

PÅL RUNSJØ

Fantastisk

OM KONSERTOPPLEVELSER
I EN DIDAKTISK KONTEKST

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2012

Notat 9/2012



HØGSKOLEN
I VESTFOLD

Notat 9/2012 Høgskolen i Vestfold

© Høgskolen i Vestfold/ Forfatteren

ISSN: 0808-131X

FORORD

Med denne artikkelen drøfter jeg aspekter ved musikkopplevelsen. En undersøkelse om skolekonserter og en undersøkelse om mesterklasse utgjør det empiriske materialet.

Jeg takker studenter, lærere og elever som har vært informanter og kollega Olav Næss som jeg deler undervisningen med på bachelornivå.

PÅL RUNSJØ 2012

INNHold

1.0. INNLEDNING

2.0. TEORI

3.0. EMPIRI

3.1. DKS-UNDERSØKELSEN

3.1.1. Metode

3.1.2. Funn

3.1.3. Refleksjon

3.2. MUSIKKFORMIDLINGSUNDERSØKELSEN

3.1.1. Metode

3.1.2. Funn

3.1.3. Refleksjon

4.0. DRØFTING

4.1. Musikkopplevelser

4.2. Didaktikk

4.3. På den annen side

5.0. AVSLUTNING

6.0. REFERANSER

1.0. INNLEDNING

På en hundre år gammel korpsfane i Sandefjord lyser det hver grunnlovsdag: "Kunnskap og ånd må gå hånd i hånd". Mottoet likner en formulering i Kunnskapsløftet som sier at "Læring og opplevelse må sveises sammen" (se Generell del, 2007-2008, s. 10).

Med dette som bakgrunn, er *hensikten* med denne artikkelen å drøfte aspekter ved musikkopplevelsen på bakgrunn av en undersøkelse om skolekonserter og en undersøkelse om mesterklasse. Artikkelen kan også leses som et innspill og begrunnelse for bedre didaktiske rammer rundt skolekonserter, der opplevelser kan knyttes til læreprosesser.

Da min 17 år gamle sønn hadde vært på konsert med Metallica, skrev han "fy faen" på en SMS, det var av telefonmeldingen strengt tatt ikke mulig å forstå om Metallica hadde gjort et positivt eller negativt inntrykk. På samme måte sier elever "kult" eller "kjedelig" om opplevelser på skolekonserter, musikkstudenter sier "fett" om prestasjoner i mesterklasse, dommerpanelet sier "forbløffende" om deltakere i American Idol, og hvem som helst sier "fantastisk" etter en flott konsert. Motivasjonen med undersøkelsene og denne artikkelen er å forstå mer om hva kortfattede formuleringer om musikkopplevelser kan bety. I tråd med dette, kalles artikkelen for det representerende begrepet *Fantastisk*.

I artikkelen presenteres først teori og relevant forskning som anvendes i drøftingen. Teorien har musikk og kunst i skole og utdanning som felles kontekst, og forskningen som refereres er professor Monika Nerlands avhandling om instrumentalundervisning (2003), universitetslektor Kristin Kjølbergs avhandling om musikkformidling (2010), førsteamanuensis Guro Lorentzen Østbyes bok om kunstmøter (2007) og en bok om musikalitet og en artikkel om musikkopplevelser av professor John A. Slobodas (1985, 1991). Det refereres også til Rikskonsertenes antologi *Bruk konserten* om skolekonserter (2009). For øvrig utfyller en masteroppgave om musikkopplevelser (Strand, 2006) og en masteroppgave om mesterklasse (Stabell, 2010) perspektivet, selv om de ikke er referert i artikkelen.

Etter aktuell teori og forsknings presenteres metode, funn og refleksjon i *DKS-undersøkelsen* og *Musikkformidlingsundersøkelsen*. DKS-

undersøkelsen er et sammensatt prosjekt rettet mot skolekonserter, i undersøkelsen har lærere fått et spørreskjema om for - og etterarbeid for skolekonserter, elever har blitt observert på skolekonserter og spurt om sine opplevelser, og studentene har skrevet om dette med fritt valgte problemstillinger. I Musikkformidlingsundersøkelsen er fremføringer i mesterklasse filmet, og studentenes tilbakemeldinger er gjenstand for undersøkelsen.

Jeg har formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan jeg forstå tilbakemeldingen "fantastisk" i lys av temaer i antologien "Bruk konserten"?* Hva som menes med tilbakemeldingen *fantastisk* er forklart innledningsvis, grunnen til at *Bruk konserten* er sentral, er at forfatterne er fremtredende kulturpersonligheter, og de representerer indirekte erfaring, forskning, synspunkter, holdninger, faglighet, filosofi og politikk som ligger til grunn for Rikskonsertenes valg og beslutninger når det gjelder skolekonserter. I drøftingen av problemstillingen belyser jeg hvordan musikkopplevelser og det symbolske uttrykket "fantastisk" kan knyttes til fenomener som for eksempel fellesskap, åpenhet, roller, vanskelige emner, holdninger og empati.

