan vi kontinuerlig rekonstruerer våre erfaringer. I følge Løvlie ser Dewey på eksistensen som både risikabel og stabil, og at Deweys prosjekt er å få hver og en til å mestre denne eksistensen ”[...] med støtte i tilgjengelige ressurser og ved å utvikle et problemløsende handlingsrepertoar” (Løvlie, 1989a: 149). Neste punkt i LK06 under definisjoner på god allmenndannelse er som tidligere nevnt ”kynighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig” (KD, 2006a: 14). Her harmonerer Deweys kunnskapssyn med læreplanen. Han ønsker at man gjennom sin erfaringsballast skal være i stand til å møte livet på alle plan. Verden forandrer seg, sannhetene endrer seg i takt med den, og Deweys undersøkelsesmetode er således en fremgangsmåte som fungerer på alle slags problem.

Gjennom å reflektere over handlingene sine og gjøre seg nye erfaringer, former en sin kunnskap. Dewey sier at kunnskapens funksjon er å gjøre en erfaring tilgjengelig for andre erfaringer (Dewey, 1966: 339). Kunnskapssynet hans er således karakterisert av kontinuerlig utvikling og endring og vekst. Deweys prosjekt er et ønske om å øke individets evne til å gjøre

⁶ Når en leser Deweys pedagogikk, dukker hans undersøkelsesmetode til stadighet opp: 1) følt problem / konflikt, 2) definer problemet, 3) foreslå mulig løsning, 4) utvikle logiske følger av løsningsforslaget, 5) eksperimentell utprøving – forkast eller behold (Løvlie 1989a: 165).

nye erfaringer, og da må en *åpne seg* for dem. Når Dewey skriver at målet for vekst er mer vekst, fordrer han at individet stadig må utvikle seg (ibid: 100). Å kunne ta i mot ferske inntrykk og gjøre nye erfaringer krever åpenhet, noe som driver motivasjonen, og lysten til å vokse, ytterligere.

Det er en vanlig oppfatning at *interesse* driver oss til handling. Løvlie (1989a: 162) skriver at interesse kan oppfattes som noe subjektivt, noe som orienterer oss mot en aktivitet, eller som noe objektivt, hvor fokuset ligger på objektet eller den bestemte aktiviteten personen søker. Dewey mener at en nedvurderer interessen når en i utdanningen bruker ytre motivasjon for å lokke elevene til å bli interessert i aktiviteten. I en slik tankegang er interessen noe som er utenfor, separert fra elev og stoff. "Educationally, it then follows that to attach importance to interest means to attach some feature of seductiveness to material otherwise indifferent" (Dewey, 1966: 126). Motsetningsforhold harmonerer som nevnt dårlig med Deweys relasjonelle prinsipper, der alt henger sammen og påvirker hverandre. "The word interest suggest, etymologically, what is *between*,- that which connects two things otherwise distant" (ibid: 127). Jeg leser Dewey som at interessen er en naturlig drivkraft, noe som intuitivt ligger der, altså *mellom* subjektet og objektet. Interesse må være der for at utvikling, og dermed danning, skal kunne finne sted, men interessen skal ikke framprovoseres. Dewey er således ingen tilhenger av ytre motivasjon. Koblingen mellom interesse og danning finner jeg også hos Løvlie når han skriver at Dewey sammenlikner interesse med bevisstheten vår; som bevegelse og utvikling (1989a: 163).

Dewey "...holdt demokratiet som et ideal om deltakelse og fri samhandling, og ikke som individets underkastelse under nasjonalstatens politiske og moralske institusjoner" (Løvlie, 1989a: 147). For å sitere med Deweys egne ord: "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience" (1966: 87). Dewey fremhever et liv sammen med andre, et liv i kommunikasjon og med felles erfaringer, noe som kan minne om danningssynet *liberal education*. Relasjoner, deltakelse og interaksjon med andre i forhold til læring og danning står sentralt i også Deweys tenkning (Dewey, 2005:14). Vi er alle medlemmer av mer eller mindre definerte sosiale grupper. Hver eneste gruppe, om det være seg medelever i skolegården, lagvenninner på håndballaget eller romkamerater på folkehøgskoleinternatet, virker dannende på sine gruppemedlemmer, skriver Dewey (ibid:43). Mine informanter er også medlemmer av flere slike sosiale grupper, som påvirker dem i forhold til smak, valg i livet, meninger, oppdragelse og danning. Dewey er opptatt av at individet skal føle seg som en del av en større sammenheng, og ser på demokra-

tiet som vekstbetingelse for danning (Sælthun, 2008:65). Han snakker om sitt syn på demokrati som en livsform, ”a way of life”.

Ifølge Dewey skal skolen fungere som et åpent samfunn der elevene utdannes i demokrati. Denne demokratiopplæringen foregår ved at de får mulighet til å være delaktige i nærsamfunnets sosiale og kulturelle virksomhet og gjennom praktisk tillempling av demokratiske prinsipper i det daglige skolearbeidet (Dewey, 1966). Dewey er også opptatt av at innholdet i undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Hvis elevene ikke ser nytten, eller klarer å se seg selv i sammenheng med det som blir presentert, vil de heller ikke åpne seg for nye innspill.

2.4 Danning og utdanning

”Tradisjonelle forestillinger om voksenalder er bildet av en person som er ferdig dannet og sosialisert – i motsetning til ungdom som er under danning” (Krange & Øia, 2005: 187-188). Moderne ungdomsforskere vil slike forståelser til livs og viser at ungdommene og ungdomstiden er verdifull i seg selv. Dewey argumenterer for at vi aldri blir ferdig utlært og ferdig dannet. En er alltid i vekst og utvikling, uansett alder. Like fullt er de ulike fasene i livet, henholdsvis barndom, ungdomstid, voksenalder og eldre verdifulle i seg selv. Samtidig ønsker en at de unge skal forberedes til fremtiden, og gjennom utdanning læres opp og dannes til å håndtere det mangesidige kunnskaps- og informasjonssamfunnet vi lever i. For mange unge er utdanningsinstitusjonen blant det viktigste i livet, ved siden av familien. Og, som jeg kommer nærmere tilbake til; utdanning for dagens ungdom er en selvfølgelighet og nærmest en nødvendighet sammenliknet med tretti år tilbake i tid (ibid: 208).

Barn og unge skal ikke bare lære seg fagene i skolen, de skal også forstå hvordan å opptre som elever. Mine informanter har gått nærmere tolv år på skolen, og har dermed god trening i å finne sin rolle som elev. Imsen fremhever at det er umulig for voksne å skulle beskrive skolesituasjonen til dagens skoleelever, på samme måte som vi ikke har innsikt i ungdomsfasen, selv om ”vi har vært det selv” (Imsen, 1998: 23). Vi tolker skoleelevrollen ut fra *vår* forståelse, ikke ungdommenes. Det finnes imidlertid ikke noe fasitsvar på hvordan å opptre som skoleelev, men likevel er det enkelte elementer som går igjen.

Hver skole har sine skrevne og uskrevne regler som gjelder for skoleelevene og de ansatte. De skrevne reglene er nedfelt i skolens reglement, og sammen med disse er de uskrevne normene med på å forme kulturen som råder ved den enkelte skole. Elevene må forholde seg til skolens

prinsipper og følge disse, hvis ikke får det som gjerne konsekvenser i form av sanksjoner eller straff. I tillegg til å følge skolens regler, er det som skoleelev bestemt hva du skal lære. Ansvar for egen læring er i større grad vektlagt på videregående enn i grunnskolen, og med Reform 94 (KUF, 1996) ble det stilt høyere krav til måloppnåelse i fagene. Reform 94 stadfestet dessuten at alle elever med fullført grunnskole fikk rett til studieplass ved videregående skole. Det er kun garanti om plass, ikke løfte om å få innfridd ønske om studieretning. Med tanke på at de fleste arbeidsplasser i dag krever av sine ansatte at de har artium, er ikke videregående opplæring bare noe elevene har rett til, men også noe de er nødt til å gjennomføre.

Før reformene på 1990-tallet hadde tenåringen et valg. Han eller hun kunne velge mellom utdanning eller arbeid. I dag er dette valget langt på vei fiktivt. Skolen tar mer tid, oppmerksomhet og ressurser, og elevene skal lære mer enn før. Utover kognitiv kunnskap dreier det seg om felles erfaringer, verdier og holdninger, som er viktigere for utdannings- og yrkesvalg og for livssyn for øvrig (Krange & Øia, 2005: 209).

Drotner formulerer vekslingen mellom danning og utdanning som skolens dobbelthet: ”Skolen skal gjøre alle elevene kloge på sig selv, hinanden og verden. Det er skolens dannelsesfunksjon. Samtidig skal elevene bibringes nogle bestemte færdigheder, så de kan udfylde forskjellige funktioner senere hen i voksenlivet. Det er skolens uddannelsesfunksjon” (Drotner, 1995:37-38). En relevant kommentar i denne sammenhengen er om skolen skal være spesifikt rettet mot arbeidslivet eller forberedelse til livet som helhet. Som respons på spørsmålet kan Gustavssons (2004) eksempel fra en skole der elevene skulle lære seg å bygge båter være gagnlig. Her poengterer han at lærernes og skolens formål med undervisningen var mer enn selve båtbyggingen, men også hvordan elevene *utviklet seg* gjennom å bygge båter. Tanken var at skolen skulle være et sted for modning, en arena både for utdanning og danning. ”Flera andra av skolformens kurser är inriktade både mot att man lär sig olika saker samtidigt som man utvecklas som människa, man bildar sig” (Gustavsson, 2004: 5). Filosof Jon Hellesnes mener på sin side at lærdom ikke automatisk fører til danning når han sier at ”det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visom” (1992: 79). Hellesnes skiller også mellom danning og utdanning på den måten at utdanning gjerne har en start og en avslutning, i motsetning til danningen, som aldri slutter (ibid.). Danning er i følge Hellesnes heller ikke knyttet til en bestemt funksjon i samfunnet (ibid: 80).

Nasjonale tester og internasjonale sammenlikningsundersøkelser, som PISA-undersøkelsen, har fått en del kritikk blant annet for utelukkende å ivareta skolens utdanningsfunksjon, ved kun å teste faglig kunnskap. Helga Hjetland, leder for Utdanningsforbundet fra 2001-2009, skrev i en kommentar i *Bedre skole* at skolen har oppgaver som er adskillig videre enn det

som kan måles med tester (Hjetland, 2009: 29). Noe av kritikken til slik testing baseres altså på etterspørsel om å bygge skoleutviklingen på et bredere grunnlag enn det resultatene på standardiserte prøver kan gi. Testene viser lite eller ingenting om danning, som for eksempel kunnskap om likeverd, demokrati, fellesskap og inkludering. Samtidig kan en si at disse testene har reist viktige debatter om skolen, noe som er gunstig i seg selv.

Drotner peker på at forholdet mellom danning og utdanning nesten alltid vil løftes frem og diskuteres i pedagogiske debatter og teorier:

De skiftende pedagogiske holdninger er uttrykk for forskjellige måder, hvorpå man gjennom tiden har forsøkt at løse det grunnleggende dilemma, al pedagogik står i: man må skape balance mellom at danne og at uddanne. Man skal give børnene og de unge udfoldelsesmuligheder, men samtidig give dem konkrete kundskaper (1995: 136-137).

Drotner hevder at det er opp til utdanningspolitikken å veie danning og utdanning mot hverandre mens det er pedagogikkens enda vanskeligere oppgave å få dem til å virke sammen (ibid: 38).

Det som omhandler danning i den norske læreplanen kommer særlig til uttrykk i den generelle delen av LK06. Denne delen gjelder også for den videregående opplæringen. Ved siden av en gjennomgang av Det meningssøkende mennesket, Det skapende mennesket, Det arbeidende mennesket, Det samarbeidende mennesket, Det miljøbevisste mennesket og Det integrerte mennesket, som alle har danningselementer i seg, er det et eget kapittel som kalles Det allmenndannede mennesket. Her defineres god allmenndannelse som:

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig;
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (KD, 2006a: 14).

Forhåndskunnskaper og grunnleggende referanserammer fremheves som avgjørende for å kunne tolke ny informasjon, knytte til seg ny kunnskap og styre letingen etter nye fakta. ”[S]like referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den *allmenne dannelse*” (ibid.), noe som gir et hint om opplysningstid og den klassiske danningstradisjonen, hvilket jeg kommer tilbake til. Det å håndtere dagens stadige informasjonspågang handler, som tidligere nevnt, vel så mye om å klare å sile ut og prioritere hva en skal forholde seg til. I følge LK06 vil flommen av inntrykk fremstå som meningsløs uten grunnleggende kunnskaper og referanserammer (ibid.), og uten dette vil en heller ikke være i stand til å foreta valg.

I kapittelet ”Det arbeidende mennesket” i den generelle delen av LK06 understrekes forbindelsen mellom trivsel og læring (KD, 2006a: 13). Både for individets evne til å utvikle seg sosialt, men også læringsmessig, kan fellesskapet ha stor betydning.

Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan skoleklasser virker på elevene, men at det ikke er noen motsetning mellom å trives og å løftes. Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever (ibid.).

Som tidligere omtalt samsvarer dette med Nielsens (2009) forskning, som legger vekt på trivselens betydning for skoleelever. Når en møter informanter i et så kort tidsrom som i denne studien, er det umulig å få et reelt bilde av deres klassekultur, eller konkret hva som kjenner ut deres læringsmiljø. Uansett er det grunn til å tro at skoleelevene jeg snakket med opplever sitt sosiale fellesskap, og læringsmiljøet de er en del av, ulikt.

Jeg startet denne teoretiske innføringen med å presentere ungdom generelt og ungdom som skoleelev. Deretter var jeg innom ulike perspektiver på danning, for så å ta for meg momenter i Deweys filosofi, satt i en dannelsingskontekst. Etersom DKS er en ordning som gir barn og ungdom kunstneriske tilbud i *skoletiden*, er det relevant å vite hva som karakteriserer ungdom som *elever* på en skole. Samtidig, når jeg velger å bruke Dewey som min hovedteoretiker, er det vesentlig å ta hensyn til det sammensatte individet som bærer på erfaringer fra flere arenaer enn skolen. Vi tar på oss ulike roller ut fra hvilken setting vi er i, og i forhold til hvilke folk vi møter. Informantene mine intervjues som skoleelever, men kommer ikke utenom å være ungdom, datter, sønn, kanskje søster eller bror, lagspiller på idrettslag, arbeidstaker eller musikanter i korps eller band. Erfaringene deres fra alle livets arenaer har gjort dem til den de er i møte med skolekonserten, og i møte med meg som forsker. Hvert enkelt individ sin personlige kontekst, og bærer på individuelle erfaringer. Deres forståelse og måte å være i verden på er resultater av dette.

2.5 Ungdom, danning og DKS

Dewey sier som nevnt at vi ikke kan snakke om kunst uten å fokusere på erfaringen av den. DKS snakker heller ikke om kunst som noe avsluttede verk, noe som er uavhengig av relasjon til en mottaker. ”Den kulturelle skulesekken skal medverke til at elevar i skulen får *oppleve, kan gjere seg kjende med og utvikle forståing for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag [...]*” (KKD, 2007: 26 - min kursiv). Det som er uthevet i teksten viser at DKS, som Dewey, setter opplevelsen og erfaringen av kunsten i fokus. Samtidig henter denne formuleringen om et autonomt syn på kunst; at selve kunsten er tilstrekkelig, at kunnskap om kunst er målet, uten at det trenger å tilføre noe på andre arenaer. Et kunstsyn inspirert av Dewey, som

ser på kunsten som noe som kan få oss "[...] til å se verden på nye måter" (Dewey, 2008: 196) går ut på noe ganske annet. Dewey ønsker at det skal skje noe med oss i møte med kunsten. Kunsten har en egen evne til å "[...] fremstille helhet og belyse hverdagen" (ibid.), og kan derfor bidra på andre arenaer. "En av målsettingene i Den kulturelle skolesekken er å bidra til oppfyllelse av skolens læringsmål" (Haukelien & Kleppe, 2009: 7). Så kunsten DKS presenterer skal også ha en pedagogisk hensikt? Her legges det opp til en diskusjon hvor DKS blir sett i forhold til danning eller utdanning? Hvor vil DKS være? Hva fremstår de som?

DKS ønsker som tidligere nevnt å presentere kunst og kultur utenfor barna og ungdommenes smakshorisont, blant annet for å gi inngang til ting som ikke direkte er en del av deres hverdag. For å lykkes med et slikt prosjekt, tror jeg det er vesentlig at DKS vet hvem de har å forholde seg til, at de kjenner målgruppen. Med målgruppe mener jeg her publikummet som de musikalske forestillingene er rettet mot, gruppen kunstnerne ønsker å nå. I turnéplanene der de respektive musikalske forestillingene sto oppført var det presisert at produksjonene passet for videregående, 1. – 3. vgs. Denne oppgaven baserer seg på teori der utgangspunktet er at moderne ungdomstid er en annen enn før, blant annet med tanke på at ungdommene i dag har langt flere alternativer i livet sitt. Sånn sett kan en si at ting formelt sett ligger mer til rette for de som vokser opp i dag, og at de kan gjøre mer som de selv vil, uten at deres skjebne er forutbestemt, som det var for mange tidligere. Dagens ungdom kan fokusere på å realisere seg selv og sin individuelle dannelsesprosess. Samtidig kan denne tilsynelatende fordelaktige tilværelsen for mange oppleves som risikabel og uoversiktlig. Egen innsats og valgene en fatter, får konsekvenser for ens personlige utvikling. Dersom et slikt syn på ungdom og ungdomstid stemmer med virkeligheten, det hensiktsmessig at DKS' utøvere er fortrolig med dette.

Selv om Dewey hadde sin produksjonstid på slutten av 1800-tallet og ut i første halvdel av 1900-tallet er mye av hans dannelsesfilosofi er høyst aktuell i dag, blant annet med tanke på samfunnet som stadig er i endring. I Deweys tankegang må vi ruste barn og unge til å håndtere den ustabile eksistensen. Det som var sant tidligere er ikke nødvendigvis sant nå, skriver også moderne ungdomsforskere, parallelt med Dewey. Ungdomstiden i dag preges av langt flere valgmuligheter enn før, og måten å håndtere den kontinuerlige strømmen av informasjon på er kanskje å være i stand til å sile ut det som er viktig for seg. DKS er med på å fylle skolehverdagen, som vi gjennom media til stadighet hører at allerede er spekket med innhold og tidspress.

At elevene møter opp på kunstneriske møter i regi av DKS har også noe med at de ikke har noen annen utvei. Det snakkes om DKS' *tilbud*, men det er sjelden frivillig for elevene å være med. Kommer det er gruppe musikere og besøker skolen, får elevene fravær ved å unnlate oppmøte. Det er en del av skolens reglement å følge skolens opplegg, og som elev er du plik- tet til å følge disse. Flere av informantene uttaler i denne studien at de synes det er viktig at kunstnerne kjenner målgruppen, så "frivillig tvang" er nok et viktig aspekt å ha i mente for en ordning som DKS.

En kan spørre seg hvordan kunst- og kulturbildet ville sett ut dersom en utelukkende skulle fulgt massens vilje? Hvilke konsekvenser ville det fått for kunstformer som opera, annen klassisk musikk, folkemusikk, og andre kunstformer som gjennom tidene har blitt omtalt som seriøs musikk eller høykultur? Bidrar DKS, når de presenterer kunst som elevene ikke vanlig- vis omgir seg med, til å bevare disse kunstformene? Eller er det kun elever som får *opplæring* i kunsten, utover det å oppleve en konsert, som får noe ut av forestillingen, og tar med seg noe av det videre i livet? Vi vet at de den klassiske danningstradisjonen anerkjente kunst som danningmiddel. De mente at personligheten best ble utviklet blant annet gjennom *opplæring* i kunst. I forhold til mine informanternes møte med DKS-konserten, er det interessant å se om utbyttet er annerledes for de elevene med opplæring og kjennskap til ulike kunstformer, og de uten.

I min masteroppgave har jeg tatt utgangspunkt i to operaproduksjoner som har blitt presentert for vidt forskjellige studieretninger. I stortingsmelding 8 er det formulert noen demokratiske prinsipp som blant annet går ut på at "Den kulturelle skulesekken skal femne om alle elever i grunnskule og vidaregåande opplæringa, uavhengig av kva skule dei går på og kva økono- misk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn dei har" (KKD, 2007: 22). På den måten rokker for- modentlig DKS ved skillet mellom høy- og lavkultur; kunst utelukkende for spesielt interes- serte og for dem med opplæring, eller kunst for alle. Den klassiske danningstanken baserte seg på danning etter forbilder, særlig den greske antikken. En kunne godt ha mønster, noe å se opp til, så lenge en ikke uten videre adopterte den forbilledlige kulturen, med fare for å ende opp som en blek kopi. I forhold til nye medier som ungdommen i dag må forholde seg til, er TV-program som Idol, Norske talenter, og andre talentshow, integrert i barn og unges hver- dag. Overalt, på TV, internett, i reklame og gjennom mote blir ungdom konfrontert med så- kalte forbilder. En del prøver å likne idrettsutøvere, modeller eller musikkartister. Dewey ønsker også at vi gjennom erfaringene vi tilegner oss, gjennom fellesskapet og folk vi møter, tar med oss noe videre til neste erfaring. På den måten blir erfaringene kontinuerlig rekonstru-

ert. Han ønsker at vi skal finne vår egen vei, ikke imitere noe eller etterlikne uten å reflektere over hvorfor, men være i vår personlige utviklingsprosess og danning. Slik sett er det noe sammenfallende også mellom den klassiske danningstradisjonen og Deweys tenkning.

Når DKS har som mål å gå utenfor det som er *mainstream* og presentere noe annet, kan det hende de utfordrer ungdommenes forutinntatte holdning på hvem og hva de identifiserer seg med. Eller vil det føre det til det motsatte; at de vil tviholde på sine opprinnelige forbilder? Viktige spørsmål videre i min masteroppgave vil være: Kan skolekonsertene ha satt spor hos noen av informantene, som gjør at de har lyst til å utforske musikken eller musikkstilen videre? Har det ført til åpenhet for andre ting? Har det vekket nysgjerrighet? Kan det ha avlet frem motstand hos noen?

Det finnes flerfoldige dannelsesperspektiver, og i en oppgave som dette må en foreta seleksjon. Det er Deweys filosofi som gjennomsyrrer første del av tolkningen. Hans overordnede begrep kontinuitet, hans syn på erfaringer og rekonstrueringer av dem, og måten han omtaler refleksjon på er alle forutsetninger til *utvikling* som han fremmer mest av alt. Deweys utviklings- og vekstperspektiv er det jeg tillegger som hans danningssyn, altså det at vi aldri er ferdig utlært. Danning er å være i en kontinuerlig utviklingsprosess, men denne veksten er avhengig av et aktivt handlende individ. Dewey poengterer også betydningen av alle erfaringer fra ulike stadier i livet, ikke bare de utdanningsmessige innenfor institusjonene. Et slikt syn på danning er interessant i en studie av skolekonserter og elever fra ulike linjer, både musikk- elever, men også de som ikke har valgt musikk i livet på tilsvarende måte. Alt dette blir stående som overordnede danningselementer når jeg velger å se på hvordan informantenes forhold til musikk preger deres dannelsingsprosess, og mer konkret; om en skolekonsertopplevelse som denne operaforestillingen kan sette spor hos dem og i så fall på hvilken måte. Hvilke erfaringer baserer de sine uttalelser på, og hvordan reflekterer de over dette kunstneriske møtet? Kan dette møtet føre til at det endrer noe i dem, eller at de justerer retning i livet på noe vis? Hva tillegger de som verdi eller nytte i en skolekonsert, betyr den konkrete opplevelsen der og da noe, eller vil noen sette hendelsen i en større sammenheng? Hvordan ser de på kunsts betydning generelt i livet sitt, har kunst noen innvirkning på deres utvikling og tilstedeværelse i verden? Før tolkningskapittelet vil jeg gå gjennom min metodiske tilnærming; observasjon og halvstrukturerte kvalitative gruppeintervju, samt drøfte etiske dilemmaer i mitt mastergradsarbeid.

3 Syv intervju og tjue elever

3.1 Introduksjon

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte kvalitative metoder for å kunne studere nøye utvalgte informanter og deres erfaringer med skolekonserter i regi av DKS. I boken *Systematikk og innlevelse* skriver Tove Thagaard om slik form for forskning, og i følge henne preges ”[d]e fleste kvalitative metoder preges av en direkte kontakt mellom forskeren og dem som studeres” (2003: 11). Jeg har hatt direkte kontakt med mine informanter i under observasjon og gruppeintervju, og Thagaard skriver videre om slik nær kontakt at ”dette reiser en rekke metodiske og etiske utfordringer” (ibid.). Slike utfordringer knyttet til denne studien belyses i dette kapittelet.

