

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MUS5015

Navn: Vemund Gutvik Korssjøen

Utvikling av en
skolekonsertproduksjon for DKS /
Development of a school concert-
production for DKS

Dato: 28. mai 2021

Totalt antall sider: 57

Forord

For meg endte dette prosjektet opp med å bli veldig ambisiøst, men også veldig givende. DKS sine musikkproduksjoner som kom og besøkte min skole la fra seg et inspirasjonsfrø som har grodd til å bli denne masteroppgaven. Denne driven ble bare forsterket gjennom mor og far sitt engasjement i min musikalske interesse. Så takken må vel først og fremst gå til dem for å forsterke min inspirasjon til musikalsk arbeid.

Jeg vil så takke mine bandmedlem, både de nåværende og de som måtte hoppe av prosjektet. Refleksjon skjer best gjennom interaksjon, har jeg funnet ut. Og interaksjonen med dere har vært gull verdt.

Tusen takk til DKS-produsentene som stilte opp for intervju. Deres ord om feltet har vært både meget interessante og kloke.

Jeg vil takke Solveig Salthammer Kolaas som min første veileder. Du hjalp meg å sette i gang med denne berg-og-dal-banen av en oppgave, og selv om du ikke var veilederen min lenge, er ikke det å kimse på. Videre sender jeg også en stor takk til Roy Aksel Waade som tok på seg veilederoppgaven der Solveig ikke kunne fortsette, og hjalp meg godt i slutten med å få oppgaven i havn.

Takk til dere i 'kollokvie master'-chatten på Facebook, som har stått i det gjennom hele veien og hjulpet hverandre med støttende ord og nyttige kilder. Dere er rå!

Takk til medstudenter for samtaler og støtte. Det var godt å snakke ut om masteroppgaven, og alt annet selvfølgelig.

Til slutt vil jeg takke min samboer og forlovede Nina, som har sammen med Nala vært så å si den eneste sosiale interaksjonen jeg har hatt de to siste månedene før innleveringen. Dere hjalp meg å ikke bli gal. Vel, galere er kanskje mer riktig.

-Vemund-

Sammendrag

Utvikling av en skolekonsertproduksjon for DKS

I denne masteroppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan jeg kan utvikle en skolekonsertproduksjon gjennom medvirkning fra mitt ensemble og DKS-produsenters innspill. Produksjonen er basert på selvskreven barnemusikk med fokus på å formidle følelser, og målgruppen er 1-4. klasse. Fokuset i oppgaven er på hvordan ensembles kollektive bidrag og medvirkning påvirker innøving av repertoar og utvikling av en skolekonsert. I tillegg er det utført semistrukturerte intervju med DKS-produsenter om utvalgsprosessen i DKS. Teorier som bl.a. Kari Holdhus' betraktning av det verkorienterte paradigmet, Elin Angelo & Signe Karlsnes' ord om profesjonsdilemmaer og rollebevissthet og R. Keith Sawyers tanker om gruppekreativitet og gruppeflyt blir vektlagt i analysen. Gjennom Aksel Tjoras stegvis deduktive-induktive metode, aksjonslæring fra Tom Tiller og videografisk analyse etter Hubert Knoblauch sine definisjoner, utvikler jeg konsepter basert på resultatene som *delt eierskap*, *den selvproduserende gruppen* og *den verkorienterte dørstokken*, samtidig som jeg legger vekt på kunsten å formidle.

Abstract

Development of a school concert-production for DKS

In this master's thesis I wish to find out how I can develop a school-concert production through participation from my ensemble and input from DKS-producers. The production is based on self-written children's music with a focus on conveying feelings, and the target group is 1-4th grade. The focus of this thesis is on how the ensemble's collective contributions affect rehearsal of repertoire and development of a school concert. Additionally, it is done semi-structured interviews with DKS-producers about the selection process in DKS. Theories such as Kari Holdhus' consideration of the work-oriented paradigm, Elin Angelo & Signe Karlsnes' words on proficiency dilemmas and role awareness and R. Keith Sawyers thoughts on group creativity and group flow will be emphasized in the analysis. Through Aksel Tjora's stepwise deductive-inductive method, action-based learning from Tom Tiller and videographic analysis after Hubert Knoblauch's definition, I develop concepts based on the results such as *split ownership*, *the self-producing group* and *the work-oriented doorstep*, while also emphasizing the art of conveying.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Om produksjonen	2
1.3.1 Ensemblet gjennom prosjektperioden og fokusområder.....	3
1.4 Den Kulturelle Skolesekken – fra Rikskonsertene til Kulturtanken	4
1.3.1 DiSko-prosjektet	6
2. Teori	7
2.1 Litteraturgjennomgang	7
2.2 Kari Holdhus – Det verkorienterte paradigmet	8
2.2.1 Videre arbeid med DiSko – Erfaringsrapport	10
2.3 Angelo & Kalsnes - kunstner eller lærerrollen?.....	12
2.4 R.Keith Sawyer – group creativity & group flow	13
3. Metode.....	16
3.1 Metodologi - å forske med kunsten.....	16
3.1.1 Aksjonslæring	17
3.2 Datainnsamling.....	18
3.2.1 Videoobservasjon av ensemble.....	18
3.2.2 Semistrukturerte intervju med produsenter.....	19
3.2.3 Etikk og samtykke.....	20
3.3 Kvalitativ analyse med SDI-metode	21
3.3.1 Videografisk analyse av ensemble.....	23
3.4 Fremstilling av resultater – forskerfortellinger	25
4. Resultat.....	26
4.1 Intervjusvar – koder og kodegrupper	26
4.1.1 Utvalg – rammer og vektlegging	26
4.1.2 Skolefunksjon – elever og lærere.....	28

4.1.3 «Portalen»	30
4.1.4 Neste søkerunde	31
4.2. Scenario 1 - «Diktatoren og gjøkene»	31
4.3 Scenario 2 - «Sangens transformering»	33
5. Diskusjon.....	35
5.1 Kunsten å formidle	35
5.2 Delt eierskap.....	36
5.3 Den selvproduserende gruppen	37
5.4 Den verkorienterte dørstokken	38
6. Avslutning	40
6.1 Videre forskning.....	42
6.2 Avsluttende kommentar	42
7. Litteraturliste	43
7.1 Vedlegg 1 – Spørreskjema for bandmedlem	46
7.2 Vedlegg 2 – samtykkeskjema for produsenter	49
7.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	52

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Det som vanligvis var biblioteket ved Rørvik barne- og ungdomsskole, var nå blitt gjort om til en ring av puffer og puter, og alle bokhyllene hadde blitt skyvet inn til veggen. Det som i stedet prydet sentrum av rommet, var et keyboard med en mikrofon framfor seg, med en stående kontrabass på venstre side og en cajon på høyre side. De andre i klassen min virket likegyldige til situasjonen. Så lenge det var et avbrekk fra matteundervisningen så sa de ingenting. Det var uansett relativt lite musikkinteresse hos folk der jeg bodde. Jeg kjente derimot på en glød inni meg da jeg så musikkinstrumentene i all sin prakt, og satte meg på fremste rekke for å få lyden rett i fleisen. Inn kom musikerne og møtte et beskjedent publikum med enda mer beskjeden applaus. De snakket litt om hvem de var, og så satte de i gang med å spille. Jeg lot lydbølgene forbarme seg over meg, og var helt oppslukt i forestillingen. For musikerne var det kanskje bare enda en konsert-dag å få unnagjort. For klassen min var det ganske sikkert en underholdende distraksjon. For meg var det definitivt alt jeg hadde ønsket meg.

Omtrent slik opplevde jeg min første skolekonsert, i regi av DKS. Jeg var et meget musikkinteressert barn som var uttørket på kulturelle opplevelser av noe som helst slag. I tillegg ble jeg også sett på som «en av de rare» på grunn av min overentusiasme for musikk. Når vi skulle synge allsang til CD-spilleren mens teksten ble vist på veggen med lysbildefremviser, danset jeg med til musikken. Dette fikk foreldrene mine beskjed om at jeg måtte unngå å gjøre i fremtiden. Heldigvis kjente foreldrene mine meg godt nok til å vite at å informere meg om dette hadde vært bortkastet tid. I det minste fikk jeg ikke beskjed om å sitte stille når det var skolekonserter, da lærerne fulgte heller med på konserten og resten av klassen min. Av og til kom det kjente artister, og andre ganger kom teateroppsetninger med morsomme og rare karakterer. Selv om jeg ikke husker noe spesifikt fra disse forestillingene, vet jeg at jeg ble engasjert og ivrig hver gang, og at det beriket min skolegang på en positiv måte.

Nå som jeg er utdannet musikk lærer, har jeg funnet interessen for å skrive barnesanger og iverksette min egen produksjon av skolekonserter. I dette arbeidet har jeg virkelig fått kjenne på oppoverbakken som er å ikke bare gjøre seg kjent som musiker, men en anerkjent låtskriver og musiker for barn og unge. I forbindelse med Den Kulturelle Skolesekken (videre referert til som DKS) er det mange dedikerte, dyktige og profesjonelle kunstnere som konkurrerer om relativt få plasser i skoleprogrammet.

På bakgrunn av dette er det noen personer i DKS som er nødt til å gjøre dette vanskelige utvalget fra år til år, og hvert år meldes inn nye produksjoner som skal vurderes, i tillegg til produksjonene som allerede har vært brukt. Dermed dukket det opp noen spørsmål i hodet mitt i eget arbeid: Hva er det som vektlegges? Hvilke rammer er det som er med i spill? Via intervju med musikk-ansvarlige produsenter i flere kommuner og fylkeskommuner har jeg fått svar på disse spørsmålene, og til gjengjeld fått innsikt i hvordan jeg kan koble informasjonen opp mot egen utvikling av skolekonserter.

Gjennom denne studien ønsker jeg å forbedre egen praksis i utvikling av skolekonserter, samt belyse hvordan utvalgsprosessen i DKS blir utført og rammene som påvirker den, og videre koble dette til eget arbeid.

1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen i oppgaven lyder følgende:

Hvordan kan jeg utvikle en skolekonsert-produksjon for DKS gjennom medvirkning fra mitt ensemble og innspill fra DKS-produsenter?

Jeg har benyttet et kunstnerisk-kvalitativt forskningsdesign der SDI-metode (Tjora, 2017, 2019) og aksjonslæring (Tiller, 2006) har vært sentrale i forskningsstrategien.

Hovedmetodene for innsamling av data har vært videoobservasjon av ensemblet (Tjora, 2017; Knoblauch, 2008) og semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med 7 produsenter i DKS.

Resultatene fra disse forskningsområdene vil så bli analysert, sammenlignet med hverandre og diskutert opp mot relevant teori for å finne interessante momenter.

1.3 Om produksjonen

Produksjonen er basert på selvskreven barnemusikk, som omhandler situasjoner og følelser jeg selv har opplevd som barn, assosiert både med hva jeg anså som reelle problemer, humoristiske situasjoner, glede med musikk og, senere i livet, refleksjoner over det å vokse opp. Den tilhørende musikken er meget variert sjangermessig, og er i større grad preget av det tekstlige i utformingen av arrangementene og musikalske landskap. Det generelle formålet er å treffe barn med budskap og tematikk som relaterer til deres hverdagsverden, og formidle følelser som ikke er lett å snakke om gjennom musikk og formidling. Dette vil forsterkes med ulike former for dramatisering. Målgruppen vår er barn i grunnskolen fra 1-4. klasse. Å lage en konsert med målgruppe i betraktning kan påvirke utviklingsstrategien. I Dahls

masteroppgave (2016) ønskes det å finne ut hvordan barn i alderen 6-8 år opplever musikk. I hennes observasjoner av konsert 1 med kun instrumentalmusikk så hun at barna synkroniserte kroppen til elementer i musikken (s. 74) og at det kroppslige uttrykket kunne være en indikering på at de blir emosjonelt beveget av musikken (s. 75). Det oppsto størst grad av bevegelse når musikken gikk i raskt tempo, som barna opplevde som glad (s. 76). Fra gruppeintervju fant Dahl at barna syntes musikken var trist når det var mørke toner og musikken var rolig (s. 72). Ansiktsuttrykkene til musikerne forsterket dette, som indikerte at formidlingen til musikerne var utslagsgivende for den emosjonelle opplevelsen (s. 75). Ved konsert 2 mistet tidvis barna fokus, særlig når det var lite energi i musikken og når det var rolig musikk. Barna ble fokusert igjen når de ble invitert til å synge/klappe med, og når utøverne dirigerte barna til å synge sterkt/svakt (s. 81). Slik resultatene til Dahl viser, vil elementer som formidling, inkludering av publikum og musikalske virkemidler som tempo og tonalitet være viktige for den emosjonelle opplevelsen av barn i 1-4. klasse. Selv om Dahls forskning er kun for de yngre barna i vår målgruppe, anser jeg hennes betraktninger som verdifulle i egen utvikling.

Ensemblet består av meg som keyboardist og vokalist, i tillegg til en gitarist, bassist og trommeslager. Imellom sangene har ensemblet dialog som bindende ledd og overgang til tematikken i sangene. I skolekonserten får jeg en naturlig fremtredende rolle som vokalist og dermed frontfigur, og er i stor part deltakende i dialogen (og monologen) som foregår imellom låtene. Det er også lagt opp til dialog med publikum, hvor det stilles spørsmål til låtene, samt noen låter hvor det oppfordres til dansebevegelser og allsang.

Det naturlige tidsforløpet for konserten ligger mellom 30-40 minutter, avhengig av endelig utforming som har å bli ferdigstilt.

1.3.1 Ensemblet gjennom prosjektperioden og fokusområder

Ensemblet er bestående av musikere fra musikk lærerutdanningen ved NORD Universitet Levanger. Vi er kjent fra før av, og jeg vet hva de er i stand til som musikere. Ettersom jeg går inn i forskningssituasjonen som fullstendig deltaker (Tjora, 2017, s. 68) er jeg like mye medskapende bandmedlem som ensemblet, men med en ledende rolle som bandleder i tillegg. Tidligere har jeg framført musikken min for barnehager, samt noen adskilte konserter hvor jeg hadde et tilsvarende ensemble. Til forskjell fra tidligere utviklingsarbeid jeg har gjennomført med ensemble, ønsker jeg å finne ut hvordan et fokus på ensemblets kollektive bidrag, sammen med innspill fra DKS-produsenter, påvirker innarbeiding av repertoar og utvikling av en skolekonsert,. Forskningsarbeidet med ensemblet ble utført gjennom studieåret 20/21, hvor

første dokumenterte øvelse fant sted 28. september og siste øvelse 29. april. Halvveis gjennom forskningsperioden måtte bassisten si fra seg rollen, og en ny bassist tok over 2 måneder senere. Det tok ekstra lang tid å få satt i gang øvelser igjen, da korona-viruset gjorde det vanskelig å organisere og fullføre øvinger.

Ved sluttperioden kunne ikke gitaristen fortsette, men en ny gitarist fikk tatt over 3 uker senere, noe som ga oss mulighet til å dokumentere 2 øvinger til før forskningsprosjektets slutt. En konsekvens av denne gjennomføringen er at produksjonen ikke ble ferdig, da utskiftninger av bandmedlemmer i tillegg til pauser i øving pga. korona-virus har hindret fremgang i arbeidet. Det som da vil bli lagt vekt på i denne oppgaven ifm. produksjonen, er gruppearbeidet i seg selv, oppstarts- og bearbeidingsfasen av produksjonsutviklingen. Totalt ble det utført 6 dokumentasjoner av øvinger med fokus på utvikling av skolekonserten, med noen udokumenterte øvinger imellom, hvor fokus har vært på musikken. 4 av disse øvingene har vært med hele ensemblet, mens 2 har vært uten trommeslager til stede. Vi valgte å jobbe på en annen måte når trommeslageren var borte, som med manus eller én låt gjennom hele øvingen. Ut ifra dette dukket det opp interessante tilnærminger og fremgangsmåter for bearbeiding av stoffet, som vil komme frem senere i analysen.

1.4 Den Kulturelle Skolesekken – fra Rikskonsertene til Kulturtanken

«DKS-ordningen er kjernen i regjeringens politikk for kulturformidling til barn og unge, og er unik i verdensammenheng ... Den kulturelle skolesekken (DKS) er en nasjonal ordning som sørger for at alle skoleelever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur i skolen. Gjennom ordningen får elevene mulighet til å oppleve, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for ulike kunst- og kulturuttrykk. Kulturtilbudet skal være av høy kvalitet, og vise hele bredden av de seks kulturuttrykkene: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst.» (Kulturtanken, u.å.)