Det kunne vært nærliggende å drøfte for eksempel dannelsesperspektiver eller estetiske læreprosesser på grunnlag av undersøkelsene, men drøftingen er begrenset av musikkdidaktisk tenkning slik Rikskonsertene fremstiller musikk og læring i antologien *Bruk konserten*.

Mitt eget teoretiske og praktiske fagfelt er musikkutøvelse, musikkteori og musikkpedagogikk, og fremstillingen kan være farget av min bakgrunn som musiker og pedagog, jeg tror at musikkopplevelsen både i underholdningsøyemed og som lærestoff trenger en didaktisk ramme. Drøftingen er likevel for liten til at jeg kan konkludere med hva som menes med "fantastisk", jeg forsøker ikke å konstruere en didaktisk modell som ivaretar musikkopplevelser, men jeg ønsker at artikkelen kan kaste nytt lys over musikkopplevelsen.

2.0. TEORI

I en avhandling fra 2003 drøfter Monika Nerland instrumentalundervisning som kulturell praksis. Avhandlingen er sammenfallende med *fantastisk*-prosjektet, fordi hun med en diskursanalyse, søker å identifisere ulike grunnsyn som styrer denne formen for undervisning, i dette tilfelle mesterklasse. I avhandlingen bringer hun inn begrepene *intensitet* og *intimitet* når hun vil beskrive didaktiske prinsipper ved mesterlære, og den betydning hun gir det stillasbyggende prinsipp er relevant for drøftingen (2003, s. 219 ff.).

Kristin Kjølberg trekker i sin avhandling fra 2010 frem Dorothy Irvings aspekter ved musikkformidling, som er det kunstneriske, at utøveren har noe på hjertet (det retoriske) og evner å kommunisere med publikum, og disse tre aspektene kalles scenisk beredskap. Kjølberg sier at utøveren må fremstå som kompetent og attraktiv, noe som jeg forstår som vilje til å stå på en scene, vilje til å uttrykke seg og vilje til å musisere (2010, s. 12). Med dette som bakgrunn, kan man forstå at sterke følelser og opplevelser oppstår når elever møter musikere som er gode på scenen på skolekonserter.

Guro Lorentzen Østbyes bok om kunstmøter i Den kulturelle skolesekken er relevant, hun baserer sine undersøkelser på seks kunstmøter skoleelever har hatt med skulpturer og malerier (2007, s. 17). Hennes anliggende er hvordan kunst er egnet til å sette i gang dannelsesrelevante prosesser hos elever (2007, s. 52). Slik hun formulerer seg, fremstår dette som en begrunnelse for *hvorfor* en klasselærer skal snakke med elever om sterke følelser og opplevelser, og at de utbryter: "kult".

I en artikkel diskuterer professor i musikkpsykologi, John Sloboda, om reaksjoner musikkutøvere har på musikk, gjelder folk flest (1991). Dette har relevans for drøftingen, da både erfarne musikere, "lovende" studenter og skoleelever bruker det samme begrepet *fantastisk* om samme hendelse. Sloboda vil forstå hvilken mental forankring musikkinteressen har, han argumenterer i begynnelsen av boka *The Musical Mind* for å se på den følelsesmessige individuelle tilknytningen man får til musikk, i større grad enn til sosiale begrunnelser som er sekundære og kulturelt betinget (1985, s. 1)

Rikskonsertene har publisert sine kunstneriske og pedagogiske erfaringer med Den kulturelle skolesekken og skolekonserter i antologien *Bruk konserten* (2009). Boken har relevans, siden den i sterk grad berører dilemmaet *skolen* kontra *kunstheltet*. Av temaene a) målsettinger for Den kulturelle skolesekken, b) samarbeid mellom kunstheltet og skolen og c) didaktiske utfordringene som ligger i det kunstneriske, er det det siste temaet som er relevant for denne artikkelens drøfting.

3.0. EMPIRI

3.1. DKS-UNDERSØKELSEN

3.1.1. Metode

Hver høst har nye musikkstudenter på Høgskolen i Vestfold gjennomført DKS-undersøkelsen om skolekonserter og lærernes arbeid med Den kulturelle skolesekken. Nye studentkull har oppsøkt nye skoler hver gang, så materialet er fra 20 skoler. I samme tidsrom har studentene hatt en konsertoppgave med å gjennomføre en skolekonsert på en av de lokale ungdomsskolene. På den måten har de tilegnet seg et helhetlig kunnskapsbilde.