3.2 Utvalg

Fordi dette arbeidet er en del av et nasjonalt forskningsprosjekt var det på forhånd lagt en rekke føringer for geografisk nedslagsfelt og utvalg av informanter. Jeg gjorde datainnsamling i to av forskningens fire forhåndsbestemte fylker. Etersom jeg ønsket å studere elever ved videregående skole måtte jeg i tråd med forskningsprosjektets retningslinjer konsentrere meg om elever på 2. trinn. Dette har ikke vært begrensende for mitt prosjekt, men er verdt å nevne ettersom det har vært utslagsgivende for seleksjonen. Før jeg greier ut om selve metoden, vil jeg redegjøre for utvalget av musikalske produksjoner og informanter.

3.2.1 To operaforestillinger

Planleggingsfasen i forkant av datainnsamlingen gikk i første rekke ut på å finne musikalske prosjekt som skulle turnere i de bestemte fylkene. Antallet musikalske produksjoner for videregående skole var begrenset, og jeg var heldig som fikk følge disse to ulike prosjektene som skulle turnere høsten 2010.

Begge musikkprosjektene var ordinære DKS-tilbud under kategorien musikk til videregående skole høsten 2010. I det ene fylket fulgte jeg en produksjon som turnerte på ulike skoler. De var tre utøvere, en pianist og to operasangere, som fremførte et musikkteater med digitale medier som tema. Den andre skolekonsertproduksjonen ble satt opp i et kulturhus, og elever fra flere skoler reiste dit for å se konserten. Dette var en mer omfattende produksjon, med ti utøvere på en stor scene, storslagne kostymer, og lyssetting. Denne oppsetningen tok utgangspunkt i Georg Friedrich Händels opera *Giulio Cesare*, der en som hadde rolle som vikar

avbryter hele retningen i stykket og får ensemblet til å fullføre operaen i en dagsaktuell tolkning. Begge produksjonene var operaforestillinger, de blandet flere kunstuttrykk (musikk, drama, visuell kunst), og fremstår dermed som noe annet enn en ordinær musikkonsert. Enda et fellestrekk er at de begge bruker tilsynelatende tradisjonell konsertform, såkalt monologisk formidling (Borgen & Brandt, 2006: 104), der utøverne står på scenen og opptrer, mens elevene er, som publikum, mottakere.

3.2.2 Informantene

Mine utvalgsriterier var at jeg ønsket å foreta gruppeintervjuer, med tre elever i hvert intervju, fra 2. klasse på videregående, og at informantgruppen skulle bestå av elever fra ulike utdanningsprogram. Jeg hadde også bestemt meg for to ulike fylker i Norge, og var nøye på at jeg ikke ville ha kjennskap til elevene fra før.

Oversikt over intervjuene:

Fylke	Intervju	Lokalitet	Studieretning	Antall elever	Fiktive navn
Fylke 1	Intervju 1	Skole 1	Studiespesialisering	3 elever	Anne, Britt, Caroline
	Intervju 2 (Det eneste intervjuet med elever fra ulike studieretninger)	Skole 2	Bilmekaniker	3 elever	David
			Studiespesialisering		Eli
			Teknologi		Frida
	Intervju 3	Skole 3	Bygg	3 elever	Gunnar, Hilde, Ivar
Intervju 4	Skole 3 ⁷	Frisør	3 elever	Jenny, Kari, Line	
Fylke 2	Intervju 5	Kulturhus	Musikk	2 elever	Mariam, Nina
	Intervju 6	Kulturhus	Medier og kommunikasjon	3 elever	Oda, Petra, Rikke
	Intervju 7	Kulturhus	Studiespesialisering	3 elever	Sigurd, Tina, Ulrik

Tabell 1: Oversikt over utvalg

Som en kan lese ut fra tabell 1 ble tjue elever, fordelt på syv samtaler, intervjuet; fire intervju i det ene fylket, tre i det andre. I fylke 1 foregikk forestillingene på skolene. På noen skoler hadde de én forestilling i løpet av en dag, på andre skoler to. Intervju 3 og 4 fant sted på én av skolene som hadde to forestillinger. I fylke 2 fant forestillingene sted i et kulturhus i byen, og som nevnt reiste elevene dit for å se forestillingen. Der gjennomførte jeg de tre siste intervjuene. I alt har gjestet jeg tre skoler og ett kulturhus, der jeg overvar tre tilnærmet like konserter.

⁷ Intervju 4 foregikk på samme videregående skole som intervju 3.

Med LK06 (KD, 2006b) ble strukturen i videregående opplæring endret til slik den er i dag. Det opereres med to programområder som åpner opp for ulike alternativer etter endt videregående. Programområdene innenfor studieforbredende utdanningsprogram gir mulighet for opptak på høyere utdanning etter tre år, mens de som velger yrkesfaglige utdanningsprogram går to år på skole, og så videre to år i lære i en bedrift.⁸ Til tross for at jeg ikke hadde klare preferanser knyttet til studieretning, er informantene fordelt på begge programområdene. De fleste elevene er fra studiespesialisering, men elever fra musikk, dans og drama (fra nå: *musikk*) innenfor studieforbredende, samt bygg- og anleggsteknikk (fra nå: *bygg*), elektrofag (fra nå: *teknologi*), medier og kommunikasjon og teknikk og industriell produksjon (fra nå: *bilmekaniker*) fra yrkesfaglig programområde er også representert (se tabell 1). Informantene har fått fiktive navn etter alfabetet.

Måten jeg kom i kontakt med ungdommene var svært forskjellig i fylke 1 og fylke 2. I begge fylkene var DKS-kontaktene opptatt av å ha oversikt, innsyn og kontroll over kontakten mellom meg og skolene, men det viste seg at DKS-kontaktene jobbet og prioriterte ulikt. Som følge av dette kan mitt utvalg av informanter kritiseres, noe jeg vil utdype senere under etiske dilemmaer. Jeg vil nå presentere utvalgsprosessen, og fortløpende sammenlikne de to fylkene.

I første fylke etablerte DKS-kontakten kontakt med skolene, videresendte min informasjon og ordnet avtaler for meg. Da jeg ankom de ulike skolene var ting tilrettelagt, ledelsen og lærerne visste at jeg kom, elevene var forberedt og hadde fått mine informasjonsskriv og samtykkeskjema på forhånd. I fylke 2 viste det seg at ingen avtaler var klargjort da jeg kom. Den musikalske produksjonen jeg skulle følge i dette fylket inviterte som nevnt elevene til et kulturhus for å se forestillingen. Jeg tok personlig kontakt med elever i foajeen rett før forestillingen og inngikk avtaler med dem selv.

Når det gjelder utvalg av musikalske produksjoner var elevene i fylke 1 i kjente omgivelser. Der kom musikerne til skolene og var på besøk på elevenes arena. I fylke 2 var elevene utenfor sine tilsynelatende trygge, vante omgivelser, og gjestet et kulturhus. En kan argumentere for både positive og negative følger i begge tilfellene. Det å være i sin kjente sfære kan gjøre en mer fokusert på det som skjer, for det er lite annet å oppdage og utforske. Elevene som var på besøk i kulturhuset kan ha latt seg distrahere av selve bygget, scenen, stolene, lukten og liknende. På den annen side kan elevene på hjemmebane vært så trygge at de skulle markere

⁸ Elever ved studieforbredende utdanningsprogram får generell studiekompetanse, mens elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram må ta allmenn påbygning for å få dette (KD, 2006b).

territorium, og vise gjestene sine hvem som eier stedet, mens elevene på besøk muligens kan ha tatt på seg en mer ydmyk rolle, og vist ytterligere respekt for rommet og utøverne. Dette blir rene spekulasjoner, men rammefaktorer som sted og kjent/ukjent kan ha påvirket informantenes opplevelse.

Det var svært viktig for meg at informantene ble med frivillig. I det første fylket fikk elevene spørsmål om å være med på gruppeintervju av en lærer eller kulturkontakt de kjenner. De fikk tid til å tenke seg om og svare ærlig på om de ville være med eller ikke. I fylke 2 var elevene helt uforberedt da jeg tok kontakt og spurte om vi kunne møtes etter forestillingen for et intervju. Jeg var tvunget til å få svar der og da, for om de avsto måtte jeg spørre videre for å få gjennomført intervjuene. Hvert av intervjuene i dette fylket måtte starte med en gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykkeskjema, ettersom disse informantene ikke hadde kjennskap til forskningsprosjektet, hvem jeg var, eller hva en mastergradsstudent er. Dette tok opp en del av tiden jeg hadde satt av til selve intervjuet. I fylke 2 oppsto det også andre uforutsette utfordringer. I ett intervju ble det gruppeintervju med kun to elever da én trakk seg underveis i forestillingen. I ett annet endte jeg opp med elever fra 3. trinn, ettersom det denne forestillingen ikke var noen fra 2. trinn der. Jeg fikk gjennomført tre intervjuer i løpet av oppholdet i fylke 2.

En kan diskutere flere etiske momenter i forhold til utvalg i denne studien, for eksempel informantenes kjønn. Jeg ga ingen føringer til DKS-kontaktene, bortsett fra at jeg ønsket elever på ulike studieretninger. I første fylke har jeg 12 informanter, og tre av disse er gutter. I andre fylke, der jeg måtte gjøre avtalene med elevene selv, var jeg derfor med vilje på jakt etter flere gutter, men det var flere av guttene som ikke ville. Jentene var mer villige til å stille opp. Her endte jeg opp med åtte informanter, hvorav to er gutter. Til sammen representerer jenter 3/4 og gutter 1/4. Det kan tenkes at jeg skulle hatt strammere utvalgsriterier, dersom ønsket var å få en jevnere fordeling mellom gutter og jenter. Samtidig tror jeg det ville være vanskelig å rekruttere tilstrekkelig antall informanter, i hvert fall kunne det tatt lenger tid, spesielt i fylke 2. Selv om kjønnsmessige forhold ikke drøftes videre i denne oppgaven, syntes jeg det var vesentlig å nevne det.

3.3 Observasjon

Jeg observerte konkrete skolekonsertmøter mellom kunstnere og elever på videregående skole, og intervjuet elever i gruppe på tre etterpå.⁹ Min metode utgjør observasjon med påfølgende kvalitative halvstrukturerte gruppeintervju. Dette var ikke feltobservasjon, der en observerer hver dag i lengre tid. Likevel er det visse ting som er felles ved all observasjon, som at forskeren er til stede der informantene oppholder seg (Thagaard, 2003: 63).

Når det gjelder kjennskap til forskningsområde, er konserter noe jeg har erfaring med, også med skoleelever og ungdom som publikum. I visse tilfeller kan det være ønskelig å møte forskningsområdet som nybegynner og utenforstående, for å unngå at forhåndskunnskapen skal prege inntrykkene i for stor grad (Hammersley & Atkinson, 1996: 131). Jeg var klar over at jeg måtte forsøke å fortrenge noen av mine forutinntatte holdninger i møte med skolekonserstopplevelsen, og prøve å se ting med nye øyne. Samtidig kan ”tilknytning til kulturen [...] [gi] et bedre grunnlag for å forstå relasjoner mellom dem som observeres” (Thagaard, 2003: 74). Jeg opplevde mitt kjennskap til konsert og skoleelever som et fortrinn på den måten at jeg ikke trengte å bruke tid på å lære meg kodene. Dette var for meg en naturlig setting selv om jeg aldri har vært akkurat i *det* kulturhuset, på *de* skolene eller møtt akkurat *de* elevene tidligere. Samtidig “[...] vil forskeren alltid være en utenforstående i betydningen en som kommer fra et annet sted for å observere” (ibid: 66).

Det er umulig å få med seg alt når en observerer, det handler om å bestemme seg for hva en vil fokusere på (Thagaard, 2003: 64). Jeg fulgte med på hvordan publikum som helhet forholdt seg til forestillingen, og var spesielt oppmerksom på om gruppa responderte likt eller ulikt på de ulike elementene i konserten, og om de ulike elevenes reaksjon påvirket hverandre. I tillegg observerte jeg hvordan musikerne kommuniserte med forsamlingen, og om og eventuelt hvordan de selv ble påvirket og justerte seg etter publikumsresponsen. Refleksjonsnotatene mine er først og fremst basert på den typen observasjoner. Jeg så den ene forestillingen fire ganger, og den andre tre, og på den måten fikk jeg noe sammenlikningsgrunnlag. Det at jeg hadde skrevet ned noen punkter, hjalp meg i den etterfølgende intervjusituasjonen til å huske detaljer fra konserten som nettopp hadde funnet sted. Det interessante i observasjonen var hva som skjedde i det *konkrete øyeblikket*, men det er intervjuene som utgjør min metodes hoveddel.

⁹ I fylke 2 ble ett intervju gjennomført med bare to elever til stede, j.fr delkapittel ”3.2.2 Informantene”.

3.4 Intervjuene

3.4.1 Det halvstrukturerte gruppeintervju

Etter forestillingen hadde jeg halvstrukturerte gruppeintervjuer med tre elever (i ett tilfelle to elever). Halvstrukturert intervju er bokstavelig talt en intervjuform med en viss struktur, der tema og noen spørsmål er utformet på forhånd, mens forskeren står fritt til å legge opp intervjuet slik hun vil (Thagaard, 2003: 85). Før intervjuene hadde jeg laget en intervjuguide, og benyttet den samme i alle syv intervjuene (mer om intervjuguiden følger senere i kapittelet). På denne måten fikk jeg informasjon om det jeg var ute etter, og sammenlikningsmuligheten ble ivaretatt. Med halvstrukturert intervjuform sikrer en også kompleksiteten ved at informantene får rom til å ta initiativ i intervjusituasjonene (Borgen & Brandt, 2006: 44). Dette var hensiktsmessig fordi jeg var ute etter hva slags opplevelser og erfaringer elevene nettopp hadde fått og gjort seg, det spontane, og som ønskelig ville deres svar nødvendigvis legge føringen for samtalens retning. En klar fordel med halvstrukturerte intervju er nettopp fleksibilitet. Selv om temaene var fastlagt, fungerte de forhåndsbestemte spørsmålene mer som hjelp, for jeg bestemte rekkefølgen og forløpet ut fra hvordan det enkelte intervju utartet seg (Thagaard, 2003: 85). Ettersom en i denne typen guidet intervju ikke er bundet til å følge spørsmålene slavisk, kunne jeg slutte meg til spontane fortellinger som dukket opp underveis og spinne videre på dem dersom de var interessante for mitt prosjekt.

Jeg valgte gruppeintervju fordi jeg ønsket en intervjusituasjon med flere enn to personer, og der informantene var i flertall. Med hensyn til disponering av tid, var dette også hensiktsmessig siden gruppeintervju "[...] tillater et større antall personer å bli intervjuet samtidig" (Hammersley & Atkinson, 1996: 125). Gruppeintervju er i følge Thagaard preget av en dynamisk struktur der deltakerne kan utdype hverandres utsagn, følge opp hverandres svar og dermed utfylle temaene, og bidra til mer informasjon enn ved ett en-til-en-intervju (2003: 85). Informantene var ulike når det gjaldt å uttrykke seg, noe som førte til at de syv intervjuene ble forskjellige. Likevel hadde alle intervjuene dynamisk struktur, hver på sin måte. Deltakerne spilte på hverandre på ulike måter, og hjalp hverandre til å erindre minner og erfaringer. Noen delte felles historie, mens andre ganger kom informantene på sine egne personlige erfaringer ved hjelp av de andres fortellinger.

Gruppeintervju er et sosialt møte som kan påvirke deltakerne i den ene eller andre retningen. Pål Repstad fremhever viktigheten av at deltakerne i gruppeintervjuet er samkjørt med tanke på status og referanseramme blant annet for å unngå konflikt, eller at informantene svarer

taktisk (1998: 83). Når informantene er ukjente for forskeren vil skjev maktfordeling mellom informantene alltid være et tilstedeværende risikomoment. Dersom gruppen består av enkelte dominerende personligheter kan det føre til at andre ikke våger å si sin mening (ibid: 82). Jeg vil aldri få svar på hva slags forhold disse elevene hadde til hverandre, eller om det har vært underliggende omstendigheter som kan ha påvirket utfallet av datainnsamlingen. Ved å velge en-til-en-intervju kan en være sikker på at svarene ikke blir formet av andre informaners utsagn. Samtidig vil en ikke få den dynamiske strukturen, der den enes historie utløser andre historier.

Alle sosiale settinger preges av maktforhold i større eller mindre grad, og intervjusituasjoner er intet unntak. Ved å velge gruppeintervju kan en forebygge uheldige maktforhold mellom forsker og informant. Jeg ønsket, som tidligere skrevet, at informantene skulle være i overtall, for å redusere deres eventuelle underlegenhet i forhold til meg som forsker. Informantene skulle føle seg trygge, noe som er lettere å legge til rette for dersom de er i majoritet.

Det stilles krav til forskerens smidighet og åpenhet i halvstrukturert intervju, og særlig i gruppeintervju. Jo flere deltakere i en samtale, desto lettere er det å spore av. Forviller en seg inn i historier langt utenfor temaet, er det forskerens oppgave å lede samtalen inn på temaet igjen. I intervjuene der enkelte informanter skilte seg ut som betydelig mer snakkesalige enn andre, handlet smidigheten om, i tillegg til å lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål til den som hadde ordet, å forsøke å få den eller de mindre taletrenge mer aktive. Selv om dette glimtvis kunne oppleves utfordrende og intenst, var halvstrukturert intervju likevel en fri og behagelig intervjuform.

3.4.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden jeg benyttet meg av i alle syv intervjuene var delt inn i fire deler. Første og andre del av intervjuet handlet om å bli noe kjent med informantene, for å få et visst innblikk i hvor utsagnene deres stammer fra, det vil si hvilken kontekst ungdommene befinner seg i.

Dette også for å bruke senere i intervjuet:

Del	Tema	Eksempel på spørsmål
1	Utdanningsprogram på skolen, interesser og fritid	Hvem er du, og hva er du opptatt av i livet ditt?
2	Ungdommenes forhold til musikk	Musikk viktig i livet ditt? Evt. hvordan / hvorfor? Spiller du selv / holder du på med musikk? Hvordan / hvorfor bestemte du deg for å begynne med musikk? Lytting Hvilken sjanger / musikkstil? Hvordan lytter du? (Tekst / budskap / melodi / stemning)
3	Skolekonserten vi nettopp så	Første assosiasjon etter forestillingen? Kjennskap til denne typen musikkstil? Svarte konserten til forventningene / endret mening underveis? Synspunkter på videregående elever som målgruppe? Hva er kvalitet?
4	Minner fra tidligere kunstmøter og om kunst generelt	Hva syns du om kunstmøter i skolehverdagen? Husker du tidligere kunstmøter i skolen? - Satt noen spor – på hvilken måte? - Hva gjør disse minnene med deg? Hva er god / dårlig kunst? Hva betyr kunst for deg? - Kunst / kultur relevant for deg i ditt liv? - På hvilken måte / hvorfor ikke?

Tabell 2: Intervjuguiden

Spørsmålene åpnet opp for at informantene kunne gi fyldige svar, ikke kun ja og nei. De gangene jeg stilte lukkede spørsmål, fulgte jeg opp med spørsmål av typen:

Passet stykket for elever på videregående? *Hvorfor / hvorfor ikke?*

Husker du tidligere kunstmøter i skolen? Har det satt noen spor hos deg, evt. *på hvilken måte?*

Ordlyden endret seg riktignok fra intervju til intervju. Spørsmålene fungerte som rettesnorer, og jeg holdt meg ikke nøyaktig til kronologien i intervjuguideoppsettet. I intervjusituasjonen gikk spørsmålene inn i hverandre, og en del spørsmål ble formulert ut fra situasjonen. Ingen av informantene hadde fått spørsmålene på forhånd, så utsagnene deres er spontane svar. Beskrivelser av intervjusituasjonene følger i neste delkapittel.

3.4.3 Intervjusituasjonene

Intervjusituasjonene i de to fylkene ble som nevnt svært ulike. I fylke 1 hadde kulturkontaktene på skolene gjort avtaler med elevene, og etter forestillingen var de klare til intervju. I det aller første intervjuet var riktignok elevene ikke fullstendig informert, men lærerne visste at jeg kom. I de resterende tre intervjuene i dette fylket hadde informantene fått med seg informasjonsskriv i forkant av møtet, og stilte til intervju med ferdig signerte samtykkeskjemaer.

I fylke 2 ble det som nevnt nødvendig å bruke litt av tiden som egentlig var satt av til selve intervjuet til å orientere dem om hvorfor jeg var der, hva som skulle skje og hva jeg ønsket å snakke med dem om. I tillegg til at dette opptok en del av intervjutiden, var min opplevelse at starten på intervjuene ble travle og hektiske. Forhåpentligvis var det bare jeg som merket det, ettersom det kun var jeg som hadde intervjuene fra første fylke å sammenlikne med. Uansett hvordan forberedelsene til intervjuene ble, forsøkte jeg å legge til rette for en god atmosfære i møte med elevene, og at jeg generelt er trygg i møte med ungdom utgjorde en positiv faktor i disse situasjonene.

Hvert intervju åpnet med en runde der alle informantene fikk si litt om seg selv. På den måten startet vi med at hver stemme ble hørt. Min erfaring er at *det*, for mindre taletrengte mennesker, kan være betryggende der det forventes at de må snakke. Noen ganger i løpet av intervjuet ba jeg elevene svare etter hverandre i runde, men hovedsakelig lot jeg den som hadde noe å ytre få snakke.

Når en ikke kjenner elevene, kan en alltid spekulere på hva slags gruppekonstellasjon dette egentlig er. Er dette et forum der elevene føler at de kan tale fritt? Er det bakenforliggende hendelser som gjør at noen elever føler seg overkjørt eller underlegne i forhold til de andre? Er hun som har så lett for å snakke, og som alltid kommer med en kjapp replikk, like selvsikker som hun fremstår? Snakker hun ærlig, eller prøver hun å imponere forskeren eller medelevene? I de fleste intervjuene var det enkelte som skilte seg ut som mer meddelsomme, men alle informantene uttalte seg om noe. Det er vanskelig å vite årsakene til at noen snakket mer enn andre.

Min oppfatning av samtlige intervjuer var at det ble et åpent forum, med god stemning på hver sin måte. Noen av intervjuene gled mer naturlig og lett enn andre. Jeg brukte intervjuguiden mer under enkelte av intervjuene. Litt ut i intervjurunden begynte jeg å lære meg spørsmålene, og behøvde ikke huskelappen i like stor grad, samtidig som jeg også ble mer sikker på meg selv i rollen som intervjuer.

Jeg opplevde at det var i intervjuene der jeg selv deltok mer i samtalen at elevene åpnet opp, og fortalte og resonerte fritt. Her erfarte jeg at jeg i tillegg var flinkere til å lytte til informantene. De situasjonene der jeg var mer avhengig av intervjuguiden var intervjuet mindre dynamisk. Et intervju er basert på den hverdagslige samtale, men som Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver; et kvalitativt forskningsintervju er en *faglig* konversasjon (2009: 21-22). Min erfaring etter disse intervjuene er likevel at god stemning og fin flyt ikke trenger utelukke verken intensjon, struktur eller faglighet.

3.4.4 Transkribering

Jeg hadde med diktafon i alle intervjuene. Dette gjorde at jeg ikke trengte å notere underveis, men kunne være helt til stede i situasjonen, og kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2009: 187). Formuleringer, pauser og tonefall ble fanget opp av båndopptakeren, men en mister andre betydningsfulle detaljer ved møtene, som blikkontakt, gestikuleringer og kroppsspråk, når en kun tar opp lyden. Jeg transkriberte derfor intervjuene så fort jeg hadde mulighet, slik at jeg husket mye av det uhørbare.

”Å transkribere betyr å transformere, skifte form fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2009: 187), og her handlet det om å skrive ned alle intervjuene fra lydopptakene. Kvale skriver at det ikke finnes noen standardregler eller universelle koder for hvordan du skriver ned transkripsjonene (ibid: 189), men jeg valgte en såkalt ordrett talespråkstil i alle intervjuene, der jeg skrev ned alle ord, lyder og gjentakelser. Ettersom denne masteroppgaven er mitt første møte både med forskerrollen, som intervjuer og med transkribering, ville jeg derfor gjøre det jeg kunne for å unnlate å legge tolkning inn i transkriberingsprosessen. Samtidig ser jeg at mine transkripsjoner kan være svært vanskelig å lese for andre enn meg. ”Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale” (ibid: 195), for når jeg, som var til stede, leser transkripsjonstekstene hører jeg lydene og ser for meg situasjonen, noe en utenforstående vil ha problemer med. Hvis jeg skulle transkribert de samme intervjuene igjen, tatt i betraktning de erfaringene jeg nå har, ville jeg trolig omformet intervjuene direkte til mer formell skriftlig stil, uten å skrive alle gjentakelser og overflødige ord som i denne sammenhengen ikke er relevante.