Dette er de første ordene som møter de som utforsker Kulturtankens nettside om DKS. I denne presentasjonen av ordningen ser vi at alle seks kulturuttrykk skal tilbys til barn og unge. Men det første utgangspunktet for landsdekkende konserter i Norge hadde ikke dette som utgangspunkt. Navnet «Kulturtanken» ble til så sent som 2016. Det ble ikke stedfestet før det ble besluttet av Kulturdepartementet i 2015 at Den Kulturelle Skolesekken sin virksomhet skulle samles under et banner (Pressemeld. 79/15, 2015). Før Kulturtanken var det «Rikskonsertene», som ble etablert i 1967.

Slik Anne Grimstad Fjeld (2007, s.7). skriver, var formålet med ordningen hovedsakelig å levere kvalitetsmusikk til alle mennesker i Norges land. Administrasjonen besto den gang av

kun fem personer, hvor Leif Braseth var ansvarlig for skolekonserter

I den første utredningen var det et eget kapittel for skolekonserter, men det ble ikke presisert ytterligere enn at «man skulle da drive med skolekonsertvirksomhet rundt omkring i skoler». I et intervju med Fjeld forteller Braseth om den aller første skolekonserten i Giskehallen i Sandnes, 23. september 1968. Her var det ikke bare ungdomsskoleelever som var vitne til konserten, men også undervisningsminister Bondevik og mange ledende i norsk musikkliv (Fjeld, s. 8). Etter hvert som konsertvirksomheten ble til konsertturnéer, kom en ny utredning om hvordan skolekonsertvirksomheten skulle drives:

”Grunnlaget, det var jo da egentlig å få tilrettelagt og få formidlet konsertvirk... musikk på høyt kunstnerisk nivå, altså få til en opplevelse av musikk som kunstart, men med flere forskjelligartede musikkgenre. Og grunnlaget, det var en produksjon av konsertvirksomheten, tilpasset alderstrinnet på skolene, og en viktig del av dette der var det pedagogiske materialet” (Braseth 01, 2007:1, i Fjeld, 2007).

Her ser vi at elementer som tilrettelegging, alderstilpasning, bred utforskning av musikk som kunstart og pedagogisk materiell ble tatt med i betraktning allerede etter de første skolekonsertopplevelsene. Disse momentene har blitt ivaretatt og bygget på i videre konsertvirksomhet for barn og unge. Senere i 1990-tallet kom signaler gjennom skole- og kulturpolitiske meldinger, handlings- og læreplaner om at samarbeidet mellom kultur og skole skulle styrkes (Breivik & Christophersen, 2013 s. 17).

Dette ble aktualisert gjennom ordningen som ble kalt Den Kulturelle Skolesekken i 2001, og var underlagt Rikskonsertene. Da Rikskonsertenes ble til Kulturtanken i 2016, og det ble utført omstillingsarbeid hvor skolekonsertordningen skulle fases ut (Holvik, 2017, s. 4) og utviklingen av en søkeportal ble iverksatt (s. 11). Fra nyere rapporter ser vi at egenaktivitet i DKS har fått større vektlegging, hvor elevene har en medvirkende rolle:

«Den kulturelle skolesekken skal gi alle barn og unge i Norge muligheten til å la seg inspirere, engasjere og forløse egen kreativitet. Det er derfor av avgjørende betydning at elevene opplever at DKS-ordningen er til for dem, og at de har en rolle i utformingen og gjennomføringen av den. (Strand, 2019, s. 8)

Det er over 50 år siden Rikskonsertenes og de første skolekonsertenes tilblivelse. Under Rikskonsertene skulle DKS tilby musikk av høy kvalitet for barn og unge (Holvik, 2016, s. 4). Nå som Kulturtanken har ansvar for DKS, skal DKS i stedet tilby kunst- og kultur av høy kvalitet med barn og unge.

1.3.1 DiSko-prosjektet

Med Kulturtankens overtagelse av ansvar for DKS, ble de underlagt et mandat som er fastsatt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet i fellesskap. En av disse ansvarsoppgavene er å «basere sitt arbeid på forsknings-, forsøks- og utviklingsarbeid.

Initiere forsknings- og utviklingsarbeid, og stimulere til og samarbeide med ulike fagmiljøer om slikt arbeid på regionalt og nasjonalt nivå.» (Kulturtanken, 1. juni 2017).

I lys av dette ble det initiert et innovasjonsprosjekt ved navn DiSko, som skulle vare i 3 år fra 2017-2020 og hadde som mål å utvikle nye praksiser for skolekonserter i Norge.

Det ble uttrykt et ønske om å levere konserter og andre kunstformer for elever på en slik måte at det kunne oppstå eierskap for alle deltakerne. Dette inkluderte også lærerne, som skulle være mer inkludert og deltagende i selve utformingen og gjennomføringen av produksjoner og dermed en likestilt profesjonell samarbeidspartner på linje med kunstnerne og produsentene (DiSko, u.å.) Dette prosjektet foregikk på selve skolene, hvor produksjonene og kunstnerne fant sted over lengre tid, i motsetning til de kortvarige besøkene slik tidligere skolekonserter er blitt presentert. Det ble utformet en problemstilling som lyder følgende:

Hvordan kan dialogorienterte konsertpraksiser utformes og utvikles på en slik måte at de lettere kan integreres meningsfullt og profesjonelt i skolers daglige virksomhet, og hvordan kan skoler legge til rette for at en slik integrering kan finne sted i arbeid med læring og dannelse? (DiSko, u.å.)

For å presisere hva «dialogorienterte konsertpraksiser» uttaler administrativ leder for DiSko-prosjektet, Egil Rundberget seg slik: «- "Dialogorientert" vil si at hele prosessen omkring hva slags aktiviteter som skal skje på skolen, hvilke utøvere som skal benyttes, planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering, skal utvikles i dialog med skolene og utøverne, forklarer han.» (DiSko, u.å.). Gjennom denne dialogen er målet at skolekonserternes relevans for elevenes hverdag og livsverden blir styrket, slik at opplevelsen for alle aktører får større meningsbæring.

Forskergruppen besto hovedsakelig av forskere fra Høgskulen på Vestlandet (HVL), samt en forsker fra NORD Universitet. Gjennom denne perioden ble det produsert samhandlingsmodeller gjennom innovative utprøvinger og forbedringer via didaktisk designforskning, samtidig som det foregikk en kontinuerlig diskusjon om endringer i den regulære skolekonsertpraksisen i Kulturtanken og DKS.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg begynne med å presentere litteraturen som blir benyttet i denne oppgaven. Videre vil jeg trekke fram teorier rundt DKS, rollebevissthet og gruppekreativitet som vil bli anvendt til drøfting i diskusjonskapitlet.

2.1 Litteraturgjennomgang

DKS har vært under forskningslupen siden dens eksistens, men har vært stadig mer fremtredende gjennom årene. Dette har gjort letingen av tidligere forskning både meget interessant og tidkrevende, da man ikke kan inkludere alle mulige forskningsoppgaver som gjeldende teori. Utvalget av teori gjeldende DKS vært hovedsakelig basert på nyere forskning, da ved gjennomgang av disse tekstene kan man se at forskningskretsen baserer sin teoriutvikling på den noe eldre forskningen, men som er likevel interessant. Dermed er det grunn til å tro at den nyere forskningens gyldighet, i lys av tidligere forskning, er av god kvalitet og samtidig bringer metoder og allerede etablerte teorier inn i nåtidsverden med nyere utprøvinger og empirisk materiale som er koblet nærmere til dagens forskeres praktiske virksomhet.

Innledningsvis benyttes Anne Grimstad Fjelds masteroppgave *Samspill - Om tilrettelegging og bruk av Rikskonsertenes skolekonserter som pedagogiske tekster* (2007) for å gi et historisk innblikk i Rikskonsertenes historie. Hennes utgangspunkt i oppgaven er at betraktningen om at skolekonserten er en pedagogisk tekst, og momenter som vektlegges er elevenes opplevelse, monologisk mot dialogisk formidling, mangfoldighet og adaptasjon av innhold. I Torild Wagle Christensens mastergradsavhandling *Når musikken gir mening – Hovedtrekk i en studie av kvalitet i skolekonserter* (2015) ønsker hun å utvikle språket om kvalitet innen skolekonserten, som er et overordnet mål for DKS og Rikskonsertene (i dag Kulturtanken). For økt samarbeid innen kvalitetssikring blant aktørene i DKS kreves det å utvikle noen felleskriterier gjennom felles forståelse for språket.

Kari Holdhus sin artikkel *Skolekonsertene og skolekonteksten: Mellomverkorientering og kunstdidaktikk* (2015) er en form for oppsummering av hennes doktorgradsavhandling *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk* (2014) hvor spesifikt den musikalske delen av DKS, nemlig skolekonsertordninga, blir belyst. Resultatene av hennes forskning viser til et *verkorientert paradigme*, hvor de kunstneriske kvalitetsoppfatningene generelt vektlegger musikken i sentrum, eller «kunst for kunstens skyld».

I skolekonteksten blir dette problematisk, da det viser seg at både lærere og elever har behov for større tilknytning til deres hverdagsliv i skolen, og større eierskap til konsert-praksisen for å skape mening. Dette forskningsarbeidet er videreført, testet og rapportert bl.a. gjennom DiSko-prosjektet sin *Erfaringsrapport* (2019, Holdhus et. al.). Her presenteres erfaringene og opplevelsene blant de forskjellige deltakerne, som er musikerne, lærerne og elevene. Ettersom oppgaven min bærer preg av praktisk-estetisk arbeid, finner jeg det særlig interessant ha med teoretisk kunnskap basert på empiriske data rett fra det relaterte forskningsfeltet.

Mot slutten av min masteroppgave har også *Sluttrapport* (2021, Holdhus et. al.) for DiSko-prosjektet blitt gjort tilgjengelig, som gir en mer slutfattat oppsummering av prosjektet i sin helhet. I min oppgave velger jeg å hovedsakelig benytte Erfaringsrapporten fra 2019 som teoretisk grunnlag.

Som litteraturen viser er det mye dokumentert hva som vektlegges i DKS sine produksjoner og særlig skolekonserter, og diskusjonen om kvalitet og skolens opplevelse av kvalitet kontra utvalgsansvarlige og kunstnere. Det jeg har funnet mindre av er forskning på *utvikling* fra forskende kunstnere av skolekonsertene, men jeg fant interessant artikkel av Pål Runsjø titulert *Skolekonserter og ledelse* (2017). Denne artikkelen ønsker å finne ut hva musikalsk ledelsesansvar kan handle om i sammenheng med musikalske og sosiale prosesser i skolekonsertband. Jeg har valgt å ekskludere teori om barnemusikk da ønske er at resultatene fra forskningen skal kunne benyttes for utvikling av skolekonsert ubetinget av sjanger for musikken man spiller. Derimot er arbeidet med fokus på barn som målgruppe relevant, og den tidligere nevnte masteroppgaven til Tina Dahl *Barns opplevelse av emosjoner i musikk: En undersøkelse av barns emosjonelle opplevelse ved skolekonserter* (2016) tar utgangspunkt i barn fra 6-8 år sin opplevelse av emosjoner i musikk.

Ross Sawyers bok *Group creativity: Music, Theater, Collaboration* (2003) skriver utdypende om gruppekreativitet og *group flow*, og hans teorier vil bli benyttet for drøfting opp mot empirien samlet fra ensemble-arbeidet. Videre benytter jeg Elin Angelo og Signe Kalsnes bok om rollebevissthet i *Kunstner eller lærer? – Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (2014).

2.2 Kari Holdhus – Det verkorienterte paradigmet

Som nevnt tidligere, er Holdhus' artikkel *Skolekonsertene og skolekonteksten: Mellomverkorientering og kunstdidaktikk* (2015) koblet mot hennes doktorgradsavhandling. Gjennom denne studien så hun på tidligere forskning på internasjonal basis, hvor hun fant

bl.a. omfattende forskning knyttet til Teaching Artists i USA (Booth, 2011; Rabkin, Reynolds, Hedberg & Shelby, 2011) og videre Breslers studie (2010, sitert i Holdhus, 2014, s. 2) om læreres opplevelse av å delta sammen med elevene på en konsert med profesjonelle musikere, men lite omfattende forskning om spesifikt kunstneriske besøksordninger i skolen. I Norge er forskningen rundt DKS og kunstformidlingene i skolen kontinuerlig og fortløpende utført, derimot. Resultatene fra denne forskningen (Borgen & Brandt, 2006; Ingvild Digranes, 2009; Bjørnsen 2011) viser at det utvalgte kjennere sitter med de overordnede valgene i hva som skal vises, og hvordan det skal presenteres.

Kunstmøtene i DKS fungerte monologisk, og lærerne og elevene ble ikke anerkjent som deltakere i konsertene (Holdhus, 2014, s. 2-3). Videre i artikkelen presenteres begrepet *det verkorienterte paradigmet* (s. 13). Slik jeg tolker det, har det blitt etablert en tradisjon særlig innen vestlig musikk og estetikkforståelse som fremhever kunstneren og kunstverket som en særegenhet, og med kunnskap og ferdigheter som allmennheten ikke har tilgang til. Holdhus forsterker dette gjennom Bourdieus begreper *Den karismatiske ideologien* og opprettholdelse via *en sirkulær produksjon av tro* (Bourdieu, 1993, s. 47; Bourdieu, Broady & Palme, 1993, s. 158-164). Produksjonen av kunsten foregår skjult gjennom utdanning og habitualisering til et felt, mens produksjonen av tro foregår i en sirkulær kausalitet på en kollektiv side og en individuell side. Den sirkulære produksjonen av tro blir dermed også tildelt en *definisjonsmakt*, der ekspertene på feltet som produsenter, dommere og kunstnere definerer hvilke kvalitetsoppfatninger som skal gjelde, og ikke gjelde (Holdhus, 2014, s.13-14).

Hvis vi skal bevege oss vekk fra det verkorienterte paradigmet, foreslår Holdhus å bevege skolekonsertpraksisen i en retning som gir skolefeltet mer *eierskap* til praksisen. Hun viser til Pierce, Kostova og Dirks (2003, sitert i Holdhus, 2014, s. 14) forklaring der psykologisk eierskap er nødvendig for å kunne forankre praksisen i skolens hverdagsliv og læring. Alle aktørene i praksisen må få mulighet til råderett, der de får mulighet til å komme med innspill og bidrag ut ifra hver enkelt aktørs verdi-, erfarings- og kunnskapsnivå. Vedrørende dette viser Holdhus videre til Biesta og Burbules (2003, sitert i Holdhus, 2014, s. 14) som mener at deltakerne i en relasjon representerer differensierte sett av intersubjektive muligheter som må fungere transaksjonsbasert. Ifølge Holdhus tillater ikke skolekonsertpraksisen en slik medspillende mulighet, og muligheter for innspill og forhandlinger blir hindret av den etablerte praksisen.

2.2.1 Videre arbeid med DiSko – Erfaringsrapport

Som prosjektleder for DiSko-prosjektet, har Holdhus fått muligheten til å teste hvordan skolefeltet nettopp kan få større eierskap til skolekonsertene gjennom dette innovasjonsprosjektet. Her presenteres et ønske om å bevege seg vekk fra monologisk til dialogisk formidling, samt *dialogorienterte konsertpraksiser*. Man kan se at dette begrepet er en tydelig kontrast til det tidligere presenterte begrepet *verkorienterte paradigmet*.

Opplevelsene fra denne utprøvingen hos alle deltakende aktører blir presentert i DiSkos *Erfaringsrapport* (Holdhus et al., 2019). Datagrunnlaget er basert på opptak og observasjon av møtene mellom lærerne, elevene og kunstnerne i prosjektet, samt refleksjonsnotat og transkriberte intervju (s. 9). Erfaringene er knyttet til fire «kunstnerbesøk» til fire forskjellige skoler fra syklus 1, slik det beskrives her:

1. *Cover me*, hvor elevene møter en singer-songwriter hvor de får mulighet til å arbeide som en singer-songwriter, samt øve til, forberede og gjennomføre en konsert med «egne låter» (s. 15).
2. *Songkick*, hvor elevene får mulighet for fordyping i sang og arbeid med sjangre, virkemidler og estetiske uttrykk. Intensjonen er å skape et skolekor som kan leve videre i etterkant av arbeidet (s. 17).
3. *Bandverksted*, der skolen får besøk av to bandmusikere som arbeider med ulike bandinstrument med en klasse. Elevene her får prøve instrumentene, skrive/covre låter og spille sammen med musikerne (s. 19).
4. *Body Talk*, hvor en danser skaper en kunstnerisk ramme rundt elevens egen kreativitet i dans. Sammen med danseren utforsker elevene dansens grunnelementer, kreative og kroppslige uttrykk (s. 22).