DKS-undersøkelsen har fire elementer: 1) Lærere har deltatt i en standardisert spørreundersøkelse der de kunne svare fritt på 7 spørsmål. 2) Elever har blitt observert under konserter og deltatt i en strukturert spørreundersøkelse med to enkle spørsmål. 3) Studenter har vært ansvarlig for det praktiske rundt undersøkelsene og skrevet en prosjektoppgave på grunnlag av dem. 4) Faglærers arbeid har vært å analysere informasjonen, sortere den i kategorier og publisere funnene.

For å forme spørsmål i undersøkelsen og kunne behandle informasjonen, er Ann Kristin Larsens *En enklere metode* benyttet som lærebok (2007). Metodetriangulering er ikke brukt i analysen, men tallene det vises til, fremkommer på grunnlag av kvantitative spørsmål, og eksemplene i teksten er fra representative svar på kvalitative spørsmål.

Spørsmålene lærerne har besvart, har vært om hvilken nytte de har hatt av lærerveiledning til skolekonserterne, om klassens forarbeid og etterarbeid, om begrunnelser for og viktigheten av det didaktiske arbeidet, hvilke tanker de har om musikkopplevelser, læring og utvikling og hva de tror elever faktisk lærer av musikkopplevelser. Spørsmålene til elevene har vært hvordan de likte konserten og hva de de tenkte på. Både ungdomsskoler og barneskoler var en del av undersøkelsene, men det har ikke vært av betydning å skille. Heller ikke lærernes kjønn, alder eller erfaring har hatt

betydning for problemstillingen om hvordan man uttrykker seg om en konsertopplevelse.

3.1.2. Funn

47 lærere på 20 skoler over hele Vestfold svarte på spørsmål om skolekonserter. To av fem lærere (43,3 %) svarte at det er nok med en samtale i forkant og/eller i etterkant, tilsvarende antall (41,5 %) at det var viktig å bruke tilgjengelig informasjon og undervisningsmateriell og ganske få (7,5 %) mente at konsertens "tema" burde innarbeides i lokale læreplaner.

På det mer ideologisk orienterte spørsmålet om hva lærerne trodde om barnas konsertopplevelser i forhold til læring og utvikling, svarte to av fem (41 %) at opplevelser er mindre viktig, og halvparten (50 %) sa det var viktig eller meget viktig.

Om lærerne hadde forberedende arbeid før konserten, svarte et flertall (56 %) ja og et mindretall (44 %) nei. På tilsvarende spørsmål om etterarbeid, var svarprosenten omtrent det samme (54 % ja og 46 % nei).

I elevenes spørreskjemaer med fem svaralternativer, svarte en representativ åttendeklasse i Larvik med 41 gutter, 43 jenter og 6 anonyme elever, at en av fem (22 %) likte konserten "svært godt eller godt", en av fem (19 %) likte konserten "dårlig eller svært dårlig" og omtrent halvparten (53 %) "både og". Noen få viste ikke hva de skulle svare. De som likte konserten skrev for eksempel: "den var bra", "det var litt kjedelig på begynnelsen, men så ble det morsommere etter hvert" og "det var litt kult på slutten med den klappingen, inspirerende, rå trommis". Elevene som ikke likte konserten skrev derimot: "det var en kjedelig konsert, når damen startet å synge aaaaa aaa fikk de lattis", "helt sikkert fin musikk for andre, men det er ikke helt min type musikk", "veldig søvnig og stille og rolig" og "den var kjempekjædelig - men de var kjempeflinke."

3.1.3. Refleksjon

Det er mange grunner til feil i materialet. Noen lærere svarer fyldig, andre svært tynt, en spørreundersøkelse "foretatt" av studentene virker useriøs på noen, og lærerne har ulike pedagogiske grunnsyn, noen mener at skolekonserten skal være en deilig liten pause, og at opplevelser har lite med læring å gjøre.

Tallene viser imidlertid at under halvparten av de spurte lærerne ikke betrakter skolekonserten som lærestoff eller viktig i læringsøyemed. Man kan dermed forestille seg at en samtale med elevene eller bruk av undervisningsmateriell ikke regnes som nødvendig. Lærernes manglende interesse ble av studentene vurdert som dårlig i forhold til Den kulturelle skolesekkens målsetninger, noe en faglærer kan være enig i. Tilsvarende svarprosent i forhold til spørsmål om grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring eller andre fag som norsk og matematikk, ville vært oppsiktsvekkende.

