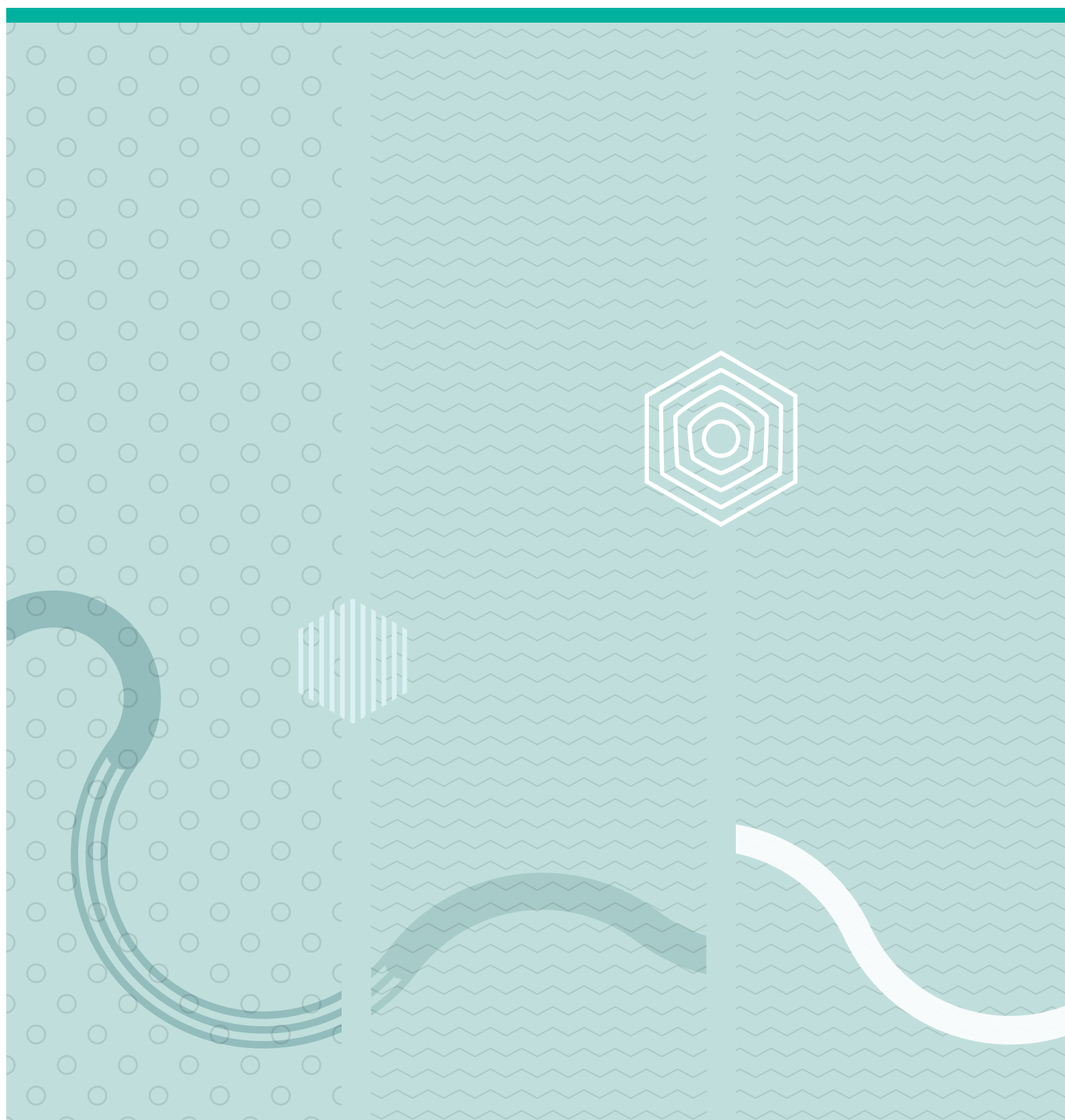


Musikk og mobbing

Pål Runsjø



HSN

Pål Runsjø

Musikk og mobbing

© 2017, Pål Runsjø

Høgskolen i Sørøst-Norge
Kongsberg, 2017

Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 8/2017
Omslagsbilde:

ISSN: 2464-3505 (Online)

ISBN: 978-8-27-860292-8 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Jeg er ansatt som førstelektor i musikk på Høgskolen i Sørøst-Norge, og jeg deltar i lokalt musikkliv i Sandefjord som bratsjist. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en oppgave mine studenter hadde om en musikkforestilling som endret holdninger til mobbing, til oppgaven savnet jeg lærestoff og innføringer i praktisk ledelse av musikkaktiviteter.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	3
1.1. Strukturert spørreundersøkelse om mobbing	3
1.2. Problemstilling, kontekst og struktur	3
2. Undersøkelsen	5
2.1. «Hvis du ser noen blir ertet eller plaget, vil du gjøre noe med det?»	6
2.2. «Er du redd for å sladre dersom du ser noen blir plaget?»	7
2.3. «Vet du hva som vil skje dersom du sier fra til en lærer?»	8
3. Teori.....	9
3.1. Lærende team.....	9
3.2. Didaktikk.....	10
3.3. Musikkformidling	10
4. Diskusjon	11
4.1. Samarbeid	11
4.2. Samspill	12
4.3. Formidling	13
4.4. Kommunikasjon	14
5. Konklusjon.....	16
6. Litteraturliste.....	17

1. Innledning

Artikkelen handler om en musikkforestilling som endret elevers holdninger til mobbing. Musikkforestillingen ble fremført av 10 lærerstudenter for over 300 elever i 5-7. klasse på tre skoler. Forestillingen fremstilte rektors og lærers manglende empati og ansvar, foreldres og barns fortvilelse og venners passivitet. Lærerstudentene gjennomførte også en undersøkelse som avdekket forestillingens positive innvirkning på elevenes holdninger til mobbing. I artikkelen diskuterer jeg påvirkningen av elevenes holdninger med teori fra organisasjonsteori, musikkdidaktikk og musikkformidling. Jeg avslutter artikkelen med å si noe om hvordan holdningsskapende arbeid og musikk hører sammen med det å være lærer, og jeg håper at skolepolitikere, skoleeiere, skoleledere og lærere vil lese artikkelen med interesse.

1.1. Strukturert spørreundersøkelse om mobbing

Undersøkelsen var tredelt og ble gjennomført noen uker før, samtidig med og noen uker etter fremføringen. Spørsmålene var like hver gang, de ble lest i plenum samtidig med at elevene svarte på skjemaer som var utdelt. En musikkforestilling består av mange ulike komponenter i formidlingen av et vanskelig tema, og det ble diskutert om elevene var store nok til å kunne forholde seg til spørsmålene. Studentene og praksislærerne som var tilstede, kunne imidlertid sirkulere blant elevene og hjelpe dem som trengte støtte.

Undersøkelsens reliabilitet støttes av at den ble gjort med alle parallelle klasser på tre ulike klassetrinn på tre skoler og med klare svaralternativer. Validiteten styrkes av at kategoriene skole, alder og kjønn hver for seg støtter den samme positive tendensen. Tidsperioden på hele fem måneder mellom første del på høsten, andre del like etter nyttår og tredje del på våren støtter også undersøkelsens resultat.

1.2. Problemstilling, kontekst og struktur

Et spørsmål om hvilke faktorer ved musikkforestillingen som påvirket elevenes holdninger er vanskelig å besvare, fordi alle aspekter ved tema, musikk, tekst, handling, artister, formidling og fiksjon kan påvirke. På den annen side kan jeg på induktivt vis avdekke noe om studentenes

teamsamarbeid, musikalske samspill, sceniske formidling og kommunikasjon med elevene, og jeg ønsker å diskutere om disse fire faktorene ved forestillingen kan lære oss noe om påvirkning:

Hva kan samarbeid, samspill, formidling og kommunikasjon i en musikkforestilling om mobbing lære oss om musikkforestillingens påvirkningsmuligheter?