Informantenes diksjon og stemmevolum, samt støynivået i rommet der intervjuet foregikk, påvirket hvor utfordrende og tidkrevende det var å transkribere. I enkelte intervju måtte jeg be informantene om å snakke tydeligere, eller gjenta det som ble sagt, for å forsikre meg om at det kom med i opptaket.

3.5 Prinsipper for tolkning

Å forstå og tolke er ifølge Heidegger ikke en metode, men en måte å være i verden på, å forholde seg til sine omgivelser og sine medmennesker på (Jordheim et al., 2008: 220). Vi tolker hele tiden, bevisst eller ubevisst, vi tolker fordi vi ønsker å *forstå* hverandre og omverdenen. En kan se på en fortolkning som *formidling* eller *overføring* av et budskap (ibid: 201), og i dette mastergradsarbeidet er det jeg som er formidleren. Det er jeg som forsøker å legge frem informantenes fortellinger og analysere disse med tanke på innhold, mening og budskap (ibid: 202). En kan sammenlikne fortolkningsprosessen med kommunikasjon, en samtale, der jeg som forsker og fortolker stiller spørsmål til det som skal fortolkes, og der svarene leder meg til nye spørsmål (ibid.). Et slikt tolkningsperspektiv gir assosiasjoner til hermeneutikken, en stor og sammensatt fortolkningstradisjon.

Hermeneutikken har en innviklet (kompleks?) forhistorie, der innholdet har endret seg alt etter hvem som frontet og videreutviklet tradisjonen, "[...] fra forholdsvis konkret tolknings-teori og metodelære (Scliermacher) til rent filosofiske overvejelser over mennesket som et tolkende væsen (Heidegger)" (Kjørup, 1996: 266). Skal en lete etter tekstens skjulte mening, eller kan en snakke om tekstens sannhet? Hvilken betydning har tekstens sjanger og kontekst? Er det kun bestemte tekster som kan eller bør fortolkes, eller kan hermeneutikken være allmenn og universell?

Selv om en forsker etterstreber nøytralitet, vil hun alltid bære på personlige erfaringer og en forforståelse som farger tolkningen. På samme måte som jeg befinner meg i en bestemt historisk sammenheng, har også transkripsjonstekstene jeg fortolker sin historie og kontekst. Fortolkningsprosedyrer, metodene en bruker og hva en ønsker å komme frem til endrer seg i takt med at samfunnet kontinuerlig er i endring (Jordheim et al., 2008: 204). Dette er synspunkt også Dewey deler; det finnes ikke konstante sannheter, for verden er i en stadig utviklingsprosess. Hermeneutikken preges av at måten en tolker på avgjør hvordan en forstår verden (ibid: 204-205). En hermeneutisk tolkning vil således aldri kunne bli nøytral eller objektiv.

Ideen om den hermeneutiske sirkel går ut på at tekstens deler må forstås som ledd i helheten, og at helheten må forstås ut fra delene (Kjørup, 1996: 270). Vi møter en ny tekst med forforståelse, og for å oppnå ytterligere forståelse må forforståelsen korrigeres og revideres gjennom ny forståelse. Hermeneutikkens sammenheng mellom del og helhet gjenspeiles i interaksjonen mellom forforståelsen og forståelsen. Noe av kritikken rettet mot den hermeneutiske sirkelen handler om hvordan det er mulig å forstå enkeltdeler som en først støter på, når for-

ståelsen forutsetter helheten som en enda ikke har oversikt over. Hvordan kan jeg forstå informantenes utsagn med den begrensede innsikten jeg har om konteksten, om informantenes liv, deres erfaringer, og premissene for hvorfor de svarer som de gjør, for å nevne noe? En del av min forforståelse er preget av en visshet om at jeg aldri vil oppnå full forståelse, nettopp fordi jeg ikke har muligheten til å begripe fullt og helt hvorfor informantene har svart nøyaktig det de har gjort. Samtidig kan en si at jeg kan tilstrebe full forståelse *innenfor* rammene som er satt, og enda en gang poengtere at tolkningen er basert på *mine* vurderinger og valg. Jeg skriver ikke utelukkende i et hermeneutisk perspektiv, men tolkningen og analysen har hermeneutiske elementer i seg.

Informantenes utsagn, og mine observasjoner og vurderinger ligger til grunn for tolkningen. Jeg leste først gjennom de syv transkripsjonene for å få følelsen av helhet. Etter mange gjennomlesninger kom "[...] de naturlige «meningsenhetene» [...]" (Kvale & Brinkmann, 2009: 212), kategoriene, som jeg har valgt å kalle musikkens betydning, skolekonsertenes betydning, må kunst alltid analyseres? forforståelse og tidligere erfaringer, åpenhet for nye musikalske erfaringer, publikumsrollen og målgruppe, tilhørighet og deltakelse til syne. Deretter jobbet jeg med ett intervju ad gangen. Mange av utsagnene kan leses og vektlegges på ulike måter, og etter å ha flyttet sitatene mellom de fire kategoriene flere ganger, bestemte jeg meg for hvilken plassering som var mest gunstig for å få fram hovedpoengene.

I de opprinnelige transkripsjonstekstene hadde jeg eksempelvis skrevet inn pauser og formulert alle lyder som ikke er ordentlige ord, som *ehh*, *øhh* og *mmm*. Slik informantenes uttalelser nå fremsto kunne de virke usammenhengende og repetitive, og for å unngå stigmatisering ville jeg omformulere den muntlige ordlyden. Med støtte fra Kvale og Brinkmann (ibid: 212), som beskriver meningsfortetting, komprimerte jeg lange og ufullstendige setninger, slik at min oppfatning av den umiddelbare meningen fra informantenes uttalelser kunne gjengis mer konsentrert og kortfattet. Der informantene nølte, eller dvelte lenge for å ordlegge seg, har jeg fjernet overflødige ord, som *jo*, *liksom*, *bare*, *da*, *assa*, og latt det jeg tolker som hovedpoeng- et i setningen stå igjen. Jeg viser dette med et eksempel der Jenny argumenterer for at musikerne som spiller for skoleelever må kjenne sin målgruppe:

	Opprinnelig sitat hentet fra transkripsjonstekst	Meningsfortettet setning
Jenny, frisør	Ja, men da må jo de ha fantasi, assa, du må tenke på det som er genere.. assa, det som betyr noe for oss ungdommer, liksom, hvis det skal gå på videregående.	Da må de ha fantasi, altså, tenke på det som betyr noe for oss ungdommer, hvis det skal gå på videregående.

Tabell 3: Eksempel på meningsfortetting

Ved noen tilfeller har jeg likevel bevart lyder og bestemte uttrykk, der jeg synes det er vesentlig for betydningen, eksempelvis: ”Også er det veldig mye kunst som er sånn at du blir sur av det, eller trist av det eller noe sånt, basert på følelser, erfaringer og ting du har opplevd selv. Da er det veldig godt, på et vis, å få utløp for det. Å *liksom bare 'åhh'*, slippe det fra oss” (Nina, musikk). *Liksom bare "åhh"* er eksempel på muntlig sjargong, som sjelden egner seg på trykk. Jeg har imidlertid valgt å la det stå akkurat slik, i mangel på noe som forklarer kunstens evne til å få utløp for vonde følelser, med Ninas ord, uten å endre betydning.

Selv om forskeren i en slik arbeidsprosess hele tiden fortar en viss grad av fortolkning og utvelgelse, er det avgjørende å ”lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og [...] tematisere uttalelsene ut fra intervjupersonens synsvinkel [...]” (Kvale & Brinkmann, 2009: 212). Alle utsagn står i sin tekstmessige kontekst, så det er vesentlig å være så redelig som mulig i behandlingen av informantenes uttalelser.

Tolkningen bærer preg av hermeneutisk tankegang blant annet gjennom mitt arbeid med transkripsjonstekstene. Da jeg startet gjennomlesningen av alle tekstene, for å få overblikk over helheten, var forforståelsen min preget av møtene med hver elevgruppe. Etter hvert som jeg leste beveget jeg meg hele tiden mellom helhet til del, og til helheten igjen, og på denne måten gikk forståelsen min gjennom et forløp tilsvarende en hermeneutisk sirkel – stadig i utvikling. Som jeg skrev i delkapittel 3.4.2 om intervjuguiden startet jeg hver intervjurunde med å bli kjent med informantene. Ettersom alle informantene i utgangspunktet var fremmede for meg, foretok jeg jevnlig tilbakeblikk til del 1 og 2 i transkripsjonstekstene for å repetere glimtene av informantenes livsverden. Det ledet ofte til ytterligere forståelse for hva informantenes utsagn stammet fra. Det er dette som kan sammenliknes med å gå i dialog med teksten (Bale, 2009: 105). Samtidig kan en si at den hermeneutiske tolkningsprosessen startet lenge før transkripsjonstekstene ble til. Allerede i planleggingsfasen av hele masteroppgaven startet fortolkningsarbeidet. Selve møtene med informantene innebefattet stor grad av fortolkning. Som jeg startet dette delkapittelet med; Heidegger mener at bare det å være i verden, det

å møte folk og forholde seg til dem, innebærer forståelse og tolkning. Jeg ønsket å få så mye informasjon ut av mine informanter som mulig, og for hvert spørsmål jeg stilte, ble min forståelse ytterligere revidert.

Mine teoretiske referanser har også, i tillegg til disse metodiske aspektene, gitt visse føringer for tolkningen blant annet ved å være med på å bestemme hvordan jeg skulle forholde meg til empirien. Danningsteorier har hatt innvirkning på ordlyden i spørsmålene jeg stilte, fysisk i intervjuene og mentalt til transkripsjonstekstene, og har dermed influert utvalg av temaer og momenter i informantenes utsagn. Det å knytte teorien opp mot det empiriske materialet har også blitt et hermeneutisk løp, ettersom det innebærer å kaste nytt lys på de innsamlede dataene og koble dem til spesifikke kontekster. Dette har stadig gitt meg fornyet forståelse.

3.6 Etiske spørsmål

En del etiske aspekt i forhold til min metodiske tilnærming er allerede antydnet i dette kapitlet. Ett av de mest fremtredende etiske problemene er hvordan utvalget av informanter ble gjort. Trolig grunnet misforståelser ble utvalgsprosessen, og konsekvensene av dette, som tidligere nevnt, svært ulikt i de to fylkene. Hallvard J. Fossheim skriver at mye av dagens vektlegging på fritt informert samtykke er en konsekvens av den medisinske forskningen som ble utført på fanger under tvang under annen verdenskrig (2009). Kravene til informert samtykke i forskning ble forståelig nok skjerpet etter dette. Dette gjelder fortrinnsvis når det skal forskes på svakere grupper, eller der forskningen er av sensitiv kaliber (ibid.). Min forskning er ikke ute etter spesielt sensitiv informasjon, men likevel er min tilnærming til utvalg av informanter kritikkverdig, og som må tas hensyn til vurderingen av funnene i denne oppgaven.

Fossheim skriver at fritt og informert samtykke innebærer at de som skal forskes på ikke skal være under noen form for press når de gir sitt samtykke til deltakelse, og at de skal samtykke på grunnlag av viten om den forskningen som skal gjennomføres (2009). I fylke 2 fikk informantene som nevnt svært liten betenkningstid da jeg spurte om de ville være med på forskningsintervju, og de måtte svare til meg direkte. Som forsker må en være klar over at en kan inneha en autoritet som kan få uheldig makt over folks avgjørelser (ibid.). Om samtykket i disse tre intervjuene kan kalles fullstendig fritt og frivillig kan derfor diskuteres. Jeg kan ikke vite om informantene følte seg presset til å være med, selv om jeg ikke opplevde det slik under intervjuene. Om det var skjev maktfordeling som gjorde at de sa ja, eller motsatt, at de fikk medfølelse for meg og ikke ville skuffe meg, får jeg aldri svar på. Samtidig ble det, som tidligere nevnt, poengtert grundig at jeg kun ville ha med folk som *ville*, at det var frivillig å

delta, og at de når som helst kunne trekke seg uten å gi begrunnelse. I ett av intervjuene var det en informant som også gjorde nettopp dette, og da endte jeg som sagt opp med to informanter.

I fylke 1 var det noen av skolens ansatte med kjennskap til elevene som foretok utvalget, i fylke 2 sto jeg for utvelgelsen uten å ha noe som helst kjennskap til dem. Selv om jeg ikke er komfortabel med måten informantene i fylke 2 ble med i mitt prosjekt, kan det på den annen side hende at jeg dermed sitter på et bredere og mer tilfeldig utvalg data derfra.

Ved forskning på ungdom fremhever Fossheim betydningen av at forskeren forklarer studiens hensikt til lærere og ledelse, særlig dersom en går via disse instansene for å komme i kontakt med ønsket informantgruppe (2009). På ulikt nivå ble lærerne kontaktet i alle tilfellene. I fylke 1 klargjorde DKS-kontakten avtalene med skolene/kulturkontaktene, og de fikk skriftlig informasjon i god tid før intervjuene fant sted. I fylke 2 var det ulike grunner til at DKS-kontakten ikke hadde fått ordnet kontakt, men her sørget jeg for å snakke med lærerne utenfor kulturhuset, og forsikre meg om at det var greit å holde igjen elevene etter konserten. Her brukte jeg ikke lærerne som inngang til kontakt med elevene, men likevel var det rett å opplyse dem om hvem jeg var og hvilket forskningsprosjekt jeg representerte.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, der punkt 8 sier noe om informasjon til de som skal forskes på (NESH, 2006: 12). Selv om utfallet ble som beskrevet har alle informantene jeg intervjuet likevel fått den samme informasjonen om forskningsprosjektet (se vedlegg 1), og samtlige har skrevet under informert samtykkeskjema (se vedlegg 2).

De ulike situasjonene i fylke 1 og to fikk ulike konsekvenser for observasjonssituasjonene, med tanke på informert samtykke. I fylke 1 var informantene forberedt på intervju etter forestillingene, mens i fylke 2 tok jeg selv kontakt med elevene rett før konsertene, og avtalte intervju der og da. Fra tjue hovedinformanters ståsted kan en se på observasjonen som åpen, ettersom de i fylke 1 visste at det kom til å være en ukjent person til stede, mens de i fylke 2 hadde hilst på meg på forhånd, og dermed også visste hva slags ærend jeg var ute i. Thagaard skriver at det "[...] er en utbredt oppfatning at forskeren bør tilkjenne sin identitet" (2003: 72). Observasjonen bør altså foregå åpenlyst. Jeg ble imidlertid aldri introdusert for elevene i plenum, så for de andre elevene, utenom mine informanter, var min identitet fremmed. Jeg satt sammen med elevene på siden i salen eller på et galleri, og det de så var et ukjent menneske som så på dem, og det som skjedde på scenen og noterte i en bok. NESH skriver under

punkt 6 i sine forskningsetiske retningslinjer at å bli utsatt for observasjon og tolkning kan oppleves som nedverdiggende, og at aktsomhet er påkrevet (2006: 11). Aktsomhet viser jeg blant annet ved at deres identitet er anonymisert, ingen personer kan gjenkjennes, verken i refleksjonsnotater eller andre observasjonsnotiser.

Intervjuene foregikk på høsten 2010, og de fleste elevene gikk på 2. trinn. Det vil si at de altså var mellom 17 og 18 år da de ble intervjuet. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er personvernombud for forskning, og skriver at ungdom selv kan samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt fra de er fylt 15 år, dersom det ikke innhentes sensitive opplysninger (NSD, 2011). Informantene i første fylke fikk informasjonsskrivet på forhånd, og hadde derfor muligheten til å involvere foreldrene sine i forkant av forskningen, men elevene i fylke 2 fikk ikke muligheten til dette. I følge NSD er mine informanter modne nok til selv å ta stilling til deltakelse eller ikke, og om de vil opplyse foreldrene sine om forskningsprosjektet.

Punkt 9 i NESH's forskningsetiske retningslinjer ytrer krav om frivillighet (NESH, 2006: 13), hvilket jeg fikk informert om både skriftlig og muntlig til mine informanter. De visste de kunne trekke seg når som helst, uten å måtte gi begrunnelse for årsaken. I utgangspunktet var jeg ute etter å intervju 21 elever til sammen, men ettersom én informant i andre fylke trakk seg rett før intervjuet, endte jeg opp med 20.

Informantene er opplyst om at jeg og resten av forskningsgruppen er underlagt taushetsplikt, og at jeg anonymiserer identiteten deres i oppgaven. Det eneste jeg har bevart av identifiserbare elementer er kjønn, studieretning og klassetrinn på videregående skole. I artikkelen "Anonymisering og aidentifisering" kaller NESH (2010) slike opplysninger for indirekte identifiserbare opplysninger. Virkelige navn, såkalt direkte identifiserbare opplysninger, er byttet ut med fiktive navn. Videre er alle utsagn omskrevet til bokmål, og jeg ikke navnet på verken fylke 1 eller 2.

Den nasjonale forskningsinnsatsen om DKS er som helhet meldt inn til NSD Personvernombudet for forskning, og mitt masterprosjekt er dekket av forskningsprosjektet. Selv om min masteroppgave ikke er innmeldt som enkeltstående forskning betyr det likevel at jeg må følge de forskningsetiske retningslinjene til NESH og NSD.

4 Hva sier elevene om skolekonsertene?

4.1 Introduksjon

I løpet av kapittel 4 og 5 svarer jeg på problemstillingen min. Jeg deler problemstillingen mellom disse to kapitlene, og dette kapitlet tar for seg første del: *Hvordan uttrykker elever fra ulike studieretninger på videregående skole sine erfaringer med skolekonserter i regi av DKS?* Ved å fokusere på hvordan informantene uttaler seg, og på hvilke tidligere erfaringer som påvirker deres ytringer, får en noe innsyn i hvor de kommer fra. Hva de uttaler de seg på bakgrunn av, eller for å trekke paralleller til hermeneutiske termer; hvilken forforståelse elevene møter skolekonserten med, vil gi oss en pekepinn på hvilken kontekst informantene befinner seg i. Fortid henger sammen med nåtid og dermed også fremtid i Deweys filosofi, ettersom begynnelsen og slutten på erfaringen til sammen danner en syntese eller helhet (Løvlie, 1989a: 151). Våre tidligere erfaringer danner utgangspunkt for våre erfaringer her og nå, og vi møter nye situasjoner med rekonstruerte erfaringer. Informantenes utsagn viser at de knytter erfaringer fra mange sider av livet til den konkrete skolekonsertopplevelsen, ikke utelukkende musikalske erfaringer. Dette kapitlet handler altså i stor grad om det som kom *før* og *under* skolekonserten, mens neste kapittel handler om informantenes liv videre – sett i lys av ulike forståelser av danning.

Å beskrive og analysere et sammensatt empirisk materiale forutsetter orden, så for å ivareta tekstens struktur har jeg valgt å dele inn i ulike kategorier. En slik inndeling strider i mot Deweys prinsipper, for ”[d]et virkelige for Dewey er relasjonen. Det betyr at ting ikke kan beskrives dekkende som isolerte, atskilte størrelser og at hendinger ikke kan deles opp i biter og legges ut langs en kronologisk tidsdimensjon” (Løvlie, 1989a: 157). Kategoriene i dette kapitlet er verken kronologiske eller uavhengige av hverandre, så jeg tar imidlertid hensyn til Deweys kontinuitetsprinsipper om at alt henger sammen med alt.

Å foreta et utvalg betyr på samme tid å velge noe bort. Det er flere momenter og utsagn i empirien jeg har måttet utelate for å løfte noe annet frem. Kapittel 4 er sortert ut fra kategoriene musikkens betydning,

4.2 Musikkens betydning

For å kunne tolke informantenes utsagt knyttet til deres erfaringer med DKS-skolekonserter er det hensiktsmessig å få en forståelse for musikkens betydning for livene deres generelt. Samtlige informanter bekrefter at musikk er svært viktig for dem. Teknologisk utvikling de siste

årene har ført til at mange har bærbart musikklyttingsutstyr. MP3-spillere og tilgangen til musikk gjennom for eksempel nedlastingsprogrammer på internett har utvidet lyttearenaene. Det er lenge siden musikklytting kun foregikk på konsert, på utesteder, ved radioapparat eller cd-spillere i stua. Nå kan vi høre på musikk overalt. På spørsmålet om når informantene hører på musikk var det stor enighet på tvers av studieretningene, og de formulerte eksempelvis: ”Hele tiden, ganske mye av tiden i løpet av døgnet, alltid”. Noen av elevene på studiespesialiserende og på bygglinja presiserer at den eneste pausen de har fra musikk er om natta, når de sover. Sæle (2007) tar i sin masteroppgave utgangspunkt i hvordan ungdom bruker musikk i klasserommet, et sted der en normalt ikke hørte på musikk tidligere. Hennes funn viser at også skolen og klasserommet er blitt en arena for musikklytting, noe flere av mine informanter også bekrefter:

Hvis jeg holder på med en oppgave på skolen så har jeg musikk i bakgrunnen. (Kari, frisør)

Det spør helt hvilken lærer du har du har. Hvis du jobber på data kan du få lov til å høre på musikk av noen lærere, hvis du har headset på. (David, bilmekaniker)

Det må poengteres at det her dreier seg om musikk de får velge selv. Mange omtaler sin musikksmak som bred, og *The Voice* og *Spotify* blir nevnt som viktige musikkanaler. Popmusikk, hip hop, rap, rock, og metal blir nevnt spesielt, men David på bilmekanikerlinja, og Tina på studiespesialisering nevner at de innimellom også hører på klassisk. Musikkelevne peker seg likevel ut som de eneste som, i tillegg til å like andre musikkjangere, lytter og jobber aktivt med klassisk og opera i det daglige: ”Vi blir jo oppdratt til det nå. [...] Vi hører veldig mye på opera, og jo mer jeg hører på det, jo mer setter jeg pris på det også. [...] Det ene øyeblikket hører jeg på Vivaldi med *Vinteren*, og i det andre øyeblikket hører jeg på Muse” (Mariam, musikk). ”Akkurat nå går det veldig mye i et band som heter Blue October. [...] Også er det klassisk, Vivaldi, Mozart, og hardrock. Det går liksom i alt, egentlig” (Nina, musikk). Flere av informantene uttaler også at de bruker den selvvalgte musikken som konsentrasjonsmiddel i tilegnelsen av kunnskap:

Hvis det er en oppgave som skal inn, for eksempel, til et bestemt tidspunkt, også har du dårlig tid; har du musikken på øret, da er du i gang. Musikken hjelper deg til å konsentrere deg. (Jenny, frisør)

Jeg trenger musikk for å konsentrere meg, rett og slett. (Kari, frisør)

Jeg hører veldig mye på musikk. Jeg jobber bedre med musikk. (David, bilmekaniker)

Utover det å fungere som konsentrasjonsmiddel, uttaler noen av informantene andre grunner til at musikk har en sentral plass i deres liv. ”Det ville vært en kjedelig tilværelse uten musikk”, sier Gunnar på bygg. Line, frisør, sier at musikken gir henne glede, derfor må det være

en del av livet. Også informantene fra studieretning musikk nevner at musikk gir glede i livet, og utdyper musikkens betydning ytterligere i denne meningsutvekslingen:

Musikk, det er en så stor glede i livet. Jeg bare tenker; Hvordan hadde livet mitt vært uten musikk? Altså, hvilke gleder hadde vi menneskene hatt uten musikk? Uten det kunstneriske? Hva hadde det vært å leve for? (Mariam, musikk)

Jeg vet ikke hvordan jeg skulle kommet meg gjennom dagene mine uten å høre på musikk eller holde på med musikk. [...] Det blir en så stor del av livet ditt, så hvis du tar det bort mangler det noe. (Nina, musikk)

Jeg vet ikke hva jeg hadde gjort hvis noen hadde sagt 'du får ikke lov til å spille mer piano, og du får aldri lov til å synge'. (Mariam, musikk)

Det er sånn her (viser at hun blir kvalt). (Nina, musikk)

Jeg vet det, det er liksom uvirkelig. (Mariam, musikk)

Får vondt bare av å tenke på det. (Nina, musikk)

Det hadde vært verre enn å sitte i fengsel, for i fengsel kan du jo synge. Der kan man jo lage lyd. (Mariam, musikk)

Det verste marerittet er å bli døv og stum. (Nina, musikk)

Det som går igjen i denne dialogen og i flere andre av informantenes utsagn er at musikk er noe de trenger, noe som *må* være en del av tilværelsen. Tanken på å miste musikken får Nina og Mariam til å stille spørsmålstegn til hele eksistensen og bruke ord som smerte, fengsel og død. De omtaler musikk som livsviktig, uten musikk vil de mangle noe vesentlig i livet. Ved å fjerne musikken fra mine informanter kan en øyensynlig risikere å bremse deres utvikling og vekst med tanke på konsentrasjon og deres evne til å tilegne seg kunnskap, og ikke minst svekke deres livskvalitet.