Det ble også spurt om årsaker til manglende pedagogisk innsats, og studentene trekker i sine oppgaver frem enkeltuttalelser fra lærerne som om at det pedagogiske materialet kom for sent og at lærere ikke har kompetanse i musikk.

Studentene har reagert negativt på holdninger om at skolekonserter er underholdning, ikke læring. At skolens kulturkontakter manglet informasjon om konsertene, har også blitt drøftet som utsagn mot bedre vitende, ettersom det lå informasjon på fylkets nettsted om alle konsertene som er med i undersøkelsen.

Svarene til elevene i Larvikskolen er representativ for mange av skolene, undersøkelsen gjaldt en konsert med indisk musikk der musikere hadde store kommunikasjonsproblemer. Jeg så flere konserter med denne gruppen, og fikk et inntrykk av at både Rikskonsertene og Fylkeskommunen karakteriserte den på samme måte. Det er derfor oppsiktsvekkende at så mange som 20 % av elevene likte konserten. De lot seg imponere av utrolige instrumentale og vokale ferdigheter, tross støy og uro blant klassekameratene. I lys av dette er det interessant at så mange elever liker noe som blir tatt av plakaten. Hvis barns danning, deres meninger og evne til å oppleve er viktig i formålene, så var jo denne konserten et fruktbart utgangspunkt for læreprosesser.

3.2. MUSIKKFORMIDLINGSUNDERSØKELSEN

3.2.1. Metode

I Musikkformidlingsundersøkelsen er mesterklasse med fremførelser og tilbakemeldinger, blitt filmet og transkribert. Oppgaven i mesterklasse er å formidle musikk solistisk i klassen, for så å ta inn over seg faglærers og medstudentenes oppmuntringer, vurderinger og opplevelser. Jeg fikk tillatelse til å filme ti av tjue studenter. Etter fremføring kom faglærer og medstudenter med innspill, deretter ble fremføringen gjentatt. Eksempel på dette er Auds og Karis fremførelser. Aud fremførte *Smile* av Charlie Chaplin midt på gulvet uten mikrofon. Hun var smilende, behersket, og man la merke til at hun har dynamikk til å gå opp i styrke i frasene. Faglærer berømmet henne for å likevel "stå i det", og når hun ble skjelven: "... likevel gjøre det". Medstudenten Anne var overveldet: "Nå hadde du et vanvittig ekte smil". Kari spiller klassisk piano og presenterte *Ballade* av Agathe Backer Grøndahl. Faglærer skrøt av hvordan hun tok seg tid til å svinge ut og at anslaget hennes hadde vokst. En medstudent ble opprømt og sa: "Det første jeg tenkte på var kuuuult, det var så fett, herregud, det var jo hardcore, så synes jeg du gjorde det så jævlig kult da, jeg vet ikke om det står i nota dynamisk liksom. Men synes det var skikkelig fint uttrykk på det. Så drittøft".

3.2.2. Funn

I Musikkformidlingsundersøkelsen er studentenes tilbakemeldinger fyldigere enn enkeltordene "fy faen" eller "fantastisk", men det er vanskelig å finne dypere mening med vurderinger som: "så fett" eller opplevelser som sier: "... kom opp av kista". Flere hyggelige, opplagt kontekstuelle, men på sitt vis meningsløse innspill er fra typiske tilbakemeldinger i American Idol: "likevekt på scenen", "elskverdig opptreden" og "følelsesmessig tilkobling". Et eksempel på en tilbakemelding *uten ord*, er studenten som på en mesterklasse for noen år siden sang anspent og til dels falskt: Hun fikk forsiktig skuldermassasje under gjentakelsen av sangen, fremførelsen ble repetert uten intonasjonssvikt.

For å finne mening med hva "stå i det", "jævlig kult da" og "fantastisk" eller alle de andre tingene som blir sagt til en medstudent kan bety, så er Musikkformidlingsundersøkelsen delt i kategoriene artisteri, metaforer,

musikalitet og spilleteknikk/sangteknikk. Kategoriene ble valgt etter at samtlige setninger og tilbakemeldinger ble sortert i likelydende grupper, som deretter ble tematisert.

I artistkategorien ble det sagt noe om det tekniske nivået som er nødvendig for å kunne "presenterte en låt" og det "å kunne fortelle historien". Innspillene sa også noe om det personlige artisteriet som "å kose seg med låta" kontra "innadvendthet". Om det teatraliske ved artisteriet ble det gitt ros for "å skape magi". Utover dette ble det sagt noe om "å være en scenepersonlighet" og "ha rutine" kontra "det å være usikker" og "ikke bruke blikket".