I rapporten er opplevelsene delt opp i tre kapitler; kunstnerne, lærerne og elevenes opplevelse. Kunstnerne ved skole 2 var usikre i starten, da de følte at de gitte rammene for prosjektet var for åpne. Til å begynne med tok kunstnerne selv planlegging og ledelse av aktivitetene på egen hånd, og lærerne var ikke inkludert i maktavklaringen. Senere i prosjektet ble samarbeidet mellom kunstnerne og læreren tydeligere samtidig som læreren tok mer initiativ. Dermed kunne de bygge på hverandres faglige kunnskaper og legge til rette for godt musikkdidaktisk arbeid (s. 25). Etter besøkene kjente kunstnerne på utbytte med å bli mindre redd for å feile, og det å utfordre seg selv ved å slippe kontroll og la elevene være inkludert, hørt og deltakende i utviklingen (s. 28).

Lærernes opplevelse og refleksjon av prosjektet er at konseptet skiller seg meget fra det tradisjonelle kunstnerbesøket levert gjennom den kulturelle skolesekken. En lærer ved skole 1 gir uttrykk for at konseptet ikke behøver å være en erstatning for DKS, men kan berike det opplevelsbaserte formatet med deltakelse og involvering (s. 35). En annen lærer fra skole 3 bemerker hvordan den aktive involveringen skiller seg fra rikskonsertformatet. Men selv ønsket læreren at h*n var mer involvert i det som faktisk skjedde i kunstnermøtet, istedenfor å hovedsakelig ha en organisatorisk funksjon. Andre lærere opplever at konseptet kan anvendes videre i en retning som krever mer systematiske og logistiske endringer, som å knytte et kunstnerisk konsept til et fast klassetrinn, og dermed gjøre involveringen lettere for lærerne (s. 36).

Derimot er ikke turnéformatet i DKS lagt opp til slike systematiske «gjenbesøk» med de samme kunstneriske konseptene. Min egen tolkning av lærernes opplevelse er at, i lys av den verkorienterte skolekonserten, et innovasjonsprosjekt som DiSko kanskje ble for annerledes fra det tradisjonelle DKS-tilbudet. Den hektiske skolehverdagen gjorde det vanskelig å aktivt involvere lærerne, slik at de kunne få mest mulig læringsutbytte og inspirasjon til videreføring. Likevel så lærerne verdien i dialogen og involveringen, og noen har fått kjent på en «ny gnist», særlig musikk lærerne (s. 40).

Elevenes betraktninger er at kunstnernes utforskende tilnærming var veldig forskjellig fra vanlig musikkundervisning, særlig på det kommuniserende, formidlingen og det musikalske overskuddet (s. 50-51). Elevene fra skole 1 ga uttrykk for at det de gjorde underveis, altså prosessen, var mer meningsbærende enn sluttproduktet. Bare det å dikte, skrive å skape sammen var det de husket best (s. 52). Elevene på skole 2 satt veldig pris på at forslagene deres ble tatt på alvor, og at musikerne kunne spille musikken de foreslo, mens elevene på skole 4 engasjerte seg i dansen da de fikk være fysisk aktive (s. 53). Det kommer tydelig fram at alle former for involvering hos elever anses av dem som engasjerende, både i kropp (dans og bevegelse), sinn (diskusjon og forslag) og sjel (dikte og skape).

Det er mye å hente fra rapporten, men med utgangspunkt i den informasjonen jeg har valgt å inkludere, tror jeg det går an å danne et helhetsbilde av erfaringene fra DiSko-prosjektet. Samarbeid mellom alle aktører ga en opplevelse for både kunstnere og elever som positive, og lærerne så verdien for dialogorienterte kunstnerbesøk både for elevene og seg selv. Likevel hadde noen av lærerne til tider en mer organisatorisk rolle, og både forskernes og lærernes oppfatning er at prosjektet kunne fått bredere betydning i skolesamfunnet (s. 36). Dette kan hentyde til at det absolutt er rom for flere dialogorienterte løsninger for kunstnerbesøk.

2.3 Angelo & Kalsnes - kunstner eller lærerrollen?

Utdanningen som både musiker og faglærer har sørget for at flere profesjonsdilemma har dukket opp i arbeidet vårt. Vår identitet blir fremvist og definert forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass, da det ikke er uvanlig for kunstnerlærere å jobbe i flere forskjellige arenaer.

Dermed oppstår spørsmålet «Kunstner eller lærer?» i boken som er treffende titulert *Kunstner eller lærer?* av Elin Angelo og Signe Kalsnes (2014, s. 8). Men det er ikke meningen å ha et absolutt svar til spørsmålet «Kunstner eller lærer?». I stedet er det en nødvendig refleksjon som ikke bare kunstnerlærere, men også formidlende kunstnere og lærere generelt kan ha utbytte av. Å bevisstgjøre seg på sin rolle både fra sine egne intensjoner og fra et sosiokulturelt perspektiv, altså hvordan rollen din fremstilles i hvert enkelt «samfunn», vil gjøre det lettere å kunne artikulere hva din kunnskap som både kunstner og lærer bringer til den pedagogiske og kulturelle verden (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 9).

Dette med rollebevissthet og hvilken rolle man innehar, er særlig påvirket av *konteksten* man befinner seg i. Angelo & Kalsnes viser til Gunn E. Søreide (2010) som påpeker at en lærer kan identifisere seg med noen subjektsposisjoner i én situasjon og andre i andre situasjoner, kan endres over tid og i takt med endringer i samfunnet, og at læreres identitet endres etter hvilken kontekst og livssituasjon de befinner seg i (s. 108-109). En slik forståelse av identitet som kunstnerlærer er ikke-statisk, og endres over tid – påvirkelig av kontekster og forandringer i samfunnet. Som kunstner trenger ikke dette å være begrenset til yrkesroller, som bandmusiker, skuespiller eller danser – gitt etter de faglige kravene. Men også etter verdiene og kunnskapene som rollene gir uttrykk for, for eksempel til formidlingssituasjonen, publikum, egen formidlerrolle og kunstens verdi, funksjon og kvalitet. Angelo & Kalsnes knytter denne typen tenkning i dette tilfelle til en kulturskolelærer som skal arbeide med lokal forankring i DKS (s. 110).

De hevder videre at ved å reise motforestillinger til mer tradisjonelle oppfatninger om kunstnerroller, formidlingskvalitet og publikums rolle og status – eksempelvis der et voksent og faglig kompetent publikum kan ha høyere status enn barn og ungdom – kan posisjonen som kulturskolelærer gi muligheter for mange valg med hensyn til kunstner og læreridentiteter. I tillegg bringer de opp hvordan kunstnerrollene i det profesjonelle kunst- og kulturlivet inngår i et verdihierarki, mens lærerrollene på det kunstpedagogiske feltet har ulik faglig status. Denne hevdelsen er i samsvar med Holdhus' (2015) tidligere nevnte begrep om *definisjonsmakt* der kunstnersiden fremfor lærersiden blir fremhevet.

Et siste kapittel jeg ønsker å bringe opp, er Leif Hernes' underkapittel om å skape form (2014, s. 183). Hernes viser til Malcolm Ross (1980) og hevder at i en estetisk formgivende prosess er det viktig å gi rom for de «forhandlingene» og «omformuleringene» som prosessen ofte innebærer. En prøver ut en idé som kobles opp mot den overordnede ideen og hvordan den virker i forhold til et hele (s. 183).

Videre peker han på undervisningssammenhengen, hvor man som lærer kan gi eleven et materiale eller område å utforske, og det skapes en fram- og tilbakebevegelse mellom ulike idéer. I dette tilfelle må både eleven og læreren vise åpenhet ovenfor det ideen formidler, og evne til å se verket med både subjektive og objektive øyne, nær publikums posisjon (s. 184). Det jeg ønsker å ta i betraktning i forbindelse med forskningsprosjektet, er de overordnede rollene gitt de forskjellige kontekstene jeg befinner meg i. Jeg har f.eks. en mer fremhevet lederrolle, da jeg er den som skriver låtene og former manus-utkast til bearbeiding. I den forstand sitter jeg i utgangspunktet med definisjonsmakten, der jeg former det musiske, det teatraliske og rekkefølge av låter som utgangspunkt. Spørsmålet er hvorvidt jeg lar kontrollen slippe i utarbeidingen med ensemblet, og hva de i ensemble skal få lov til å bidra med og evt. styre selv. Jeg vil også ta for meg underordnede roller, hvor rollen som feltforsker har også rom for å påvirke hva som skjer i utviklingen.

I intervjusituasjonen er forskerrollen mest fremhevet, der jeg er på søken etter informasjon fra mine informanter. Gitt at jeg ønsker å skape god flyt i samtalen med produsentene, vil også min rolle som samtalepartner med et gitt kunnskapsnivå om feltet være påvirkende for hva slags svar jeg får.

2.4 R.Keith Sawyer – group creativity & group flow

Psykolog og forfatter R.K Sawyer har forsket på gruppekreativitet i *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration* (2003), og omhandler ikke bare musisk kreativitet, men også teatralisk. Sawyer vektlegger spesifikt prosessen av/improvisasjon i gruppekreativitet i denne boken. I tidsperioden av forskningen hans var det et skifte i kreativ forskning som fokuserte på prosessen av gruppekreativitet i generering av produkter (s. 14). Dette skiftet hadde et parallelt sosiokulturelt fokus innen utviklingspsykologi. Psykologer innen feltet begynte å legge vekt på sosiale og kulturelle omgivelsene i barns utvikling, i stedet for å kun fokusere på den mentale utviklingen i barnets indre utvikling. Dette gjenspeiles i DiSko-prosjektets Erfaringsrapport (Holdhus, 2019), hvor elevene følte at prosessen var mer meningsbærende enn sluttproduktet. Sawyers mening er at prosessen er det sentrale i gruppekreativitet, og at

prosessen essensielt er «produktet», en påstand som også stammer fra sosiokulturell tankegang. Et definerende virkemiddel i gruppekreativitet er intersubjektivitet, eller felles forståelse (s 17). Improvisasjon i samspill, enten det er skuespill eller musikk, kan tolkes på utallige måter. Det er først når noen i ensemblet reagerer på det, at handlingen som har blitt utført, kan defineres. I improvisasjon mellom enten musikere eller skuespillere foregår denne usnakkede dialogen hele tiden underveis.

For å være trygg på at deltakerne klarer å henge med på tankegangen til hverandre, må det etableres en forforståelse for hvor drastisk improvisasjonen kan være, og deltakerne må «forhandle» med hverandre mens forestillingen pågår (s. 18).

Sawyer (2003, s. 34) sier videre at improvisasjon i gruppekreativitet behøver ikke være begrenset til forestillinger som konstrueres i øyeblikket. Planlagte konserter og teaterstykker bærer også preg av gruppedynamikk, som vil gi hver forestilling rom for et nytt uttrykk.

Gitt at vi i ensemble utvikler en skolekonsert, som i seg selv kan anses som produkt, kan det virke som Sawyers teorier ikke har plass i forskningskonteksten. Grunnen til at jeg inkluderer dette er å presisere hvor rammene for improvisasjon finner sted, nemlig i *utviklings*-fasen.

Gitt at manuskriptet og låtene ikke er produsert med formål som endelige produkter, har jeg som mål å gi ensemble mulighet til å komme med improvisatoriske innspill både basert på passende dialog til manuset, og omarrangering av låtene slik at det tekstlige blir fremhevet på best mulig måte. Det er i utviklings-fasen at «forhandlingene» som nevnt tidligere, er tenkt å oppstå, slik at det er konstant dialog mellom de i ensemblet mitt.

Et annet konsept som Sawyer mener kan oppstå i improvisasjon er *group flow*, som jeg har valgt å betegne som *gruppeflyt*. Flyt etter Csikszentmihalyis (1990) definisjon er et stadium hvor individet, i deres søk i å oppnå noe utfordrende og meningsfullt, føler at deres ferdighetsnivå er perfekt utformet oppgaven som ligger framfor dem (s. 42-43). Sawyer savnet fokus på flyt spesifikt i gruppekreativitet, der tidligere forskning som Csikszentmihalyis (1990) begrep om flyt hos subjektivet og hvordan Emerson (1999) fokuserer på hvordan individer oppnår flyt gjennom sine egne handlinger (Sawyer, 2003, s. 45). Sawyer ser på det som nødvendig å kunne definere erfaringene til gruppen i studier av gruppekreativitet, og gruppeflyt er et sentralt begrep her. For å oppnå gruppeflyt, er et viktig aspekt hvor den visuelle oppmerksomheten rettes. Musikere som spiller og improviserer følger nøye med etter ensemblets bevegelser som kan indikere hva som skjer videre, samtidig som man gjør seg oppmerksom på gestikulering og positur (s. 46).

Igjen påpeker jeg at denne typen gruppeflyt er, etter Sawyers definisjon, knyttet til konteksten av en live-opptreden. Når jeg derimot knytter dette til mine erfaringer i samspill, har jeg kjent igjen denne metaforiske beskrivelsen ikke kun i live-settinger med improvisasjon, men også i utviklingsfasen *før* selve opptreden.

For at alle deltakerne i ensemblet skal kunne yte sitt beste, har jeg opplevd at å gi rom for tilpasning slik at en medmusikant kan bidra ut ifra sitt subjektive ferdighetsnivå gir alltid det beste utgangspunktet for utvikling av en låt eller en konsert. Derfor ser jeg dette som et potensielt viktig element i utviklingen av skolekonserten, slik vi i ensemble har valgt å utforme den.

3. Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for hvilket metodologisk landskap som påvirker metodevalget. Videre presenterer jeg hvilke metoder som benyttes for innsamling av empiri, hvordan denne empirien behandles, og til slutt hvordan det empiriske materialet vil analyseres.

3.1 Metodologi - å forske med kunsten

Forskningsprosjektet er vesentlig preget av praktisk-estetisk arbeid, hvor erfaringene og det sanselige er i fokus. Det tas utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, fra to små fokusgrupper som er ensemblet og DKS-produsentene som informanter. En artikkel som beskriver en slik metodologi, er Tone Pernille Østerns: *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat* (2017). Hennes forståelse av metodologi er som en *prosess*, hvor man i forskningsarbeidet stadig tar utgangspunkt i metodologien for alle valg man tar. Hun oppfatter denne prosessen som kreativ, kompleks, krevende og kritisk (s. 2). Hun tolker også kvalitativ og kunstnerisk forskning som sammenfallende, selv om norsk forskningstradisjon ser ut til å adskille disse to begrepene:

«Det har, kanskje særlig i Norge, blitt gjort forsøk på å forstå kunstnerisk forskning som noe helt annerledes enn og autonomt fra annen kvalitativ forskning, litt på samme måte som enkelte kunstneriske tradisjoner ønsker å holde kunstnerens autonomi i hevd (jf. Roar, 2016). Fra mitt ståsted kan jeg ikke se denne adskiltheten, og jeg kan heller ikke se verdien i en slik adskillelse. Det er isteden svært mye som er sammenfallende i kvalitativ, praksisledet og kunstnerisk forskning.» (Østern, s. 2-3)

For å definere kunstnerisk forskning (synonymt i denne artikkelen med *artistic research*), presenterer Østern flere sentrale aspekter. Det ene er at kunstnerisk forskning skjer *gjennom kunst*, og besvares gjennom kunstnerisk praksis. Hun viser til Nelsons (2013) begrep *practice-as-research* (s. 4). Østern, fra sin tidligere erfaring med kvalitativ forskning, anerkjenner at dette begrepet også har sin plass i praksisledet profesjonsrettet kvalitativ forskning, eksempelvis aksjonsforskning. Dermed skjer kunnskapsgenereringen *i* den praktiske (ut)forskningen.

Det andre aspektet ved kunstnerisk forskning ligger i det erfaringsbaserte, enten kunstneriske eller estetiske. Kjernen som kommer fram i Julian Kleins (2010, sitert av Østern, 2017, s. 5) beskrivelser om *artistic research*, og beslektede forskningsretninger som artografisk forskning

og arts-based forskning (Sinner et. al, 2006; Rasmussen 2012) er at man tilegner seg kunnskap som kan føles, sanses, og som berører (Østern, 2017, s. 5).