4.3 Skolekonsertens betydning

Flesteparten er positiv til skolekonserter i skoletiden, men argumenterer noe ulikt for sine standpunkt. Utsagnene blant annet fra elevene på frisørinja, bygg og bilmekaniker fremhever avkobling og fri fra timene som vesentlige momenter. I deres øyne er konserter velkomne innslag i skolehverdagen nettopp fordi det *ikke* er en del av hverdagen. Skolekonserten representerer noe annet, og står i kontrast til fag og skoletimer. Mens musikklytting eksempelvis via MP3, iPod eller radio er inkorporert i samtlige informanternes daglige liv, er konserter i skoletiden uvanlig, bortsett fra på musikklinja. Anne, Britt og Caroline fra studiespesialisering sier at de utover fritak fra undervisning ikke får nevneverdig mye ut av kunstmøtene presentert av DKS. Kan det være grunn til å tro at DKS' valg av sjanger er med på å gjøre elevenes møte med skolekonserten enda mer fjerntliggende, og at "fri fra skolen" nærmest er det eneste som gjør møtet kjærkomment? Flere av informantene setter etter alt å dømme et skille mellom musikken de selv velger og musikken de får presentert, og det virker ikke som dette DKS-

møtet har utvidet elevenes smakshorisonnt bemerkelsesverdig. Ivar på bygglinja syntes óg det var greit å slippe timen, men uttaler et ónske om at DKS kan komme med en konsert i en annen sjanger enn opera. Her viser han at opera ikke falt i smak hos ham, men påpeker at han kunne fått noe ut av det hvis det hadde vært annen type musikk: ”Jeg tenker at dette her, det var greit så slapp vi timen. Men hvis vi hadde hatt noe som var en litt annen musikksmak, som hadde vært gøy, i tillegg til at vi slapp timen, så hadde det blitt vinn - vinn begge veier” (Ivar, bygg).

Nina og Mariam som har valgt seg til musikklinja holder på med musikk i ulike former hver dag på skolen. Det er derfor ingen overraskelse at de ser på kunst generelt som betydningsfullt i livet sitt, men de heller mot den oppfatning at en skolekonsert som dette er viktig for flere enn kunstinteresserte elever. Det kan gi *alle* noe, sier de, uavhengig valg av studieretning eller interesser. Slik sett stiller musikkelevne seg bak Deweys (1980) kontinuitetsprinsipp om kunst i hverdagslivet, og hevder at kunstnerisk stimulering kan tilføre noe til *alle*. De nevner at det er viktig, spesielt for studiespesialiserings elever, som de har en forutinntatt mening om at har en kjedelig og ensformig hverdag, og antyder også at kunst for eksempel kan inspirere skiløpere og gi dem et ekstra push. Tina på studiespesialisering bekrefter musikkelevnes utsagn, og stiller seg kritisk til alt fokuset på studier. Hun indikerer at hun synes det er viktig å fylle tilværelsen med noe mer enn jaget etter utdanning og jobb. Tina snakker om at ”sånne frie ting”, hvilket jeg tolker som kunst og kultur, kan forsyne livet med noe annet enn det studier og skolen kan:

I dag fokuseres det veldig mye på studier og sånn, og det er viktig å få koblet ut av skolen og få gjort noe annet. Jeg tenker at alt vi gjør i dag handler om å utdanne seg og få seg jobb, og så sitter man der og ikke har mange år igjen, og... Ja, jeg tenker at vi bør få mer tid til å gjøre sånne frie ting.

Rikke på medier og kommunikasjon mener det er viktig å få forskjellige impulser, og omtaler DKS som en instans som tilbyr dette. ”Du får masse forskjellig. At man ikke bare drar på kino og ser action”. Oline på samme studieretning følger opp med å bruke ordet *mangfold*, et velkjent begrep i DKS’ sammenheng. I tråd med samfunnsutviklingen, der kulturelt mangfold både nasjonalt og internasjonalt blir fremhevet som et positivt aspekt, har DKS også vedtatt dette som en dimensjon ved ordningens innhold (KKD, 2007: 41). Kulturelt mangfold kan både bety at kunsten DKS presenterer skal være tilgjengelig for barn og unge fra ulike kulturer, men óg, som Haukelien og Kleppe påpeker: ”mangfold av kulturelle og kunstneriske uttrykk, altså kunstnerisk bredde” (2009: 91). Det er dette jeg tolker at informantene fra medier og kommunikasjon mener med forskjellige impulser og mangfold.

4.4 Må kunst alltid analyseres?

En skolekonsertopplevelse, eller kunst generelt, trenger ikke nødvendigvis sette spor i form av at mottakerne lærer noe spesifikt, hevder flere av mine informanter. ”Det gir rom for ettertanke, du blir grepet av stemningen, og du blir avslappet”, sa Ulrik på studiespesialisering etter skolekonserten. Flere av informantene mine syns en ikke skal undervurdere stemning eller følelsenes betydning i møte med kunst. Dewey fremhever følelsenes betydning, men slik jeg leser ham ville han ha samtykket med informantene dersom følelsene fører med seg noe. Ting er ikke ting i seg selv, i følge Dewey, men ting i kontekst (Løvlie, 1989a:151). Med et slikt ståsted har ikke enkeltstående ting, og dermed heller ikke følelser alene, noe for seg. Følelser kan derimot være meningsfulle i en sammensatt erfaring når de beveger og endrer (Dewey, 1980: 43). Helsedirektoratet skriver imidlertid på sine nettsider at *alle* følelser har en funksjon, og at de er til stede i livet vårt for at vi skal innrette oss annerledes (Helsedirektoratet, 2009). Følelsene som informantene her snakker om, oppstod i en bestemt kontekst, alle med utgangspunkt i konsertopplevelsen, men hvilken funksjon de ulike emosjonene har, hvor formålsrettede de er og hva de bringer med seg av endring hos de ulike informantene varierer, alt etter hva slags følelser de henviser til, og hvem informantene er. Ulrik sier som nevnt at han ble grepet av stemningen, ble avslappet og at det ga rom for ettertanke. Rom til ettertanke kan assosieres til refleksjon, og det å tenke og fundere på ting kan riktignok føre til at vi innretter oss annerledes. Å være avslappet kan bety å være tilfreds, rolig og harmonisk, og leder tilsynelatende ikke til endring i tilsvarende forstand. Samtidig ligger det til mange menneskers natur å ville oppsøke det som gir gode følelser, og det å være avspenning og avslappet er ofte gode tilstander å befinne seg i. Slik sett kan en si at også avslapning leder til noe, i dette tilfellet ved at skolekonserten i hvert fall ikke var avskrekkende på Ulrik. Hvordan han ville reagert på neste skolekonsert uten disse erfaringene blir ren spekulasjon, men isolert sett kan følelsene han beskriver tilsa at han vil møte neste skolekonsert med positiv forventning.

Her følger et noe langt resonnement. Jeg velger å ta med hele meningsutvekslingen, for jeg synes musikkelevne her reflekterer godt *sammen*:

Kunst skal ikke alltid forklares, noen ganger skal bare kunst oppleves også. Du skal ikke analysere ting så mye. (Mariam, musikk)

Det er ganske godt å sitte igjen med muligheten til å finne ut av det selv. (Nina, musikk)

Det skal vekke noe i deg. Det trenger ikke vekke glede, det kan vekke sinne, og det kan vekke tårer. (Mariam, musikk)

Jeg hører ofte på musikk som gjør meg sint eller trist, altså enkelte sanger som får meg til å grine bare jeg tenker på dem. For det handler ikke om at du alltid skal være så jævlig lykkelig, det hand-

ler om at du skal ha følelser, at det skal vekke følelser i deg. Du skal ikke være sånn shiny, happy, høy på livet hele tiden. (Nina, musikk)

Livet er jo ikke slik. Altså, du skal jo oppleve ting, du skal ha erfaring. Jeg er sånn som setter meg ned og tar på en sang som jeg vet at jeg skriker av, men det er bare godt. Nå fikk jeg ut den, nå fikk jeg stimulert den delen. Det er som du trenger det. (Mariam, musikk)

Også er det veldig mye kunst som er sånn at du blir sur av det, eller trist av det, basert på følelser, erfaringer og ting du har opplevd selv. Da er det veldig godt på et vis, å få utløp for det, og liksom bare 'åh', slippe det fra oss. (Nina, musikk)

Alle har jo et behov for å få ut det man har inni seg. Det handler om at man ikke skal, ja, de prosessene som foregår i kroppen, du skal jo ikke fortrenge ting! Ofte kan en fin forestilling løse opp i noe som har vært litt trasig. (Mariam, musikk)

Mariam stiller spørsmålsteget til jaget etter analysering og forklaring i møte med kunst. Hun mener det bør være mulig å oppleve noe uten å måtte forklare og analysere opplevelsen, men jeg oppfatter det ikke som hun utelukker Deweys vektlegging av refleksjonens tilstedeværelse, når han sier: "No experience having a meaning is possible without some element of thought" (1966: 145). Å tenke og reflektere over en musikkopplevelse er noe annet enn å analysere de ulike elementene i musikken, og måtte forklare dem. Nina sier at kunst kan gi mulighet til undring, som igjen kan avle nysgjerrighet. Å være nysgjerrig for det som ligger utenfor det vi er kjent med er en del av utviklingen vår, skriver Gustavsson (2001: 32). Dette er også Dewey opptatt av, han ønsker at vi skal øke viljen til selv å finne ut av ting. Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere i kapitlet. Både Nina og Mariam forteller at kunst kan vekke følelser i dem, både positive og negative, og setter musikken inn i en terapeutisk sammenheng, ved å si at de *trenger å stimulere* bestemte følelser, de *trenger å få det ut, få utløp for noe og slippe det fra seg*. De sier at det er viktig ikke å fortrenge ting, og hevder at *alle* har behov for å få ut ting inni seg. Nina anerkjenner at våre tidligere erfaringer preger oss, når hun uttaler at det finnes kunst som en kan bli sur eller trist av "basert på følelser, erfaringer og ting du har opplevd selv". Her bekrefter hun Deweys tanker om at alt vi opplever, alle inntrykk og erfaringer er selve livet (Dewey, 1980: 46). Og livet, som musikkelevne sier, er ikke alltid bare godt. Virkelig erfaringer kan i like stor grad dreie seg om tøffe, vonde ting, og kan være vel så rike som de positive erfaringene. "It may have been something of tremendous importance – a quarrel with one who was once an intimate, a catastrophe finally averted by a hair's breadth" (ibid: 37). Nina sier at musikk kan fungere som middel i prosessen med å bearbeide vonde følelser forbundet med såre erfaringer og minner, og kanskje medvirke til at vi klarer å "slippe det fra oss", eller rekonstruere de smertefulle erfaringene. Uten videre å utforske graden av traumer og musikk i behandlingen av disse, kan det kort nevnes at et stadium i en bearbeidingsprosess kan være, som Nina og Mariam sier, å våge gå i sporene etter de vonde erfaringene. Musikkelevnes poeng er at musikk kan være en inngang til følelsene.

Flere av informantene har lettere for å uttale seg om hva kunst kan *gi*, snarere enn hva kunst er, og krediterer med dette Deweys syn på erfaringen og relasjonen som like viktig som selve kunstverket (Dewey, 1980: 168). ”Hvis det gir deg et inntrykk, så er det bra, nesten uansett hva det er. Vi har jo hver vår smak, så noe noen blir provosert av kan noen andre syns er bra og positivt” (Rikke, medier og kommunikasjon). Noe som går igjen hos alle informantene er at kunst kan være så mangt, og at det er vanskelig å finne en god definisjon: ”Du kan liksom ikke søke opp ”hva er kunst?” på nettet. Jeg føler det handler om hvordan hver og en ser på det, og hva man tenker om det” (Tina, studiespesialisering). Det synes mer naturlig for de fleste informantene å snakke om reaksjonshandlinger og følelser i møte med kunst, fremfor å ramse opp spesifikke kunstobjekter, jamfør Deweys term *product of art*. Der de fleste informantene fokuserer på opplevelsen av kunst som allerede eksisterer, trekker Nina på musikklinja i tillegg frem den skapende dimensjonen: ”Kunst er at du skal vekke noe i noen andre, uansett hvordan du gjør det, om du skriver det, om du tegner det, eller om du synger det”. Utsagnet kan nærmest oppfattes som en omformulering av Deweys egne ord:

Art involves molding of clay, chipping of marble, casting of bronze, laying on of pigments, construction of buildings, singing of songs, playing of instruments, enacting roles on the stage, going through rhythmic movements in the dance. Every art does something with some physical material, the body or something outside the body, with or without the use of intervening tools, and with a view to production of something visible, audible, or tangible (1980: 48).

Nina er med dette den eneste av informantene som henviser til forbindelsen mellom *kunst som en skapende prosess* og *kunst som persepsjon* når hun prøver å forklare hva kunst er. Som Dewey fremhever hun det handlende aspektet ved kunst, både som mottaker og kunstner. Ulrik fra studiespesialisering er den eneste av informantene som for det første objektiviserer kunsten og for det andre uttaler at kunst generelt ikke engasjerer ham: ”Jeg tenker på kunst som mye, egentlig. Hovedsakelig som bilder. [...] Kunst betyr ingenting for meg”. Det kan synes som Ulrik bruker en gjengs måte å snakke om kunst på. ”I dagliglivet bruker vi ofte kunst i en ganske snever betydning av ordet, nemlig om billedkunst, dvs. malerier og skulpturer” (Jordheim et al., 2008: 343), og det kan slik virke som dette er talemåten til Ulrik. I en annen del av intervjuet snakker han om musikkens betydning i livet sitt og uttaler at det er noe som må være der, at musikk er en måte å uttrykke seg *på* og *gjennom*. I tillegg nevner Ulrik at en skoleforestilling kan gi lærestoff ny innpakning: ”Du får jo litt annet innblikk enn hvis du skulle sittede og lest om dette i en bok, for eksempel. Du får det mer sånn som i virkeligheten. I stortingsmelding nr. 8 er tilpasset opplæring fremhevet som et av argumentene for en ordning som DKS, at kunst og kultur kan medvirke til dette (KKD, 2007: 8). Såfremt vi plasserer skolekonserten under betegnelsen kunst, er Ulrik enig med de øvrige informantene her om at

kunst kan *gi*. Det fremgår av utsagnene til Ulrik at han riktignok ser på *bilder* som fjerntliggende fra sin virkelighet, og han lar seg ikke engasjere av den typen kunstverk. Sigurd på studiespesialisering knytter ordet kunst til noe som er kjent for ham: ”Kunst er alt. Jeg driver jo med fotball, og du kan se for deg Lionel Messi¹⁰, du kan se på ham som et kunstverk”.

4.5 Forforståelse og tidligere erfaringer før skolekonserten

Min empiri gir innsyn i hvor ulike erfaringer en gruppe elever på videregående skole møter en DKS-forestilling med. Måten de omtaler operaforestillingen på, hvordan de uttaler seg, gir et hint om konteksten hver enkelt befinner seg i, musikalsk, men også mer generelt. De fleste av mine informantere forforståelse i møte med operaforestillingen er basert på liten erfaring med den type musikk. ”De synger jo bare. Eller, de snakker jo ikke vanlig. De var jo flinke i det de gjorde, liksom” (Caroline, studiespesialisering). Når Caroline synes det var oppsiktsvekkende at utøverne ikke snakket vanlig skinner det hun tidligere har konstatert gjennom, at hun ikke har sett en operaforestilling før. Trass i at hun virker noe forundret over måten å fremføre replikkene på, anser hun artistene som flinke. ”De sang rent, og så var hun flink hun som spilte piano” (Anne, studiespesialisering). Anne viser kunnskap om intonasjon, hun vet at intonasjon er vesentlig for en sanger. Hva Anne har erfart som gjør at hun har denne kunnskapen vet vi ikke. Selv om de fleste av informantene ikke har direkte kjennskap til opera, uttaler de seg om skolekonserten på bakgrunn av erfaringer fra andre forum.

Når det gjelder stemmen, og at de i det hele tatt husket det i det hele tatt er jo et under, altså, det er jo imponerende prestasjon bare det. De klarte å holde tonene sine greit nok, og de er godt samspilt. Altså, når de sang samtidig, så hørte du at det gikk an sånn som det burde gjøre. Så, ja, det var litt imponerende. Jeg regner med, de er skuespillere, de er ikke sangere, ikke sant? Eller, jeg vet ikke egentlig. Men en skulle tro at de er skuespillere. I så fall er det imponerende. (David, bilmekaniker)

Dette utsagnet viser at heller ikke David på bilmekanikerlinja har inngående kunnskap om opera ettersom han syntes det var imponerende at *skuespillerne* sang så bra. Operakjennere vet at en operaforestilling som oftest inneholder et hendelsesforløp, at replikkene oftest blir sunget, og at grunnleggende skuespillferdigheter inngår i utdannelsen i tillegg til sangteknikk. Uansett, David syntes det var imponerende at utøverne husket alt som foregikk på scenen. Han fremhever samspillet, og viser dermed kunnskap om at samspill er et sentralt element dersom en skal fremføre noe sammen. David påpeker også andre ting som ikke nødvendigvis er knyttet til musikkjangeren opera, men generelle momenter som er viktig når en skal stå på en scene og fremføre noe:

¹⁰ Lionel Messi spiller på FC Barcelona, og er blant annet kjent for å ha scoret et av historiens vakreste mål.

De var selvsikre. Altså, du kunne se at de brydde seg. På fremste rad satt folk og lo og smilte, men de bare hevet seg over det. De gjorde det de skulle og var ikke påvirket av det i det hele tatt. Det er veldig profesjonelt. Og så tror jeg ikke jeg hørte noen, altså, hva skal jeg si, noe stemmeskifteanfall, for å si det sånn, noe stemmesvikt. Hørte ikke mye av det heller.

David viser noe av sitt syn på begrepet profesjonalitet. Han mener at det er profesjonelt å klare å heve seg over et uinteressert og urolig publikum. I tillegg setter han fingeren på at stemmene deres holdt, uten å knekke. Han kalte det først stemmeskifteanfall, noe som viser at han vet hva det er, kanskje fordi han muligens har erfart det selv. Når en synger og stemmen brister, kan det høres ut som lyder forbundet med stemmeskifte, så sammenlikningen er forholdsvis treffende. Men han retter på seg selv, og sier stemmesvikt, noe som stemmer bedre med ordentlige musikkuttrykk. Det er interessant at han uttaler seg om en musikkstil han ikke er fortrolig med, og likevel tør å artikulere selv om det musikalske vokabularet ikke er helt på plass. Jeg spurte David om hvordan han kunne uttale seg i så stor grad om opera:

Det er fordi jeg har hørt helt sykt mye på musikk, og jeg er veldig interessert i musikk. Så jeg har hørt mine sanger i mitt liv, for å si det sånn. Jeg har sett mye underholdning live som, altså, du har de som knekkes når de ser folk le og smile og halvsover framme, men det er veldig profesjonelt og viktig at du klarer å heve deg over det. Og det klarte de på en veldig fin måte.

Som de fleste andre av informantene, knytter David tidligere musikkopplevelser til operaforestillingen. Han bruker det han har opplevd i andre musikkstiler, og relaterer det til operaforestillingen. Det er dette som i følge Dewey er refleksjon. Refleksjon er helt avgjørende for at utvikling skal finne sted, for at vi skal kunne utvide perspektivene våre og rekonstruere tidligere erfaringer (Dewey, 2005: 93). Kari og Jenny på frisørinja relaterer pianospillingen i forestillingen til egne erfaringer med piano. Kari, som kaller seg pianomenneske fordi hun liker piano og spiller selv, sier at hun først registrerte at pianisten spilte uten opphold, og påpeker at det er imponerende å klare å spille uavbrutt så lenge som en halvtime. Dette viser noe om hennes erfaring med pianospilling, hun uttaler seg på bakgrunn av at hun selv spiller, og dermed vet at det er vanskelig. Jenny snur det hele på hodet når hun sier: ”Jeg óg vet hvor vanskelig det er, jeg klarer ikke å spille en gang”. Frisørelevne kommer frem til det samme; beundring for pianisten, basert på helt motsatte erfaringer med piano.

Jenny viser til kunnskap om *virkemidler* i musikk. Hun bruker dette når hun forteller om de ulike nyansene og dynamikken i operaforestillingen. ”Det var litt stilig, hvis det var noe som var litt dystert, så spilte de dyster musikk for å lage mer dyster stemning. Og hvis det var noe som var gøy, så spilte pianoet lett, og så sang hun lett for å få frem de forskjellige stemningene”. David på bilmekaniker peker på noen av de samme elementene, men han på sin side opplevde den samme operaforestillingen som dyster og langsom. Samtidig oppfatter jeg det ikke som han kommer til å ta med seg den erfaringen med negativitet i sitt neste møte med opera:

Altså, jeg er jo glad i opera til en viss grad. Men det ble kanskje litt mye, og så følte jeg at det gikk litt sakte. Det kunne vært litt mer muntret noen ganger, det syns jeg. Men, altså, det var jo fint, skal ikke klage på det, men litt mer tempo, så hadde folk holdt seg litt mer våkne. Du så jo noen som lå og halvsov, og det er jo veldig teit gjort, da, men det gikk ganske sakte, det skal jeg innrømme.

Der Line likte vekslingene mellom det dystre og det muntre og lette, synes David det ble for saktegående. Han savnet flere muntre sekvenser, og tror det kunne fengst publikum ytterligere. Det interessante her er at både Line på frisørinja og David som vil bli bilmekaniker, kjente igjen dynamikk og tempo i stykket, helt avgjørende virkemidler der handling og musikk skal virke sammen, selv om de i utgangspunktet ikke kjenner typiske trekk ved operasjangeren.

Det er tydelig at informantene med uttalt kunstinteresse, særlig musikkelevne, besitter mer spesifikke erfaringer om forestillinger generelt, og dermed har redskaper for å kunne karakterisere musikken mer presist i møte med denne typen formidlingsform. De viser god oversikt utover det musikalske, og kommenterer andre ting enn de øvrige informantene. Mariam på musikklinja viser at hun har bakgrunnskunnskap om det som angår det praktiske på scenen. Hun la merke til kreative løsninger, blant annet ved at instrumentalistene i stykket deltok som skuespillere eller som håndlangere. Elevene på medier og kommunikasjon trekker frem det samme poenget, og mener det var med på å løfte stykket. En forstår at disse elevene har kunnskap om hva det innebærer å være instrumentalist i en oppsetning, at det normalt sett handler om å spille på instrumentet sitt. Mariam på musikk påpeker at hun ved å se oppsetninger som denne, med kreative sceniske løsninger, sitter igjen med ny kunnskap, ikke bare om musikk, men også praktiske, kreative tips som hun tar med seg videre. Nina er også med på å anerkjenne kvaliteten på stykket ut fra hva utøverne fikk til sceneteknisk, til tross for at det var en liten scene. Dette viser at også hun har erfaring med muligheter en stor scene gir og har, kontra en mindre. Nina peker på at det finnes ulike muligheter innenfor operasjangeren, noe som viser at hun er godt orientert i musikkstilen:

Det er jo flere muligheter innenfor operasjangeren, det er ikke bare at man står på scenen og synger arie etter arie etter arie. Det er veldig mange operaer som har mye scenografi, veldig mye skuespill, masse dans, og sånne ting. Så det her var kanskje en 'lett', i hermetegn, opera..