Med «samarbeid» menes lærerstudentenes sosiale gruppeprosesser, og «samspill» sikter til deres musikalske prestasjoner. «Formidling» handler om scenisk tilrettelegging for elevenes opplevelse og med «kommunikasjon» menes det både kontakt og relasjoner som skapes mellom sal og scene. Med «en musikkforestilling om mobbing» menes «Hvor vil du gå» av Olav Bødtker-Næss, og «musikkforestillingens påvirkningsmuligheter» handler om hvordan den kan ha påvirket elevens holdninger til mobbing.

I pedagogiske publiseringskanaler er det vanskelig å finne undersøkelser som kobler musikk og mobbing, men man kan knytte musikkforestillingen til opplæringsloven og sosialpedagogisk virksomhet som foregår i skolen. *Opplæringsloven* § 9a–3 sier at både ansatte og ledelse ved en skole har ansvar for at krenkelser og mobbing opphører, (Lovdata, 2016) og det tilbys skriftlige veiledere i arbeidet mot mobbing (Udir, 2016). Sang og musikk nevnes ikke i veilederne, men mange skolebarn kan sangen «Stopp, ikke mobb!» (Youtube, 2016) Jeg har delt inn artikkelen i et kapittel om spørreundersøkelsen, et teorikapittel og et diskusjonskapittel.

2. Undersøkelsen

Det var tre «ja/nei/vet ikke»-spørsmål som angikk artikkelens tematikk: 1. *Hvis du ser noen blir ertet eller plaget, vil du gjøre noe med det?* 2. *Er du redd for å sladre dersom du ser noen blir plaget?* 3. *Vet du hva som vil skje dersom du sier fra til en lærer?* De tre spørsmålene ble ved alle tre anledninger stilt i samme rekkefølge. Den første kartleggingsundersøkelsen viste hva elevene på forhånd visste om mobbing, den andre forestillingsundersøkelsen viste hvor sterkt de ble påvirket av forestillingen og den tredje kontrollundersøkelsen viste i hvilken grad holdningsendringene var varige. «Vet ikke»-gruppen var stabil på 1-4 % for alle tre spørsmålene ved alle tre anledningene. Antall elevsvar på de tre delene var 333 svar, 308 svar og 340 svar, det var de samme elevene som svarte hver gang. Det var et omtrent 30 elever færre (10 %) som svarte på forestillingsundersøkelsen, det kan skyldes en klasse som ikke var tilstede, men man vet ikke hvorfor.

2.1. «Hvis du ser noen blir ertet eller plaget, vil du gjøre noe med det?»

Det første spørsmålet var knyttet til observasjon av mobbing og vilje til å gripe inn. Hovedfunnet var at antall elever som er villige til å «gjøre noe med det» steg fra fire av fem elever (81 %) til nærmest alle (99 %). Tallet justerte seg lite i kontrollundersøkelsen noen uker senere (98 %). De største endringene var på to av skolene og med femteklassingene, uten at man vet hvorfor.

Tallene er oppgitt i prosentpoeng for JA-svarene:

SPM 1	Kartleggingsundersøkelsen November m/333 elever	Forestillingsundersøkelsen Januar m/308 elever	Kontrollundersøkelsen April m/340 elever
Alle	81 % svarer JA	99 % svarer JA	98 % svarer JA
<i>Guttene</i>	79 %	99 %	98 %
<i>Jentene</i>	84 %	100 %	99 %
<i>Femte</i>	69 %	98 %	96 %
<i>Sjette</i>	97 %	100 %	98 %
<i>Sjuende</i>	77 %	100 %	99 %
<i>a-skole</i>	60 %	100 %	99 %
<i>b-skole</i>	68 %	98 %	99 %
<i>c-skole</i>	96 %	100 %	96 %

2.2. «Er du redd for å sladre dersom du ser noen blir plaget?»

Det andre spørsmålet var knyttet til å observere mobbing og å sladre. Hovedfunnet var at omtrent 9 av 10 elever ikke var redd for å si ifra, verken før eller etter forestillingen. Det var ingen vesentlige avvik, her svarte også femteklassingene i tråd med de andre.