Et tredje aspekt er den kunstneriske forskningens transformative karakter. Det er ikke hovedsakelig forskning som ønsker å beskrive eller forklare, men som forsøker å forstå, fortolke, peke på meningsskaping, skape aktivitet og bidra til endring (s. 5). Dette kan være endring i kunsten selv, hos deltakerne i kunstaktiviteter, eller profesjonskontekster.

Ett av mine ønsker i forskningsprosjektet ligger i å forstå hvordan de medvirkende kunstnere, altså ensemblet, sammen med de kvalitative innspillene fra DKS-produsentenes perspektiv kan være bidragsytende til utviklingen av skolekonserten for DKS. Ved å forstå forskningsprosjektet gjennom kunstnerisk forskning slik Østern beskriver det, kan det praksis-estetiske arbeidet understøttes av både kunstnerisk og kvalitativ tenkning, teori og metode.

3.1.1 Aksjonslæring

Som nevnt i øvre kapittel, er tankeføringen practice-as-research i kunstnerisk forskning nært beslektet praksisledet kvalitativ forskning som aksjonsforskning. En mindre strukturert versjon av dette er *aksjonslæring*, som jeg føler er mer passende for prosjektets kontekst. Slik Tom Tiller (2006) beskriver, kan aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (s. 52). Refleksjonen er et viktig ledd i forbindelse med det man har gjort tidligere, og den framtidige handlingen:

«Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens.» (Tiller, 2006, s. 51)

I konteksten Tiller beskriver, nemlig lærerhverdagen, er det vanskelig å stadig finne tid til refleksjon. Dette er i lys av den hektiske skolehverdagen, hvor mange lærere trår til midlertidig refleksivitet i krisesituasjoner, og er lite gunstig for forandring og utvikling. Ifølge Tiller kan det kan være lurt å sette av tid til distansering, eller time-out, slik han låner fra idrettens verden (s. 40). Når jeg velger å anvende aksjonslæring som verktøy i utviklingsprosessen av skolekonserten, finner man naturlig rom for refleksjon mellom øvingene som kan ha intervaller så lange som uker.

En modell hentet fra erfaringslæringen er en jeg allerede har ubevisst benyttet i tidligere utviklingsarbeid, men som jeg nå klarer å knytte til et begrep med mer systematisk gjennomføring: *Læringstrappa* (s. 38). Det blir beskrevet som en trinnvis progresjon, men som i praksis overlapper hverandre:

1. Løst prat om erfaringene
2. Erfaringene ordnes
3. Erfaringene kobles
4. Erfaringene knyttes til teori

Den løse praten i en arbeidsgruppe er det som i utgangspunktet sørger for at erfaringslæringen kan starte, siden den innebærer den viktige sosiale dimensjonen. Videre ordnes disse erfaringene der de har samme form og mønster, til kategorier. Etter denne fasen kobles kategoriene mot hverandre. Tydeligheten i kategoriseringen gjør koblingen opp mot hverandre enklere. Siste trinn i trappa er når disse koblede erfaringene knyttes til teori basert på tidligere forskning, som kan belyse erfaringene til ytterligere koblinger, og se nye sammenhenger som kan gjøre at man ser sin profesjonspraksis og virksomhet i nytt lys (s. 39-40).

3.2 Datainnsamling

I dette delkapitlet vil jeg beskrive mine to metoder for datainnsamling gitt de to forskjellige forskningsgruppene, som er videoobservasjon av ensemble (Krogtoft & Sjøvoll, 2018; Knoblauch, 2008; Tjora 2017) og semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 Videoobservasjon av ensemble

Styrken i videoobservasjon er todelt for min del. Det ene aspektet er min observasjonsrolle og posisjon. Krogtoft & Sjøvoll (2018, s. 187) viser til Liv Vedelers (2000) fire hovdeposisjoner man kan innta i gjennomføring av observasjoner generelt, sett bort ifra at det kan være videre delkategorier mellom disse:

I Fullstendig deltaker

II Deltakende observator

III Observatør som deltaker

IV Fullstendig uavhengig observatør

Observatørposisjoner og -roller (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 187)

Gitt at forskningssituasjonen jeg ønsker å analysere forplikter min deltakelse som bandleder ovenfor ensemble, blir det naturlig for meg å være fullstendig deltaker. Derimot hvis jeg skulle gjort observasjonene og eventuelle notater mens øvingen pågår, ville dette ha påvirket den mulige flyten og utviklingen i ensemblet, som ville vært mot min hensikt. Sjansen for å skape større *forskningseffekt* (Tjora, 2017, s. 85) var også noe jeg ville unngå. Bruken av

video gjør at jeg kan forplikte meg helt til den deltakende rollen, og gjøre observasjoner av opptakene som er nærmest mulig den *naturlige* situasjonen vi befinner oss i (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 180; Tjora, 2017, s. 60).

Det andre aspektet ligger i hva jeg ønsker å observere. Videoobservasjon har et fortrinn når det gjelder detaljerte analyser av handling og samhandling (Heath mfl., 2010, sitert i Tjora, 2017, s. 116), samtidig som det «observerte» via kamera er utolket (s. 117) og representerer det empiriske datamaterialet på en god måte. Om det er en ren objektiv representasjon, kan diskuteres; kameravinkel, bilde- og lyd kvalitet er påvirkende i hvorvidt den gjengitte situasjonen er godt representert. Derfor gjorde jeg meg bevisst på dette i forskningssituasjonen ved å forsøke å posisjonere kameraet og bandet slik at alle syntes, og alle i ensemblet hadde mikrofoner som kunne snakkes i hvis det var noe de ønsket å bidra med muntlig. Jeg bemerker i etterkant svakheten med å bruke kun ett kamera, slik jeg gjorde. En gang ble kamera ikke godt stabilisert, og veltet framover 2 minutter inn i øvingen uten at vi i ensemblet merket det. Derfor vil jeg poengtere at å ha minst 2 kamera, i tilfelle det ene skulle feile, kan være lurt i slike forskningssituasjoner, selv om jeg ikke valgte å bruke 2.

3.2.2 Semistrukturerte intervju med produsenter

For å samle informasjon angående hvordan utvalgsprosessen foregår hos DKS og hva som vektlegges, har jeg valgt å benytte det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet. Denne formen for intervju har røtter i fenomenologien, og kan brukes til å fokusere på den intervjuedes opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). I det semistrukturerte intervjuet er målet hverken åpent eller lukket, men utformes etter en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, om som kan inneholde forslag til spørsmål (s. 46). I utførelsen av intervjuet er det visse aspekter å ta med i betraktning. Forskeren bør være velinformert om temaet (s. 47) og ha evne til å fortolke det som sies, og hvordan det sies. Med andre ord styrker det kvaliteten av intervjuet hvis den intervjuede føler forskeren vet hva man skal snakke om, og er interessert og investert i det man snakker om. Dette er også det som muliggjør å stille relevante spørsmål (s. 141). Likevel bør intervjueren også ha en bevisst naivitet (s. 48) som viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Dermed bør man benytte sjansen for å bevege seg vekk fra intervjuguiden og forhåndsoppsatte spørsmål, til fordel for å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig.

Når det gjelder valg av informanter, skriver Kvale & Brinkmann at man må intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». (2015, s. 48). Avhengig

av størrelsen er det av og til flere i DKS-kommunene og -fylkeskommunene, men som regel er det én person som er ansvarlig for det musikalske utvalget. De er ikke alene representerende for hva som blir valgt, men har stor påvirkning i den endelige slutningen. Tidsbegrensninger gjorde at jeg ikke kunne skaffe en absolutt nasjonalt dekkende gruppe fra nordligste til sørligste Norge, men jeg sendte e-post til 9 kommuner/fylkeskommuner og fikk svar fra 7 produsenter fra ulike kretser i DKS som ville delta. Grunnet deres særegne rolle og hva de representerer i DKS, anså jeg dette som et godt representativt utvalg.

I korona-pandemien har programmer som Microsoft Teams og Zoom blitt mer og mer anvendt i forbindelse med møter, undervisning og samtaler generelt i både private og offisielle sammenhenger. Ettersom Zoom har mulighet til å ta opp lyd og bilde, valgte jeg å benytte programmet for intervjuene med DKS-produsentene. I tillegg kunne jeg sende ut møte-invitasjoner via Outlook gjennom Zoom, som gjorde det enkelt å få kontakt og avtale passende tidspunkt. Jeg tok utgangspunkt i å kun ta opp lyd, og ga uttrykk for dette i løpet av intervjuene slik at produsentene ikke var nødt til å ha på kamera hvis de ikke var komfortabel med det. Derimot ble jeg overrasket at de fleste produsentene i stedet foretrakk å ha på kamera for samtalen, slik at vi kunne se hverandre når vi pratet. Min betraktning er at dette styrket den mellommenneskelige situasjonen, slik Kvale & Brinkmann beskriver (s. 49). Det ga mulighet til å visuelt agere og påvirke hverandre i intervjuet. Intervjuene ble gjennomført i uke 15 og varte i snitt 30 minutter, med unntak av 2 intervju hvor det ene varte i en time, mens det andre ble avbrutt pga. dårlig tidsberegning fra min side og måtte avsluttes i uke 16 og ble totalt på 50 minutter.

3.2.3 Etikk og samtykke

Alle informantene i de to gruppene ble informert skriftlig, enten via e-post eller meldinger før de deltok i forskningsprosjektet, og har signert samtykkeskjema som omfatter prosjektets formål og deres respektive rolle (se vedlegg 1 og 2). Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) med et avvik innen lovlighet da samtykkeskjema til informantene ble sendt ut, signert og returnert i etterkant av utført datainnsamling.

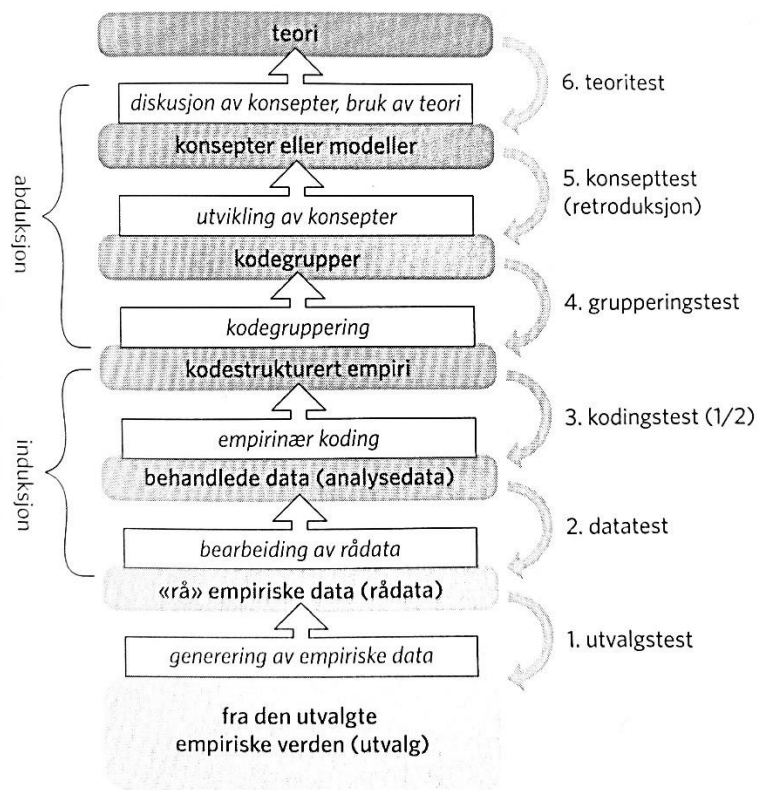
Bandmedlemmene ble bevisstgjort om at de ville bli anonymisert, men at videovedlegg ville bli inkludert kun til vurdering av sensorer. I utgangspunktet ønsket jeg å inkludere navn og kommune/fylkeskommune til DKS-produsentene, da det hadde vært interessant å sett på de forskjellige kommunenes ståsted med lokalitet, økonomiske rammer og geografisk plassering opp mot hverandre. Av hensyn til ønske fra noen av produsentene om å bli anonymisert, har alle produsentene blitt anonymisert i denne oppgaven. Dermed vil alle deltakere i dette

forskningsprosjektet, bortsett fra meg selv, bli anonymisert med initialer. Samtidig vil eventuelle produksjoner i DKS som nevnes i intervjuene bli anonymisert. Låt-titler vil også bli anonymisert, da jeg har en ambisjon om å gi ut låtene på offentlige plattformer etter prosjektet.

3.3 Kvalitativ analyse med SDI-metode

SDI-modellen ble utformet av Aksel Tjora først i boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2017), og analysestrategien som den innebærer ble videre raffinert og spisset i boka *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling* (2019). For å presentere den har jeg hovedsakelig valgt å forholde meg til sistnevnte. Tjora forfekter at den kvalitative analysen er drevet av *induktiv nysgjerrighet*, og jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter (Tjora, 2019, s. 9).

SDI-modellen bygger på samme prinsipper som *Grounded Theory*, der den er drevet av induktiv empiri, men er langt ifra ateoretisk idet den preges av teoretiske motivasjoner og ambisjoner (Tjora, 2019, s. 9-10). Et av hovedmålene med SDI-modellen er generalisering som mål (s. 11). Dette er noe Tjora mener, hvis generalisering skal benyttes, må drøftes tilstrekkelig i forskningen. Da dette er noe som også benyttes i eksempelvis journalistikk, altså ikke-forskning, vil fravær av drøfting om generalisering i forskningen svekke troverdigheten til ellers gode prosjekter (2019, s. 11).



SDI-modellen for stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2019, s. 17)

Slik modellen viser, bærer den preg av både induktive, deduktive og abduktive elementer.

Den tar utgangspunkt i det induktive, som er genereringen av empiriske data og *empirinær koding*. Empirinær koding tar utgangspunkt i at kodingen ligger tett innpå empirien, og gjerne bruker begreper som allerede finnes i datamaterialet (Tjora, 2019, s. 37) Det uskrevne deduktive elementet finner sted i de nedadgående pilene, hvor de forskjellige stegene testes i form av kontrollspørsmål (s. 18). Den abduktive delen skjer mot siste del av forskningen, hvor man tar utgangspunkt i den kodestrukturerte empirien for å utvikle *konsepter*:

«Konseptene ligger ofte på et mellomteori-nivå (Middle-Range Theory, etter Robert Merton 1968) hvor målet er å utvikle og redegjøre for en generisk forståelse av et avgrenset fenomen. For å sikre relevans ut over de dataene som er analysert i en studie, benyttes tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet, i en form for abduktiv tenkning.» (Tjora, 2019, s. 19).

For å presisere hva den abduktive tenkningen innebærer, beskriver Tjora konseptutviklingen i SDI-modellen som en form for «teorimarinert gjetning» (Tjora, 2019, s. 67). Det vil si at mens aktivitetene som foregår og empirien samles, er drevet av induktiv nysgjerrighet, er selve forskningsinteressen for oppgaven teoretisk motivert. Tjora viser eksempelvis til sitt eget festivalstudie: «Festivalstudiene er særlig influert av Garfinkel (1967), Strauss (1993) og

Rawls' (2002) idéer om konstituerte praksiser og strukturelle egenskaper ved handling.» (Tjora, 2019, s. 67).

Tjora mener at de viktigste elementene i SDI-metoden er at den vektlegger induksjon i koding og kodegruppering, og abduksjon i konsept- og teoriutvikling (Tjora, 2019, s. 68). Dette fordi det har vært tatt opp *umuligheten av induksjon* i mange diskusjoner om kvalitativ forskning knyttet til teoriens påvirkning. Ved å dele opp forskningsprosessen og -analysen i ulike steg er det mulig å opprettholde et krav om både høy grad av empiridrevet (induktivt) design i de første stegene og dernest en tydeligere teoretisk påvirket (abduktiv) analyse i de senere fasene (2019, s. 68).

Jeg føler denne måten å gruppere data på passer godt til rammene i prosjektet, og spesielt i lys av hvor empirien er hentet. Genereringen av data har primært vært induktiv, selv om det kan diskuteres at intervjuguidens design er deduktivt motstridende da den innebærer en viss tematisk styring for intervjuenes forløp. I utførelsen av intervjuene tok jeg dette med i betraktning, og lot samtalen styres i flere retninger og stilte spørsmål som dukket opp i hodet mitt underveis. Intervjuguidens hensikt var hovedsakelig å sette i gang tankespinn til produsentene, slik at de kunne få muligheten til å si det de anså som relevant for det overordnede emnet.