I motsetning til musikkelevne, er informantene fra medier og kommunikasjon enige om at de syntes forestillingen var litt flat og kjedsommelig. ”Til tider litt langt og flatt, sånn hele greia, syns jeg. Det var liksom ikke noe liv der, da” (Rikke, medier og kommunikasjon). ”Ja, det var noen av de triste stykkene som var litt lange” (Oline, medier og kommunikasjon). Når de bruker ord som *langt*, *flatt* og *livløst* gir det opplysninger om at de har erfaring med spenningskurve i en oppsetning. Det optimale ved en forestilling er at spenningen bygger seg opp, og kanskje har flere topper, noe disse elevene savnet. Der elevene på - og kommunikasjon opp-

levde forestillingen som flat, er endringer og sceneskift noe av musikkelevne trekker frem som positiv ved det samme stykket. For å holde på oppmerksomheten til publikum er det hensiktsmessig at det skjer endringer i konserten eller forestillingen, sier de. ”Hvis det er *noen* topper, så er det greit at det er noen bølgedaler og” (Nina, musikk). Jeg tolker Ninas utsagn som at hun kan akseptere partier med lite handling og spenning i et stykke, dersom de løftes og hentes inn igjen av et spenningsmoment eller noe nytt som skjer. Musikkelevne var samråd i at forestillingen hadde mer enn nok av topper: ”Ja, for det var ikke bare ett klimaks, det var liksom hele tiden ting som dukket opp” (Mariam, musikk). Musikkelevnes opplevelse av forestillingen var at den hadde et tydelig driv, og at den inneholdt overraskende momenter, mens informantene medier og kommunikasjon syntes den var langtekkelig og lite spennende. På bakgrunn av sine tidligere erfaringer og forforståelse, har elevene både på musikklinja og på medier og kommunikasjon tilsynelatende gode forutsetninger for å kunne uttale seg om operaforestillingen, men disse delte meningene viser at fagkunnskap ikke nødvendigvis påvirker smak og opplevelse. Opplevelsen kan tydeligvis fortsatt være subjektiv selv om en møter kunst med noenlunde samme utgangspunkt.

Sentrale poeng i Deweys filosofi er at våre møter blir preget av de erfaringene vi tidligere har gjort oss. I dette delkapittelet har vi fått innsyn i hvordan informantene uttaler seg om denne utvalgte skolekonserten, og hva de uttaler seg på bakgrunn av. Utsagnene viser at det er et faglig skille mellom elevene på musikklinja og medier og kommunikasjon, kontra de øvrige, men alle har erfaringer med musikk på en eller annen måte. Selv om de fleste er lite fortrolig med sjangeren opera, vet vi fra det første delkapittelet at flesteparten av mine informanter snakker om musikk generelt som livsnødvendig.

4.6 Åpenhet for nye musikalske erfaringer

Der forrige kapittel belyste elevenes forforståelse først og fremst i forhold til å uttale seg om operaen, fokuseres det her på hvilket utgangspunkt og hva slags innstilling de møtte skolekonserten med i forkant. Det synes ulikt hva som påvirket forventningene og hvor åpne de var før forestillingen. Informantene fra frisørinja har alle noen få referanser til opera. Jenny sier hun assosierer opera med galla, men hun forteller ikke om hun har vært til stede under en levende gallaforestilling, om hun har lest eller hørt om en, eller sett det på TV. Hun meddeler at hun hadde lave forventninger til forestillingen, og at gallaassosiasjonene var medvirkende årsak til at hun ikke møtte opp med et særlig åpent sinn. Line derimot, gledet seg, til tross for at hun tidligere har sett italiensk opera på tv, uten å skjønne hva de sang. Selv med ulik inn-

stilling, forteller både Jenny og Line at de likte det de så og hørte. Jenny syntes det var bedre enn forventet, og Line syntes blant annet det var ”kult at de sang på norsk” (Line, frisør). Deweys prosjekt er at vi skal *åpne oss* for nye erfaringer, og således øke evnen til ytterligere vekst (1966: 54). Denne kontinuerlige utviklingsprosessen, hvor vi åpner oss for nye erfaringer, og dermed rekonstruerer de gamle (2005: 93), er Deweys kobling til danning. Kunnskap i Deweys tankegang, er å vite hvordan en skal komme frem til ny kunnskap. For i det hele tatt å komme dit, kreves det åpenhet, sier han.

Mine tre informanter på medier og kommunikasjon har uttalt at de er over gjennomsnittet interessert i kunst og kultur. Alle tre har opplevd mye og besitter en generell kulturell ballast som ikke alle elever i videregående skole har. Selv om ingen av disse direkte har kunnskap om opera, hadde de alle tre høye forventninger til operaforestillingen. ”Det var litt sånn ’yes, det blir kult’” (Rikke, medier og kommunikasjon). Der flere av mine informanter frykter ”det nye” og dermed skrur ned forventningene, var nettopp det ukjente for elevene på medier og kommunikasjon noe som motiverte dem til å få det med seg. Samtidig uttaler de ikke høye forventninger i forhold til sine medelever og deres møte med opera. ”Jeg var veldig redd for at samtlige av dem som satt i salen kom til å kjede seg. Veldig typisk når man kommer som skole, da. Vi snakket om det før vi dro hit at; ’kommer det til å gå bra?’ Men det var faktisk ganske rolig i salen” (Rikke, medier og kommunikasjon). Rikke har etter alt å dømme erfart at et elevpublikum kan være forholdsvis nådeløst i møte med noe som ikke faller umiddelbart i smak. Hun så for seg et publikum som ikke oppførte seg, men ble positivt overrasket denne gangen. Kanskje dette har ført til større åpenhet ovenfor sine medelever i sitt neste møte med en skolekonsert, ettersom hun nå har gjort seg opp noen nye erfaringer?

Line på frisørinja mener at hun er mer åpen og mottakelig for å utforske operasjangeren nå enn det hun var før: ”Jeg tenker at det kunne vært litt gøy å sett en forestilling med opera, og sammenliknet og sett om de gjør det samme. At du på en måte er mer åpen for å utforske den musikkstilen og se litt mer”. Line, som møtte denne forestillingen med et åpent sinn, ble nysgjerrig på å utforske operasjangeren ytterligere. Hennes forståelse av opera er en annen i dag etter at hun har hatt sitt første ordentlige møte med musikkstilen, og hennes nye erfaring har ført til at hun kan tenke seg å se mer. Dewey setter nysgjerrigheten høyere enn andre følelser (1966: 335), sånn sett kunne Line vært et klassisk eksempel i Deweys lærebok, det er dette han ønsker. I tillegg vekkes interessen hos Line uten ytre påvirkning. Dewey er ingen tilhenger av ytre motivasjon, og ”[...] blir aldri trett av å fortelle oss at pedagogikk kan klare seg uten kunstig motivasjon og liknende former for ytre kontroll” (Løvlie, 1989a:158). Petra på

medier og kommunikasjon hadde en liknende fortelling, om en annen skolekonsert hun husker: ”Vi fikk besøk av (kjent musiker), og så var det en gruppe som skulle lære og lage en sang. De inkluderte alle på hele ungdomsskolen og jeg fikk litt lyst til å lage en sang, egentlig” (Petra, medier og kommunikasjon). Selv om denne konserten var en annen musikkstil enn opera, er Petra inne på noe av det samme som Line. Noe ble vekket i henne, hun ble inspirert og fikk lyst til å lage sin egen sang, på bakgrunn av DKS-møtet. Dewey mener at drivkraften i en erfaring ikke ligger utenfor erfaringen, men i selve erfaringen (Løvlie, 1989a:166). Uten DKS-møtet, er det ikke sikkert Petra noen gang hadde tenkt på muligheten til å lage sin egen sang. Hun følger riktignok opp med å si at det ble med tanken, men hun antyder at skolekonsertopplevelsen åpnet opp for nysgjerrighet der og da.

Musikkelevne fikk innføring av en lærer i hva forestillingen handlet om, og mener dette var betydningsfullt for deres opplevelse av operaforestillingen. Nina hevder informasjonen i forkant hjalp henne til å være åpen for mer enn bare handlingen i stykket.

Jeg tror det var godt å få den lille innføringen, for på starten var det ganske forvirrende, du visste ikke hvem folk var, og sånn. Så jeg tenkte at det sikkert var lettere for oss å ta inn over oss det musikalske og alt sånt, enn SP (studiespesialisering) som ikke hadde fått noe i det hele tatt om det. Når det blir forvirrende elementer så er det veldig vanskelig å av og til få med seg det som faktisk er viktig.

Når Nina fremhever betydningen av å ”ta inn over seg”, og hevder introduksjonen de fikk var avgjørende for at det kunne skje. Dewey snakker om *taking in* i forhold til viktige erfaringer: ”For ‘taking in’ any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known” (1980: 42). Å ta noe inn over seg for Dewey handler om *reconstruction*, rekonstruering av de tidligere erfaringene, noe som er avgjørende for at en skal kunne si at en er i utvikling. Det som kommer forut for erfaringen har derfor stor betydning for det en erfarer her og nå. Tina og Ulrik på studiespesialiserende, blant flere, bekrefter dårlig eller ingen informasjon i forkant av slike møter. På spørsmål om det har noe å si for opplevelsen er de likevel ikke helt samstemte. Jeg viser her et utdrag fra debatten deres:

Du får ikke forberedt deg på samme måte. Hvis du vet litt mer om stykket, kan du se for deg hvordan det blir. Men når du ikke vet så mye, så kommer du som et tomt A4-ark til stykket. (Sigurd, studiespesialisering)

Men når vi kommer som blanke ark er det ikke så lett å sette seg opp noen mening om stykket. Hadde det bare stått at det var opera, for eksempel, kan det hende vi hadde gått inn med litt slappe holdninger, og kanskje det hadde vært noen som ikke hadde møtt opp, og sånne ting. Så det er både positivt og negativt egentlig. Men det kunne vært hva det handlet om, for eksempel. (Ulrik, studiespesialisering)

Jeg mener at skulle fått vite på forhånd hva vi skulle på, for jeg liker å få vite ting i forkant. Jeg er vant til å ha planer på hva jeg skal gjøre. (Tina, studiespesialisering)

Det er greit å få gjøre seg opp noen tanker i forkant. (Sigurd, studiespesialisering)

Ulrik påpeker et både og; det å møte til en forestilling som ”et blankt ark” kan føles forvirrende og ekskluderende, men snudd på hodet kan det nettopp være fravær av informasjon som gjør deg åpen og mottakelig for det som skal skje. Han antyder at det i forhold til *denne* operaforestillingen kan ha vært gunstig at de ikke fikk informasjon på forhånd, for å unngå negativ innstilling fra elevene, og til og med skulk. Der Ulrik formoder at informasjon i forkant kunne lukket åpenheten, er Sigurd og Tina mer entydig på det motsatte. Begge markerer et tydelig generelt behov om foreberedelse til det som skal skje, og er tydelige på at de savnet introduksjon til forestillingen. Jeg oppfatter det som at et ”tomt A4-ark” er et negativt ladet begrep hos Sigurd. I Deweys tankegang er vi riktignok aldri fullstendig blanke, vi bærer alltid på en bagasje av tidligere erfaringer. Informantene sitter på kunnskap om rammefaktorer i forhold til en konsert. Noen i større grad enn andre, men likevel; alle har opplevd å være publikum i en eller annen form tidligere. En kan si at *formen* var kjent, det å være publikum i et rom hvor det skal skje på en scene. Konteksten var ukjent, altså innholdet, handlingen og musikk sjangeren. Metaforen om det tomme A4-arket henviser til det sistenevnte, musikk sjanger og innhold, og i motsetning til Ulrik hevder Sigurds at det begrenset hans opplevelse av forestillingen.

Nina på musikklinja ser på musikkunnskap som nødvendig for å kunne åpne seg og sette ordentlig pris på operaforestillingen: ”Som sanger vet jeg mye om hva slags teknikker, og hvor mye det tar av en person å synge *sånn*. Det tror jeg gir respekt for det dem holder på med, og da blir det lettere å sette pris på det”. Rikke på medier og kommunikasjon mener på sin side hun kan oppleve musikk og få glede av det, selv om hun ser på seg selv som ”en som ikke kan musikk”: ”Jeg er sånn som bare hører og tar til meg det meste egentlig. Også er jeg veldig glad i opplevelsen rundt det, som konserter og festivaler og sånn. Jeg er ikke den som nødvendigvis sitter og *hører* på musikk, men jeg *opplever* det mer”. Vi møter erfaringer med ulik bagasje, derfor fremkalles følelser, interesse og åpenhet ulikt i oss. Kan hende Nina mener at en som sitter på solid kunnskap om musikk, lytter på en annen måte, åpner seg annerledes og trekker frem andre elementer i musikken enn de uten samme kompetanse. David på bilmekanikerlinja liker konserter, og har vært på flere store. Han mener opplevelser med liveopptredener har gjort han mer åpen og mottakelig for artistene. Konserter han har vært på har endret perspektivet hans på flere band, til det positive:

Konserter, det liker jeg veldig godt. Jeg liker liv og stemningen og musikk. Du får en helt annen stemning, ikke sant, når du står der, og ti tusen stykker synger med deg er det noe helt annet enn å sitte hjemme. Og så får du, altså, det å se en person. Når du ser de på scenen får du et helt annet bilde på personen og musikken. Så jeg har forandret mening om mange av bandene jeg har hørt live etter jeg har sett de live. Fått mer respekt for de etter det.

Ivar på bygglinja kan huske at han har sett et band på en skolekonsert for lenge siden. Da gjorde de ikke spesielt inntrykk, han syntes det var dårlig. ”Når de var på skolen, så var det sånn ’å, herregud, det her er dårlig’. Men når jeg har vært på konserter med dem i etterkant, så er det bare sånn ’åh, konge!’” (Ivar, bygg). Det kan være mange faktorer til at opplevelsen på skolen ikke var den helt store. Noen av informantene mine nevner at de merker en viss negativ forventning hos medelever når DKS kommer med kulturelle innslag, nettopp fordi ”det er skole”, og minner for mye om skole gjennom krav til oppførsel og regler. Likevel kan det synes som at DKS-konserten han omtaler, hans første møte med bandet, gjorde noe med Ivar, som tilførte det neste møtet med bandet utenfor skolen noe positivt.

Flere av mine informanter uttaler en forventning om at artistene i DKS skal kjenne målgruppen. DKS *tilbyr* kunstneriske opplevelser for skoleelever (KKD, 2007), men oppfattes det som et tilbud fra elevenes side? Som tidligere nevnt er elevene til stede fordi skolekonserten *tilbys* i skoletiden. De har derfor ikke noe annet alternativ, og *må* møte opp. David på bilmekanikerlinja hadde på forhånd nærmest dømt forestillingen til å mislykkes, men ble også positivt overrasket over medelevene sine, som tydeligvis åpnet seg annerledes for opplevelsen enn David kunne forutse: ”Du kommer alltid til å ha dem som sitter der og nikker og sutrer og klager, og ’jeg har lyst til å gå hjem og spille data’, liksom. Du har alltid dem, men nå syntes jeg flesteparten klappet og var fornøyde, og snakket positivt om det etterpå”. Rikke på medier og kommunikasjon antydte også en negativ forventning til publikum. Hun sitter også på kunnskap om at flere i publikum føler at de blir tvunget til å være med på skolekonserten, men utfallet ble bedre enn fryktet: ”Jeg tror det traff målgruppa veldig. Det var humor og sånn, så de som føler at de er tvunget hit trenger ikke kjede seg de heller, for det er ganske artig”. I denne skolekonserten brukte artistene innimellom ord og vendinger som ungdom bruker, eksempelvis ”emo” og ”fjortis”. Slike ord hører ikke hjemme i romertiden, noe ungdommene skjønnte ved å respondere på det med smil og latter. I tillegg kom en gjennomgangsfigur til stadighet inn på feil tidspunkt på scenen. Disse humorinnslagene virket vekkende og samlende på publikum. Kan en i følge Dewey kalle dette ytre motivasjon? Er det feigt at operaartistene, dersom de vet at det kan være tungt for en del ungdom å møte opera, lokker dem med humor? Nina på musikklinja synes ikke det er feigt: ”Det er kjempelure triks. Og det er viktig å bruke det for det man kan, for det er bedre å bruke triks enn å miste publikum”. Betyr det da at en operaforestilling *må* inneholde triks, som ungdomsrelaterede uttrykk eller humor, for at de skal møte konserten med åpenhet?

4.7 Publikumsrollen og målgruppe

Musikkopplevelser er mer normalt for andre enn elevene på musikklinja, enn det å reparere bil eller klippe hår er dagligdags for musikkelevne. På ulike vis er altså publikumsrollen noe de fleste har noe kjennskap til.

Flere av informantene er opptatt av publikums rolle under en skolekonsert, både fra publikums perspektiv; betydningen av publikums oppførsel når noen står på en scene, på den andre siden; formidlernes oppgave ovenfor sitt publikum. Nina på musikklinja hentyder til sine tidligere opplevelser som tilskuer på en forestilling, og sammenlikner med dette DKS-møtet: operaforestillingen. Hun har etter alt å dømme opplevd å sitte som publikum og følt at hun ikke ble involvert eller tatt vare på. Disse erfaringene tok hun med seg i denne DKS-oppsetningen, og med disse i erindringen uttaler hun seg om forestillingen vi har sett. Nina sier det er viktig for henne å føle seg betydningsfull, noe hun gjorde under skolekonserten:

Selv om vi ikke skjønner hva de synger om, så skjønner vi hva som foregår. Det er veldig viktig, for hvis du blir sittende der i uvitenhet hele tiden, så blir det kjedelig, og du føler at du egentlig ikke trenger å være der. Da mister du oppmerksomheten til publikum. Mens de klarte å holde på oppmerksomheten.

Mariam poengterer at å stå på en scene både innebærer å fremføre et materiale, men også å vise respekt for at det sitter noen i salen og ser og hører på. Tilhørerne må føle seg inkludert: ”Jobben din er jo å fange publikum, og du kan ikke liksom ‘nei, nå skal jeg stå her og syng en halvtime, og jeg regner med at alle følger med hele tiden’. Du kan ikke ha den holdningen. Du må tenke på hva som er det beste for publikum også, for du gjør det jo for dem”. Det å kjenne publikum er det flere informanter som påpeker.

4.8 Tilhørighet og deltakelse

Jenny på frisørinja påpeker at folk bruker musikk for å uttrykke seg: ”Folk klarer å uttrykke seg med sine følelser via musikk”. Hun blir støttet av Sigurd på studiespesialisering: ”Musikk, det er en måte å uttrykke seg på. Det handler om deg selv, og hvordan *du* og uttrykker deg, og hvordan musikk du hører på”. Dewey fremhever demokratiske aspekt i sin filosofi, der deltakelse i samfunnet og fri meningsutveksling er sentrale elementer (2005: 104). I følge mine informanter kan altså musikk være kilde til fri meningsutveksling, både ved at en gjennom musikk kan bli hørt, at en kan kjenne seg igjen i det musikerne uttrykker, men også at en kan uttrykke sin identitet gjennom musikken en hører på, liker eller utøver.

Oline på medier og kommunikasjon er, ved siden av skolen, med på å arrangere konserter og forestillinger. Dermed har hun grunnlag for å uttale seg både om kvalitet med hensyn til sang-

teknikk, men også at de på scenen bør vite at folk i salen kan gjennomskue lettvinde løsninger og slurv. Kan hende Oline mistenker at artistene innimellom tok lett på det, ettersom det ”bare” er skoleelever i salen. Hun tar utgangspunkt i seg selv; *hun* savnet bedre sangteknikk, og holder det samtidig for rimelig at det da kan være flere enn henne som har kunnskap:

Noen av sangerne var ikke helt der med teknikk. Det er sikkert ikke så mange som legger merke til det, men jeg kjenner det i hvert fall og jeg merker det. Det er jo et kriterium at de skal være dyktige de som står på scenen. Du skal vite at det sitter. Folk i publikum har kanskje peiling.

Demokrati for Dewey er en livsform, et levesett, som krever deltakelse (1966: 87). Å delta i samfunnet fordrer at individet føler seg inkludert. Flere av informantene snakker på ulike vis om betydningen av å føle seg inkludert ved at de ønsker å føle seg respektert og møtt på en ordentlig måte. Operaforestillingen falt ikke i smak blant annet hos Jenny på frisørinja eller Anne på studiespesialisering. Jenny etterspør et initiativ hos musikerne om å sette seg inn i ungdommenes interesser når hun sier: ”De må ha fantasi, altså, tenke på det som betyr noe for oss ungdommer, hvis det skal gå på videregående”. Anne på studiespesialisering viser til et møte med en artist som virkelig satte spor hos henne, blant annet fordi hun følte tilhørighet i hennes fortellinger: ”Jeg syns hun var veldig flink til å fortelle. Når hun fortalte, så hadde du liksom lyst til å høre på det. Hun fortalte om da hun var yngre, på vår alder”. Sælthun skriver at ”[d]emokratiet er dannelsens vekstbetingelse” (2008: 65) for Dewey, noe disse utsagnene viser. Informantene ønsker å føle seg inkludert i det DKS vil presentere, og utfordrer dermed demokratiske slagordet til DKS: ”Alle skal med” (Haukelien & Kleppe, 2009: 12). For Jenny og Anne er det ikke nok å være en av ”alle” som får kunst presentert. Det kan synes som det å føle seg inkludert og møtt ut fra sitt ståsted er ensbetydende med å *klare* og *ville* relatere kunstmøtet til sitt liv, og dermed skape mening. Det er viktig for informantene å føle seg betydningsfull i møte med kunsten, først da kan kunsten bli betydningsfull for dem. Dette impliserer *danning som individuell erfaring*, ettersom elevene ønsker å bli møtt ut fra sine individuelle behov og forutsetninger. Samtidig handler det om demokratiske aspekt, og om å se seg selv i en større sammenheng.

Til nå har fokuset hovedsakelig ligget på informantenes uttalelser om skolekonsertopplevelser, både den vi har sett sammen, men også tidligere erfaringer. I det følgende kapittelet skal jeg ta for meg resten av ordlyden i problemstillingen: *Hvordan kan en forstå elevenes utsagn i et dannelsesperspektiv?*

5 Ulike forståelser av DKS' danningspotensial

5.1 Introduksjon

Hvordan en kan forstå informantenes utsagn i lys av danning? I dette kapitlet er det denne delen av problemstillingen jeg diskuterer. Utsagnene som ble presentert i forrige kapittel forteller mye om informantenes utgangspunkt for møtet med skolekonserten, og i følge danningperspektivene som det er gjort rede for tidligere i oppgaven, er utgangspunktet og forståelsen av stor betydning for det som kommer etterpå. I dette kapitlet bygges det videre på noen av informantenes poeng fra forrige kapittel, og også nye utsagn, som ytterligere belyser skolekonsertenes danningspotensial diskuteres her.

På bakgrunn av teori og empiri er det grunn til å hevde at skolekonserter i regi av DKS har flere danningfunksjoner. To av formene for danning, slik jeg oppfatter dem, har jeg valgt å kalle ”Danning som individuell erfaring”, og ”relasjonell og sosial danning”. Disse belyses i de følgende delkapitlene. Videre diskuterer jeg hvordan DKS og skolekonserten er knyttet til forholdet mellom danning og utdanning. Det teoretiske grunnlaget vedrørende danning som er presentert i kapittel 2, henholdsvis den klassiske danningstradisjonen, *liberal education*, dannelsesreisen og Deweys filosofi, danner et bakteppe for diskusjonen.

5.2 Danning som individuell erfaring

Et fremtredende funn i min oppgave er at ungdom er en sammensatt gruppe. En kan umulig sette ungdom i samme bås, noe Krange og Øya også stadfester på bakgrunn av sin ungdomsforskning (2005: 19). Selv om ungdomstiden har visse fellestrekk er ungdom ett sett enkeltindivider med sin individuelle livsverden. Mine informanter opplever og uttaler seg om skolekonserten forskjellig fordi de har hver sine individuelle erfaringer. Forståelsen av danning som individuell erfaring samsvarer godt med Gustavssons understreking av at danningstanken er forankret i det individuelle (2001: 31). ”[M]ennesket starter sin utvikling hos seg selv, hjemme hos seg selv. Det er i tryggheten, det hjemkomne og gjenkjennelige at vi finner utgangspunktet for alt nytt vi møter” (ibid: 31-32). All danning og læring må først og fremst starte i oss selv, og våre individuelle erfaringer gir grunnlag for vårt møte med verden. Enkelte informanter har valgt samme retning i livet med tanke på studieretning eller fritidsinteres-

ser, men summen av erfaringene deres vil aldri bli lik. Vi tolker og forstår på vår egen måte (ibid: 35).

Kontinuitet er overordnet for Dewey, alle ting henger sammen (2005: 345), også de ulike erfaringene. Isolerte erfaringer betyr ingenting. Det er summen av alle erfaringene gjennom livet som konstruerer utgangspunktet for nye erfaringer. ”Det k nnetecknande f r en erfaren människa  r inte det antal erfarenheter hon samlat på sig, utan  ppetheten f r nya erfarenheter” (Gustavsson, 2009: 111). Det er altså ikke mengden erfaringer som er avgjørende, men i stedet hvordan en bruker summen av erfaringene og stadig er åpen for nye.