I de tre andre kategoriene ble det sagt tilsvarende. Metaforkategorien ble i noen tilfeller brukt, som "jordnært", musikken "kledd" utøveren, at tilhøreren kunne "følge" utøveren, "følge" teksten og "følge" budskapet. I kategorien om musikalitet, ble det stort sett påpekt ros, med utsagn som "et stødig rytmisk sug", "sånn musikal", "modent", "solid rytme", "kjempestødig koring". Det ble gitt ros for timing: "tid til å svinge ut". Om det sang – og spilltekniske ble det uttrykt: "støtte", "mumlete", "feil akkorder", "god til å takle dypet", "litt slurvete", "nydelig og deilig klang i stemmen", "stemmen ble trang i høyden", "bragd å spille fingerspill med nerver" eller "anslaget har vokst".

3.2.3. Refleksjon

Film er et sterkt medium, noe som viste seg da ingen av de 10 studentene ville ha opptaket av seg selv i ettertid. Det er derfor muligheter for feil i materialet, vissheten om at mesterklassen blir festet til film, kan ha påvirket fremføringene og tilbakemeldingene. I utgangspunktet var det meningen å vurdere tilbakemeldingene i forhold til gestikulasjon, bevegelser og virkemidler som ble brukt i fremføringene, men slik undersøkelsen utviklet seg til å handle om *ordene og setningene* i tilbakemeldingene, hadde en lydopptaker gjort samme nytten.

Musikkformidlingsundersøkelsen forsøker likevel å forstå hva faglærer og medstudenter kommuniserer til hverandre i mesterklassen. Levende musikk er en opplagt årsak til sterke følelser. I denne undersøkelsen er mellommenneskelig innhold i tilbakemeldingene vesentlig, tilbakemeldingene "kvitterer" hjertelig for kontakten som oppstår: "det var magisk der du gikk

ned”, ”fantastisk deilig å ha deg med i klassen” og ” ... var fantastisk bra, men veit du om det?”

Slik jeg oppfatter undervisningen i mesterklassen, ble det å stå på en scene vektlagt, noe som gjenspeiles i artistiske vurderinger og tilbakemeldinger. Bak en mikrofon er fremtreden og tilstedeværelse sentralt, men på den annen side finnes det utøvere i undersøkelsen som har en sterkere ”musikeridentitet”, de orienterer seg mot samspillet i ensemblet, de liker nødvendigvis ikke å opptre og kan lettere virke introverte.

4.0. DRØFTING

Hensikten med denne artikkelens drøfting er å drøfte aspekter ved musikkopplevelsen og kanskje identifisere en didaktisk utfordring som ligger i den kunstneriske opplevelsen. Musikkopplevelsen er i teksten representert ved ordet *fantastisk*, slik ordet brukes for å uttrykke opplevelser med musikk. Det *fantastiske* kan skje på skolekonserter eller i undervisningsformen som kalles mesterklasse, men ikke bare der. På barneskolen til mine egne barn, arrangerte lærerteamene trinnbaserte samlinger med blant annet musikkforestillinger. Både elevene, lærerne og foreldrene som var tilstede, reflekterte prestasjonene og musikkopplevelser med å utbryte hvor *fantastisk* det hele var. Det samme gjelder *musikaloppsetninger* som en del skoler satser store ressurser på, noen elever gjør bemerkelsesverdige musikalske prestasjoner, og lærere, foreldre og elever blir "glade i hverandre", da sier man *fantastisk* (Runsjø, 2009).

4.1. Musikkopplevelser

Fantastisk kan kanskje handle om *fellesskap og nærhet*. Det er nærhet når en student i Musikkformidlingsundersøkelsen ble kjærlig i tilbakemeldingen: "Jeg tenkte faktisk når du kikket på meg og jeg kikket på deg, så tenkte jeg, nei, orker du det og da". At musikk kan skape fellesskap, er en generell hovedbegrunnelse for musikk i skole og barnehage, men det krever at deltakerne involverer seg. Guro von Germeten i *Bruk konserten* ønsker at skolekonserter skal involvere elevene: "Men de må også få være aktive og bevisste i sin holdning til det som skjer" (2009, s. 129). Det samme gjorde faglærer da en utøver i Musikkformidlingsundersøkelsen ble oppfordret til å være en del av fellesskapet: "Du kan også ta med oss i tankene dine innimellom". Det understrekes av Monika Nerland, som anvender begrepene intensitet og intimitet når hun diskuterer det *stillasbyggende* prinsipp i forhold til mesterklasse (2003, s. 219 ff.).