Samtidig håper jeg å kunne utarbeide generiske konsepter (Tjora, 2019, s. 70) basert på de innsamlede data som kan benyttes og utprøves innen utvikling av skolekonserter, men også igangsette diskusjoner blant fagfolk, studenter og eventuelle forskere i DKS-feltet.

For å beholde oversikt over den empirinære kodingen, samt ha alle video- og lydfilene samlet, har jeg valgt å bruke programmet NVivo som kvalitativt analyseverktøy. Dette inngår også i kodegrupperingen, selv om programmet ifølge Tjora er lagt opp til et mindre induktiv design vet at man koder rett inn i en trestruktur (Tjora, 2019, s. 54). Dette bryter med SDI-prinsippet om at kodingen gjøres ferdig før man grupperer. Dette er noe jeg har valgt å gjøre meg bevisst på, og jobbe rundt i kodingsprosessen.

3.3.1 Videografisk analyse av ensemble

Jeg ønsker å benytte et *videografisk* perspektiv i analyseringen av datamaterialet. Begrepet er hentet fra Hubert Knoblauch, som betrakter videoanalyse i samfunnsvitenskap som en type etnografi som bruker video (Knoblauch, 2008, s. 2). Ifølge Knoblauch har tidligere videoanalyse blitt utført i utsnitt, og opptakene som har blitt analysert for å hente spesifikke gester som blikkretning og kroppsholdning mistet den vesentlige *konteksten*.

Dermed mislykkes analysen i sitt forsøk på å knyttes til et helhetlig bilde av samhandlingen (Luckmann, 2006, sitert av Knoblauch, 2008, s. 2).

Videografi bygger på det fortolkende i etnografien når man skal utføre videoanalyse. Det vil si at før man kan tolke handlingene, går man inn for å forstå aktørenes (i dette tilfelle bandmedlemmenes) subjektive perspektiv og forståelse for situasjonen. Man gjør seg bevisst på rollene aktørene har, hva de har tenkt å gjøre i opptaket, og hvilke forhåndskunnskaper de har fra før av (Krogtoft & Sjøvoll, s. 213). Slik kan man danne seg «objektive fellesmeninger» ut fra den sosiale konteksten man befinner seg i (Knoblauch, s. 3). Videografi faller dermed under en sosialkonstruktivistisk tilnærming der noen objektive sannheter kan etableres ut fra aktørenes felles subjektive forståelse av situasjonen. I lys av de øvingssituasjonene hvor vi var hele ensemblet, eller noen øvelser uten trommeslageren til stede eller nye medlemmer, er denne fortolkende betraktningen en essensiell del av nøyaktigheten i analysen.

I analyse av video er det to begrep som avgjør hvordan analysen utføres: *temporalitet* og *sekvensialitet* (Knoblauch, s. 6). Temporalitet i video vil si at handlingen som utspiller seg er fanget det tidsbestemte forløpet som er dokumentert. Det som utføres i starten av videoopptak blir analysert ut ifra at det skjer i begynnelsen, og det samme gjelder for det som skjer i slutten. Dermed kommer sekvensialitet inn i bildet; man ser alltid bildene i rekkefølge. Ved å analysere det audiovisuelle sekvensielt får man en bedre forståelse av konteksten, og ut ifra dette en mer naturtro gjengivelse av handlingsforløpet, slik man gjerne ønsker å oppnå gjennom videoanalyse. Et tilleggsbegrep særlig knyttet til videografi er *refleksivitet*. Dette defineres ikke som reflekterte handlinger, men heller kombinerer intuitive aksjoner med kontekstualiserte *reaksjoner* til tidligere handlinger i det tidsbestemte forløpet. Derfor er det hermeneutiske, fortolkende aspektet ved videografi særdeles nyttig, da vi har behov for å få innsikt i deltakernes subjektive forståelse:

«Det er også på grunn av denne refleksiviteten at samhandlingspartnerne forstår hva som er ment med en handling. Gjennom ”å undersøke de metodologiske ressursene deltakerne selv bruker i produksjonen av samhandling og aktivitet” (Heath 1997:184) finner vi også den refleksiviteten i handlingen som tillater analytisk fortolkning...Når fortolkere og analytikere gjør seg bruk av refleksiviteten i situasjonen, krever det at de ikke bare kjenner den kulturen de studerer, altså har etnografisk kunnskap, de stilles også overfor hermeneutiske krav: De må forstå hva som foregår subjektivt sett, det vil si, ut fra subjektens synspunkt.» (Knoblauch, s. 8)

Når jeg skal transkribere videoopptakene, vil jeg altså først se på opptakene sekvensielt og notere interessante observasjoner basert på det tidsbestemte forløpet. I tillegg til de umiddelbare visuelle og auditive observasjonene som plassering i rommet, stemmebruk, kroppsspråk og blikkontakt, vil jeg gå inn med et fortolkende blikk og se etter refleksive handlinger som tar utgangspunkt i hva jeg vet om deltakernes kunnskaper og assosiasjoner til hverandre som aktører i opptakene. Slik vil handlingene som høres og observeres få større meningsbæring da de vil kontekstualiseres både i opptakssituasjonen og det tidsbestemte forløpet i opptaket. Slik jeg nevnte tidligere i kapitlet om videoobservasjon, veltet kamera over ende i en øvingssituasjon 2 minutter inn, og ble ikke korrigert før lenge etterpå. Dermed blir den videografiske analysen av dette klippet svært svekket. Jeg valgte å behandle analysen ut ifra hvor ensemblet setter seg i starten, da vi ikke flytter på oss noe i videoen. Analysen akkurat i dette klippet være hovedsakelig basert på lyd kvaliteten, som heldigvis var bra. I dette tilfelle kan man argumentere for at min videografiske analyse er direkte motstridende til den induktive empirinære kodingen i henhold til SDI-modellen (se side 27), der mine fortolkninger kan forstås som allerede kategoriserende av den gitte situasjonen, og dermed deduktiv. Jeg vil heller forfekte at dette er mellomledet i det å forske med kunsten i kvalitativ forskning; det fortolkningsbaserte ligger i å forstå konteksten og deltakernes perspektiv, samt mine egne erfaringer og kunnskaper. Slik Østern (2017) beskriver, ser jeg ingen adskillelse, og velger å betrakte en del av fortolkningen som en del av empirien. Ved å beskrive hvordan fortolkningen gjennomføres i lys av videografi, håper jeg at jeg har lagt til rette for det beste utgangspunktet for min forforståelse av hele konteksten, men erkjenner samtidig at empirien vil bli preget av mitt perspektiv, og kunne godt ha blitt fortolket annerledes av andre forskere.

3.4 Fremstilling av resultater – forskerfortellinger

Når jeg skal vise til resultatene fra intervjuene, ønsker jeg å hente direkte transkripsjoner slik at mine egne betraktninger ligger så nært empirien som mulig. Fra den videografiske analysen vil jeg heller presentere resultatene gjennom *forskerfortellinger*, i tråd med Sørly & Blix' (2017) sin bok. Dette fordi jeg vil presentere sammenhengen mellom tid, sted og handling (s. 19) samt den intersubjektive konteksten (s. 114) ut ifra mitt fortolkende og deltakende perspektiv. Disse har jeg valgt å kalle *ensemble-scenarioer*. Igjen vil jeg påpeke at resultatene i denne forstand blir subjektive, men etter min mening anser jeg dette som både en styrke i forhold til den opplevde kunstneriske metodologien.

4. Resultat

Her vil jeg først presentere empirien fra datainnsamlingen. I første delkapittel vil jeg gå inn på hva som ble sagt i intervjuene, og presentere kodegruppene som ble utformet etter SDI-metoden. I andre delkapittel vil jeg gå gjennom tre scenarier hvor konteksten og hendelsene blir presentert og formidlet via forskerfortellinger. Disse fortellingene er blitt skrevet i sammenheng med den overordnede problemstillingen, som er utvikling av skolekonserten.

4.1 Intervjusvar – koder og kodegrupper

Etter utført koding av intervjuene satt jeg med 137 empirinære koder. Disse ble kodingstestet for relevans til oppgaven, kodegruppert og deretter organisert i primært 4 kodegrupper, som vil bli presentert i hvert sitt underkapittel her. I slutten av hvert delkapittel vil jeg oppsummere resultatene og hvordan jeg kan relatere svarene til egen DKS-utvikling.

4.1.1 Utvalg – rammer og vektlegging

Angående hva som ble vektlagt i utvalget av produksjoner for DKS i de respektive kommunene/fylkeskommunene og rammene som påvirker dette, var det mye forskjellig som ble sagt. Basert på svarene fra spørsmål 1 fant jeg ut at etter utvalget av de musikalske produksjonene var det mellom 1-3% av innmeldte prosjekt som ble valgt til skoleåret 21/22, hvor mellom en tredjedel til halvparten av dem var helt nye produksjoner. For flere av produsentene var de sikker på kvaliteten av det de allerede var kjent med, som gjorde det lettere å vurdere dem på nytt.

FP5: Det er mye gjenbruk, mye som vi har brukt før, fordi det er gode produksjoner som vi veit fungerer.

Ellers var det noen ble plukket i andre tilfeller, som via lokal representering.

FP3: Også har vi jo det at vi lager, vi har jo to helt nyproduksjoner der vi har valgt folk i fra eget fylke. Profesjonelle musikere for å kunne få enda flere kunstnere i eget fylke til å kunne dra ut på produksjoner, på turnéer.

Det var veldig forskjellige typer produksjoner som ble valgt blant kommunene og fylkeskommunene, og jeg spurte videre hva de gikk ut på og hva som gjorde dem interessant.

Det kunne bli påvirket av om det var et nytt konsept eller lite representert:

FP2: [...]og det er beatboxing, et band på tre karer hvor den ene beatboxer. Og det har vi ikke hatt på mange år, jeg vet ikke om vi har nesten hatt det i det hele tatt, jeg.

Eller om det er behov for å representere noe spesifikt basert på kulturelle eller politiske rammer.

FP4: Utgangspunktet vårt er det at vi har valgt å ha visuell kunst som en rød tråd i programmet vårt. Det betyr at vi har særlig vært på jakt etter tverrkunstneriske produksjoner som fremhever visuell kunst.

Videre vektlegges det også særlig på formidlingsbiten. Det må være musikere som har et ønske om å formidle, og at de er flinke til å formidle med publikum. En av produsentene nevner Ønskekvisen som metode for utvalget.

FP5: [...] så bruker vi Ønskekvisen-metoden som en metode for vurdering, og da er det jo ... vi vurderer selvfølgelig ferdighetene som en viktig del av det. Også er det formidlinga, som er like viktig. Også er det relevansen som vi også må se på. 'Er det her relevant for de barna eller ungdommene de skal spille for?'

En annen produsent har samarbeidet med lokale musikere om en produksjon som er non-verbal. Med dette unike konseptet står formidling i sentrum:

FP2: [...] Og den er lagd ut ifra hva som skjer i musikken. Hva slags intensitet f.eks., hva slags følelser, sånn som er i musikken. Og på den bakgrunn så beveger musikerne seg fysisk i det scenerommet som de har lagd da.

V: [...] Så kommunikasjonsbiten var det som ble jobbet mest med?

FP2: Ja, og formidlingsbiten.

Når jeg spurte om hva produsentene har gått inn og jobbet med i produksjonene, nevnes aspekter som å ta hensyn til målgruppen, forholde seg til spenningskurven, intensjon og ofte praktiske ting relatert til produksjonen.

FP1: Fokusområdet er ofte å tilpasse konsertene til målgruppa. [...] Også er det å hjelpe til med å sy sammen låtvalget og kanskje lage et narrativ da, i konserten. At det er en start, en midtdel og en slutt. At det går litt opp og litt ned i spenning.

En kommune refererer deriblant til særegne skoler som forestillingene justeres til.

*KP2: Vi har og en del skoler også som har spesialelever, dvs. **** skole har f.eks. et autismitilbud til sine, og vi vet at de trenger kanskje litt andre type skolekonserter enn det 1-4. trinn på den, ja, vanlige skolen trenger, f.eks.*

Min betraktning er at utvalget i DKS påvirkes av ulike faktorer. Vi kan ikke styre kulturelle eller politiske rammer, men kan absolutt jobbe mer med fokus på målgruppe, ferdigheter og formidling. Vi må også se muligheten for å kunne tilpasse konserten til forskjellige situasjoner.

4.1.2 Skolefunksjon – elever og lærere

Når jeg spurte om lærernes rolle i forberedningen, ville de også snakke om elevenes rolle. Produsentene påpekte at skolefunksjonen hadde en responderende rolle med å gi tilbakemeldinger og evalueringer, men uttrykket også at både lærere og elever hadde stort sett lite deltakende rolle i utviklingen av skolekonsertene.

V: Det er mer en responsrolle enn en forberedelsesrolle?

FP1: Det stemmer.

V: Er det et ønske generelt om at (skolen) skal ha en forberedelsesrolle?

FP1: Det er et godt spørsmål det og. Det har jo vært litt sånn programfesta en stund at samarbeidet med skolene skal bli bedre.

V: Ja.

*FP1: Men vi har ikke fått ut fingern og ... ja. *ler**

Det viste seg for flere av dem at de økonomiske, tidsmessige og kompetanse-ressursene ikke strakk til for å gjøre involveringen skikkelig. Det er noen eksempler som viser til at det gjøres aktive forsøk på å inkludere skolefunksjonen før selve skolekonserten vises, særlig elevene:

V: Har elevene en deltakende rolle, annen enn det?

FP2: Ja, de er med og synger på en sang, på en folkevis.

V: Åjaa.

FP2: Og den er innspilt på forhånd, sånn at de laster den bare ned derfra fra nettsiden, også ligger teksten der. Akkurat der er (musikerne) ikke non-verbal da, der fremfører musikerne tekst, også synger barna med.

FP5: [...] Jeg liker godt å involvere målgruppa under produksjonen, med f.eks. å ha prøveforestillinger, ha en liten gruppe elever, kanskje en lærer som man intervjuer og får tilbakemeldinger fra 'Hva likte du? Hva likte du ikke? Hva ville du gjort annerledes?'. Man kan oftest få veldig spennende tilbakemeldinger, liksom sånn 'Jeg synes det hadde vært mye morsommere hvis den grisen kom litt senere!'

Disse to eksemplene viser involvering der noen elever forbereder seg i forbindelse med å synge med på selve konserten, mens andre elever får mulighet til å påvirke hva kunstnerne og produsentene vil gjøre videre med en uferdig produksjon.

En kommune jobber med å utforme en modell hvor elevene vil involveres i større grad, som kan påvirke utvalgsprosessen i lengden:

KP1: [...]så har jeg foreslått en ny modell. [...] Og det kommer vi til å teste ut neste skoleår med en hip-hop produksjon. Og hip-hop er det veldig lenge siden vi har hatt.

*Der samarbeider vi med ****, som er sånn ungdomsdrevet bedrift i konserthuset og biblioteket. [...] Da holder de skrivekurs i etterkant, altså i hip-hop. Også er det en sånn konsert med de som har deltatt på skrivekurset...*

Lærerne ser ut til å være lite involvert jevnt over, og det kommer flere mulige grunner til dette. Noen av produsentene vektlegger kunstnerisk integritet, og at kunstneren skal ha råderett.

*FP1: Det er litt sånn frykt da, på en måte. For at det skal bli sånn, et verktøy for pedagogikken. Ønsket er jo at ordninga skal være kunstnerisk basert og ha kunstnerisk integritet. At det ikke plutselig ikke skal bli mange sånne konserter om brøk og gangning eller ... *ler* at det ikke er det som styrer da.*

KP2: [...]Vi tenker at det er musikerne som skal få lov til å jobbe frem sine konserter, og at musikerne er flink nok til det uten av vi (produsentene) skal gå inn og si så mye.

Det oppleves også av noen at enten foregår det ikke aktivitet fra lærerfunksjonen sin side, eller så foretrekker de å la kunstnerne og produsentene ta avgjørelsene.

V: [...] Men dere er ikke sikre på hvordan de (skolen) hadde en deltakende rolle, eller?

FP2: Nei, og i hvilken grad de har hatt det. Det er så ymse, og det er jo det som er 'the missing link' bestandig. At den siste delen av jobben må skolen selv gjøre. Vi kan gjøre så mye vi vil bare med å formidle beskjeder [...] Det hender jo at musikere kommer og at når de kommer til den sangen, f.eks. som barna skal være med på å synge, så har de (barna) ikke hørt om det.