Tallene er oppgitt i prosentpoeng for NEI-svarene:

SPM 2	Kartleggingsundersøkelsen November m/333 elever	Forestillingsundersøkelsen Januar m/308 elever	Kontrollundersøkelsen April m/340 elever
Alle	89 % svarer NEI	93 % svarer NEI	89 % svarer NEI
<i>Guttene</i>	87 %	93 %	88 %
<i>Jentene</i>	92 %	94 %	90 %
<i>Femte</i>	86 %	91 %	83 %
<i>Sjette</i>	88 %	95 %	90 %
<i>Sjuende</i>	89 %	94 %	95 %
<i>a-skole</i>	80 %	86 %	81 %
<i>b-skole</i>	90 %	95 %	91 %
<i>c-skole</i>	92 %	95 %	90 %

2.3. «Vet du hva som vil skje dersom du sier fra til en lærer?»

Det tredje spørsmålet handlet om at elevene kan være trygge på lærerens reaksjon når de melder fra om mobbing. Hovedfunnet var en sterk stigning i antall elever som vet hva som skjer om man forteller om mobbing til en lærer: antallet steg fra tre av fem elever (65 %) til fire av fem elever (86 %). Tallet justerte seg litt i kontrollundersøkelsen noen uker senere (82 %). De største holdningsendringene forekom på a-skolen og blant elever i sjuende klasse, og det var også et avvik mellom b-skolen og de to andre skolene, uten at man vet hvorfor.

Tallene er oppgitt i prosentpoeng for JA-svarene:

SPM 3	Kartleggingsundersøkelsen November m/333 elever	Forestillingsundersøkelsen Januar m/308 elever	Kontrollundersøkelsen April m/340 elever
Alle	65 % svarer JA	86 % svarer JA	82 % svarer JA
<i>Guttene</i>	65 %	84 %	83 %
<i>Jentene</i>	66 %	89 %	82 %
<i>Femte</i>	64 %	85 %	79 %
<i>Sjette</i>	84 %	88 %	86 %
<i>Sjuende</i>	47 %	85 %	83 %
<i>a-skole</i>	56 %	90 %	75 %
<i>b-skole</i>	80 %	87 %	79 %
<i>c-skole</i>	61 %	84 %	87 %

3. Teori

Utvikling av lærende team (Caspersen & Halland, 2014) bruker begreper som for eksempel teamledelse, samspillskompetanse, kommunikasjon, teambygging, deltakerstyring og eksemplarisk læring, der jeg bruker de tre siste begrepene i artikkelens diskusjon. Forestillingen diskuteres også med kategorier som rammefaktorer og lærer- og elevforutsetninger fra *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen, 2013). En artikkel i *Rom for romanser* (Kjølborg, 2010) beskriver perspektiver omkring å formidle musikk, som for eksempel verkcentrert musikkformidling og konsertdramaturgisk musikkformidling. Med disse tre perspektivene kan jeg tilnærme meg problemstillingen og hva man kan lære av lærerstudentenes samarbeid, samspill, formidling og kommunikasjon med elevene.

3.1. Lærende team

Utvikling av lærende team forklarer lederverktøyet «teambygging» med fire faser som sammenfaller med det lærerstudentene erfarte. (2014, s. 22) Første fase er å bli kjent, for lærerstudentene handlet startperioden om å bli kjent gjennom enkle prestasjoner av hverandres musikalske sider og utprøvende musikalske hendelser. Andre fase handler om å teste hverandre i ulike roller, noe som ble instruktørens oppgave i arbeidet med musikkforestillingen. Tredje fase er en periode der struktur og lederskap er av vesentlig betydning, for lærerstudentene var dette en fase der tekniske og musikalske «komfortsoner» ble utfordret, og musikkforestillingen tok form. Fjerde fase åpner for vekst og utvikling, og lærerstudentene tok forestillingen ut på turne til praksisskolene.

Boka beskriver også hva lederverktøyene «problemorientert ledelse», «deltakerstyring» og «eksemplarisk læring» er. (2014, s. 9) Overført til musikkforestillingen kan de to første verktøyene ligne hverandre, studentene lærte å identifisere problemene, forhandle om løsninger, gjøre beslutninger sammen og planlegge, organisere og gjennomføre arbeidet på en måte som inkluderte alle. Eksemplarisk læring kan for eksempel være modell læring der en student lærer bort en annenstemme eller rytmisk figur til en annen student.