Fantastisk kan kanskje handle om trygghet til å åpne seg. Åshild S. Nygaard instruerer i *Bruk konserten* at gode lytteopplevelser i klasserommet kan skje: "... i en tro på et uttrykk og en reaksjon fra den som lytter" (2009, s.125). Når en elev etter skolekonserten inviteres til å uttrykke

følelsesmessige reaksjoner, kreves det innsikt hos lærer både til å akseptere og videreføre hva eleven sier. Dette støttes indirekte i Kristin Kjølbergs avhandling, der det vises til Christopher Small som sier at musikkens handlingsaspekt er mer meningsfylt enn selve komposisjonen (2010, s. 22). En klasses lyttefellesskap bør i lys av dette være innrammet av trygghet og fellesskapsfølelse, fordi musikkopplevelsene uansett representerer virkelige følelser og stemninger. Kjølbergs argumentasjonen inkluderer teaterviteren Willmar Sauter og hans skille mellom det sensoriske, det artistiske og det symbolske (2010, s. 60). Disse tre karaktertrekkene muliggjør perspektiver for hvordan begrepet *fantastisk* kan oppfattes. Det symbolske aspektet støttes, slik Kjølberg ser det, også av psykologene Geirr og Astrid Kauffmanns tenkning om kontekster som kunstformidlingens innhold: Det blir hva musikken symboliserer for tilhørerne som gir meningen til lytting (2010, s. 65) og som kanskje uttrykkes med ordet *fantastisk*.

Fantastisk kan kanskje handle om å utforske sosiale roller og seg selv i forhold til andre. I musikkvitenskapelig forskning oppfattes musikk som en vesentlig identitetsmarkør (Ruud, 1997), og hvordan man ønsker å fremstå på scenen, er et fagemne som kalles for adaptologi (2010, s. 218). Fortolkning, tilstedeværelse, instrumentet, troverdighet og "x"-faktor er fem vesentlige trekk ved utøverens rolle og ikke-verbale kommunikasjon (2010, s. 198 ff.). Min erfaring med mesterklasse eller musikkstudentenes skolekonserter, er nettopp at noen av karaktertrekkene kan være tilgrunnliggende årsaker for forstå hva som menes med *fantastisk*, og som griper alle som er tilstede. En positiv tilbakemelding på en students tilstedeværelse eller fortolkning, kan gi den utøvende studenten signal om mestring og aksept av dennes nivå. De sosiale aspektene ved utøverrollen kan kanskje knyttes mer til utøverens og publikums personlighetstrekk enn til utøvelsen som faktisk skjer: En student er alltid opptatt av å rose og uttrykke egne opplevelser, en annen student er alltid streng på det musikalske, og en tredje er opphengt i det sceniske. Således er også idolkonseptet relevant, American Idol representerer unge menneskers drøm om suksess, der dommernes vurderinger ofte handler om tilstedeværelse og "x"-faktor: Karakteristikkene som "sympatisk deltaker", "du er elskelig, talentfull og sexy" og "autentisk" ligner tilbakemeldinger studentene gir hverandre.

Fantastisk kan kanskje handle om ord og begreper som legitimerer spennende eller vanskelige tanker og emner. Malika Makouf Rasmussen forteller i *Bruk konserten* (2010) om sin produksjon og hvordan hun tok oppfordringen fra Rikskonsertene om å åpne for nye grenseoverskridende kunstuttrykk. Hun opplever at elevenes respons hang sammen med hvilke forberedelser de hadde vært i gjennom med lærer, og i artikkelen vurderer hun at elevenes læringsutbytte sjelden var optimalt (2010, s. 116 ff.). Rasmussens beskrivelse passer til Guro Lorentzen Østbyes tanker om at klasselærer må vite *hvorfor* man skal snakke med barna om deres opplevelser. Dette handler neppe om at musikk lærere skal endre tradisjonell lyttemetodikk eller at allmennlærere skal undervise i musikk, men klasselærere bør kanskje skoles i å samtale med elevene og følge opp det elevene tenker og opplever.

Fantastisk kan kanskje handle om at ulik musikalsk erfaringsbakgrunn kan ha samme verdi. Bergroth-Plur konkluderer sin artikkel i *Bruk konserten* med: "Vi må fortsette å overraske, provosere, forsterke, informere, belyse, gi gjenkjennende impulser og gi nye uforståelige, fantasiutfordrende opplevelser – å berøre" (2009, s. 103). En studentgruppe forbereder skolekonserten i samme ånd, de spør ikke om hvilken erfaringsbakgrunn elevene har med musikk. Elevenes, de unge musikernes og lærernes følelsesmessige respons utgjør derimot perspektiver som supplerer hverandre. En musikers perspektiv er at han kan høre tonearter og skille antall toner i akkorder. De unge kan også følge en rytme eller en melodi, men de kan neppe ha kunnskap og erfaring til å forstå eller oppleve musikkens dypere organisering. Når "alle" opplever skolekonserten som *fantastisk*, er også John A. Slobodas musikerundersøkelse meningsfull i forhold til hvor ulike opplevelser man kan ha, dernest for hvordan man kan forberede en skolekonsert eller samtale med elevene etterpå.