Flere informanter viser til en bred erfaringsbase, ikke bare fra musikalske sammenhenger, når de uttaler seg om skolekonserten. Jeg viser med et eksempel fra intervjuet med fris relevne, der vi snakket om det   overdrive i opera. I følge Kari er overdrivelse et vanlig og effektivt virkemiddel i denne musikkjangeren, og hun henviser i tillegg til overdrevne h rfrisyrer i forbindelse med mote. Ut fra dette trekker hun paralleller til personlig erfaring med klipping:

Det er jo meningen at det [opera] skal være litt overdrevent, for   få frem poenget. Hvis de hadde hatt et svakere inntrykk, så hadde folk kanskje ikke brydd seg eller tenkt over det. Sånn som når vi klipper; en frisyre som overdriver veldig mye, på mote og s nn, er det vår oppgave   legge det litt ned. Hakket ned.

I tillegg til   trekke paralleller mellom sitt kommende yrke og opera, henviser hun også til personlige erfaringer fra andre musikkstiler når hun uttrykker seg om kjennetegn innen operasjangeren: ”Jeg driver med en musikkstil som går i en litt annen retning, som heter *Screamo*. Da er det bruk av stemmen på et helt annet nivå. Da er det skriking, rett og slett”.

Som det fremgår i kapittel 4, tar samtlige informanter utgangspunkt i seg selv, og sine egne forkunnskaper innenfor ulike fagområder og fritidssysler når de skal behandle nye inntrykk etter skolekonserten. ”Vi lager en fortelling om de erfaringene vi har gjort. Hvert menneske har en slik fortelling   fortelle, hvert liv består av slike fortellinger, med alle de gleder og tragedier som finnes på veien” (Gustavsson, 2001: 32). På samme tid som ungdommene bruker kunnskap fra andre felt når de reflekterer rundt nye impulser, f r de bekreftet og bevisstgjort seg på kunnskap og erfaringer de allerede innehar, og disse f r enda større nytteverdi.

Som tidligere nevnt sier Dewey at en må gjøre noe med opplevelsene for i det hele tatt   kunne kalle det en erfaring. ”We must do something to the thing and then it does something in return” (1980: 139). Vi rekonstruerer v re tidligere personlige erfaringer ved   reflektere over hendelsen. ”[E]ducation [danning] is a constant reorganizing or reconstructing of experience” (Dewey, 1966: 76). Det opplevelsene gjør *in return* er at ståstedet v rt endres, og vi vokser og

dannes. Danningsreisen, som Gustavsson nevner, kan ses på som et bilde for individuell utvikling og danning (2001: 32). Når informantene møtte opp på skolekonserten dro de ”hjemmefra” med hver sin individuelle ”erfaringsbagasje”. Underveis i skolekonserten og etter applausen, når de reflekterte over ”utferden” og det de opplevde, ”vendte de hjem” og deres tidligere personlige erfaringer ble dermed rekonstruert. De vil ikke komme tilbake til samme ”hjem” som de forlot (Gustavsson, 2009: 110), og elevene som individer er noe forandret siden før de hadde vært på konserten. I informantenes uttalelser er det flere eksempler som viser at det gjennom en ”utferd og hjemkomst” har skjedd noe med utgangspunktet deres. Eksempelvis refererer både Ivar på bygg og David på bilmekaniker til situasjoner der de har forandret mening om et band etter å ha sett det live, også gjennom skolekonserter. Når informantene skal møte sin neste skolekonsert, er det derfor sannsynlig at erfaringsgrunnlaget deres, på en eller annen måte, er endret.

”Moderne ungdomstid er mer enn før knytta til valg i betydningen å gjøre de rette valgene for å mestre framtida” (Heggen & Øia, 2005: 17), men er samtidig underlagt visse ”[...] restriksjoner, krav og kontrollsystem som det moderne samfunnet retter mot individene” (ibid: 16). Danning som individuell erfaring bærer dermed med seg noen utfordringer for dagens ungdom. ”I motsetning til fortidens idé om at en *gebildet* (dannet) person var nådd fram til ett, til *det* bestemte bildet av seg selv, kan vi si at vi i dag har å gjøre med et (selv-)bilde som stadig er i endring – både i egne og andres øyne” (Østbye, 2007: 46). Mye står på spill for dagens unge, det er i større grad enn tidligere opp til hvert enkelt individ å ta de riktige valgene for seg. Informasjonsmengden i vår tid er blitt veldig omfattende (Gustavsson, 2001: 40), blant annet gjennom at ”[m]ektige kommersielle interesser tilbyr identifikasjonsobjekter og rolleforbilder” (Heggen & Øia, 2005: 14). Fritiden tilbyr en kommersialisert medievirkelighet, og gjennom tv, reklame, spill, film og internett møter en forbilder som formidler identitet, verdier, holdninger og den gode smak (ibid: 78). Danning som individuell erfaring handler om å finne *sin* vei; sine forbilder, sin identitet, i et samfunn som stadig forrykkes. Det handler om å klare å sile ut i informasjonsmengden. ”Den stora mängd information som väller över oss behöver sovräs och kritisk granskas. Informationen behöver hänföras till ett meningsfullt sammanhang för att bli till bildande kunskap” (Gustavsson, 2009: 105-106). Jeg kommer nærmere tilbake til meningsfull sammenheng senere.

Informantene fra medier og kommunikasjon hevder det er en generell holdning blant unge at en ikke skal like tradisjonelle kunstformer som opera eller teater:

Det er alltid noen som sier: 'Ååååhhh'. (Oline, medier og kommunikasjon)

'Hater teater'. (Petra, medier og kommunikasjon)

'Faen, vi må på teater og se på opera', liksom. (Rikke, medier og kommunikasjon)

Jeg tror det er unntakene som har veldig lyst til å være der. (Petra, medier og kommunikasjon)

Handler dette om at elevene har bestemt seg på forhånd at opera er dårlig? Er ikke opera kommersielt nok? Eller antyder dette at det er for fjerntliggende fra elevenes virkelighet at de vet at de ikke vil få noen mening ut av det fordi de mangler kunnskaper om sjangeren? Gustavsson peker på en tendens til at tradisjonenes og kulturarvens betydning i menneskenes liv minker, og at det dermed er lettere å danne egne individuelle oppfatninger og egen livsstil: ”De tradisjonelle verdiene som er innebygde i kulturen kan ikke opprettholdes. Mennesket bygger opp sitt eget, individuelle verdigrunnlag. Dette medfører at samfunnet framstår som stadig mer splittet og at menneskene mangler felles mening” (2001: 41).

I overgangen fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) til LK06 skjedde det store endringer blant annet med tanke på læringsmålene for de ulike klassetrinnene. Der L97s læringsmål var svært detaljerte, er målene i LK06 mer åpne og generelle. L97s læringsmål for musikkfaget i grunnskolen ga spesifikke eksempler på komponister elevene burde vite om skulle ha kjennskap til, for eksempel Edvard Grieg, J.S. Bach, Wolfgang A. Mozart, Ludwig v. Beethoven, Arne Nordheim og Igor Stravinskij (KUF, 1997: 13-14), noe LK06 ikke gjør. Mine informanter var i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen da LK06 ble innført, og gikk dermed hele ungdomsskolen med LK06 som den gjeldende læreplanen. Kan denne endringen i skolepolitikken være medvirkende årsak til at enkelte informanter uttaler at de ikke bryr seg om kunst generelt, og at noen henviser til medelevers generelle negativitet ovenfor opera og teater?

Ungdommene som uttaler seg både mest positivt om skolekonserten er musikkelevne. De behersker også bruk av musikkfaglige termer og det later til at de har bred kjennskap til det de uttaler seg om. Dette er ikke utelukkende positivt skal en tro Dewey. Han advarer mot å lære seg korrekte ord og uttrykk, og konvensjonelle regler for enkelte verdier: ”An individual may have learnt that certain characteristics are conventionally esteemed in music; he may be able to converse with some correctness about classic music; he may even honestly believe that these traits constitute his own musical standards” (1966: 234). Kan det være at musikkelevnes individuelle erfaringer knyttet til musikkfaget kan være til hinder for å reflektere over uventede dimensjoner ved forestillingen – elementer som utfordrer konvensjonene? ”The appeal actually made to him in his own personal realization fixes his attitude much more deeply

than what he has been taught as the proper thing to say; his habitual disposition thus fixed forms his real ‘norm’ of valuation in subsequent musical experiences” (ibid.).

I likhet med Dewey argumenterer Gustavson for verdien av tilhørighet i allsidige miljø (2009: 46). Når vi under intervjuene kom inn på hva informantene pleier å gjøre på fritiden, fortalte de fleste om en variert hverdag fylt med musikkaktiviteter, ulike typer trening, jobb, og sosialisering med venner. Musikkelevne skilte seg fra de øvrige elevene i denne sammenhengen. Mariam forteller at det er vanskelig å opprettholde vennene fra ungdomsskolen, fordi de ikke møtes så ofte. Begge musikkelevne referer utelukkende til musikkaktiviteter, både i skoletiden og på ettermiddagene:

Har du fortsatt kontakt med dine gamle venner? (Eilen)

Det er litt vanskelig, for vi er i flere forskjellige miljø, og man møtes jo ikke så ofte. Men jeg har fått mange nye fantastiske venner, sånn som Nina. [...] Det [musikklinja] har gitt meg veldig mye, ikke bare musikalsk sett, og når det gjelder skole, men når det gjelder fellesskap og miljø, og. Jeg føler jeg har funnet den beste plassen for meg å være akkurat nå. (Mariam)

Vi har den felles interessen, alle liker å holde på med det samme, og det binder oss enda sterkere sammen. (Nina)

Vi kommuniserer på en måte på et litt annet nivå, enn hva man gjør til vanlig. Det blir på en måte litt mer sånn at vi kommuniserer med hjertet, for det er noe som ligger oss så nært, så da, når vi åpner oss for hverandre, så skaper det et veldig sånn fellesskap. (Mariam)

Hvis jeg hadde vært håndballspiller, tror jeg ikke jeg hadde vært så lykkelig som jeg hadde vært nå, liksom. (Nina)

Dette kan ha uheldige konsekvenser for disse ungdommene. Eksempelet der Kari trekker paralleller mellom sitt fagfelt og opera når hun reflekterer rundt overdrivelsene i stykket, viser hvordan det var nyttig for henne med allsidig kunnskap. Overdrivelsene fikk en mening. Der som en har dyp kunnskap, men bare innenfor ett smalt felt kan dette gi et for snevert referanseverktøy i møte med nye impulser. “[N]år man nøyer seg med bare sitt eget fellesskap, risikerer man at det blir innsluttet og lukket” (Gustavsson, 2001: 46).

Når en diskuterer Deweys fokus på kontinuitet mellom kunst og hverdagsliv, blir det på den annen side tydelig en fordel for musikkelevne at kunsten har en sentral plass i deres hverdagsliv. Samtidig viser øvrige informanters utsagn at musikk og kunst har en eksistensiell plass også i deres liv, om enn på en annen måte. De sier om musikk at det tilfører livet glede, kan være inngang til følelseslivet, endre humør, og livsnødvendig, og lyttearenaene er ubegrenset. Ungdommene informantene forteller om musikklytting hjemme, på bussen, og til og med når de kjører scooter. Flere nevner at de hører på musikk på trening, på treningsstudio eller skistevner: ”Hvis du er på ski er det artig å høre litt sånn glad musikk, eller bare sånn

stevnemusikk generelt. Så hvis du er i litt sånn dårlig humør, så vil du kanskje høre noe for å få opp stemningen” (Sigurd, studiespesialisering).

Krange og Øia sier at idretten har en viktig posisjon i ungdomsfasen (2005:174-175), og enkelte av mine informanter bekrefter dette. De setter da idrett i kategori med aktiviteter som å være med venner, spille data, jobbe ved siden av skolen. Informantene som driver musikk*utøving*, omtaler også dette som fritidsaktiviteter på liknende måte som idretten, ved eksempelvis å si at de spiller i korps, spiller fiolin og synger i band eller kor. De ulike fritidsaktivitetene er med på å øke omfanget på informantenes individuelle erfaringsgrunnlag. Musikk*lyttingen* skiller seg ut ved at ingen omtaler dette som en isolert aktivitet, men som en overordnet, naturlig del i hverdagen. Noen ser på musikk i livet nærmest som en grunnleggende livsbetingelse. Kunstformene som har størst livskraft er de vi kanskje ikke tenker over som kunst, sier Dewey, og viser blant annet til tegneserier og filmer, ting vi stadig omgås i hverdagen (1980: 4). Med utgangspunkt i et slikt kunstsyn ser en at det for mine informanter i alle høyeste grad er kontinuitet mellom musikken de hører på som kunstform og deres hverdagslige livsprosesser (Løvlie, 1989a: 175).

Informantene forteller at de også bruker musikken aktivt på skolen, hvilket støtter Sæles forskning (2007). Hennes informanter opplever skolen som et sted der de trenger musikk på øret fordi støyende omgivelser i klasserommet medfører konsentrasjonsproblemer og redusert arbeidskapasitet. Med musikk fremstår omgivelsene mer forutsigbare ved at de skaper sitt eget lydrom, der de selv får velge hvilke lydkulisser som skal dominere, noe mine informanter sier seg enige i. Musikken er slik fullstendig innlemmet i informantenes hverdag. Riktignok snakker en her om musikk ungdommene selv har valgt å lytte til. Hva med musikk som presenteres av DKS; musikk elevene ikke har valgt å høre på og oppleve? Er det kontinuitet mellom slik kunst og ungdommenes hverdagsliv? Som en skal se i neste delkapittel kan det se ut til at elevenes utdanningsprogram er av avgjørende betydning for om det er kontinuitet mellom DKS-kunsten og ungdommenes daglige liv.

5.2.1 Kontinuitet mellom DKS-kunst og hverdagsliv?

Dewey har noen betingelser for kontinuitet mellom kunst og hverdagsliv, blant annet ved kunstens fysiske tilgjengelighet. Kunsten må være en del av dagliglivet for i det hele tatt å gi oss adgang til den (Løvlie, 1989a: 175). Alle elever får kunst- og kulturmøter gjennom DKS i løpet av skolegangen. Sånn sett er det formell kontinuitet mellom kunst i regi av DKS og ungdommenes hverdag. Flere informanter forteller at de er klar over at DKS nå og da presen-

terer noe for dem. Når Dewey sier at ting får mening først når en pleier omgang med den (ibid: 151), mener han at musikken eller kunsten som presenteres ikke har noen mening uten at vi gjør noe aktivt med opplevelsen. Kontinuitet til hverdagslivet handler således om noe mer enn kun fysisk tilgjengelighet.

I følge Gustavsson må vi som nevnt sette ting i sammenheng for at den skal gi mening (2001: 36). I lys av danning som individuell erfaring var det enkelte informanter som ytret mangel på sammenheng i møte med skolekonserten. Musikkelevne, og også informantene på medier og kommunikasjon og enkelte andre, har opparbeidet seg et bredt musikalsk erfaringsgrunnlag slik at de fikk plassert konserten i en meningssammenheng. Samtidig er det også disse som forteller om informasjon i forkant av konserten. De fikk informasjon om både sjanger og handling, og fremhever dette som betydningsfullt for sin opplevelse. Enkelte som ikke visste hva de gikk til bevitner den fraværende forberedelsen som et savn. Dewey fremhever våre tidligere erfaringers betydning i møte med noe nytt, noe som kan forklare informantenes savn etter forkunnskaper.

Tidligere var jeg inne på DKS's ønske om å presentere ting som ligger utenfor elevenes smakshorisont (Haukelien & Kleppe, 2009: 8). Hvis bakgrunnen for dette er en sjenerøs tanke om å spre "høykultur" ut til befolkningen "[...] i den hensikt å la de 'uinnvidde' få del i 'den gode smak'" (ibid: 13), kan det synes som at det hos enkelte av mine informanter fører til det motsatte. Et eksempel er Gunnar på bygglinja, som gjentok ett bestemt ord flere ganger i tilknytning til operaen: "Kjedelig". Filosof Lars Fr. H. Svendsen skriver at kjedsomhet og mangel på mening er tett forbundet (Svendsen 1999: 19). Det er ikke kontinuitet mellom DKS-kunsten og Gunnars hverdagsliv, og da fratas han også muligheten til å forstå kunsten. "Kjedsomheten oppstår vanligvis når vi ikke kan gjøre det vi ønsker, eller at vi må gjøre noe som vi ikke ønsker" (ibid: 20). Ut fra Gunnars og enkelte andre informanters utsagn kan det virke som operaen var for fjerntliggende fra deres virkelighet og erfaringsgrunnlag, at de vanskelig så relevansen og sammenhengen. Gunnar og flere valgte dermed å innta en tilsynelatende opposisjonell holdning til forestillingen.

Alle informantene har uttalt seg om forestillingen, men det innebærer ikke at de ser og føler kontinuitet mellom DKS-kunsten og sin individuelle hverdag. Det er tilsynelatende "[...] en didaktisk utfordring å gjøre DKS relevant slik at det ikke bare blir noe ekstraordinært, men noe som har betydning for den enkelte elev her og nå" (Borgen & Brandt, 2006). Noen av informantene ønsker å kunne relatere det de får presentert mer til sitt eget liv, og minnes

kunstneriske møter der formidleren har fortalt om ungdomstiden sin, eller der musikkstilen har vært mer i tråd med deres egen valgfrie musikk. Da ville de fått mer ut av det, hevder enkelte. Det er flere informanter som skiller mellom musikken og budskapet i skolekonserten. Musikkstilen ligger utenfor deres virkelighet, mens budskapet var høyst relevant:

Budskapet passer til oss, for det er jo sånn vi ofte er. Vi ringer eller msn eller sender meldinger istedenfor å være med folk. (Britt, studiespesialisering)

Hva med musikkstilen? (Eilen)

Jeg tror ikke det er så mange på vår alder som hører på opera. Det er mer andre stiler som passer, tror jeg. (Caroline, studiespesialisering)

David på bilmekanikerlinja fremhever også budskapet i operaforestillingen som avgjørende for at han kunne relatere dette DKS-møtet til sitt eget liv: ”Musikken er grei nok, men den er ikke noe i seg selv. Hadde de bare sagt ‘blablabla’ i de tonene, så hadde det ikke vært noe. [...] Budskapet passet. De kunne gått inn på det på en annen måte, men selve budskapet er jo helt genialt å ha på videregående skole”. Han antyder altså at de like gjerne kunne brukt andre musikkjangere for å presentere det samme, men at budskapet gikk rett inn i kjernen av ungdommers hverdag. Begge operaforestillingene hadde hverdagslige, gjenkjennelige temaer. Det kan synes som selve musikkstilen er medvirkende faktor til at flere av informantene opplevde konserten som irrelevant og vanskelig å ta inn over seg.

Noen informanter hevder at konserten kunne vært ytterligere meningsfull dersom de kunne snakket med musikerne etter applausen, og stilt spørsmål som:

Hvor lang tid det tok før stemmene deres var skikkelig utviklet, for eksempel. (Kari, frisør)

Om vi hadde skjont poenget med det de ville få frem? (Jenny, frisør)

Og hvorfor de valgte akkurat det temaet. (Line, frisør)

Hvorfor betyr dette såpass mye for dem at de har lyst til å gjøre det. (Frida, teknologi)

En slik samtale handler om å reflektere over det en har opplevd, noe som kan være meningsfullt i seg selv (Løvlie, 1989a: 163). Det kan også bidra til å sette opplevelsen i sammenheng, hvilket Gustavsson, som nevnt, fremhever som avgjørende for å finne mening (2001: 36). Gjennom denne typen etterarbeid kunne skolekonserten fremstått som ytterligere meningsfull og relevant for enkelte informanter. Petra og Rikke ved studieretning medier og kommunikasjon refererer til samtaler de har deltatt i etter ulike kunstneriske møter, og uttaler at det, særlig i skolesammenheng, kan gi noe mer utover selve opplevelsen:

Jeg har vært på noen forestillinger før, der vi har fått snakket med dem etterpå, og det syns jeg fungerer veldig bra, det er veldig interessant. Du får høre mye (Petra)

Man lærer mye av det. (Rikke)

Det er artig. I hvert fall sånn som på det her, tenker jeg, i skolesammenheng. (Petra)

Som nevnt i forrige kapittel forteller David på bilmekanikerlinja at han har forandret mening om flere band og artister etter å ha sett dem live. Konserter har ført til endring i ham. I dette tilfellet kunne en påfølgende samtale med utøverne på scenen også hatt betydning for opplevelsen hans: ”Det er kjekt å vite. Det er veldig inspirerende å høre *hvorfor* folk har lyst til å gjøre ting. Altså, *hvorfor* folk begynte å spille fotball når de bodde i ghettoen. Det er sånne historier som fenger, det er veldig inspirerende”. I Deweys filosofi er erfaringer estetiske dersom en kan se forbindelsen mellom det som kom forut for opplevelsen, og det som kommer etter (1980: 41). I lys av dette kan det synes som en samtale med musikerne etter konserten kunne ført til kontinuitet og sammenheng for informantene. De kunne spurt utøverne om ting de lurte på, på bakgrunn av sine individuelle erfaringer og sitt ståsted, og dermed hatt muligheten til å sette opplevelsen i en meningsfull sammenheng.

Et spørsmål som har blitt stilt gjentatte ganger i oppgaven er om kunst kan gi *alle* noe, eller om det kun er spesielt kunstinteresserte elever som kan få mening ut av en skolekonsert. I informantenes utsagn fra kapittel 4 kan en lese at slett ikke alle informantene ”tok inn over seg” operaforestillingen, for å bruke musikkelevne og Deweys ord. Empirien viser at informantene som jevnt over uttalte at de likte det de så og hørte, og som fikk mening ut av skolekonserten, holder på med musikk til daglig. Så selv om kunsten gjennom skolekonserten er fysisk tilgjengelig for elevene, vil det kanskje si at den ikke er tilgjengelig for *alle*, i hvert fall ikke på samme plan.

Gustavsson trekker frem ett moment fra den klassiske danningstanken som underbygger forståelsen av danning som individuell erfaring, men som samtidig innlemmer det relasjonelle synet på danning: Han omtaler det som ”[...] det personliga förhållandet till kunskapen, att kunskap är en del av vår forståelse både av oss själva *och av världen*” (2009: 105, min kursiv). En er nødt til å starte i seg selv, i sin forståelse av seg selv, men det utelukker ikke at vi lever i en relasjonell verden. Danning kan altså forstås både som et individuelt og relasjonelt anliggende.

5.3 Relasjonell og sosial danning

Danning som individuell erfaring kan i praksis ikke skilles fra sosiale relasjoner. ”Det virkelige for Dewey er relasjonen” (Løvlie, 1989a: 157), og det er i den relasjonelle sammenheng en en må forstå erfaringer og danning (Sælhun, 2008: 21). Ettersom jeg finner at DKS har en dannelsesfunksjon for individuelle erfaringer betyr dette implisitt at ordningen også bidrar til

relasjonell og sosial danning. ”[B]ildning [er] både en personlig och gemensam sak” (Gustavsson, 2009: 99). I dette delkapittelet fokuseres det på den relasjonelle og sosiale dannelsesfunksjonen.

I dette dannelsesperspektivet drar en veksel på danning som individuell erfaring, i det relasjonelle møtet. ”[M]ennesket utvikles gjennom sitt møte med omverdenen, med det som er fremmed og annerledes” (Gustavsson, 2001: 31). Samtidig som det sosiale fellesskap er med på å påvirke ens dannelsesprosess, handler ungdomstida også om ”[...] å kvalifisere for arbeid, og i vid forstand et sosialt liv som voksen, med de utfordringer og krav voksenlivet stiller” (Heggen & Øia, 2005: 26).

Relasjonell danning handler både om danning her og nå, og om forberedelse til framtiden. Dewey fremhever relasjon til omgivelsene, og viser hvordan individet bevisst eller ubevisst blir påvirket av det sosiale miljøet rundt seg. ”[...] the social environment exercises an educative or formative influence unconsciously and apart from any set purpose” (1966: 17). I tillegg handler danning i ungdommers tilfelle om ”[...] å kvalifisere for arbeid, og i vid forstand et sosialt liv som voksen, med de utfordringer og krav voksenlivet stiller” (Heggen & Øia, 2005: 26), altså dannes unge for å passe inn i fellesskapet. Interaksjonen mellom individ og omgivelser gjennomgår altså gjensidig påvirkning. Selv om en ikke faktisk kan skille de ulike sidene ved relasjonell og sosial danning fra hverandre, har jeg valgt, for ordens skyld, å fokusere på én side ad gangen.