KP2: Men så er det jo sånn da, og noen skoler ønsker å bruke en opplevelse for bare den opplevelsen er verdt og, for det er jo klart at kunsten har en egenverdi i seg selv. Så da tenker vi at da er det jo opp til skolene å bestemme hvor og hvordan de ønsker å bruke den her kunsten som kommer, uten at musikerne skal legge noen pedagogiske føringer på det.

Produsentene virker uansett ganske enig på at de ønsker mer involvering og dialog med skolefunksjonen, men det krever tid og ressurser for at skolefunksjonen skal kunne integreres i forberedelsen på ordentlig vis. Prosjektet vårt innebærer elevmedvirkning og aktivisering slik det nevnes her, men er begrenset innen en konsert-tidsramme, og er strengt tatt mer verkorientert. Likevel er det noen skoler og for så vidt produsenter som syns opplevelsen er viktig. Kanskje man kan se på muligheter for å justere et allerede etablert verkorientert prosjekt til noe annet, når både produsenter og skolen har blitt kjent med hva prosjektet kan tilby.

4.1.3 «Portalen»

Det er satt av en liten del til å spørre om portalen, da den er ny for både produsenter og søkere og lite omtalt i DKS-relatert forskning. Flere av produsentene gir uttrykk for et «mangfoldig luksusproblem». Ettersom søkere har en felles plattform å søke til alle kommuner/fylkeskommuner, er det lett å se tilgjengelig informasjon og søke på flere samtidig. Dette har gjort det lettere for kunstnerne, men for produsentene er det mange flere produksjoner å velge enn før, som har negativt utslag for utvalgsprosessen. En produsent forklarer situasjonen og sin strategi med «handlelisten»:

FP4: Ja altså, portalen har jo fungert fint i forhold til at det er en veldig god løsning for utøverne. At alt er samlet på ett sted, det er samme søknadsskjema, osv. Det er en god teknisk løsning. Men, MEN! Og det oppdaget vi også, eller vi kjent på det at utøverne kjente på det selv, at de forsvinner i mengden. [...] Det er vanskelig å behandle forslagene på den respektfulle måten som de fortjener da. [...] Så det det ender med, det er at man må lage seg en strategi for å komme over massen. Og da tenker man det litt som å gå i en butikk: Jeg har en handleliste, jeg vet at dette er produksjonen jeg vil ha med meg ifra kanskje dette året, også går jeg og leter etter det jeg har behov for. Også kan det være noen ganger når man går i butikken at du har noen impulshandlinger, holdt jeg på å si, sånn ting som du ikke hadde tenkt på, men som du oppdaget, som du da tar med deg.

Produsentene opplever også at den lette tilgjengeligheten til alle kommunene og fylkeskommunene gjør at kunstnere kan huke av på flere ting enn de bør, som påvirker mengden innslag i tillegg:

KP1: Vi fikk jo over 1000 forslag til sammen. Også er det veldig mange som ... tar å gjør seg tilgjengelig, tror de, at det er lurt å sette at de kan ta fra 1. klasse barneskole til og med 3. klasse videregående. Og så trykker de for både musikk og scenekunst [...] for de har fått med seg at ... det at man kan trykke på flere bokser enn hva man er innafor.

Slik det kommer fram blant andre produsenter, blir det fare for at man ser først etter sine nøkkelord bestemt av behovene av både politiske, kulturelle og økonomiske rammer. Da det kan være mange gode produksjoner meldt inn, og nå enda flere enn før, blir valgets kvaler desto verre med tids- og ressursbegrensninger med i bildet.

4.1.4 Neste søkerunde

Når jeg spurte om neste søkerunde vil det tas et par ting i betraktning av produsentene, som også søkere kan nyttiggjøre seg av. Nærmest alle produsentene løfter fram at å kunne se produksjonene i praksis, enten live eller via video, er uvurderlig for å kunne vurdere innslagetets kvalitet. I tillegg oppfordrer de til å ta kontakt i forkant av innmelding, og gjerne utenfor portalen for å finne ut om idéen er interessant, og det skaper menneskelig kontakt og relasjon umiddelbart. Et siste aspekt som tas opp er å se på gamle produksjoner, hva som er gjort og gjøre seg kjent med premissene til de forskjellige kommunene/fylkeskommunene i DKS.

4.2. Scenario 1 - «Diktatoren og gjøkene» (videovedlegg 1)

Dagen før øvingen får jeg melding fra trommeslageren i gruppechatten vår, vitsende kalt «Diktator-chatten». «Blir opptatt i morgen ser det ut til, syk samboer så må passe på ungen.» Andre i bandet ser også meldingen, og følger fort opp. «Blir det øving i morgen da eller?» fra gitaristen. Vi hadde akkurat fått inn utkastet til låtene uken før, da vi hadde en spillepause etter barnehageturnéen vår, og planen min var å bearbeide disse inn i skjelettmanuset i plenum. «Ja, blir øving. Vi får jobbe med manus og overganger, så tar vi inn låtene senere». Gitarist og bassist gir tommel opp.

Vi treffes og går inn i øvingsrommet, og det prates løst om hva som er lettere å forstå av dansk eller engelsk mens vi rigger til mikrofoner. Når vi har satt oss i en trekant, tar jeg fram pc-en med manusutkastet. «Når vi P-R-A-T-E-R om P-R-O-S-J-E-K-T-E-T i dag» sier jeg overartikulert i mikrofonen, «så tenker jeg at vi prater så mye som vi får til inn i mikrofonene, også bare sier det konsist og tregt. Bare tenk at vi blir tatt opp, fordi ...vi blir det». Jeg henviser til kamera som hviler på bordet, da jeg kom til å tenke på observeringen og analysen jeg skulle gjøre senere. «Oi.» sier gitaristen, før h*n lener seg inn i mikrofonen og sier «B-A-S-S» med overdreven innlevelse, og vi ler litt.

Jeg innleder «I dag skal vi kjenne på ting som ‘hva passer etter den låten?’ ‘hva passer til spenningsnivået, hva kan vi spare på?’, når vi tar utgangspunkt i den settingen, og går inn i den verden».

Bassisten spør om vi skal forholde oss til barnehageturnéen, som h*n var med på før vi tok en liten spillepause. Jeg skjønnte ikke helt hva h*n refererte til, og spør «Hva tenker du? Manus eller rekkefølge liksom?», h*n svarer «Neei, både og. Jeg tror det vil gå fortere hvis vi gjør det da. Men det spørres på hva du allerede har funnet ut.»

Jeg ble litt overrasket. Riktignok hadde jeg et ferdigskrevet manus til den turnéen, men i øvingen forrige uke pratet jeg om at vi nå skulle jobbe ut ifra et skjelett, og ikke ferdig manus. Kanskje fordi jeg sa det i starten av øvelsen så ble det glemt? Vi jobbet jo tross alt kun med låtene da.

«Nei, jeg har forsøkt å stille meg nøytral til så vi kan finne ut av det i lag. Ironisk nok skal dikteren la gjøkene få delta i bestemmelsen.» svarer jeg. De har spøkt mye med at jeg kaller dem «gjøker» når de spiller mens jeg snakker og jeg blir frustrert fra tidligere øvinger, og har derfor kalt meg «dikteren». «Heheey, jammen da driter vi i det jeg sa så starter vi fra bare fra scratch.» Svarer bassisten hurtig.

Vi går i gang, og det diskuteres hva slags dialog vi skal ha. Det tar ikke lang tid før både gitarist og bassist kommer med sine innspill underveis.

«Jeg synes det blir for tidlig til å gå rett inn i de seriøse låtene, vi kan ta det ned etter den her.» «Ungene er jo veldig på når de får snakke om dyr. Hvis du har tenkt å si sånn ‘Er det noen som har et favorittdyr?’ som du gjorde sist, så blir det tidlig inkludering i hvert fall.» Jeg forsøker å lytte, og jevnt i øvingen prøver vi å se på låtenes plassering i hele produktet. Vi er nå godt inn i øvingen, og har snakket mye. Vi prøver å finne ut en god måte å avslutte konserten på.

Jeg foreslår «Nå har vi igjen ... vi har nå hatt en veldig artig låt, *denne låten* er jo super-duper-gøy. Så nå kan vi ta det ned på et eller annet vis. Hva blir naturlig etter det?» Vi har to rolige låter som er seriøse i budskapet sitt, som bandet synes er vanskelig å plassere.

Gitaristen sier «Jeg synes egentlig *rolig låt* er den minst inkluderende av alle låtene. Det blir litt ... egentlig hadde den vært grei å ha i starten. For den hadde vi til slutt, før avslutningssangen, og da var ungene litt ‘hupa’». Gitaristen refererer til barnehageturnéen, hvor jeg bestemte at vi avsluttet med den rolige låten før avslutningssangen, som også er rolig. Ensemblet blir usikre, og det stopper litt i fremdriften. Bassisten kimer inn etter hvert «Jeg tror i hvert fall at de to roliglåtene må komme etter hverandre.» Jeg reagerer «Ja, kanskje det ... for da er vi i den stemningen. «Ja, også har jo ungene sånn 6-minutters attention span før det herjes» foreslår bassisten. Jeg synes det høres fornuftig ut, vi beholder stemningene uten at det hopper overalt. «Da får du en sånn ganske grei kok, også tar vi det litt ned også koker det på slutten» sier h*n videre, mens h*n visualiserer det med en hånd som bølger opp og ned. «Mhm» svarer jeg, og ser betenkningsfullt ned. Det blir stille i et par sekunder, og bassisten tripper nervøst med foten.

«Ja, jeg tror i hvert fall det kan bli ganske N-A-T-U-R-L-I-G, H-V-E-R-T-F-A-L-L.» følger bassisten opp med teatralisk overdrivelse. Jeg vitser tilbake «Ja, så flott at du

A-R-T-I-K-U-L-E-R-E-R deg i mikrofonen.» Stemningen letner, og vi kommer oss videre i øvingen.

Uken etterpå er trommeslageren om bord, og jeg har fått finjustert manuset vi skrev forrige uke. Denne gangen har alle tilgang til skrivet på hver sin iPad. Trommeslageren var innstilt på å kunne bare hoppe inn i manuset, og at vi kunne spille gjennom første utkast av konserten. Jeg tenkte med meg selv «Nå skal det gå fort og fint, så kommer vi oss i mål.», men det ble ikke helt slik. Trommeslageren la merke til noen ting underveis. I en dialog mellom sangene vekslet jeg og gitaristen ofte med å si noe, før bassisten etter hvert skulle smettes inn i dialogen. Men vi brukte lang tid på å formulere noe vi synes fungerte, og bassisten merket ikke at de ble h*ns tur engang.

«Du, Vemund?» sier trommeslageren. «Jeg skjønner dere har forskjellige roller og sånn ... men det at du henvender deg til oss hele tiden, da mister ungene fort litt fokus hvis det er veldig mye å forholde seg til.» Det virket som de andre også opplevde det slik, og jeg skjønnte hva h*n mente. Jeg hadde nok kost meg litt mye i mitt eget hode med å skrive det jeg selv anså som morsomme vekslingen. I løpet av øvingen fant vi samme type problem flere steder. Etter øvingen satt en bemerkning igjen i hodet mitt:

Trommeslager: «Det er ikke et skuespill, det er en konsert.» Og gitaristens oppfølging: «Eller mer skuespill, mindre tekst, tenker jeg da».

4.3 Scenario 2 - «Sangens transformering» (videovedlegg 2)

For så vidt så jeg ikke særlig mørkt på at den nye bassisten måtte inn i varmen med repertoaret. Sânt hører jo med når man får et nytt bandmedlem, og h*n hadde tilgang til Dropbox-mappen til bandet med øvingsopptak på alle låtene. Det jeg så mørkere på var at trommeslageren nok en gang ikke fikk til å være med på øvelsen. Man kan ikke klandre; har man syke barn så har man syke barn, så jeg var ikke sur. Men å jobbe med manus som vi gjorde sist, ville være vanskelig da den nye bassisten ikke har særlig kjennskap til låtene ennå. Dessuten måtte jo manus bearbeides på nytt når vi kun jobbet som tre, så jeg måtte tenke. Hva kan vi gjøre som er produktivt uten et medlem, og et som er fersk i trøya?

Samtidig som disse tankene surrer, ser jeg en melding i chatten fra bassisten. «Er denne låten med? Jeg så ikke noe opptak på den så jeg ble usikker.» Alt bassisten fant var en tekst med akkorder, men ikke noe opptak. Det var en grunn til det ... vi har jo aldri brukt den. Jeg var veldig fornøyd med budskapet i den, og akkordene følte jeg heller ikke det var noe feil med. Det var heller arrangementet som ikke passet. Jeg klarte aldri å sette fingeren på det, men jeg

kjente ikke at budskapet resonerte med musikken. Etersom jeg ikke så noen annen utvei, tenkte jeg «Hvorfor ikke?» Og skrev til bassisten «Nei, men vi kan godt øve på den!»

Dermed ble hele øvingsøkten satt av til én låt. Jeg og gitaristen husker ikke hvordan det første arrangementet var lenger, og bassisten har aldri prøvd den. Så dette skulle bli interessant.

Vi setter oss i den gode gamle trekanten, og øynene i rommet faller på meg når gitaristen spør «Gi oss feelingen på låta.» Jeg måtte vel nesten det. Jeg forsøker å grave i hukommelsen «Altså, jeg kommer jo på at ... nå har vi ikke noe trommebeat å gå etter, så det går an å ta en ny 'take' på hvordan vi gjorde det. Men sist gang så tror jeg vi gjorde sånn ...» og klapper på lårene for å demonstrere rytmen. Etter å gå gjennom formen med den foreslåtte rytmen, kommer gitaristen med en bemerkning. «Jeg havner fort i en sånn ... mer sånn vekselbassgreier.» Bassisten følger opp gitaristen «Det er jo litt ballade-aktig, er det jo. Fordi at det er så fin tekst. Så hvis man skal kjøre vekselbass så gjemmer man teksten littegrann. Da blir det plutselig litt sånn 'Dette er jo jovialt' istedenfor at det har en pondus i det man sier.»

Jeg følte bassistens ord treffe spikeren på hodet. Det hadde blitt en mismatch med tekst og musikk. Jeg har ofte opplevd at låtene jeg har skrevet og spilt på piano oversettes annerledes til andre instrumentroller, men her hadde jeg ikke klart å se det som roten i problemet før nå.

Vi etablerte problemet, nå måtte vi bare løse det. Vi måtte bevege oss vekk fra vektlegging på slag 1 og 3, som er typisk vekselbass. «Prøv litt ballade-feeling nå. Hvis du prøver å bare legge akkordene på piano nå, istedenfor sånn *baam-ba-bam*» sier gitaristen, og etteraper pianospillingen min. Samtidig legger h*n en rytme med loop-pedal i roligere tempo, etterlignende en shaker som vektlegger kun 3. slaget. Vi jobbet videre i dette rytmiske landskapet, men det stanser opp etter hvert. Halvveis inn i øvingen trenger gitaristen en do-pause, så det ble pause på oss andre og. Jeg og bassisten sitter og prater løst, mens gitaristen kommer inn med et fokusert blikk. Jeg har ikke satt i gang øvingen igjen, så jeg legger ikke merke til at gitaristen sitter med en idé. Og det er en god idé. H*n drodler på gitaren og nye akkorder, og sakte, men sikkert beveger fokuset seg vekk fra samtalen mellom meg og bassisten og over til gitarklangen. Intuisjonen min sier at jeg må spille med. «Hvor er du hen nå?» spør jeg, og gitaristen svarer «Ta fra starten nå!». Jeg prøver å legge akkordene, men jeg sliter med å gripe idéen. Bassisten begynner å se hva gitaristen prøver, og hopper inn.

Gruppen blir påtent. «Ta det en gang til. Få høre litt mer konkret, så skal jeg synge med.»

Alle i øvingsrommet kjenner en gnist. Dette fungerer, og det fungerer bra. Sangen blir kledd i en ny og bedre drakt, og er blitt transformert. Den er nå klar til å ha med i skolekonserten vår.