Fantastisk kan kanskje handle om at ulike emosjonelle opplevelser også har samme verdi. På samme måte som musikerne i Slobodas undersøkelse er "trente" lyttere som meg selv, med evne til å oppfatte og sette ord på musikkens form og polyfoni, vil elever sette pris på kule forgrunnsfigurer og ungdommelige rytmer. Lærerens utgangspunkt for samtale kan da være at opplevelsene er individuelle, men at de supplerer

hverandre, man klapper og ler sammen, man hører den samme musikken, ser de samme musikerne, og man suggereres inn i den samme applausen. Slik Sloboda beskriver lytting, foregår det underveis i konserten en høy mental aktivitet hos alle (elevene), som ikke kan observeres som fysiske handlinger (Sloboda 1985, s. 151). Hva elevene føler og tenker skal ivaretas i noen få viktige minutters etterarbeid, der skolekonserten omformes til et emosjonelt minne. Alle sympatiserer med artisten og den musikalske energien, og dette må være utgangspunktet for vellykket etterarbeid, elevsamtaler og arbeidsoppgaver.

Fantastisk kan kanskje handle om kontakt og "tilkobling". I mesterklasse trenes medstudentene i å ordlegge seg om prestasjonen, slik at utøveren kan oppleve støtte og lære av det som blir sagt. Det oppstår en *kontakt* mellom utøveren og tilhørerne i blikk, formidling av tekst, vilje og personlighet bak musikken og sceniske virkemidler. På samme måte er det på musikkstudentenes egne skolekonserter. Studentgruppene forbereder kontaktskapende elementer i konserten, og det gjengjeldes med tilrop og positiv uro fra tilhørerne. Det triste er om jubel over artisten og musikk, reduseres til en flyktig erfaring og overflattisk erindring, hvis nye oppgaver avløser skolekonserten før den er "tatt inn".

Fantastisk kan kanskje handle om innlevelse og empati. "Det (konsertrommet) er ikke stort, så når 230 personer sitter samlet der, er det nokså intimt, sier Geir Grav i *Bruk konserten* (2009, s. 109). Tilbakemeldinger i mesterklasse har også tilsvarende rammer i forhold til gitt sted og tid, men man lever seg inn i innspillene fra studentene og prøver å forstå og kommentere hva som gjelder artisten, det musikalske eller andre ting. Det oppfordres til mer empati når faglærer oppfordrer: "Du kan også ta med oss i tankene dine innimellom". På den annen side er det også tilbakemeldinger som strengt tatt er meningsløse: Hva mener for eksempel en dommer i American Idol med "forbløffende", betyr "forbløffende" god eller dårlig prestasjon, når det er 10 artister igjen av tusenvis av deltakere?

4.2. Didaktikk

Fantastisk kan kanskje handle om nødvendigheten av strukturelle endringer i de didaktiske rammene rundt skolekonserten, om estetiske dimensjoner i alle

fag, om flere faglærere i estetiske fag eller andre tiltak som stimulerer estetiske læreprosesser. I *Bruk konserten* vil Matias Hilmar Iversen integrere konsertbesøk i skolens fagplaner, styrke samarbeidet mellom Rikskonsertene og skolen og hjelpe lærere til å øke fokuset på læring gjennom estetiske fag. (2009, s. 112ff.) Geir Salvesen etterlyser i sin artikkel en utdanning i både kunst - og lærerutdanning som fokuserer på estetiske læreprosesser: "Utdanningen av lærere og kunstnere må sørge for at begge parter får de ferdighetene og den kompetansen som er nødvendig for å skape et partnerskap for gode læreprosesser" (2009, s. 107).

De andre artiklene i *Bruk konserten* er også inspirerte appeller om at den didaktiske dimensjonen ved skolekonserter kan utvikles. Det foreslås og konkretiseres en prosessuell pedagogikk, og påpekes at undervisning i og gjennom kunst innvirker på formålene for skole og utdanning, med å for eksempel utdanne "det hele mennesket" (2009, s. 109). Som jeg også har sagt i en rapport etter et *Statens lærerkurs* om Den kulturelle skolesekken, bør man integrere konsertbesøk i skolens fagplaner og hjelpe lærere til å øke fokuset på læring gjennom estetiske fag (2002).