3.2. Didaktikk

Musikkundervisningens didaktikk gir en god oversikt over overveielser og beslutninger en lærer må forholde seg til i musikkundervisning. På samme måte som lederverktøyene over, kan de didaktiske kategoriene «rammefaktorer» og «lærer- og elevforutsetninger» skape forståelse for hvordan forhold som rom, utstyr, tid, økonomi og studentenes musikalske og tekniske nivå i ulik grad styrer arbeidsprosessene. (2013, s. 39 ff.) Lærerstudentene erfarte for eksempel at en åpen gymsal krevde forsiktig tilnærming til lydbildet, og et varierende utvalg av instrumenter ga muligheter til å skape troverdige lydeffekter. Lærer- og elevforutsetninger kan oversettes med begrepet «deltakerforutsetninger», som handler om musikalske, sosiale og individuelle evner og egenskaper hos lærerstudentene. De møtte for eksempel problemer knyttet til hverandres ferdigheter med alt fra irritasjon til at man kunne være gode støttefigurer for hverandre. (2013, s. 44 ff.)

3.3. Musikkformidling

Den innledende artikkelen i *Rom for romanser* handler om hvordan fagområdet musikkformidling har utviklet seg, fagområdet handler om forhold ved utøvelsen og er svært mangfoldig. Tidligere brukte man en lineær kommunikasjonsmodell med musikeren som «subjekt» og lytteren som «objekt» til å forklare musikkformidling, nå handler det om både musikk, dramaturgi, omtale, artisteri, fiksjon, relasjoner og identitet. (Kjølberg, 2010, s. 9 ff.) En av lærerstudentenes musikalske oppgaver var å improvisere forlengelser av musikken ved lange scenskift, og perspektivet «verksentrert musikkformidling» setter vekselvirkningen mellom komponert musikk og forhold ved fremføringen i sentrum. En teknisk erfaring var hvordan lys, scenerom, rekvisita, kostymer og kroppsspråk kunne forsterke publikums opplevelser, og «actio» og «konsertdramaturgisk musikkformidling» handler nettopp om barrierer og forsterkere mellom musikeren og sceniske forhold. Det konsertdramaturgiske perspektivet berører også spennet mellom fiksjon og virkelighet, fiksjonen starter og slutter når sceneteppet går opp eller ned. I tillegg til Kjølbergs avhandling fokuserer perspektivet «musisk samhandling» på relasjoner mellom musikeren og lytteren, den ser på lærerstudentene og elevene som to likestilte «subjekter» med felles opplevelser, følelser og refleksjoner (Runsjø, 2015, s. 105).

4. Diskusjon

Problemstillingen handler om hva man kan lære om påvirkning ved å diskutere en musikkforestilling om mobbing. Jeg strukturerer de fire faktorene i tolv underpunkter som er tilpasset prosessene, overveielsene og tiltakene som ligger til grunn for musikkforestillingen. Jeg har valgt *teambygging*, *deltakerstyring* og *rammefaktorer* som en del av samarbeidsfaktoren, *eksemplarisk læring*, *instruksjon med omtanke* og *improvisasjon* som elementer i samspillsfaktoren, *sceneløsninger*, *fiksjon* og *musikk* som aspekter ved formidlingsfaktoren, og til slutt *kommunikasjon*, *lyttende subjekter* og *sosiomusikalske prosesser* som en del av kommunikasjonsfaktoren. Punktene kan overlape hverandre tematisk, men faktorene og underpunktene passer til tema og argumentasjon.