5. Diskusjon

5.1 Kunsten å formidle

Slik intervjuvarene viser, vektlegges formidling i stor grad. Dette gjaldt i utvalget av innmeldte produksjoner, men også når produsentene selv gikk inn i produksjonene. Gjennom erfaringene med ensemblet fant jeg ut at å formidle er en kunst som må bearbeides. Med målgrupperettet arbeid må man tenke på hva som er nødvendig å formidle. I mitt prosjekt ønsker jeg å formidle musikken på best mulig måte til målgruppen, men som det kommer frem i det første scenarioet «Diktatoren og gjøkene» endte jeg opp med å fokusere en god del på det tekstlige imellom låtene, uten å merke det selv. Trommeslageren uttrykte seg med å si «Det er ikke et skuespill, det er en konsert.», hvor h*n opplever at det har skjedd en brytning med produksjonens *intensjon* om å relatere til målgruppen med å formidle følelser gjennom musikk, slik det står i produksjonsbeskrivelsen. Når det var snakk om hva produsentene fokuserte på i arbeidet med produksjoner, var produksjonens intensjon et begrep som også dukket opp. Min intensjon er at dialogen som skjer imellom sangene skal være et *bindende* element som støtter opp musikken, ikke et *distraherende* element fra kunsten vi praktiserer. Slik vi så i Angelo & Kalsnes (2014) sine ord om rollebevisstgjøring, må også formidlende kunstnere definere sin rolle ut ifra intensjoner (s. 9). Her er det behov for refleksjon om at det vi øver inn i praksis, samsvarer med produksjonens intensjon.

Oppfølgingssvaret fra gitaristen til trommeslagerens bemerkning hjelper ytterligere å presisere formidling i konteksten av den bindende dialogen. «Eller mer skuespill, mindre tekst, tenker jeg da». Dialogen skal si noe om musikken, og den skal være tydelig i budskapet sitt slik at målgruppen vår forstår hva vi ønsker å formidle. Da kan det heller legges vekt på innlevelsen i dialogen, istedenfor dialogen i seg selv. Hvis vi skal spille en sang som gjør oss glad, så må publikum tro på at vi blir glade av den. Vi må gi uttrykk for det med ansiktsuttrykk (Dahl, 2016), kroppsspråk og med musikalske virkemidler. I andre scenarioet «Sangens transformering» kjente jeg på at budskapet ikke resonerte med musikken. Ved å sette av en hel øving til å bearbeide låten med gitaristen og bassisten, ga jeg ensemblet et konkret materiale å utforske i en estetisk formgivende prosess, slik en kunstpedagog kan gjøre med sine elever (Hernes, s. 183). Bassistens muntlige bidrag hjalp meg å forstå hvorfor jeg opplevde det slik, og gjennom en fram- og tilbakebevegelse med forskjellige idéer, kom gitaristen etter hvert med et bidrag som satt seg. Vi ble visuelt oppmerksom på hverandre i spillingen og havnet i en god *gruppeflyt* (Sawyer, 2003, s. 34). Ved å fremheve ensembles

medvirkning og la bandmedlemmene justere arrangementet med et annet sjanger-inntrykk, roligere tempo, nye akkorder og ny rytme følte vi at det tekstlige i sangen ble formidlet på en mye sterkere måte.

Jeg følte endelig at jeg kunne tro på det jeg formidlet selv, og følte meg mye tryggere på å formidle sangen til målgruppen vår. Dermed fikk sangen en plass i produksjonen vår.

Via utvikling med ensemble har jeg kommet nærmere å forstå det kunstneriske håndverket som ligger i å formidle.

5.2 Delt eierskap

En forutsetning for meg i forskningsprosjektet var å inkludere ensemblet i større grad, og se hvordan deres kollektive bidrag og medvirkning ville påvirke utviklingen av produksjonen. I tidligere utvikling med ensemble har jeg hatt en mer regjerende rolle, hvor jeg tok de fleste avgjørelsene i f.eks. barnehageturnéen vi hadde før. Jeg leverte musikken og manus i nesten ferdig format, og dermed også låtrekkefølgene. Jeg ser i etterkant hvor tydelig min *definisjonsmakt* var, der jeg som låtskriver og bandleder avgjorde hvilke kvalitetsoppfatninger som gjaldt, og ikke gjaldt, etter Bordieaus begrep (Holdhus, 2015, s. 13-14). Dette ble særlig synlig i det første scenarioet, hvor bassisten gikk inn i en underordnet rolle umiddelbart. H*n mente at det ville gå fortest hvis vi forholdte oss til noe allerede etablert i form, og ville ta utgangspunkt i hva jeg allerede hadde funnet ut. H* var forberedt på å bare være en «innleid musiker», mens jeg ønsket å etablere alle i ensemblet som medskapende kunstnere. Slik jeg ser det, ble den vitsende betegnelsen av «diktator» til meg som bandleder ikke fullt så usann. Selv når jeg presiserer at tanken med prosjektet er at alle får komme med bidrag, er bassisten nærmest nedlatende mot seg selv i svaret hvor h*n ber meg om å «drite i det h*n sa».

Heldigvis tok det ikke veldig lang tid før bandmedlemmene senket skuldrene, og det ble gjort forhandlinger om hva slags dialog som passet (Sawyer, 2003, s. 18), og hvor låtene skulle komme. Når ensemblet fikk mulighet til å medvirke, kom det til syne at bandmedlemmene var i stand til å tenke målgrupperettet når de kom med innspill, hvor gitaristen tenkte på hvor elev-inkludering skal ta plass, mens bassisten vurderte målgruppens kapasitet til å sitte rolig slik produsenter gjør (Dahl, 2016, s. 81). Vi begynte å etablere den felles forståelsen (Sawyer, 2003, s. 17) i produksjonen. Jeg har valgt å videreføre begrepet *eierskap* fra Holdhus' (2015) artikkel i ensemble-settingen med et konsept. Når jeg har gitt fra meg noe av den regjerende kontrollen som bandleder og låtskriver, og gir ensemblet mulighet til å ta fatt i materialet med

sine egne bidrag og kunnskaper, oppnås et *delt eierskap* i ensemblet. Dette ser vi også i scenario 2, hvor vi går inn med et «blankt ark» på en selvskreven låt, hvor det legges opp til veksling av idéer (Hernes, 2014, s. 184) og gruppekreativitet etter Sawyers (2003) tenkning. Dette betyr ikke at definisjonsmakten er nå jevnt fordelt, da jeg innser at en låtskriver som tar med sine egne låter til innøving vil alltid ha noe sterkere personlig eierskap til produksjonen enn bandmedlemmer fra utsiden. Når vi skal øve uken etter i scenario 1, har mine «finjusteringer» endt opp med å ta vekk eierskapet til ensemblet, og det oppstår konflikt når trommeslageren legger merke til det. For å opprettholde delt eierskap i utvikling av et produkt, er det en forutsetning å bevisstgjøre seg på hvilke roller alle deltakerne skal ha (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 9), og til hvilken grad et hvert medlem skal få styre i utviklingen. Jeg har fremdeles noe å lære i å opprettholde dette selv, da min justering av manuset vi allerede hadde etablert i forrige øving kom i veien for ensembles medvirkende funksjon. Med delt eierskap som styrende konsept, kan kollektive utviklinger som f.eks. skoleproduksjoner med ensemble utføres med klarere forutsetninger for samarbeidet.

5.3 Den selvproduserende gruppen

Gjennom de to scenarioene dukket det opp et felles punkt som er bemerkningsverdig: Trommeslageren sitt første møte med manuset, og den nye bassistens første møte med låten vi jobbet med. Mitt inntrykk er at det var dette førsteinntrykket med de to forskjellige aspektene som bidro til at de kunne se hva som kunne forbedres. Trommeslageren i scenario 1 så hvordan *intensjonen* i manuskriptet ikke samsvarte med produksjonens. Bassisten fikk til å presist ordlegge hvordan låten i scenario 2 kunne gjøres om mens jeg, som låtskriver av låten, hadde lagt den på hylla. Begge bandmedlemmene hadde, til å begynne med, ingen eierskap til det vi jobbet med, og dermed hadde lettere mulighet til å komme med et perspektiv som tok *helheten* i produksjonen med i beregningen. Slik kan vi se paralleller til Hernes' (2014, s. 184) fram- og tilbakebevegelse, og særlig det å se på verket med objektive øyne. Hva skal manus bidra med i en musikalsk produksjon? Og hva kan gjøres for å fremme teksten i sangen på best mulig måte? Igjen er dette spørsmål som produksjonsbeskrivelsen kan besvare, men som i praksis viser seg å være lett å glemme. Selv om vi benyttet distansering etter aksjonslæringen (Tiller, 2006, s. 40) som strategi i arbeidet, gjorde mitt eierskap til produksjonen at jeg ble blind for justeringer.

I DKS er produsentenes funksjon bl.a. å gå inn i produksjonene og se hva som trengs å jobbe med for å gjøre produksjonen til en helhet. Og hvis vi ser på intervjuvarene, fokuserer produsentene nettopp på aspekter som intensjon, formidling og det å tilpasse til målgruppen når de går inn i produksjonene. Selvfølgelig er produsentenes kunnskaper og ferdigheter om produsering mer spisset enn andres, men også førsteinntrykket kan umiddelbart fortelle dem hva som kan forbedres.

I den forstand tolker jeg at trommeslageren og bassisten nærmest gikk inn med en «produserende rolle». Karlsnes (2014, s. 109) viser til Søreide (2010) som påpeker at kunstnerlæreren sin rolle er ikke-statisk, og endres over tid – avhengig av kontekster i og forandringer i samfunnet, og justeres etter subjektsposisjonen (Karlsnes, 2014, s. 108-109). Med et fravær av eierskap til gitte aspekter, kan medlemmene i ensemblet utforme en tankemåte som vurderer helheten i produksjonen, og komme med nye, bidragsytende bemerkninger basert på førsteinntrykket og umiddelbare reaksjoner. Slik har jeg kommet frem til konseptet *den selvproduserende gruppen*. Det var ikke tiltenkt at trommeslageren skulle være borte en øving, eller at jeg måtte ordne en ny bassist. Men ved å likevel utføre øvinger uten hele ensemblet gjør at det fraværende, eller i dette tilfelle også nye, bandmedlemmet kan komme med bidrag basert på det første møtet med noe utarbeidet av de andre i ensemblet. En svakhet med en slik tilnærming i vår sammenheng, er at vi jobber fremdeles innenfor et verdihierarki basert på alle bandmedlemmenes bakgrunn som musikere og musikklærere (Kalsnes, 2014, s. 110). Det kan derfor alltid være styrkende for en produksjon å bli vurdert fra noen utenfor ensemblet, men den selvproduserende gruppen som konsept kan gjøre det enklere å se produksjonens helhet med både objektive og subjektive øyne (Hernes, 2014, s. 184).

5.4 Den verkorienterte dørstokken

Gjennom Holdhus (2014) sin artikkel om *det verkorienterte paradigmet* viser hun at i DKS er det utvalgte kjennere som sitter med de overordnede valgene i hva som skal vises, og hvordan det skal presenteres. Blant disse kjennerne er DKS-produsentene, som nå mottar søknader via den digitale portalen og må vurdere blant langt flere søknader enn før. Alle kunstnere kan søke til alle fylkeskommunene og kommunene gjennom én plattform, som anses blant produsentene å være positivt. Men det er ikke å se bort fra at den allerede vanskelige jobben med å velge ut noen få produksjoner har blitt enda vanskeligere med mengden innmeldinger de nå får, og som må velges med den samme tidsrammen som før.

Når jeg spurte om hvor mange produksjoner som endte opp med å bli valgt blant de innmeldte, var det en tredjedel som var nye produksjoner. Det var enklere for produsentene å forholde seg til noe de kjente fra før av, og hvis nye produksjoner meldes inn uten at de ser dem selv, enten live eller via video, blir produksjonen svært vanskelig å vurdere.

I utgangspunktet til meg og mitt ensemble hvor vi prøver å få inn en helt ny produksjon, ser jeg verdien i å se utvalgsprosessen fra DKS-produsentene sitt perspektiv. Skifte fra Rikskonsertene til Kulturtanken har gjort at produksjoner med musikk som fokus ikke er det eneste tilbudet, og det er nå et bredere kunst- og kulturtilbud der barn og unges inkludering og opplevelser vektlegges (Den Kulturelle Skolesekken – kulturtanken.no) Kombinert med portalen som felles innmeldingstjeneste hvor alle kunstnere kan søke til alle fylker og kommuner, må produsentene nå være enda mer nøyaktige i utvalget av flere produksjoner med færre plasser for musikkproduksjoner etter skifte til Kulturtanken. Kulminasjonen av dette har jeg valgt å betegne som *den verkorienterte dørstokken*.

Med en ny produksjon ser jeg at vi som ensemble er nødt til å strekke oss lenger for å komme over denne dørstokken. I neste søkerunde oppfordrer produsentene til å ta kontakt også utenfor portalen. Da opprettes kontakt tidlig, og man får en menneskelig tilknytning som skiller seg ut fra den digitale innmeldingen via portalen. Å invitere til å se produksjonen live er også en mulighet, og uansett hjelper det å ha video av produksjonen som testes i praksis. Etter forskningsprosjektet vil jeg ta med meg produsentenes bemerkninger slik at vår produksjon skiller seg ut i mengden. Jeg har satt som fremtidsmål å snakke med flere i de lokale DKS-kretsene for å se produksjonen vår i praksis, og ordne videoopptak av produksjonen. Forhåpentligvis vil produksjonen vi i ensemblet har utrettet og vil fortsette å utrette i fellesskap, bli ansett som en verdig produksjon for barn i 1-4. trinn. Og hvis vi kommer over dørstokken og inn i DKS sin verden med vår produksjon, kan den lettere brukes og justeres når både produsentene og skolene blir kjent med oss, og vår musikk.

6. Avslutning

Gjennom dette prosjektet har jeg forsøkt å besvare spørsmålet:

Hvordan kan jeg utvikle en skolekonsert-produksjon for DKS gjennom medvirkning fra mitt ensemble og innspill fra DKS-produsenter?

Produksjonen i forskningsprosjektet har vært basert på min egen barnemusikk hvor målgruppen er barn i 1-4. klasse, og har blitt utviklet med ensembles kollektive bidrag som fokus. I dette arbeidet ble det lagt særlig vekt på målgruppe, intensjon, inkludering, dramatisering og formidling. Resultatene fra Dahls (2016) forskning viser i tillegg at musikalske virkemidler som tempo og tonalitet kan være medvirkende elementer for målgruppens emosjonelle opplevelse.

Det største elementet for refleksjon har vært hva min rolle som bandleder har betydd i forskningsprosjektet, og rollene til bandmedlemmene. Her har teorier fra boken *Kunstner eller lærer?* (Angelo & Kalsnes, 2014) vært særdeles viktig for bevisstgjøring på dette. Ved å gå inn i forskningsprosjektet som fullstendig deltaker (Tjora, 2017, s. 68) fikk jeg mulighet til å fokusere helt og holdent på min rolle som bandleder og medskapende kunstner. Samtidig har jeg hatt en rolle som feltforsker i øvingsrommet. For å gi bandmedlemmene mine gode muligheter og spillerom til å komme med sine bidrag og idéer, måtte jeg finne ut hvor mye kontroll jeg var villig til å slippe over mitt eget stoff. Fra tidligere utviklingsarbeid med ensemble hvor min musikk brukes, har jeg hatt en mer regjerende rolle hvor jeg hadde all *definisjonsmakten* (Holdhus, 2014, s. 14). Dette kom til syne når bassisten, som var med på barnehageturnéen før forskningsprosjektet, gikk inn i en underordnet rolle i starten av scenario 1 «Diktatoren og gjøkene». Slik kom det fram at bandmedlemmenes rolle som medskapende kunstnere måtte etableres tydelig. Når det ble etablert *delt eierskap* til produksjonen, ble det rom for forhandlinger og medvirkning, både i forbindelse med dialog i scenario 1 (Sawyer, 2003, s. 18) og for gruppekreativitet i veksling av idéer i scenario 2 «Sangens transformering» (Hernes, 2014, s. 184; Sawyer, 2003).

Samtidig har jeg fått en dypere forståelse for kunsten å formidle. Man må tenke på hva man skal formidle, og vite hva som skal være i fokus. Trommeslagerens oppfattelse av at «Det er ikke et skuespill, det er en konsert» satt seg i hodet mitt som en viktig bemerkning. Det hjalp meg å koble tilbake til produksjonens *intensjon*, som var å formidle følelser gjennom musikken. Formålet med dialogen imellom låtene var å fungere som *bindende* mellom musikken, og ikke *distraherende*. Gitaristens svar til trommeslageren hjalp å poengtere hensikten til dialogen «Eller mer skuespill, mindre tekst, tenker jeg da». Hvis vi skal uttrykke

følelser som glede, å være lei seg eller sint, må dialogen støtte opp disse følelsene. Da er det viktigere å legge vekt på *hvordan*, ikke *hva* man sier.