Magnar Osland foreslår i *Bruk konserten* å innføre en obligatorisk modell for etterarbeid som alle klasselærere skal kunne bruke, med en prosessuell pedagogikk der kunstneriske impulser integreres (2009, s. 94). Om man heller velger en filosofisk modell ifølge Østbyes tenkning om samtaler, er utfordringen å trenge igjennom elevenes betegnelser som *kule* eller *kjedelige*. Kul eller kjedelig er overflatiske ord på linje med *fantastisk*, men ordene skjuler et personlig dypere anliggende rundt musikkopplevelsen. Det kan likevel tenkes at musikere, lærere og distributører hevder i motsetning til dette, at *musikkopplevelse* er "nok i seg selv", og at lærerens forberedelser og etterarbeid ikke er viktig.

4.3. På den annen side

Å oppleve noe som *fantastisk*, kan handle om kunstneriske, intensjonelle, det kommunikative eller rammebetingelser ved skolekonserten, men *fantastisk* kan på den annen side også handle om at lærere bare bør berøre *det overflatiske* i etterarbeidet. Dette aspektet står i motsetning til det ovenfor. I tråd med hva Sloboda skriver i boken om musikkpsykologi, gir lytting bilder og

forestillinger, følelser, minner og forventninger som elevene ikke er bevisst. Ved å velge et overflatisk begrep som *fantastisk*, utestenger eleven læreren fra opplevelsene som er private eller som de ikke mestrer å sette ord på ... musikkopplevelsen er usynlig.

5.0. AVSLUTNING

Det er vanskelig å konkludere med hva som menes med "fantastisk" eller foreslå en didaktisk modell for opplevelser, men både Musikkformidlingsundersøkelsen og DKS-undersøkelsen problematiserer hvilke begreper som brukes på musikkopplevelser og hvorfor en lærer bør legge til rette for en didaktisk ramme rundt skolekonserter.

Mitt funn er at "fantastisk" eller lignende følelsesmessige uttrykk, innebærer en åpning for pedagogisk innsats, og artikkelen kan gi begrunnelser for hvorfor det er viktig å snakke om opplevelser og øyeblikkets erfaringer. Noen elever vil kanskje likevel holde sine opplevelser for seg selv, fordi etterarbeidet gjøres av lærere som ikke vet hva en skolekonsert kan medføre av musikkopplevelse. Dette ble også bekreftet av ensemblet *Majorstua*, som ved et besøk på Høgskolen i Vestfold, uttrykte at lærernes holdninger var avgjørende for om deres skolekonserter ble vellykkede eller ikke.

Et innspill er at en god samtale i klassen om musikkopplevelser, kan øve elevers grunnleggende ferdighet i muntlighet, musikk i skolen er tradisjonelt begrunnet som dannende og "fellesskapsskapende", og man ivaretar en fantastisk kulturarv.

Det finnes dog en utfordring som jeg ikke har drøftet. Det er ikke samsvar mellom den uunnværlige musikken elevene har på øret og det de tilbys på skolekonserten. Med et ensidig fokus underholdningsverdien ved skolekonserter, glemmer man musikk "på øret" som et moderne uttrykk for ungdommelig kontemplasjon, man har glemt at ungdom dveler ved musikk i timevis, og et ungdomsliv uten musikk utenkelig.

6.0. REFERANSER

Bøker

- Kjølberg, K. (2010). *Rom for romanser*. Norges Musikkhøgskole. Oslo: Unipub.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*. Universitetet i Oslo.
- Nygård, Å. S. og von Germeten, G. (2009) *Bruk konserten*. Oslo: Rikskonsertene.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sloboda, J. (1985) *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*.
New York: Oxford University Press. Britain: Butler and Tanner Ltd.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + Kunst = Danning*. Oslo: Gurilo Forlag.

Rapporter

- Næss, O. Runsjø, P. Salvesen, G. DKS-undersøkelsen. Publisert for Vestfold Fylkeskommune og referert i *Bruk Konserten* (Rikskonsertene) av Geir Salvesen.
- Runsjø, P. (2002) Rapport fra kurset: "Den kulturelle skolesekken". Høgskolen i Vestfold.

Artikler

- Sloboda, J. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.

Masteroppgaver

- Strand, S. (2006). *Opplevelse av musikk*. Griegakademiet, Høgskolen i Bergen.
- Stabell, S. (2010). *Læringspotensial og funksjon i musikerutdanningen*. Norges Musikkhøgskole, Oslo

Internett

- Kunnskapsløftet. (2007-2008). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert 23/10-11: <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>
- Runsjø, P. (2009). Kunst og estetiske læreprosesser. *Utdanning*. Lokalisert 2/2-12: <http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Kunst-og-estetiske-lareprosesser/>