4.1. Samarbeid

1. Resultatet av intens arbeid med musikkforestillingen ble kronet med svingende formidling og jublende applaus, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes lærerstudentenes innsats og tilrettelegging kan forklares med *teambygging*? Teambyggingsmodellen består av faser med samarbeid som ble gjenspeilet i lærerstudentenes arbeid med musikkforestillingen. Trygghet ble skapt gjennom innledende dramaøvelser, det var rom for å leke med musikken, improvisere og forsøke seg på instrumenter man kanskje ikke hadde prøvd før. Siste fase i teambyggingsmodellen handler om vekst og utvikling, og selve fremføringen representerte denne fasen. Modellen beskriver hvordan sosial vekst og musikkfaglig fremgang hører sammen i et godt samarbeid, og den kan gi grunnlag for å tro at et sammensveiset team med studenter hadde større muligheter til å påvirke elevenes holdninger enn et uodent team.
2. Lærerstudentene fikk et eieforhold til musikkforestillingen ettersom de skapte scenebilder og figurer, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes stor grad av *deltakerstyring*? Deltakerstyring er et verktøy for samarbeid der alle må kunne slutte seg til beslutninger, og «... konflikter bearbejdes, det tas hensyn til idéer og følelser ...». (Caspersen & Halland, 2014, s. 6) Deltakerstyring beskriver en demokratisk arbeidsform som former eierskap og stolthet til det endelige produkt. Slik var det også med lærerstudentene. Oppgaven skapte

kreativitet omkring tekst og musikk, og de opplevde å tømme hjertet for ideer og sammen forme noe nytt og originalt. Studentene lærte også av uenighet og forhandlinger omkring scenebilder og figurer, man kunne tilpasse oppgaver og roller til hverandres deltakerforutsetninger. Det kan være grunn til å tro at den enkeltes medvirkning ga et godt samarbeid og bedre tilrettelegging for prestasjonene på scenen, og at musikkforestillingens påvirkningsmuligheter ville ha vært svakere med mindre grad av deltakerstyring.

3. Rom, utstyr, tid og økonomi var i utgangspunktet gode betingelser omkring samarbeidet. Øvelsene foregikk i moderne musikklokaler, det var satt av godt med tid til øvelser, og instrumentene var av god kvalitet. Kostnaden til instruksjon ble betalt av ressurser til undervisning. Kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes gode *rammefaktorer*? På den annen side ble teamet usikre når det oppsto problemer med sanganlegget og lydbildet i gymsalene, det skapte også utrygghet at skolene ikke reserverte tid i gymsalene til full gjennomgang før forestilling. Helhetlig sett ble likevel ingen av de tre fremføringene skjemet av uforutsette hendelser med rammefaktorene. Det krevde tett samarbeid å bytte roller fra skuespillere til musikere på en effektiv måte, og de hjalp hverandre med kostymeskiiftene. Et gjennomtenkt samarbeid omkring rammefaktorene og rammebetingelsene kan ha forsterket elevenes holdningsendringer.

4.2. Samspill

4. Man lærer av hverandre, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes studentenes vilje til *eksemplarisk læring* i samspillet? Med eksemplarisk læring mener jeg et ledelsesverktøy der man er modeller for hverandre og støtter hverandre. (Caspersen & Halland, 2014, s. 9) Et vanlig element ved musikalske samspill er at ulike nivåer kan virke dempende på innsatsviljen hos enkelte, men det gode ved eksemplarisk læring er at ulike nivåer kan inkluderes i helheten. Det ble plass til både hun med en stor sangstemme, til han som hadde ferdigheter på instrumenter og til hun som var en sterk skuespiller. En trestemmig fremføring ble for eksempel utført av to trenede og en utrenet sanger, det var hørbare forskjeller, men den ble likevel en god opplevelse for publikum. Man ble hverandres forbilder, og kanskje var det slik at tilpasninger som det ble tilrettelagt for i det musikalske samspillet, skapte prestasjoner som påvirket elevene.