5.3.1 Danning i sosiale fellesskap

Det er grunn til å hevde at ungdom er en sosial konstruksjon, der jevnaldersmiljøet utgjør et alternativ til familien med hensyn til selvfølelse, regler, verdier, kultur, tolkning og tilknytning (Heggen & Øia, 2005: 13-14). Flere informanter bekrefter sitt sosiale miljøes påvirkning, og bekrefter at det har en del å si hva vennene liker, sier og mener. Informantenes sosiale miljø ser ut til å påvirke enkeltes opplevelse av skolekonserten.

Jeg var som tidligere nevnt til stede under alle operaforestillingene sammen med informantene og registrerte tegn til påvirkning fra fellesskapet, “smitteeffekten”, blant publikum, på ulike vis. Det var aldri samme stemning under de syv forestillingene. Under det første møte jeg observerte mellom DKS-utøvere og informanter var atmosfæren i publikum noe urolig. En del elever var opptatt av helt andre ting enn det som skjedde på scenen, enkelte satt feil vei og prøvde å oppnå kontakt med andre, noen satt med mobiltelefon, enkelte med bærbar pc, noen

hermet etter sangen eller kommenterte utøverne på scenen, i håp om anerkjennelse fra medelever. Under en annen skolekonsert var publikum oppslukt av det som skjedde på scenen, og lo og klappet der musikerne la opp til det. Dewey sier at det sosiale miljø kan ha dannende effekt ved at en, som en del av fellesskapet, blir med på det de andre foretar seg: "The social environment consists of all the activities of fellow beings that are bound up in the carrying on of the activities of any one of its members. It is truly educative in its effect in the degree in which an individual shares or participates in some conjoint activity" (1966: 22). De to observasjonssituasjonene viser at relasjonell og sosial danning kan virke positivt og negativt inn på individene. Informantene fra studiespesialisering, de som uttrykte størst misnøye med forestillingen, var en del av det mest forstyrrende publikummet, mens musikkelevne, som var de mest positive, var en del av publikummet med størst engasjement.

Informantene hadde varierte oppfatninger av operaforestillingen. Anne, Caroline og Britt på studiespesialisering, og de tre elevene på bygglinja, er eksempler på hele intervjugrupper der ingen har latt seg begeistre nevneverdig av operaforestillingen. Et utdrag fra samtalen med Ivar, Gunnar og Hilde på bygg viser dette:

Hva er det første som slår dere etter denne forestillingen? (Eilen)

Kjedelig. (Gunnar, bygg)

Kjedelig, ja. Det er det første du [Gunnar] tenker. Tenker du [Ivar] noe annet. (Eilen)

Det er ikke akkurat musikken, eller hva vi kan kalle det for, for meg. (Ivar, bygg)

Du [Hilde] da? (Eilen)

Nei, det var litt kjedelig. (Hilde, bygg)

Informantene på musikklinja er utvilsomt de mest entusiastiske. Medier og kommunikasjonselevne var både samstemte i at de likte stykket, men erklærte seg også enige i de kritiske bemerkningene, både med tanke på dynamikk, sangteknikk og evne til å opprettholde interessen til publikum. Alle informantene i fire av intervjuene har altså inntatt den samme tilsynelatende *personlige* meningen overfor forestillingen. Kan dette være eksempler på smitteeffekten, eller det Dewey mener når han sier at vi bare driver av gårde? "We yield according to external pressure, or evade and compromise" (1980: 41). Dewey sier at en i mange av sine erfaringer blir ført avsted uten at en reflekterer eller tenker seg om. Slike ubevisste handlinger kan ikke kalles virkelige erfaringer med estetisk verdi. For at en erfaring kan kalles estetisk, må en som nevnt reflektere over opplevelsen.

Gustavsson skriver at ethvert fellesskap bærer med seg en risiko for å bli fanget i felles løgn (2001: 46). Det finnes eksempler i min empiri som viser det motsatte. I intervjuet med frisør-

elevene likte Kari og Line stykket, mens Jenny hadde en annen oppfatning. I et annet intervju var David på bilmekanikerlinja og Frida på teknologi mer positive enn Elin som går på studiespesialisering. I det siste intervjuet med informanter fra studiespesialisering hadde heller ikke disse lik smak. Det kan også skyldes at disse informantene var mer selvsikre og de dermed torde stå for meningene sine og ikke la seg føre av sted med fellesskapet. På den annen side er det kanskje jeg som overtolker og hevder at informantene som tilfeldigvis var enige ikke har gitt uttrykk for sine faktiske oppfatninger. Kanskje ville jeg fått svar på dette dersom jeg hadde snakket med informantene enkeltvis. Gustavsson fremmer likevel dialogen der fellesskapet kan komme frem til samme standpunkt: ”Jeg kan øke min forståelse ved å lytte til din tolkning. ”[...] gjennom samtalen kan vi forstå hverandre, jenke til standpunktene våre og komme fram til felles løsninger på de problemene vi står ovenfor i samfunnet” (2001: 36). Igjen understrekes gjensidigheten der individet påvirkes av det sosiale miljøet, og på samme tid utvikles for framtiden.

5.3.2 Danning til det sosiale fellesskap

Ingen av informantene uttaler seg på bakgrunn av identiske erfaringer, men noen sider ved ungdommenes hverdagsliv likner, uavhengig av geografi, utdanningsprogram og interesser. Alle er elever og har vært det i mange år, de inntar måltider på skolen og rundt et privat middagsbord, de går i butikken og forflytter seg mellom ulike geografiske punkter ved hjelp av bil, buss eller tog, og daglig forholder seg til ulike typer massemedier og digitale verktøy. Alt dette kan karakteriseres som allmenne sider ved tilværelsen, og for å håndtere disse situasjonene, kreves det omfattende kulturell kunnskap. Imsen kaller dette sosialisering, et vidt begrep som omfatter alle mekanismer som påvirker barn og unge, både den intensjonale oppdragelsen fra foreldrene, og forventninger fra andre oppdragere (2005: 345). Det handler om å dannes til å kunne leve side om side med andre i samfunnet uten å stadig bryte de sosiale spillereglene som eksempelvis gjelder for køståing, høflighet og respekt. ”Dannelsesbegrepet inneholder altså et syn på mennesket som et væsen, der dannes på en bestemt måte og etter bestemte sosiale regler” (Drotner, 1995: 116).

Når ungdommene ikke sover eller er på skolen, fyller de fleste den resterende tiden med fritidsaktiviteter. Dette bekrefter informantene. Fritidssysler og individuelle interesser påvirker den enkeltes sosialiseringsprosess, og er med på å gjøre hverdagen til informantene variert. For elevene på bilmekanikerlinja er det å skifte ut bildeler og reparere motorer daglige gjøremål, for frisøren er det vanlig å klippe håret til folk, mens det for en elev på musikklinja er

hverdagslig å opptre med sang eller spill eller å være en del av publikum. Mange av informantene forteller om andre fritidssystemer – at de trener på fritiden, enten på treningsstudio eller i lagidrett, en del har spilt i korps, noen er fortsatt med eller spiller instrument utenom korpsset, et par elever jobber frivillig med å arrangere konserter på et ungdomshus, noen holder på med drama, flere forteller at de jobber, og de fleste nevner sosialt samvær med venner. Dette viser at på samme tid som ungdommenes hverdag har mange likhetstrekk er hva de gjør på fritiden med på å gjøre livserfaringen deres forskjellig. ”Det paradoks, barn og unge står i, er altså en udløber af modernitetens generelle paradoks, nemlig at vi både skal være forskjellige fra og ligesom alle andre” (Drotner, 1995: 116). Med utgangspunkt i ulike forutsetninger på bakgrunn av ulike erfaringer, skal en passe inn i et relasjonelt og sosialt samfunn, og på samme tid fremme individuell utvikling.

I kapittel 4 henviste jeg til noen utsagn som omhandlet publikumsrollen i møte med den konkrete kunsten. I tillegg formulerer musikkelevne enda noe mer om publikumsrollen de blir satt i i møte med skolekonserter at også dette handler om danning til det sosiale fellesskap i de skal bli en del av: ”Du er ikke nødvendigvis publikummer til en *forestilling*. Det kan være et foredrag, for eksempel i forbindelse med jobb. Du kan ikke sitte der og ’nei, jeg orker ikke høre på det her, jeg’, bue og ’nei, det her var dårlig’ og hoste høyt, klø seg og se seg rundt. Folk må oppføre seg” (Mariam, musikk). Nina bekrefter Mariams utsagn: ”Det er viktig for *alle*. Alle kommer i de situasjonene. I løpet av livet ditt vil du komme opp i situasjoner der du *må* være publikum”.

Mange av ungdommene hevder at kunst og kultur som de blir presentert for av DKS kan gi dem større forståelse for andre, hvilket er nyttig når en skal leve sammen i et samfunn. I meningsutvekslingen som følger, resonnerer jentene på studiespesialisering seg sammen frem til hva de mener:

Det er litt bra å få med seg ikke bare de tingene jeg liker, men andre ting som skjer og, som andre liker. Og ikke bare høre på, og gjøre, det som jeg synes er gøyest. (Caroline, studiespesialisering)

Hvorfor er det viktig å få innblikk i hva andre liker? (Eilen)

Fordi det er jo ikke sikkert alle liker det som jeg liker. Men jeg vil jo kanskje at de skal like det. (Caroline, studiespesialisering)

Du kjenner på en måte den personen bedre hvis du... (Britt, studiespesialisering)

...ser hva de... (Caroline, studiespesialisering)

...ser hva de liker, og ikke. Hvis du kun konsentrerer deg om hva du selv liker blir det vanskelig å... (Britt, studiespesialisering)

...møte andre. (Anne, studiespesialisering)

...møte andre, fordi da bare regner du med at de liker det samme, men du har jo ikke peiling. Og så vet du ikke hva de snakker om hvis de snakker om det som du ikke vet hva er en gang. (Britt, studiespesialisering)

I dette ligger det også demokratiske prinsipper som kan linkes til Deweys pedagogikk. Han ønsker både at hver og en skal utvikle seg i møte med nye ukjente erfaringer, samt at vi skal føle tilhørighet til samfunnet og være inkludert som en del av en større helhet. Elevene på studiespesialisering påpeker nettopp dette, at en vanskelig kan føle seg inkludert i fellesskapet dersom en er helt uvitende om andres interessefelt. Frida på teknologilinja er inne på noe av det samme som informantene på studiespesialisering, i når det gjelder det å møte andre. Som svar på det samme spørsmålet, drar Frida den enda lenger, og sier at ved å få innblikk i andres interessefelt, altså ved å få presentert ukjente kunstformer, kan en forstå *hvorfor* mennesker har ulike preferanser: ”Jeg synes det er veldig greit, for da ser du ikke bare det *du* pleier å høre på. Du kan få et innblikk i hva andre også liker å høre på, og det er litt greit, for du kan forstå *hvorfor* mye bedre. Kanskje du begynner å like det selv og”. Frida sier altså at ulike typer skolekonserter kan bidra til en dypere innsikt og større forståelse av livet som helhet, og smakshorisonen kan utvides (Haukelien & Kleppe, 2009: 8). David på bilemanikerlinja ser på kunst og kultur som viktige bidrag for å kunne føle tilhørighet til omverdenen. Han omtaler DKS med sine kunstneriske tilbud som noe han ikke kan være foruten:

Altså, vi skal jo være en del av samfunnet vi og, selv om vi er mekanikere, ikke sant, vi må jo bli litt oppdatert. Å kunne oppleve kulturelle ting, det er en del av samfunnet. Hvis noen kommer og sier 'har du sett det nye Munch-maleriet?' og så sier alle 'ja', og så kan han ene mekanikeren si 'nei'. 'Hvorfor ikke?' 'Fordi jeg gikk på mekaniker-skole'. Det går ikke, det! Uansett hva du skal bli for noe, så må du ha en viss sosial intelligens. Og der er kulturelle ting veldig bra. Musikk eller kunst eller hva det enn skal være for noe.

Selv om David har valgt seg til en studieretning på videregående som handler om å skru på biler, uttrykker han at det er viktig for ham å føle seg inkludert i forskjellige deler av samfunnet, som handler om annet enn bil og motor. Han hevder at kunst kan bidra til dette.

Syftet med bildning är blant annat att kunna vidga sine perspektiv för att se vilka sammanhang man inngår i. Får man inte möjlighet att orientera sig är risken att man förblir i en alltför begränsad värld och inte riktig innsér vidden av det man deltar i, eller vilka villkoren är för det man gör. Att finna sin plats och sin mening i det samhälle man lever i förutsätter att man har möjlighet att söka och finna sin 'egen välgrundade mening' (Gustavsson, 2009: 100).

Om ikke alle likte stykket og vil oppsøke opera ytterligere, er DKS med på å gi enkelte elever valgmuligheter, og bidra til danning til det sosiale fellesskap, skal vi tro David. Han peker på at kunst og kulturopplevelser kan bistå med samtaleemner, og på den måten kan han føle seg inkludert i det sosiale fellesskap: ”Også er det sosialt i tillegg, ikke sant. Altså, du går ikke inn på en kinoforestilling alene, det har noe med samhold å gjøre, og det har noe med å kunne ha noe å diskutere, med vennene dine”.

5.4 DKS - danning eller utdanning?

I dette kapitlet vil jeg utlede en diskusjon med DKS i forhold til danning eller utdanning. Borgen og Brandt (2006) skriver at "[r]ealiseringen av DKS kan (derfor) være en illustrasjon på samfunnets ønske om å gi skolen nye oppgaver og skolens evne til å besvare nye utfordringer og kunnskapsbehov i den generelle samfunnsutviklingen" (2006: 30). Skal det være et kunstdanningsprosjekt eller en instans som gir elevene spesifikke kunnskaper? "[U]tbildningen har ett från början utstakat mål, ett färdig resultat i form av betyg och examen, medan bildning är mer inriktat mot själva processen. Processen kan da sägas vara en del av resultatet, eller väsentligare än resultatet" (Gustavsson, 2009: 97). Utdanningen er således mer håndgripelig enn danningen, som ikke er knyttet til en bestemt funksjon i samfunnet (Hellesnes, 1992: 80). I diskusjonen kommer jeg inn på kunstens instrumentelle egenskaper som henviser til danning ettersom det handler om hva kunsten kan bidra med på andre områder enn i møte med kunsten. Når jeg setter kunsten i en pedagogisk sammenheng antyder jeg at kunsten kan fremme spesifikk læring. Kunsten som autonom menes kunst for kunstens skyld, at kunsten er verdifull i seg selv, fri fra nytteaspekt eller pedagogiske hensikter. For å diskutere DKS i forhold til danning eller utdanning er det hensiktsmessig å gå tilbake til DKS sine uttalte mål for virksomheten.

5.4.1 Instrumentell versus autonom kunst

Målene for DKS er nedfelt i Stortingsmelding 8 (2007-2008) og er formulert slik:

- å medverke til at elevar i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål (KKD, 2007: 22).

Det første målet tar utgangspunkt i DKS' målgruppe, elevene i skolen. Alle skoleelever skal få kunst- og kulturtilbud, og de presiserer at kunsten skal være av profesjonell art. Det står et annet sted i samme Stortingsmelding at "[...] produksjonar må kvalitetssikrast innanfor profesjonelle rammer" (ibid: 26), og årsaken til denne noe vage formuleringen kan være at det er opp til hver enkelt fylkeskommune og kommune å ivareta kvaliteten på produksjonene de formidler. Det finnes ingen overordnet nasjonal DKS-instans som kontrollerer verken kvalitet eller profesjonalitet. Og hva er kvalitet? Er det god kvalitet når kunstnerne er profesjonelle i den forstand at de livnærer seg av det de presenterer? Eller er det viktigst at kunstformidling-

en treffer publikum, eller danner publikum? Kan god kvalitet defineres som at kunsten føles meningsfull for hver enkelt elev?

At elevene skal få tilgang til, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk av alle slag er en adskillig mer ambisiøs målsetting. Elevene har tilsynelatende *fysisk tilgang* til kunsten, men er det i det hele tatt mulig at alle elever på 1. til og med 3. trinn på videregående skole, uansett utdanningsprogram, opplever kunsten som tilgjengelig og relevant for seg i sitt liv? Her er det åpenbart mange faktorer som spiller inn, blant annet hva som presenteres, på hvilken måte, og hvilke forutsetninger og erfaringer ungdommene stiller opp som publikum med. I dette målet er det også uttrykt kunst- og kulturuttrykk *av alle slag*. Jeg tolker målet dit hen at DKS ønsker å presentere *kunstnerisk bredde*, uten å utelukke bestemte sjangere, ikke at de har som mål at alle elever skal innom hver eneste kunststart. DKS ønsker at alle elever skal få kunstneriske tilbud, og vil etter alt å dømme at det skal skje noe med elevene i møte med kunsten ved at de *gjør seg kjent med og utvikler forståelse* for *ulike* kunst- og kulturuttrykk.

Det siste målet er også opphavet til enkelte debatter angående DKS-ordningen. Det synes utfordrende å skulle enes om kunsten DKS presenterer skal være autonom, instrumentell, innlemmet i skolens læringsmål eller om de skal presentere noe helt annet; et pauserom i skoleelevenes hverdag, som ellers er fylt opp av fag og høye krav. Skal DKS presentere kunst for kunstens skyld, eller bør kunsten ha pedagogisk innhold ettersom publikummet er skoleelever med lærings- og kompetansemål de skal nå, og som dessuten ikke har oppsøkt kunsten frivillig? Ville det i så fall være tjenlig å opprette en ny kunstkategori; spesifikk DKS-kunst, som nettopp er forenelig med skolens utdanningsmål? Slike spørsmål danner utgangspunkt for stadige diskusjoner i forum der ulike aktører tilknyttet DKS-ordningen møtes, og er både viktige og fruktbare, særlig når disse tre formuleringene vedvarer som DKS' hovedmålsetting.

I følge Borgen og Brandt hevder sekretariatet for DKS at en av de viktigste oppgavene deres er å bidra til at det som presenteres i DKS holder høy kvalitet. Sekretariatet fremhever betydningen av "[...] kunstens frihet og autonomi i forhold til skolens læreplaner, og det blir påpekt at kultursektoren er redd for å få «skolekunst»" (Borgen & Brandt, 2006: 99). DKS skal presentere "ekte" kunst. Det kan virke som sekretariatet og de formulerte målene ikke enes helt om hva DKS er, skal eller bør være.

DKS-ordningen er ikke bare et sjenerøst tilbud til alle elever i grunnskole og nå videregående skole. Det er også tenkt som en sentral del i realiseringen av Norge som en ledende kulturnasjon, og er således et ambisiøst prosjekt der kvalitet og profesjonalitet står i sentrum. Samtidig er det i videste forstand et demokratisk prosjekt, og en like klar målsetting som kvalitet er at "alle skal med" (Haukelien og Kleppe, 2009: 12). DKS evner da også faktisk å gi noen mottakerne denne følelsen av inkludering, skal vi tro David på bilmekanikerlinja (se sitat under punkt 5.3.2), og bidrar til relasjonell og sosial danning. Samtidig viser andre utsagn det motsatte, og da er betyr det ikke at "alle" er med lenger. Noen informanter føler seg ikke ivaretatt i publikum, og somme forstår heller ikke kunsten. Samtidig tror jeg en ordning som DKS må ha mål å strekke seg til. Et mål formulert som "nesten alle skal med" vil alltid være nådd. Noe som også utfordrer DKS' generøsitet og demokratiske prinsipp; dette er ikke en instans som tilbyr kunst *hvis en vil*. Det er de færreste som opplever DKS-kunst som har valgt å være der.

Målene for DKS beskrives i et utviklingsorientert perspektiv. "Barn og unge skal gjennom opplevelse av kunst og kultur få åndelig ballast og en livskapital som kommer både individ og samfunn til gode på lengre sikt" (Borgen & Brandt, 2006: 34). Ettersom læringsmålene for musikkfaget ble mindre detaljerte med LK06 (se punkt 5.2) har det blitt opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvilke sentrale komponister hun vil undervise om. Noe av argumentasjonen for de detaljerte målene i L97 var å sikre at alle elever i Norge hadde kjennskap til en felles kulturarv som igjen skulle virke positivt inn på samfunnets fellesskapsfølelse. Det kan virke som det nå er blitt DKS sin oppgave å legge til rette for danning innenfor et kulturelt fellesskap.

I Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008) formuleres betraktninger om hva kunst kan bidra med:

Kunst og kultur kan utfordre etablerte tankemønstre og gi et alternativ forståing av verda. Kunst og kultur gjev opplevingar som kan vere avgjerande for å utvikle det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet. Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapande, og medverkar til å gjere oss medvitne om kven vi er og kvar vi kjem ifrå. Dette har verde for enkeltindividet, men det har òg kraft til å forme samfunnsutviklinga. Kunst og kultur, design, underhaldning og opplevingar er også viktige for økonomisk vekst, innovasjon og verdiskaping. Næringslivet etterspør i aukande grad verdiar som finst i kultursamanheng, til dømes kreativitet, iderikdom, evne til å vere nyfiken og evne til å omstille seg (KKD, 2007: 7).

Sitatet er basert på Kulturløftet (KKD, 2004), som er overordnede løfter DKS må ta hensyn til. Det argumenteres for kunstens betydning ut fra kunstens instrumentelle egenskaper, at den har noe ved seg som kan bidra på andre arenaer enn i møte med kunst og kultur. Kunstens evne til å utfordre etablerte tankemønstre, utvikle personlighet, skape identitet og selvbevissthet, eller enklere, kunstens evne til å fremme individuell danning, er framhevet. Ved å utford-

re etablerte tankemønstre kan kunsten gi alternativ forståelse av den verdenen vi lever i, og har kraft til å forme samfunnet. Her ser vi forståelsen av danning som relasjonell og sosial. I tråd med denne oppgavens danningssyn, som fokuserer på at danning verken har en begynnelse eller en ende, og heller ikke knytter seg til én bestemt funksjon i samfunnet (Hellesnes 1992: 80), impliserer dette utdraget at DKS kan plasseres i en danningssammenheng.

Videre formuleres argumenter som fremmer kunst og kultur som kunnskap *i seg selv* og *om seg selv*, ikke kun som middel for noe annet og danning i et vidt perspektiv: ”Møte med kunst og kultur gjennom heile oppveksten kan medverke til at born og unge får opplevingar og kunnskap som kan danne grunnlag for deira eigne kreative aktivitetar og evne til å vurdere ulike kunst- og kulturuttrykk” (KKD, 2007: 7). Her fremmes kunstens egenart fremfor behov for kunst utelukkende som et kreativt bidrag til individet, samfunnsutviklingen og næringslivet. Kunnskap i kunst kan hjelpe oss til å forstå og vurdere andre kunst- og kulturuttrykk, og kan være et mål i seg selv. Med denne påstanden kan en sette DKS i sammenheng med utdanning, i hvert fall om en går ut fra følgende presisering: ”[U]tbildningen har ett från början utstakat mål, ett färdig resultat i form av betyg och examen” (Gustavsson, 2009: 97).

”Å forstå kunst og kultur er i mange høve ein læringsprosess. Difor må born og unge få høve til å utvikle ei omfattande kulturforståing slik at dei kan stå rusta til å møte og meistre utfordringane i kunnskapssamfunnet” (KKD, 2007: 7). Med dette retter Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008) seg igjen tilbake til de instrumentelle og danningmessige egenskapene ved kunsten. Opplæring i kunst og kultur er etter alt å dømme utilstrekkelig. Deweys kunstsyn er også i aller høyeste grad instrumentelt, og han fastholder at kunst kan bety noe for oss i vid forstand: For Dewey handler kunstens muligheter om å bidra til rikere menneskelig liv (2008: 196). I Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008) begrunnes altså kunstens verdi ut fra dens abstrakte, instrumentelle evne, med utgangspunkt i det enkelte individ og i det lange løp som kan være til gagn for samfunnet som helhet.

Det er et tankekors at, slik det fremgår i kapittel 4, oppfatningen om at kunst kun er et middel er den som dominerer blant informantene. En kan lese ytringer der informantene forteller hva kunst *gjør* med dem og *gir*; spontant i det konkrete kunstmøtet, men især på lang sikt. Flere bruker musikklytting aktivt i forbindelse med skolearbeid. Mens et instrumentelt kunstsyn henviser mer til generelle aspekt ved danning, setter flere av informantene kunsten inn i en pedagogisk sammenheng når de sier at de bruker musikk som konsentrasjonsmiddel i forbindelse med skolearbeid. Ulrik på studiespesialisering trakk frem skolekonserten som et peda-

gogisk virkemiddel til å tilegne seg kunnskap på en annen måte enn å lese seg til kunnskap i en bok. Det er ikke musikken som har verdi i seg selv, men snarere hva den kan tjene til. Generell danning eller pedagogisk virkemiddel – like fullt er det nytteaspektet som fremheves. Informantene som melder at de ikke fikk nevneverdig mye ut av skolekonsertopplevelsen annet enn pause fra skolefagene er også med på å sette kunsten i en instrumentell bås. Kunsten DKS presenterer bidrar til en variert og mangfoldig skolegang.