Noen ganger ble forskningssituasjonen påvirket av uforutsette hendelser, som at trommeslageren ikke kunne delta på øvinger, og at bassisten og etter hvert gitaristen måtte skiftes ut. Men det var nettopp gjennom denne uforutsigbarheten at jeg kunne se muligheten for *den selvproduserende gruppen* som konsept. Når trommeslageren fikk oppleve førsteinntrykket av manuset, merket h*n som tidligere nevnt at manuset ikke samsvarte med produksjonens intensjon. Den nye bassisten hadde ikke noe forhold til låten jeg hadde lagt på hylla, og via førsteinntrykket satt h*n ord på hvordan overensstemmelsen mellom budskap og arrangement krasjet. I de gitte kontekstene tok bandmedlemmene på seg «produserende roller» (Søreide, 2010) og hadde en tankemåte som tok *helheten* i produksjonen i betraktning, og gikk inn i verket med et objektivt blikk (Hernes, 2014, s. 184), tilsvarende det en DKS-produsent gjør i sitt arbeid med produksjoner.

Jeg har intervjuet DKS-produsenter for å finne ut hvordan utvalgsprosessen blant de innmeldte produksjonene foregår. Gjennom skifte til Kulturtanken har det blitt mindre musikalske produksjoner til fordel for å representere alle seks kulturuttrykkene: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst. (Kulturtanken, u.å.). Samtidig har portalen gjort det lettere for kunstnere å søke hos alle kommuner og fylkeskommuner, men har gjort utvalget vanskeligere for produsentene da det er mange flere søkere. Slik har det oppstått det jeg kaller for *den verkorienterte dørstokken*. Produsentene uttrykker at det er lettere å vurdere en produksjon når de får muligheten til å se den i praksis eller video, eller om de har brukt produksjonen før. De er også på utkikk etter produksjoner hvor målgruppen er i fokus, og etter kunstnere som både kan og vil formidle til barn og unge. For å komme over dørstokken og inn i DKS-verden med vår produksjon, vil jeg fortsette å utvikle produksjonen med disse aspektene tatt i betraktning, og forsøke å anvende de presenterte konseptene mine for å styrke det medvirkende arbeidet. Jeg vil også strekke meg lenger med å presentere produksjonen i praksis til publikum, og kontakte lokale arbeidere innen DKS som kan komme og se den selv. I tillegg vil jeg ta videoopptak av konserten som kan presenteres til DKS på et bredere nivå.

6.1 Videre forskning

Denne studien har vært utformet etter en kunstnerisk metodologi og kvalitative metoder. Den kunstneriske forskningen baserer seg på det erfarte, og dens transformative karakter (Østern, 2017, s. 5). Gjennom mine erfaringer med ensemblet i utvikling av skolekonserten for DKS, og aksjonslæring (Tiller, 2006) som metode, sitter jeg igjen med en varig endring på mitt syn av hva en bandleder *kan* være, og hvordan ensemble kan bidra til utvikling.

Resultatene i forskningen har blitt framstilt av mine fortolkninger av videoopptakene gjennom videografisk analyse (Tjora, 2017; Knoblauch 2008), kombinert med semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) som ble empirinært kodet og kodegruppert i tråd med SDI-metoden (Tjora, 2019). Disse resultatene har blitt sammenlignet, tolket, og, i lys av teorien presentert i oppgaven, blitt utviklet til *konsepter* (Tjora, 2019).

Andre forskere som er interessert i DKS-feltet og kunstnerisk utviklingsarbeid kan forhåpentligvis hente inspirasjon til egen forskning i samme retning. Prosjektet kan ikke gjenskapes for etterprøvnbarhet, da både forskningsprosessen og mine erfaringer er tolket fra et subjektivt perspektiv. Håpet mitt er at konseptene jeg har presentert i diskusjonskapitlet og her i avslutningskapitlet, vil både være en kilde til inspirasjon og utprøving, og kan sette i sving diskusjoner om utvikling med ensemble i fokus.

6.2 Avsluttende kommentar

Å arbeide med ensemblet har vært utrolig givende for min egen utvikling, og har hjulpet meg å se min egen musikk så vel som min ledende rolle i nytt lys. Forskningsprosessen har vært like krevende så vel som moro. Intervjuene med DKS-produsentene har også vært meget interessant, og hadde det ikke vært for intervjuenes tidsramme følte jeg at jeg kunne sitte og prate om DKS med dem i timevis. Den yngre versjonen av meg, som satt og ventet spent på skolekonserten fra DKS i Rørvik skoles bibliotek, hadde vært glad for å se hvordan jeg ble inspirert til å arbeide med det samme selv.

Og forhåpentligvis kan jeg kanskje inspirere en annen gutt eller jente som venter spent på vår skoleproduksjon, til å engasjere seg i musikk slik skolekonserten gjorde for meg.

7. Litteraturliste

- Angelo, E., & Kalsnes, S. (red.). (2014). *Kunstner eller lærer? – Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bratlie, C. (2016). *Idé og opplevelse: Om samsvaret mellom intensjon og opplevelse på Rikskonsertenes skoleforestillinger* [masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-54592>
- Breivik, J.K & Cristophersen, C. (red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Kulturrådet.
- Christensen, T.W (2015). *Når musikken gir mening: Hovedtrekk i en studie av kvalitet i skolekonserter* [masteroppgave, Høgskolen i Telemark]. Open Archive <http://hdl.handle.net/11250/2439143>
- Dahl, T. (2016). *Barns opplevelse av emosjoner i musikk: En undersøkelse av barns emosjonelle opplevelse ved skolekonserter* [masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56914>
- DiSko (u.å). *Om prosjektet: Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko)* hentet 6. mars 2021 fra <https://www.diskoprojektet.no/om-prosjektet>
- DiSko (2017, juni). *DiSko for skolekonserter* <https://www.diskoprojektet.no/aktuelt/2017/11/22/disko-for-skolekonserter?rq=disko%20for%20skole>
- Fjeld, A.G (2007). *Samspill: Om tilrettelegging og bruk av Rikskonsertenes skolekonserter som pedagogiske tekster* [masteroppgave, Høgskolen i Vestfold]. Squarespace. <https://static1.squarespace.com/static/561b5fd6e4b0beb4167429b1/t/5649aa8ae4b0142472e84575/1447668362452/Samspill.pdf>
- Hernes, L. (2014). Pedagogen og den kunstneriske prosessen. I E. Angelo & S. Karlsnes (red.), *Kunstner eller lærer? – Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Holdhus, K. (2015). Skolekonserterne og skolekonteksten: Mellom verkorientering og kunstdidaktikk. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 16 2015*, 293–314. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2425450/Holdhus_Skolekonserterne_og_skolekonteksten.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holdhus, K., Waade, R., Romme, J. C., Almås, R. og Espeland, M. (2019). *Innovasjonsprosjektet Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko). Erfaringsrapport 2019 (CASE-rapport 2019/1)*.

[https://static1.squarespace.com/static/59ccb3f6cd39c3e808cd056a/t/5ea1833ff3110c4651d6e738/1587643242044/DiSko+Erfaringsrapport+2019 +%28002%29.pdf](https://static1.squarespace.com/static/59ccb3f6cd39c3e808cd056a/t/5ea1833ff3110c4651d6e738/1587643242044/DiSko+Erfaringsrapport+2019+%28002%29.pdf)

Holdhus, K., Romme, J.C, Espeland, M. (2021). *Skole og konsert – fra formidling til dialog. Sluttrapport fra et innovasjonsprosjekt.* <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2723184>

Holvik, L.M (2017). *Årsrapport 2016.*

https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/kud/tildelingsbrev-og-arsrapporter/kulturtanken-aarsrapport-og_riksrev-beretn-2016.pdf

Holvik, L.M (2018). *Kulturtankens årsrapport 2017.*

<https://www.kulturtanken.no/ressurs/kulturtankens-arsrapport-2017/>

Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag, årgang 38*, NR. 2/2008, 7-24. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/942>

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.) (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademisk.

Kulturtanken. (u.å.). *Den kulturelle skolesekken*. Hentet 8. februar 2021 fra

<https://www.kulturtanken.no/den-kulturelle-skolesekken/>

Kulturtanken (2017, 1. juni). *Vårt mandat*. Hentet 10. februar 2021 fra

<https://www.kulturtanken.no/om-oss/mandat/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.

Pressemld. 79/15 (2015). *Den kulturelle skolesekken styrkes*. Kulturdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-kulturelle-skolesekken-styrkes/id2429939/>

Runsjø, P. (2017). Skolekonserter og ledelse. *Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 7/2017.*

[https://openarchive.usn.no/usn-](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2430637/Skriftserien_2017_7_Runsjo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2430637/Skriftserien_2017_7_Runsjo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2430637/Skriftserien_2017_7_Runsjo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.

Sawyer, K. (2003). *Group creativity – Music, Theater, Collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates.

Strand, Ø. (2020). *DKS Årsrapport 2019.*

<https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/rapporter/>

Sørly, R. & Blix, B.H (red). (2017). *Fortelling og forskning – narrative teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Tjora, A. (2019). *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1. utg., 2. oppl.).

7.1 Vedlegg 1 – Spørreskjema for bandmedlem

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utvalg og utvikling av skolekonserten - en abduktiv tilnærming til musikalsk DKS-produksjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som bandmedlem for videoobservasjon. Formålet er å samle informasjon om musikkproduksjoner i DKS, og koble dette i praktiske øvingssituasjoner hvor fokuset ligger på utviklingen av skolekonserten. Det er Nord Universitet Levanger som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den Kulturelle Skolesekken er en ordning som sørger for at alle skoleelever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur hvert år. Ordningen er i stadig utvikling, og spesielt de siste fem årene har det blitt foretatt store endringer som har påvirket hvordan produksjonene blir valgt ut og utviklet. Problemstillingen min handler om hvordan utvalget blant de innmeldte produksjonene, spesifikt de musikalske, utføres, og hvordan man som musiker og kunstner kan arbeide i ensemble for å utvikle en «god» skolekonsert innen disse rammene. Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å skape en bevisstgjøring, refleksjon og diskusjon rundt skolekonsertene hos DKS, fylkeskommunene og kommunene, samt skape kunnskap som kan bidra til en utvikling for både kunstnere, produsenter og andre fagarbeidere innen dette feltet.

I dokumentasjonsprosessen vil jeg ha fokus på samspillet mellom ensemblet, bevissthet på produktets relevans som skolekonsert og prosessen. Materialet som blir dokumentert i videoene vil i etterkant beskrives, analyseres og teoretiseres. Opplysningene vil kun bli benyttet opp mot dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Feltforskningen tar utgangspunkt i et komplett ensemble hvor det er nødvendig med gitar, trommer, bass, teatralisk deltagelse og kritiske innspill. Ut ifra personlige bekjentskaper og forståelse for dine kvaliteter som bandmedlem ønsker jeg derfor å spørre deg om du er villig til å stille som medlem i bandet og bli dokumentert på video for datainnsamling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på bandøvinger som varer i ca. 2 timer. For å samle nok data for analyse vil det være behov for minst 4 øvinger, dvs. ca. 8 timer med video. Disse vil analyseres og teoretiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten som vil ha tilgang til datamaterialet. Kontaktopplysninger vil oppbevares innelåst og adskilt fra det øvrige datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er vårsemesteret 2021. Hvis du og andre deltagere i denne gruppen krysser av for dette, vil utdrag på 5-10 minutter fra videoopptak inkluderes i innlevering. Dette vil kun bli sett av sensorer for vurdering av oppgaven og vil ikke deles med noen andre. Alle opptak og personopplysninger slettes etter at prosjektet er gjennomført.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet Levanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet Levanger ved student Vemund Gutvik Korssjøen, vgk_96@hotmail.com og veileder Roy Aksel Waade, roy.a.waade@nord.no
- Vårt personvernombud Toril Irene Kringen. personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Roy Aksel Waade

Vemund Gutvik Korssjøen

(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon med lyd
- at 5-10 minutter fra videoopptak vil bli vedlagt ved innlevering til vurdering av sensor

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Vedlegg 2 – samtykkeskjema for produsenter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utvalg og utvikling av skolekonserten - en abduktiv tilnærming til musikalsk DKS-produksjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å stille som informant i et forskningsintervju. Formålet er å samle informasjon om musikkproduksjoner i DKS, og koble dette i praktiske øvingssituasjoner hvor fokuset ligger på utviklingen av skolekonserten. Det er Nord Universitet Levanger som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den Kulturelle Skolesekken er en ordning som sørger for at alle skoleelever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur hvert år. Ordningen er i stadig utvikling, og spesielt de siste fem årene har det blitt foretatt store endringer som har påvirket hvordan produksjonene blir valgt ut og utviklet. Problemstillingen min handler om hvordan utvalget blant de innmeldte produksjonene, spesifikt de musikalske, utføres, og hvordan man som musiker og kunstner kan arbeide i ensemble for å utvikle en «god» skolekonsert innen disse rammene. Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å skape en bevisstgjøring, refleksjon og diskusjon rundt skolekonsertene hos DKS, fylkeskommunene og kommunene, samt skape kunnskap som kan bidra til en utvikling for både kunstnere, produsenter og andre fagarbeidere innen dette feltet.

I intervjuet vil jeg ha fokus på utvalgsprosessen i DKS, og få frem ulike tanker og fremgangsmåter for utvalget. Det understrekes at det finns verken rette eller gale svar, og at jeg ikke er ute etter å kritisere eller anerkjenne ulike praksiser. Materialet som oppstår i intervjuet vil i etterkant beskrives, analyseres og teoretiseres.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få et innblikk i hvordan utvalgsprosessen blir utført blant de forskjellige kommunene og fylkeskommunene, kom jeg fram til at å gå rett til dem som gjør utvalget, nemlig de musikkansvarlige produsentene i DKS, ville gi meg mest interessant informasjon relatert til emnet. Derfor ønsker jeg å spørre deg om du er villig til å stille som informant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille som informant til et intervju via Zoom. Intervjuet vil vare minimum 10 minutter og maks 30 minutter, og vil bli tatt opp via lydopptak som transkriberes og analyseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten som vil ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Du velger selv om du vil være anonym eller ikke og du kan når som helst trekke deg uten nærmere begrunnelse. Velger du å stå fram med fullt navn, får du mulighet til å lese gjennom og godkjenne tekstmaterialet som omhandler deg. Som anonym vil du ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger om deg behandles konfidensielt og både opptaket fra intervjuet og annet materiale om deg vil slettes når oppgaven er ferdig innen vårsemesteret 2021.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet Levanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet Levanger ved student Vemund Gutvik Korssjøen, vgk_96@hotmail.com og veileder Roy Aksel Waade, roy.a.waade@nord.no
- Vårt personvernombud Toril Irene Kringen. personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Roy Aksel Waade

(Forsker/veileder)

Vemund Gutvik Korssjøen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes, via navn og/eller kommune/fylkeskommune du jobber for innen DKS

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide – spørsmål til kommuner/fylkeskommuner om utvalg fra DKS, DKS-produsenter og musikk-ansvarlige

- 1) **Hvor mange innmeldte musikk-produksjoner for forrige runde var interessert i å turnere i din kommune/fylkeskommune? Hvor mange endte opp med å bli valgt?**
- 2) **Kan du fortelle kort om hva disse produksjonene gikk ut på?**
- 3) **Var det noe med disse produksjonene som gjorde dem umiddelbart interessant?**
- 4) **Har du jobbet selv med musikerne i disse produksjonene? Hvis ja, var det noen fokusområder dere jobbet med som du ønsker å utpeke?**
- 5) **Hadde lærerne ved skolene en deltagende rolle i forberedelse av produksjonen? I så fall hvordan?**
- 6) **Har korona-viruset påvirket utvelgings-prosessen og bearbeiding av produksjoner?**
- 7) **Fra søkerunden i 2019 kom den nye «portalen» som felles plattform for søkere som ønsket å melde inn nye produksjoner. Hvordan opplever du/dere at den fungerer?**
- 8) **Kommunene og fylkene har fremdeles egne nettsider ifm. DKS. Oppfordres det å se på disse før man søker?**
- 9) **Er det noe konkret du/dere vil se etter i neste utvalgsprosess? Kan du begrunne hvorfor?**