5. Det ble gitt tilbakemeldinger på øvelsene, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes at studentene fikk musikalsk *instruksjon med omtanke*? Individuelle tilbakemeldinger kan være sårbare affærer som krever omtanke og empati, noen kan for eksempel bli fornærmet når man forsterker en enkel el-bass på bekostning av en vanskelig pianosolo. Studentene lærte imidlertid å skille kritikk av musikalske prestasjoner fra personlige angrep. Jevnlig instruksjon fungerte også som en form for tilpasset opplæring, der man kunne forsterke individuell innsats. Instruksjonen skapte forventninger til det musikalske samspillet, og kanskje var det gleden ved å prestere bedre enn forventet, som smittet over på elevenes holdninger til mobbing.
6. Partituret ble justert på hver øvelse etter behov, og forestillingene ble også litt forskjellige ettersom sceneskiftene tok ulik tid. Kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes at studentene fikk mulighet til *improvisasjon*? Fagbegrepene «verksentrert musikkformidling» og artistens «actio» problematiserer forhold som angår improvisasjon. Man diskuterer for eksempel hvorvidt partituret skal styre prestasjonen versus improviserte løsninger eller hvorvidt utøveren er kompetent i uforutsette hendelser. Improvisasjon kan forsterke en figur eller en handling på bekostning av en uønsket hendelse, og spillet kan virke overraskende og forfriskende både på de andre i samspillet og på elevenes opplevelse. Improvisasjon i forestillingen handlet mest om at forestillingen endret seg litt fra gang til gang, publikum ga ulik respons på de ulike skolene, og sceneskiftene varte ikke like lenge. Hendelsene krevde evne til å improvisere med for eksempel å legge mer varme i stemmen, gi sterkere betoning i teksten eller forlenge en musikalsk periode. Med evne til å improvisere kunne ensemblet umiddelbart forsterke og forlenge faktorer som de så påvirket elevene.

4.3. Formidling

7. Instrumentene, lydanlegget, kulissene, kostymene, lyssettingen og sceneløsningene var satt sammen i gymsalformat. Kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes studentenes valg av *sceneløsninger*? Fagbegrepene «konsertdramaturgi» diskuterer i hvilken grad scenebilder formidler opplevelser. Scenebildet i musikkforestillingen var tredelt. Skuespillet foregikk rett foran elevene, musikkensemblet satt på siden av scenen, og skillevegger i tynt stoff skilte scenen fra bakrommet med sminke og omkledding. Lyssettingen var enkel, men varm, og

man kunne fornemme hvordan lærerstudentene formidlet nerver, hukommelse, overskudd og vilje til å være i rollen. Latter og gråt smitter lett, og scenebildet ga rom og frihet til å formidle et budskap som engasjerte publikum. Sangene og skuespillet fikk en fysisk plassering som var gjennomtenkt og tilrettelagt for elevenes opplevelser og holdningsendringer.

8-9. Gjennom musikkforestillingen fikk man «luftet ut» om mobbing, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes *fiksjon og musikk*? Fiksjon og virkelighet hører sammen, virkelig mobbing skaper historier, og «Hvor vil du gå» er en fiktiv fortelling som formidler noe om mobbing. Kanskje påvirkningen like gjerne skyldtes musikken, musikk ivaretar fiksjon, en melodi kan kapsle inn sterke inntrykk til varige opplevelser. Som undersøkelsen viste, ble de positive holdningene til mobbing opprettholdt, ikke bare så lenge fiksjonen varte, men også mange uker etter «teppefall». I dette perspektivet kan musikkformidling være et godt alternativt pedagogisk verktøy til en klassesamtale om mobbing. Det kan tenkes at både fiksjon og musikk medvirket til forestillingens påvirkningsmuligheter på elevene.

4.4. Kommunikasjon

10. Den lineære kommunikasjonsmodellen «musiker-musikk-lytter» sier noe om hva musikalsk kommunikasjon kan være, kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes lærerstudentenes evne til *kommunikasjon*? De glødene studentene, den fine musikken og det berørte publikummet kan alle være elementer i den lineære kommunikasjonsmodellen. Elevene på skolene kjente studentene fra skolepraksis, og de hadde neppe sett dem synge og spille før. Lojalitet og kommunikasjon mellom studentene og elevene kan ha sikret at elevenes holdninger til mobbing endret seg.

11. I kommunikasjonsmodellen i punktet over er det et underforstått premiss at lærerstudentene var subjekt og elevene objekt. En annen måte å forstå kommunikasjon på, er at elevene ikke er objekt, men subjekt i opplevelsene som forestillingen skapte. Kanskje musikkforestillingens påvirkningsmuligheter skyldtes elevenes posisjon som *lyttende subjekter*? Perspektivet *musisk samhandling* handler om musikkopplevelser der begge parter er subjekter. Det kan eksemplifiseres som at lærerstudentene og elevpublikumet var i samme hendelse, og at

forestillingen utviklet seg til en kollektiv prosess omkring tanker og følelser. Tårene, frysningene, gispene og latteren i det alvorlige mobbetemaet angikk både dem på scenen og i salen. Delaktigheten i hverandres tanker og følelser kan ha påvirket elevene.