Noen av informantene reflekterer riktignok over kunstens egenverdi. Line på frisørinja uttrykte at skolekonserten gjorde henne nysgjerrigheten på opera, og Petra på medier og kommunikasjon kommenterte at hun ved en annen skolekonsertopplevelse fikk lyst til å skrive en sang. Begge ble, på bakgrunn av et DKS-møte, interessert i musikk. Det eksisterer et arbeidsmarked innenfor musikk, kunst og kultur. Dersom noen elever, på bakgrunn av en skolekonsert får lyst til å velge musikk videre i livet, har ikke DKS utelukkende danningselementer ved seg, men også en konkret utdanningsfunksjon.

Jeg nevnte i kapittel 2 at det er en del av det å gå på skole å lære seg skolens regler og rollen som skoleelev. Er det slik at elevene i møte med DKS må lære seg kunstregler; hvordan oppføre seg i møte med kunst? ”Når kulturen kommer inn i skolen gjennom DKS, inntar man da en tradisjonell monologisk kommunikasjonsstrategi, en oppdragerrolle og en kateterpedagogikk som skolen ifølge intensjonene i læreplanene skal ha beveget seg bort fra?” (Borgen & Brandt, 2006: 11). I møte med skolekonserten lå det implisitte forventninger til informantene om at ansiktet var vendt mot det som skjedde på scenen, elevene skulle være oppmerksomme og stille, og klappe på de "riktige" stedene. De læres opp til kunstnerisk etikette. Men hva med forståelsen av kunsten? Her skisseres noen utfordringer: Om DKS gir utdanning i kunst? Eller om DKS ønsker at elevene skal lære seg å oppføre seg i møte med kunst. "Innholdsmessig skal DKS bidra med et ekstraordinært tilskudd til skolens 'vanlige' aktivitet, men samtidig blir en selvfølgelig del av skolen, både innholdsmessig og metodisk" (ibid: 39). Er DKS blitt "skolsk"? Har pedagogiseringen kommet i veien for selve kunsten? Hvis jeg skulle skissert opp enda en danningfunksjon; *kunstnerisk danning*, hva vil det innebære for informantene? At de skal lære seg å forstå (for så å kunne nyte) kunsten, eller lære seg hvordan oppføre seg i møte med kunst?

"Kunstens autonomi er hele tiden under press, hevdes det. Kunsten blir ikke verdsatt for sin egen del men for de effekter den eventuelt måtte ha. Dermed blir kunsten ikke et mål i seg selv, men et instrument for noe annet" (Haukelien & Kleppe, 2009: 16-17). Ut fra en slik for-

mulering kan det virke som kunstnerisk danning i stor grad handler om å trenes opp til hvordan håndtere kunst. Forholdet mellom danning og utdanning vil kanskje alltid være et spenningsfelt – der kunst og pedagogikk møtes. Kunstsiden vil ivareta den frie og autonome kunsten, og er redd for at kunsten skal bli ”skolsk” og pedagogisert, mens pedagogikkfeltet argumenterer for kunst dersom den kan gi noe i pedagogisk sammenheng. Debatten gir grunnlag for nye spørsmål, noe som er fruktbart for DKS som et sammensatt, kunstnerisk dannelsesprosjekt på utdanningens arena.

Ut fra empirien og teorien bestemte jeg særlig to forståelser av danning som jeg syntes var særlig gjeldende: Danning som individuell erfaring og relasjonell og sosial danning. Det er åpenbart at DKS har dannelsespotensial, men på ulike måter for de ulike individene jeg har intervjuet. Videre vil jeg starte med en oppsummering av masteroppgavens hovedpunkter, og en refleksjon omkring min egen forskning, før jeg antyder interessante forskningsprosjekt som kunne videreført noe av det jeg har startet.

6 Epilog

6.1 Oppsummering

Dette mastergradsarbeidet er sentrert rundt ungdommers erfaringer med skolekonserter i regi av DKS, og forståelser av danning i forbindelse med dette. 20 skoleelever ved ulike utdanningsprogram på videregående skoler fra to forskjellige kanter av landet utgjør mine informanter. Informantene og jeg hadde særlig én felles referanse; operaforestillingene vi så sammen. I lys av dannelsesideer basert på Deweys erfaringsbaserte pedagogikk, og med støtte fra blant andre Gustavsson og Løvlie, ligger fokuset også på informantenes liv generelt, for å ha bedre grunnlag for å forstå hva de uttaler seg på bakgrunn av. Med operaforestillingene som samlingspunkt konsentrerte vi oss derfor også om informantenes forhold til musikk og kunst generelt, og tidligere erfaringer med skolekonserter og andre kunstneriske møter gjennom skolegangen. Jeg har fått bekreftet, som moderne ungdomsforskning også viser, at ungdom umulig kan sees under ett. De møter en skolekonsert med vidt forskjellig erfaringsgrunnlag.

Inspirert av hermeneutiske fortolkningsmåter valgte jeg å dele opp problemstillingen og ta for meg en del ad gangen, for så å utvide til en større dannelsesforståelse og helhet. Først forholdt jeg meg ukritisk til hva informantene faktisk sa om skolekonserten og hva de valgte å fremheve av sine tidligere erfaringer. Deretter gikk jeg tilbake til utsagnene, denne gangen med et mer teorinært fokus. I lys av danningsteoriene og moderne ungdomsforskning var det enkelte former for danning som viste seg særlig gjeldende, og jeg valgte å kalle dem: *danning som individuell erfaring* og *relasjonell og sosial danning*.

Et uventet funn i oppgaven min er at det kan synes som flere av informantene setter musikken de hører på til vanlig i en særstilling i forhold til andre musikkopplevelser. På ulike måter omtaler samtlige informanter musikklytting som stimulerende og opprettholdende for livskvaliteten og som noe som skaper mening, og noen fremhever musikk som en grunnleggende livsbetingelse. Selv om flere forteller om en allsidig musikksmak lot de færreste av informantene seg engasjere nevneverdig av operamusikken i skolekonserten. Det kan synes som de fleste kan tåle og like mye, så lenge de får velge musikken og omstendighetene selv. Elevene som likte operamusikken uttrykker større musikalsk fagkunnskap enn de øvrige. Samtidig er mange enig i at budskapet i forestillingene passet for skoleelever på videregående.

Ungdommene har noe noenlunde felles alder, og deler visse erfaringer, men bortsett fra det er informantene 20 ulike individer med ulik erfaringsbakgrunn. Når de møter opp på en skole-

konsert, er opplevelsen og utbyttet i stor grad basert på deres individuelle erfaringer. Noen informanter forklarer at det er viktig for dem å føle seg inkludert i det kunstnerne vil presentere og etterspør initiativ fra DKS om å sette seg inn i ungdommenes interesser og generelle livsverden. Et vesentlig poeng i forhold til danning som individuell erfaring er at informantene ønsker å kunne se relevansen til eget liv og egne erfaringer for å kunne knytte opplevelsen til en større sammenheng. Først da vil opplevelsen bli meningsfull for dem. Dette reiser noen utfordringer for DKS, som jobber ut fra en målgruppetenkning, og med prinsipper som sier at ordningen skal *favne om alle* (KD, 2007: 22, min kursiv).

Ut fra informantens utsagn fremgår det at sosiale og relasjonelle aspekt også spiller en viktig rolle for ungdommenes møte med skolekonsertene. Det sosiale fellesskap har stor betydning for mange, både i forhold til generell musikksmak, sin rolle i publikum, og hvordan de uttaler seg om skolekonserten. I tillegg fremhever flere informanter en annen side ved relasjonell og sosial danning; kunst og kultur kan gi nyttig bidrag i forhold til å skulle dannes inn i samfunnet. Hvordan oppføre seg på konsert er noe som tar tid å lære, er det en informant som påpeker, og flere fremhever publikumsoppførsel som betydningsfull kunnskap som kan komme til nytte senere i for eksempel arbeidslivet. Å få ulike kunstformer presentert gjennom DKS kan også øke forståelsen for andre.

En annen interessant oppdagelse er det instrumentelle kunstsynet som dominerer blant informantene. I likhet med Dewey argumenterer informantene for betydningen av musikken de hører på til vanlig, og kunst generelt, ut fra hva den gir og gjør med dem på ulike arenaer. Igjen skiller musikkelevne seg fra de øvrige når de også fremhever kunstens egenverdi ved å si at kunst er viktig i seg selv, og at en trenger opplæring i kunst for å forstå og sette pris på kunst. Her tilfører informantene viktige bidrag i debatten rundt DKS, kunsten de presenterer, og forholdet mellom danning og utdanning. DKS skal medvirke til realisering av skolens læringsmål, men samtidig frykter DKS-sekretariatet pedagogisering av kunsten. Jeg tror ikke DKS-sekretariatet kommer utenom at de presenterer kunst som skal utdanne ettersom møtene foregår i skoletiden og ungdommene vet av lang erfaring at de er på skolen for å lære. Og skulle DKS-ledelsen hevde at de presenterer kunst for kunstens skyld, er dette verdiløst så lenge mottakerne søker etter en bakenforliggende funksjon og meningssammenheng ved kunsten.

6.2 Veien videre

”De forventede effektene av kunst- og kulturformidling for barn og unges livsløp, er et håpsprosjekt”, skriver Borgen og Brandt (2006: 35). Det spørs hva de forventede effektene er ment å være. Denne oppgaven har vist at alle informantene hadde noe å si om skolekonserten etter applausen, både om musikken, budskapet og omstendigheter rundt. Intervjurundene fungerte som en refleksjonssituasjon; elevene fikk tid og ro til å tenke gjennom det de hadde opplevd på en annen måte enn hva som åpenbart er vanlig, i hvert fall etter skolekonserter på videregående skole. Informantene fikk konkrete spørsmål og ble utfordret til å si noe, og alle hadde noe å fortelle som de hadde festet seg ved. I utsagnene til elevene er det flere som antyder at for- og etterarbeid hadde gitt dem mer. Min forskning viser noe om hva 20 elever sitter igjen med etter en skolekonsert, men jeg har ikke belegg for å uttale meg om de øvrige elevene i publikum. Det hadde derfor vært interessant å studere konsekvensene og effekten av både for- og etterarbeid, og kanskje sammenliknet med manglende for- og etterarbeid.

Ettersom elever på videregående skole har fått kunstneriske tilbud gjennom flere år, kan denne studien si noe om DKS’ virkning på lang sikt. Da jeg spurte elevene om de husket noen konkrete kunstneriske møter gjennom skolegangen var det særlig to ting som ble gjentatt: Det ene er at de husker detaljer i kunstneriske møter der musikk sjangeren liknet musikk de vanligvis hører på, det andre er at de erindrer DKS-møter der formidleren appellerte til publikum. Dersom de forventede effektene er at elevene gjennom kunstneriske møter i regi av DKS skal begynne å like nye kunstformer de får presentert, og dannes til fremtidens billett kjøpere, viser denne studien at enkelte ble nysgjerrige på musikkstilen, og stiller seg åpne for å få mer kjennskap til sjangeren. Hovedinntrykket er likevel at flesteparten syntes det beste med skolekonserten var å få fri fra skolen, en pause fra skolefagene. Når variasjon i hverdagen blir fremhevet hos mine informanter som positivt med DKS-møter, kunne det vært interessant å studere DKS-konserter kan fremme læring nettopp på grunn av at det gir pusterom fra det faglige. Kan DKS-konserter påvirke konsentrasjonen i arbeid med skolefag?

Dersom de ønskede effektene er å danne elever til fremtidens billett kjøpere til kunst og kultur, kunne en interessant forskning vært konsentrert rundt informantene fra denne studien, noen år frem i tid, der fokuset fortsatt ligger på deres forhold til musikk og kunst. I en slik studie kunne en funnet ut om DKS gjennom skolegangen har hatt en effekt for kunstens betydning i voksen alder.

Et åpenbart funn i denne oppgaven er at elevene på studieretningsfag musikk var de mest engasjerte ovenfor skolekonserten. Er det slik at "[...] for å verdsette kunst (som opplevelse) må vi ha lært å verdsette kunst (som kunnskap)?" (Borgen & Brandt, 2006: 10). Som supplement til denne studien ville det vært spennende og gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med mange musikkelever etter den konkrete skolekonserten, for å se om Nina og Mariam var unntak, eller om de er representative for elever på musikklinja. Ole Marius Hylland (2010) stiller spørsmål om DKS bør tilby spesialtilpasset kunst, noe annet for musikklinja enn til de øvrige. Hvis det stemmer at en får mer ut av kunst dersom en har konkret kunnskap og mange erfaringer om kunst, hva er å spesialtilpasse i denne sammenhengen? Hvordan skulle DKS lagt opp et spesialtilpasset program for videregående? Hvordan ville det gitt seg utslag i synet på høy og lav kultur? Kunne spesialtilpasning i DKS-tilbud gitt samfunnsmessige konsekvenser: stigmatisering og elitisme blant ungdommene?

Øye påpeker et viktig poeng som fremhever betydningen av forskning på DKS med elevperspektiv: "I sentrum for formidlingen som gjøres av alle som administrerer ordningene – produsenter, musikere og pedagoger – står elevene. Men først og fremst gjennom stedfortredere, voksne som skal tenke på barn og unges verdier og ønsker" (2009: 3). En ordning som DKS, som er etablert for barn og unge, må aldri se seg lei på forskning hvor barns og de unges stemme blir hørt. Mitt beste tips til videre forskning er flere studier, mer nyansert forskning på de unges møte og opplevelse av DKS.

Litteraturliste

- Amundsen, Ø. & Solbu, E. (2006) *Konsertformidling gjennom 38 år - et historisk streif med vekt på Skolekonsertene. Arabesk*, 1-06, Oslo,
- Bale, K. (2009) *Estetikk: en innføring*. Oslo, Pax.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006) *Ekstraordinært eller selvfølgelig?: evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo, NIFU STEP.
- Christophersen, C. (2009) *Rytmisskoleundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. Norges musikkhøgskole.
- Dewey, J. (1966) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, The Macmillan Company / The Free Press.
- Dewey, J. (1980) *Art as experience*. New York, Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. Århus, Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008) Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934). *Estetisk teori: en antologi*. Oslo, Universitetsforl., s. S. 196-213.
- DKS (2011): *Den kulturelle skolesekken*. [Internett]. Tilgjengelig fra: www.denkulturelleskolesekken.no [Nedlastet 09.06.2011].
- Drotner, K. (1995) *At skape sig selv: ungdom, æstetik, pædagogik*. København, Gyldendal.
- Fossheim, H. J. (2009) Informert samtykke. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.etikk.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/> [Nedlastet 10.06.2011].
- Galåen, A. (2008) *Frafall i den videregående skole: det 11. skoleår - et hinder i søken etter mening?*, Tromsø.
- Gustavsson, B. (2001) *Dannelse som reise og eventyr*. I: Kvernbekk, T. red. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo, Gyldendal akademisk, s. s. 31-48.
- Gustavsson, B. (2004) *Kunskap i det praktiska*. Lund, Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2009) *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm, Liber.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Haukelien, H. & Kleppe, B. (2009) *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur: evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*. Bø, Telemarksforskning.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005) *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo, Abstrakt forl.

Hellesnes, J. (1992) Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*. [Oslo], Ad Notam Gyldendal, s. s. 79-103.

Helsedirektoratet (2009) *Hva er vitsen med følelser?* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.helsedirektoratet.no/psykiskhelse/gode_rad/hva_er_vitsen_med_foeluser_234184> [Nedlastet 09.09.2011].

HIB & UR (2009) *Uni Rokkansenteret. Den kulturelle skolesekken* [Internett], Bergen, Høgskolen i Bergen og Uni Rokkansenteret. Tilgjengelig fra: <<http://rokkan.uni.no/dks/>> [Nedlastet 07.09.11].

Hjetland, H. (2009) Ikkje la PISA dominere opplæringa. *Bedre skole* [Internett], 1-2009. Tilgjengelig fra: <<http://folk.uio.no/sveinsj/Bedre%20skole%20mars09%20Pisa-debatten.pdf>> [Nedlastet 08.05.2011].

Hylland, O. M. (2010) Skolekonserter i videregående skole. Kartlegging og erfaringer. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/1035/1/1803.pdf>> [Nedlastet 31.03.2011].

Imsen, G. (1998) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo], Tano Aschehoug.

Imsen, G. (1999) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug.

Imsen, G. (2005) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2008) *Humaniora: en innføring*. Oslo, Universitetsforl.

KD. (2006a) *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet. Nedlastet 30.10.11 fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

KD. (2006b) *Hva er Kunnskapsløftet?* Oslo, Kunnskapsdepartementet. Nedlastet 03.11.11 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>

KD. (2006c) *Prinsipp for opplæringen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet. Nedlastet 04.11.11 fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Kjørup, S. (1996) *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

KKD. (2004) *Kulturløftet. Politisk regnskap 2005-2009*. Oslo, Kultur- og Kirke departementet.

KKD. (2007) *St.meld. nr. 8 (2007-2008). Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo, Kirke- og kulturdepartementet.

Knausgård, K. O. (2010) *Fjerde bok*. Oslo, Oktober.

Korsgaard, O. (2004) Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: mellem skolen for livet og skolen for lyst. *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforl., s. s. 275-288.

Krange, O. & Øia, T. (2005) *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

KUF (1996) *Vidaregåande opplæring etter Reform 94* [Internett], Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Tilgjengelig fra:

<<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404>> [Nedlastet 08.05.2011].

KUF. (1997) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kvile, S. (2011) *Mellom liten og stor - tonar og ord: Ein diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i Den kulturelle skulesekken*. Høgskolen i Bergen, Griegakademiet.

Løvlie, L. (1989a) Erfaring som handling. *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo, Universitetsforlaget, s. S. 147-178.

Løvlie, L. (1989b) Mot et utvidet danningsbegrep. *KULT - i kulturforskningens tegn: en antologi*. Oslo, Pax, s. S. 211-228.

Madsen, C. & Munch, P. (2005) Indledning til en klassiker. *Demokrati og uddannelse*. Århus, Forlaget Klim, s. 9-19.

NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>> [Nedlastet 03.06.2006].

NESH (2010) *Anonymisering og avidentitetifisering* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskingspraksis/Anonymisering/>> [Nedlastet 02.06.2011].

Nielsen, H. B. (2009) *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo, Universitetsforl.

NSD (2011) *Personvernombudet for forskning* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/samtykke.html> [Nedlastet 04.06.2011].

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

Rørøsgaard, U. T. (2006) *Oppdagelse og oppdragelse: den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*. [U.T. Rørøsgaard].

Svendsen, Lars Fr. H. (1999): *Kjedsomhetens filosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Sæle, I. (2007) *Ungdom og bærbar musikk*. Høgskolen i Bergen.

Sælthun, A. B. (2008) *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen. Hans-Georg Gadamer og John Dewey*. Universitetet i Oslo.

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

Walstad, P. H. B. (2006) *"Dannelse og Duelighet for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

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

Øye, H. (2009) *Skolekonserten: Det magiske møtet? Hvordan 8 ungdomsskoleelever opplever skolekonsertene*. Norges musikkhøgskole.

Aasen, H.-B. (2011) *Barns ulike møter med kunst og kultur: Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken* Universitetet i Bergen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Infobrev til skolene om forskningsprosjektet

Til skoleledere, lærere, foreldre og foresatte:

Informasjon om forskningsprosjekt og forskerbesøk på _____ vgs.

Uni-Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen har fått i oppdrag fra Kulturdepartementet å gjennomføre et treårig forskningsprosjekt på Den kulturelle skolesekken (DKS). DKS er en ordning som innebærer at alle elever i grunnskolen og på videregående skal motta et profesjonelt kunst- og kulturtilbud flere ganger i løpet av skoleåret. Gjennom DKS skal elevene bli kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk. Det er også hensikten at kunstneriske og kulturelle uttrykk skal bidra til gjennomføring av skolens læringsmål. Vårt forskningsprosjekt skal gå over flere år, og inkluderer flere fylker og kommuner. Forskergruppen består av tre seniorforskere og åtte masterstudenter fra UiB og HiB. (For mer informasjon om DKS og forskningsprosjektet, se <http://www.denkulturelleskolesekken.no/>)

Skoleåret 2010-2011 skal forskergruppen gjennomføre undersøkelser i åtte kommuner i fire fylker, deriblant Hordaland. Gjennom dette prosjektet ønsker vi å få oversikt over ulike typer kulturtilbud, ulike organiseringsformer, ulike måter å formidle kunst og kultur til barn og unge på.

Hva innebærer dette for elevene på _____ videregående skole?

Vi vil ha fokus på elevene og hvordan de opplever DKS-tilbudene, men også på ulike typer kunst- og kulturtilbud, og ulike formidlingsformer i DKS. For eksempel ser vi på ulike måter kunstnerne møter elevene på, hvordan de presenterer materialet for dem, måter kunstnere og barn/ungdom jobber sammen og kommuniserer på. Vi kommer til å snakke/konversere uformelt med elevgruppen for å høre deres meninger og tanker om det de har sett og hørt. Dette vil være viktig informasjon for eksempel med tanke på oppfølging og utforskning av hvordan DKS-produksjon oppleves fra elevenes perspektiv. I skoleåret 2010-2011 vil dette blant annet innebære elevintervjuer.

Vi skal ikke filme eller fotografere elevene. Ingen informanter vil bli direkte identifiserbare. Der vi får informasjon om den enkelte elev, vil denne bli behandlet konfidensielt og alle elevene vil bli anonymisert i studien. Vi gjør oppmerksom på at prosjektet er underlagt gjeldende retningslinjer for forskningsetikk og personvern, og at prosjektet er meldt til kontrollorganet *NSD – Personvernombudet for forskning*.

Ønsker du mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt med meg/oss direkte.

På vegne av forskergruppen,

Jan-Kåre Breivik, Prosjektleder og seniorforsker, Uni Rokkansenteret, Bergen.

Tlf 92433023

jan.breivik@uni.no

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta på gruppeintervju i forbindelse med forskning

Jeg tar mastergrad i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen. Masteroppgaven min er en del av en nasjonal forskning på Den kulturelle skolesekken (DKS). Dette er en forskning utført av Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen. For mer informasjon om forskningen, kan dere gå inn på nettsiden: www.rokkan.uni.no/dks.

Mitt bidrag i denne forskningen er å snakke med elever på 2. vgs om hva de tenker om en musikalsk forestilling som nettopp fant sted, og videre hva de husker fra tidligere musikkopplevelser i skolen. Jeg er interessert i få vite noe om hva slags virkning DKS kan ha for elever på langsikt. Det er elever på videregående skole som har lengst erfaring med tilbud fra DKS, og har dermed best grunnlag for å gi informasjon om dette.

Metoden jeg bruker er intervju og observasjon. Jeg skal se forestillingen sammen med deg og medelevene dine, og ønsker å få til gruppeintervju med 3 elever etter forestillingen. Jeg er interessert i hva den allmenne eleven tenker om musikalske innslag i skolehverdagen, så elever av ulikt kjønn, og som har valgt ulike studieretninger på skolen, er positivt for min oppgave.

Spørsmålene vil dreie seg om hva dere opplevde under konserten. Jeg ønsker å la dere få sette ord på hva dere så og hørte. Hva dere tenker om sjanger og målgruppe, om dere har lært noe eller hva dere sitter igjen med etter konserten. Deretter vil jeg prøve å få dere til å mimre fra tidligere musikalske møter som har funnet sted i skolen. Husker dere noe, i så fall hva? Jeg tar med meg diktafon / båndopptaker, men kommer også til å ta notater underveis.

Datainnsamlingen min skal deles med de andre forskerne i dette prosjektet, som alle er underlagt taushetsplikt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, men de andre forskerne kan benytte seg av informasjonen jeg samler inn. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten noen begrunnelse. Opplysningene jeg får vil bli anonymisert og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Hvis du har lyst til å være med på et slikt intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Elever over 15 år kan selv godkjenne og skrive under.

Lurer du på noe, kan du når som helst ringe meg på tlf: 952 49 019, eller sende e-post til eil1kathinka@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, Catharina Christophersen på musikkseksjonen, avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen på tlf. 55 58 59 81.

Studien er meldt til Personvernforbudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Eilen Kathinka Markussen

✂-----

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om Den kulturelle skolesekken.

Navn (med blokkbokstaver): _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____