12. Det sosiale samværet, musikalske samspillet, effektive samarbeidet og gode samhørigheten kobler musikalsk formidling til sosiale forhold, musikkforestillingens påvirkningsmuligheter kan skyldes «sosiomusikalske» prosesser? Med det menes at musikken i forestillingen skapte fellesskap og relasjoner eller at lærerstudentenes sosiale relasjoner skapte god musikk. Kanskje kan det være slik at «sosiomusikalske» prosesser skapte trygghet omkring vanskelige erfaringer som har med identitet, opplevelser, følelser og fornemmelser å gjøre. Det var flere erfaringer i musikkforestillingen som kan forklares med «sosiomusikalske» prosesser, for eksempel hva som skjedde når elevene ble berørt av rollefigurene, og de kunne identifisere læreren, foreldrene, mobberen og mobbeofferet som sosiale figurer fra egne liv. Det kan ha påvirket hva de tenker om mobbing.

5. Konklusjon

Musikkforestillingen ga lærerstudentene erfaring med musikk som påvirket elevenes holdninger, og påvirkningen var kanskje et resultat av hvordan de arbeidet med å tilrettelegge forestillingen. Lærerstudentenes erfaringer ga likevel ikke svar på hvorfor musikkforestillingen påvirket elevene, og i artikkelen har jeg derfor drøftet fire faktorer ved erfaringen som kan si noe om påvirkning. Jeg valgte å ikke fokusere på teaterfaglige faktorer som tekst, handling og dramaturgi, men faktorer som kan si noe om musikalsk tilrettelegging for opplevelser. Problemstillingen om hva vi kan lære om påvirkning av samarbeidet, samspillet, formidlingen og kommunikasjonen er likevel et åpent og vanskelig spørsmål.

Av *samarbeidsfaktoren* lærte man at gode resultater skapes sammen med og gjennom andre. Jeg kan ikke rangere de tre punktene innenfor faktoren, men lærerstudentene utgjorde et fleksibelt arbeidsteam som kan ha skapt holdningsendringer hos publikum. Av *samspillsfaktoren* lærte man at utøvende musikk og holdningsskapende arbeid i skolen hører sammen. For mange av studentene var det aller første gang de fremførte noe for publikum og som ga mening for både dem selv og elevene. Viljen til å yte sitt beste kan ha påvirket elevenes holdninger. Av *formidlingsfaktoren* lærte man noe om spennet og dynamikken mellom fiksjon og virkelighet, der musikkforestillingens fiksjon gjenspeilet et alvorlig samfunnsproblem. Gjennom studentenes formidling kunne elevene identifisere seg og la seg påvirke av rollefigurene. Av *kommunikasjonsfaktoren* lærte man om relasjoner, god kommunikasjon plasserte publikum i en subjektsituasjon på lik linje med rollefigurene, og elevene ble delaktig i forestillingens følelser.

Jeg har med dette diskutert noen faktorer og noen underpunkter som kan ha påvirket elevene i formidlingen av musikkforestillingen «Hvor vil du gå». Jeg håper artikkelen kan medvirke til å forsterke musikkens rolle i tema og prosjektarbeid om vanskelige temaer i skolen.

6. Litteraturliste

Caspersen, Kjell & Halland, Geir (2014). *Utvikling av lærende team*. Trondhjem: Veivis AS

Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kjøllberg, Kristin (2010). *Rom for romanser*. Oslo: Unipub.

Lovdata (2016). Opplæringsloven. Hentet 12. april fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Runsjø, Pål (2015). Musisk samhandling. *Uniped*, (01/2015) 93-107

Utdanningsdirektoratet (2016). Arbeid mot mobbing. Hentet 12. april fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/5/Arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf

Youtube (2016). Stopp, ikke mobb. Hentet 12. april fra <https://www.youtube.com/watch?v=QJxCI6JZN7M>